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 2

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 2

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 2

Proceedings Book / Vol. 2

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 VIII

GİRİŞİMCİ EĞİTİM, İNOVASYON VE ARGE STRATEJİLERİ

Entrepreneurial Education, Innovation, and Research & Development Strategies

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 705-711

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

An Analysis of the International Research on Higher Education

Lect. Özcan Konur
Faculty of Engineering, Şırnak University, 73000 Şırnak, Turkey

Abstract

Although there has been a sharp increase in the research output by the Turkish researchers in the applied hard sciences like engineering, medical sciences and natural sciences in recent years, the research output in the field of social sciences but especially in educational sciences has been under the expected level. As there have been calls for the restructuring of the Turkish higher education system in many fronts, it would be beneficial for all the stakeholders to have a look into the current state of the research on higher education within the global context to determine the key issues and processes shaping the higher education research and practice. The research on higher education is analysed scientometrically for the last three decades as of March 2011. The most studied subjects, the most publishing institutions and countries, and the impact on the international literature are among the subjects covered in such analysis.

Key words: Higher education research, 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. 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 the UK (Adams, 2009). However, little is known about the contribution of the Turkish Universities to the research on the higher education as a whole within the global context.

This is also true for the contribution of the other nations to the international literature on the higher education. For example, Budd and Magnuson (2010) examined the citation practices for the higher education journals. Barrow et al. (2008) identified the major science education programs in the US by analyzing the research productivity of the faculties of education in the area of science. Tight (2008) examined the co-citation practice in the field of higher education based on 17 journals published in 2000. Uzunboylu and Ozcinar (2009) carried out a study on the content analysis and citation analysis of the research on the computer-assisted learning published between 1990 and 2008. There were 1,309 papers in this area with 3,536 citations. Ozcinar (2009) carried out a scientometric study on the instructional design and found 758 papers published between 1980 and 2008. Luor et al. (2008) mapped the research on the computer-assisted learning (CAL) published between 1998 and 2006 to locate trends and gaps in the research.

Thus, there has not been any major study carried out on the international recognition of the research on higher education carried out by the academic staff working in universities worldwide. As there have been calls for the

restructuring of the Turkish higher education system in many fronts, it would be beneficial for all the stakeholders to have a look into the current state of the research on higher education at a global scale. The research on higher education is analysed scientometrically for the last three decades as of February 2011. The most studied subjects, the most publishing institutions, historical development of research and citations are among the subjects covered in such analysis.

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 March 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.

Three sets of search terms used for this study: Topic=(student* or graduates or "academic staff" or pre-service or preservice or graduate students or postgraduate* or doctorate* or phd*), and Topic=(universit* or "higher education" or faculty or department* or college* or "medical school" or "nursing school").

These terms were selected to minimise the research noise and locate the relevant papers as much as possible. The search was refined restricting the research to “article”, “review” and “proceedings papers”.

In other words, this piece of study considers the papers where these search terms were included in their abstract pages as indexed by the SCIE and SSCI between 1980 and 2011 (March) (in title, abstracts, Authors keywords, and Keywords plus). Therefore, it is clear that this piece of study is sensitive to the use of these keywords in the abstracts pages of the papers.

Next, a scientometric analysis was carried out as a first step using the “analyze the results” tool of the Web of Knowledge database. The used tools were “document type”, “institution name”, “publication year”, and “subject area”.

As a second step of the scientometric analysis, a citation analysis was carried out using the “create citation report” tool of the Web of Knowledge database for a smaller sample consisting of papers published between 1980 and 1989 as it has not been possible to carry out the citation analysis for the whole sample, exceeding the maximum of 10,000 papers. The information relating to the “sum of the times cited”, “average citations per item”, “h-index” was noted down.

As a third step of the scientometric analysis, the papers citing the papers on the higher education were viewed and analyzed using the tool “analyze the results”. The analysis of these cited papers was carried out as in the first step and the relevant information was recorded. The information obtained through this process was used to measure the impact of the original research found in the first step. However, the results of the analysis were given only in an outline form in the paper.

Discusson and Results

Document Type

Using the keywords for the higher education research in Turkey, 74,198 references were found in total for the entire search period from 1980 to 2010. The search was refined restricting the search to only articles, reviews, and proceedings papers, resulting in 68,109 papers. This formed the sample for the paper.

The Most Publishing Countries

The Table 1 shows the most publishing 10 countries doing research on higher education, comprising 86.3% of the whole sample. It is found that the “the USA” was the most publishing institution (56.6% of the sample), followed by the “England” (7.1%), “Canada” (6.0%), “Australia” (4.6%), and “Germany” (2.3%). It is notable that the USA was the most prolific country publishing more than a half of the sample.

Table 1: The most publishing countries.

	Research Institutions	Paper numbers	Paper numbers (%)
1	USA	38,581	56.6
2	England	4,844	7.1
3	Canada	4,062	6.0
4	Australia	3,161	4.6
5	Germany	1,551	2.3
6	Japan	1,491	2.2
7	Spain	1,486	2.2
8	Turkey	1,414	2.1
9	Peoples R China	1,104	1.6
10	Netherlands	1,079	1.6
		58,773	86.3

This suggests that the USA provides significant incentives for the research community in this area, confirming the findings of Horta & Veloso (2007). Leydesdorff and Wagner (2009) highlight the essential relationship between research funding by the national governments and the national research output.

The most publishing country analysis provides valuable information on the countries investing more in the field of higher education as Okubo et al. (1998) note. This study also confirms that there has been no decline in the US share, contrary to Mirowski's (2010) hypothesis that the share of the US in the global research in general had declined. As Horta & Veloso (2007) finds "the US maintains a distant leadership in impact across all scientific fields".

The Most Publishing Institutions

The Table 2 shows the most publishing 10 research institutions doing research on higher education, comprising 11% of the whole sample. It is found that the "University of Michigan" was the most publishing institution (1.4% of the sample), followed by the "University of Wisconsin" (1.2%), "University of Illinois" (1.1%), the "Harvard University" (1.1%), and the "University of North Carolina" (1.1% It is notable that all these top institutions are from the US.

These results suggest the research by the most prolific institutions in this area has been well diffused with many research centres distributed nationally and internationally.

Table 2: The most publishing research institutions.

	Research Institutions	Paper numbers	Paper numbers (%)
1	Univ Michigan	924	1.4
2	Univ Wisconsin	849	1.2
3	Univ Illinois	779	1.1
4	Harvard Univ	766	1.1
5	Univ N Carolina	764	1.1
6	Univ Washington	749	1.1
7	Univ Texas	744	1.1
8	Univ Missouri	693	1.0
9	Penn State Univ	631	0.9
10	Univ Minnesota	625	0.9
		7,524	11.0

As Bonaccorsi & Daraio (2008) argue within the context of the European higher education system, it seems that these most publishing institutions have positioned themselves as a major player in the field of higher education by making best use of their resources in the short run and getting additional resources in the long run in the innovative fields.

The most publishing institution analysis provides valuable information on the comparative contribution of institutions and reflects the public emphasis on the ranking of the institutions by in-part scientometric methods (e.g., Billaut et al., 2010)

Historical Development of the Research

The distribution of the papers by the publication year is shown in the Fig. 1. It is notable that the number of publications increased significantly in the 2000s comprising 68% of the sample.

The publication year analysis showed that the number of papers increased in recent years. This finding is hardly surprising as there has been strong policy and financial incentives for the research on higher education in at a global scale in the 2000s. Furthermore, it is notable that there have been spectacular increases in the publication rates as seen in some scientific disciplines such as biofuels (Konur, 2011).

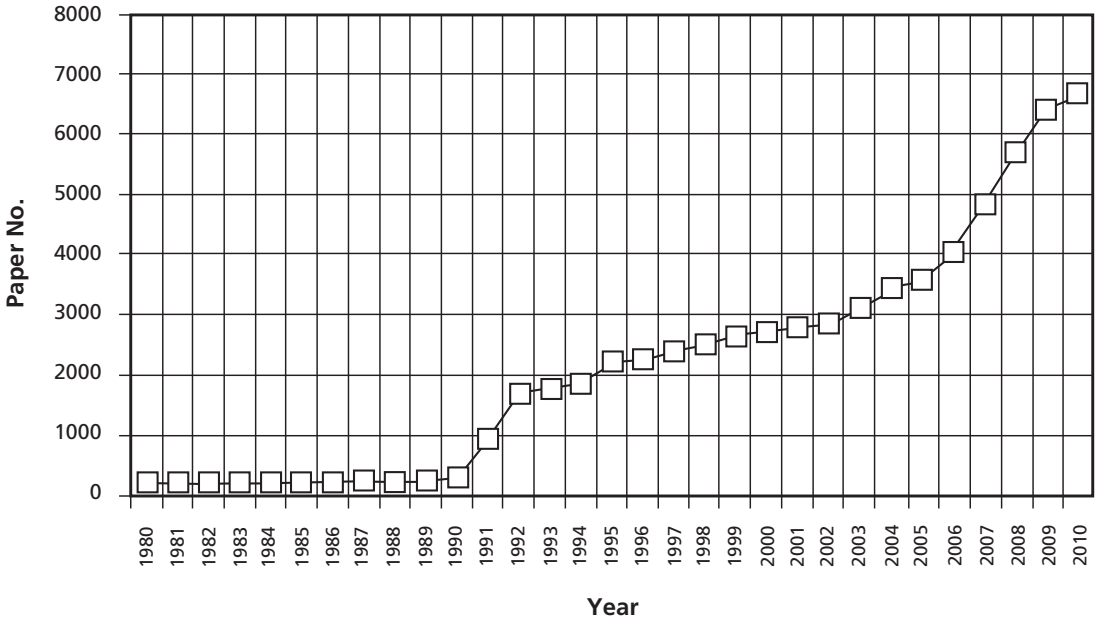


Fig. 1: Historical development of the global research on higher education.

The Most Publishing ISI Subject Areas

The Table 3 shows the subject area of the journals publishing papers on the higher education. "Education & Educational Research" was the area where 18.1% of the sample was published. This was followed by "Education, Scientific Disciplines" (9.5%), "Psychology, Multidisciplinary" (8.0%), "Psychology, Social" (6.3%), and "Health Care Sciences & Services" (6.1%).

As Leydesdorff and Rafols (2009) argue the decomposition of scientific literature into disciplinary and sub-disciplinary structures is one of the core goals of scientometrics. The ISI subject categories classify journals included in the SCIE and SSCI. The aggregated journal-journal citation matrix contained in the Journal Citation Reports can be aggregated on the basis of these categories.

One important finding from this table is that the research on the higher education was of the interdisciplinary nature ranging from "Education & Educational Research", to "Psychology, Multidisciplinary" and "Social Sciences, Interdisciplinary" following a similar pattern in biofuels research (Konur, 2011).

Table 3: The subject area of the journals publishing papers on the higher education.

	Subject Area	Paper numbers	Paper numbers (%)
1	Education & Educational Research	12,303	18.1
2	Education, Scientific Disciplines	6,447	9.5
3	Psychology, Multidisciplinary	5,460	8.0
4	Psychology, Social	4,295	6.3
5	Health Care Sciences & Services	4,187	6.1
6	Public, Environmental & Occupational Health	3,265	4.8
7	Psychology, Applied	3,231	4.7
8	Psychology, Clinical	3,173	4.7
9	Medicine, General & internal	2,671	3.9
10	Nursing	2,550	3.7

Citation Analysis

The results from the use of the "citation" tool of the Web of Knowledge database using a smaller sample of 2,187 paper references show that the brute total number of citations was 25,984, giving a ratio for the "Average Citations per Item" as 11.68 and "H-index" as 65.

These data suggest that this research field as a whole has had a relatively high impact factor in terms of the H-index and "Average Citations per Item". On average a paper published in this filed was cited nearly 12 times. There are significant variances across the scientific fields regarding their citation impact.

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 on the students with disabilities in higher education as briefly outlined above. 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".

The Fig. 2 supported by the data table shows the distribution of the citations received by 2,187 papers over time. It is interesting to note that the number of citations increased steadily during the first decade and declines after 1990.

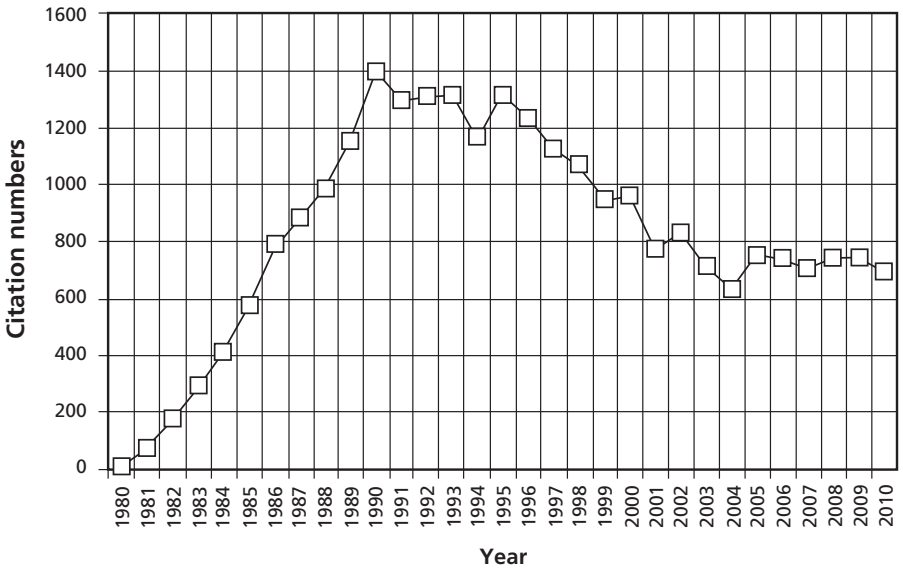


Fig. 2: The historical recognition of the research on higher education.

Analysis of Citing Papers

As a next step in the citation analysis, the papers citing 2,187 references published between 1980 and 1989 found on the higher education were viewed and it was found that there were 25,984 total citations resulting in 19,586 viewable citations, refined to articles, reviews, and proceedings papers. This formed the sample for the further analysis.

The most publishing author analysis shows that "Pascarella, ET" was the most publishing author with 56 papers; followed by "Marsh, HW" (52 papers), "Watkins, D" (38 papers), "Furnham, A" (37 papers), and "Flett, GL" (36 papers).

A country analysis shows that USA (68.7%), Canada (7.6%), England (5.1%), Australia (4.0%), and Germany (1.8%) were the most five publishing countries referencing one of the papers in the citation sample.

86.5% of the sample were articles; followed by reviews (7.5%), and proceedings papers (6.0%).

An institutional analysis shows that University of Texas (1.7%), University of Michigan (1.7%), University of Illinois (1.7%), and University of California Los Angeles (1.6%) were the most publishing institutions. 97.6% of these publications were written in English where German (0.8%) and Spanish (0.6%) were the other major languages.

An steady growth in the number of publications between 1980 and 1996 was observed starting with 558 papers in 1980 and reaching to 966 papers in 1996 and declining thereafter.

"Journal of College Student Development" (2.9%), "Psychological Reports" (1.8%), "Sex Roles" (1.7%), "Research in Higher education" (1.7%), "Journal of Personality and Social Psychology " (1.3%), and "Personal and Individual Differences" (1.1%) were the most publishing journals in this area for this sample.

Following the papers covered in the original sample of 1,356 papers, titles of the first 6 journals in this sample suggest psychological sciences rather than educational sciences domination.

"Psychiatry" (9.5%), "Education & Educational Research" (8.8%), "Psychology, Multidisciplinary" (6.8%), "Psychology, Social" (6.5%), and "Public, Environmental & Occupational Health" (6.4%) were the most published subject areas as designated by the publishers of the Web of Knowledge database.

Similar to the papers covered in the citation sample of 19,586 papers, the first five subject headings designated by the publishers of the Web of Knowledge in this sample suggest a mixture of psychological sciences and educational sciences.

These data provide ample evidence for the high-impact of the research on the higher education at a global scale. As Konur (2011) discuss for bio-energy fields, the data on the citation impact of 2,187 papers in the citation sample provide helpful data on the knowledge diffusion from these papers to the journals and subject areas outlined in citation sample of 19,586 papers.

Conclusion

It has been established that despite the increasing importance of the higher education research in Turkey and worldwide, the traditional scientometric evaluation of this field has not yet been carried out and this paper has been the first ever such study of the research on the higher education carried out at a global scale.

Results provided helpful insights into the research on the higher education in many fronts including the document type, sample size, the most publishing countries, the most publishing research institutions, the publication year, and the subject areas in the first strand of the analysis.

The results showed that the research on the higher education at a global scale had grown steadily over the last two decades, more sharply between 2005 and 2010.

The results also provided valuable information on the citations made to the sample papers on the higher education, Average Citations per Item, and H-index. There were 25,984 citations to 2,187 papers written between 1980 and 1989 on the higher education with H-index of 65. The research field thus has had a significant impact on the general literature.

This provides further incentives for all the stakeholders of the research on the higher education at a global and national scale, but especially for the researchers and their institutions and their countries to do more research in this area. For example, Garcia-Perez (2009) discusses the use of the scientometric analysis in hiring, reappointment, tenure and promotion decisions by the higher education institutions in Spain.

This first-ever scientometric study on the research into higher education at a global scale shows that the scientometric analysis has a great potential to gain valuable insights into the evolution of the research in this field as in the case of new emerging technologies and processes biofuels complementing other research evaluation techniques such as literature reviews, meta-analyses, and content analyses (Konur, 2011).

References

Adams, J. (2009) The use of bibliometrics to measure research quality in UK higher education institutions. Archivum Immunologiae et Therapiae Experimentalis, 57(1), 19-32.

Baird, L. M.; Oppenheim, C. (1994) Do citations matter. Journal of Information Science, 20(1), pp. 2-15.

Barrow, L. H.; Settlage, J.; Germann, P. J. (2008) Institutional research productivity in science education for the 1990s: top 30 rankings. Journal of Science Education and Technology, 17(4), 357-365.

Billaut, J. C.; Bouyssou, D.; Vincke, P. (2010) Should you believe in the Shanghai ranking? Scientometrics, 84(1), pp. 237-263.

Bonaccorsi, A.; Daraio, C. (2008) The differentiation of the strategic profile of higher education institutions. New positioning indicators based on microdata. Scientometrics, 74(1), 15-37.

Budd, J. M.; Magnuson, L. (2010) Higher education literature revisited: citation patterns examined. Research in Higher Education, 51(3), 294-304.

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.

Horta, H.; Veloso, F. M. (2007) Opening the box: comparing EU and US scientific output by scientific field. Technological Forecasting and Social Change, 74(8), 1334-1356.

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.

Leydesdorff, L.; Rafols, I. (2009) A global map of science based on the ISI subject categories. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 60(2), 348-362.

Leydesdorff, L.; Wagner, C. (2009) Macro-level indicators of the relations between research funding and research output. Journal of Informetrics, 3(4), 353-362.

Luor, T.; Johanson, R. E.; Lu, H. P.; Wu, L. L. (2008) Trends and lacunae for future computer assisted learning (CAL) research: An assessment of the literature in SSCI journals from 1998-2006. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 59 (8), 1313-1320.

Mirowski, P. (2010) Bibliometrics and the modern commercial regime. Archives Europeennes de Sociologie, 51(2), pp. 243-270.

Ozcinar, Z (2009) The topic of instructional design in research journals: A citation analysis for the years 1980-2008. Australasian Journal of Educational Technology, 25 (4), 559-580.

Tien, F. F. (2008) What kind of faculty are motivated to perform research by the desire for promotion? Higher Education, 55(1), 17-32.

Tight, M. (2008) Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis. Higher Education, 55(5), 593-605.

Uzunboylu, H.; Ozcinar, Z. (2009) Research and trends in computer-assisted language learning during 1990-2008: results of a citation analysis. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 8(34), 133-150.

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 712-718

Creation and Development of Entrepreneurial Qualities of University Students

Assoc. Prof. Kostadin Kolarov, PhD
Chair of Entrepreneurship, Faculty of Business, University of National and World Economy, Beyazit, Sofia, Bulgaria

Abstract

Traditionally, university educational process is considered as a tool for obtaining knowledge and skills needed for a given sophisticated profession. It is recognized also that an university education is able not only to provide a desired knowledge and skills but also to change students' perceptions, attitudes and as an outcome of these changes – their social behavior. The dynamic changes in the business environment create many challenges to professional carriers of young graduates – for most them a clear carrier path for a certain profession is rather questionable than predictable. The fact of taking university diploma is not anymore guarantee for professional realization. Undoubtedly, a fund of professional knowledge is a must for every higher educated specialist but her/his success will increasingly depend on particular set of qualities that could be referred as entrepreneurial. As such qualities must be mentioned risk-taking propensity, determination, initiative, creativity, responsibility, presentation, communication and negotiation skills, networking and developing relationships. The aims of the present paper is to discuss the approaches and methods in creating and developing entrepreneurial qualities among the students in entrepreneurship at the University of National and World Economy, Sofia, and to reveal the challenges and limitations to the process of implementation of such approaches in the frames of the current educational process.

Key words: Higher education, university, entrepreneurship education.

Introduction

The building up of entrepreneurial skills is one of the priorities of the modern higher education in the European Union. This priority is placed by the so-called 'Bologna process' in higher education, whose aims are the development of entrepreneurial capacity and mind-set of entrepreneurship among young Europeans. Today, entrepreneurship education has three different but complementary goals:

1. Increase motivation for entrepreneurial careers among students
2. Establish teach the students to start and manage their own business
3. To develop entrepreneurial skills to identify and exploit opportunities

The main problem that arises from both objectives is: how the established traditional approaches and methods applied in teaching at a university should be develop and adapt so that the above objectives to become a reality?

The significance of the set question stems from the nature of entrepreneurial activity - strong following features of the individual, highly influenced by the context of its implementation, oriented more towards action than to learning. This fact determines the difficulties in the formation of a professional framework in the preparation

of future entrepreneurs. Additional complication for entrepreneurship education comes from the fact that most often it must fit into the academic framework established for significantly more mature and thus more structured as a process of preparation professions. In other words, the introduction of entrepreneurship education is facing the necessity of finding a balance between unification trends expressed in pursuing all majors, courses required for their construction, resources and teachers to be placed under a common denominator, on one hand, and applying the most effective methods for training of entrepreneurs, on the other.

In this paper, two very important emphasis on finding this balance are placed: the first on the purpose of higher education in general and the resulting structures and content of the educational process and, second, on those areas of competencies that a successful entrepreneur should acquire, as they may be the result of the educational process.

Evolution of Entrepreneurship Education in Bulgaria - The Pioneering Example of the World Economy

Historically, entrepreneurship education in Bulgaria can be seen well back in time - the level of secondary education even with the creation of the first commercial schools in the late 19th and early 20th century, and later with the founding of the higher economic schools in the 20s they-and 30s years of 20th century. In general education curriculum from those times was aimed at acquiring knowledge and skills needed by entrepreneurs and a brief review of curricula and methods used then prove extremely practical orientation of the learning process. Unfortunately, the dramatic exterior and domestic developments during the 40 years of 20th century lead to the suspension of some valuable traditions and the imposition of new approaches in the preparation of business executives - especially in the postwar period. With the establishment of a central-planned economy, directed by the government, and the resulting economic policy in practice the foundations of a completely new system of higher education whose purpose is primarily to provide professionals for a wide range of diverse enterprises, but then nationalized or created by the state. Total state ownership of industrial and commercial sector virtually eliminates the need to acquire knowledge and skills, which we define as entrepreneurial. Thus for decades higher economic institutes in the country prepared specialist with the assumption that they will be hired as experts and managers in state enterprises and other related business organizations and agencies in the country. In one such study for obvious reasons curricula focus primarily on the use of a wide range of knowledge covering all functional aspects of a business, including a significant number of disciplines, reflecting the sectoral specificity of the economic specialization, but ignore those skills from which a specialist would need if it decides to deal with their own business - something unthinkable until 1989.

At the beginning of the changes started after 1989 in the country there were only three economic higher education institutes leading place among which the Sofia-based Higher Institute of Economics occupied, later renamed the University of National and World Economy (UNWE). For various reasons – metropolitan location, national importance, history in this period, the university, which has provided the highest quality training for business executives at a number of industries. Due to the complexity of learning, practical orientation, and prestige that is associated with careers in industry, majoring in Economics and Management of Industry was among the most preferred by students and lecturers that naturally leads to the leadership of the chair, providing this specialty, in the implementation of changes required by the transition to a market economy.

The existence of objective conditions, combined with individual ambitions and achievements of the first teacher in the country specializing in entrepreneurship in Denmark in 1987 - Kiril Todorov (now Professor and Dr. Sc.) launched entrepreneurial education – as a first step introduction in 1991 of an optional course in Entrepreneurship after intensive preparation. Two years later, this subject became compulsory the entrepreneurial training is supplemented with the course in Management of Small and Medium Enterprises.

The objectives of these courses - to the direct the attention of students to entrepreneurial opportunities and to acquire the necessary knowledge and skills for starting and managing a business poses serious challenges to the learning process – from the structure of knowledge to the methods for building practical skills. The interest of students first, and still missing then the academic infrastructure that supports the practical training impose the need of searching for opportunities through which to solve several problems:

- Building own country-specific knowledge that into the form of books, textbooks and practical guides to ensure the educational process;
- Overcoming discouraging then the conditions for research and teaching career for a new generation to be drawn into teaching;

- Building a base in which students acquire the necessary technical conditions for work on their ideas and business plans;
- Intensifying international cooperation in the field of entrepreneurship.

Solving these problems seemed to be not so easy in terms of transition times, marked by a lot of twists at macro and microeconomic levels whose effects generally preclude rapid modernization of higher education. However, the success of the first graduates as entrepreneurs and the growing interest in particular to the use of entrepreneurial knowledge and skills provide the necessary incentive to seek solutions.

Such a solution appears to be gaining funding for three-year European educational project for the creation of centers for entrepreneurship development at four Bulgarian universities in partnership with leading university research and educational structures - Northern Ireland Small Business Institute at the University of Ulster, Department of Business Economics at Autonomous University of Barcelona, and DeVlerik School of Management at the University of Gent, Belgium.

With this project at the end of 1997 were achieved the following results in terms of entrepreneurship education:

- Lecturers and administrators from Bulgarian universities were trained and motivated;
- Separate structural units were created - centers whose activities support and still improving entrepreneurial education;
- Make the first doctoral specialization in entrepreneurship at the partner universities;
- Transfer of important know-how, both in content and pedagogical aspects;
- Elaboration the first specialized textbooks on entrepreneurship;
- Successful Bulgarian and foreign entrepreneurs were attracted to the educational process.

Thus the started in the beginning of the 90 acquired institutional dimensions and obtained the necessary recognition. To some extent, teaching and methodological problems have been resolved, which created confidence that the preparation of a comprehensive undergraduate program, which targeted students to train for entrepreneurs can start.

This preparation took almost a decade in which, by means of continuous research and applied projects that has developed a range of knowledge covering all aspects of entrepreneurial activity. During this period, the staff of the created in 2006 Chair of Entrepreneurship has been developed and approved. That same year, for all students access to learn a second course 'Fundamentals of Entrepreneurship' was provided. In 2007 the first admission of students in the new Entrepreneurship specialty was done.

Entrepreneurship Education at the UNWE Today

Ambition that the Chair of Entrepreneurship has today is that students in Entrepreneurship to acquire knowledge about:

- Fundamental and practical-oriented principles and approaches to phenomena and processes typical for business and society;
- Achievements in entrepreneurial practice in developed countries, primarily European, and opportunities for transfer of know-how and good practice under Bulgarian conditions;
- The potential and opportunities for entrepreneurship development, the existing regulations, the preconditions for launching, managing and developing successful (own) business.

As for the skills that students should develop, they are:

- Analysis and evaluation of processes and phenomena in the economy, analysis of business opportunities and identifying winning business idea;
- Analysis and assessment of market competitors and identify and develop their own competitive advantages;
- Developing their own entrepreneurial and managerial competencies for successful formation, motivation and leadership teams to achieve targeted business objectives; organizational analysis and change;
- Business plans for starting up a new (own) business and core skills for the subsequent effective management and successful development, including preparation of projects;
- Formation and development of entrepreneurial networks with relevant "stakeholders would (government and public support organizations, customers, suppliers, banks, trainers, advisory bodies, etc..), including partners from other countries.

Specialized courses, through which learning is acquired knowledge and skills listed are:

- Fundamentals of Entrepreneurship
- Business Planning
- Clusters and Networking Economy
- Management of SMES
- Business Enterprise
- Creating of a New Business
- Entrepreneurial Management
- Management of Growth
- Marketing for SMEs
- Innovation in SMES
- Psychology of Entrepreneurial Activity
- Corporate Entrepreneurship
- Social Entrepreneurship
- Legal and institutional support for small and medium-sized companies
- Family Business

The main problems today are related primarily to provide the necessary link between the content of courses, knowledge and skills.

While the process of learning, validated in university education in many established professions, has reached the required efficiency, the entrepreneurs in the preparation of the things that is substantially different because of the importance of the development of personal qualities in comparison with the knowledge necessary for one or another profession. It is known that the development of personal qualities cannot be due solely to the educational process, but also the product of the environment in which to build a personality from early childhood, in which education is only one element.

In the current system for orientation and selection of candidate students are subject to relatively weak barriers, without taking into account the number of personal traits that could make an impact on the success of entrepreneurial development. Thus, in practice, the university provides an opportunity to everyone to put their efforts in the field what he considers appropriate. However, the system of classification in some cases makes difficult to predict the probability that students will fall into the desired specialty. As a final effect of the choice of the Entrepreneurship specialty is not always a priority and students who form a stream are more diverse in their interests, intentions and motivation for an entrepreneurial career.

Study on the Formation of Entrepreneurial Qualities in Students

To assess whether constructed and applied links between the courses, teaching approaches and methods leading to the required level of formation of entrepreneurial qualities (skills) empirical research among two groups of students was conducted:

1. 23 graduate students from the first class of the Bachelor of Entrepreneurship, passed through all the entrepreneurial disciplines;

2. 20 students of Economics in teaching English, studying the course "Fundamentals of entrepreneurship" as their choice for first time.

The study aims to identify the degree of the importance that students attach to the relevant entrepreneurial skills, and preferences for training methods aimed at shaping qualities.

There are numerous studies on the qualities that should have presented our successful entrepreneurs very rich palette, which are combined differently in their approaches to nature and order quality possible. Without going into a discussion on the matter to an instrumented survey among students studying entrepreneurship we have chosen the framework for competencies proposed by Man et al. (2002). According to this framework, the areas of competence for successful entrepreneurial activity are presented in Table 1.

Table 1: Skills and competencies for successful entrepreneurship.

Competency area	Behavioural focus
Opportunity	Skills and competencies related to recognizing and developing market opportunities through various means.
Relationship	Skills and competencies related to person-to-person or individual-to-group-based interactions, e.g., building a context of cooperation and trust, using contacts and connections, persuasive ability, communication and interpersonal skill.
Conceptual	Skills and competencies related to different conceptual abilities, which are reflected in the behaviors of the entrepreneur, e.g., decision skills, absorbing and understanding complex information, and risk-taking, and innovativeness.
Organising	Skills and competencies related to the organization of different internal and external human, physical, financial and technological resources, including team-building, leading employees, training, and controlling
Strategic	Skills and competencies related to setting, evaluating and implementing the strategies of the firm
Commitment	Skills and competencies that drive the entrepreneur to move ahead with the business

Source: Man et al. (2002), adapted in: Hofer, Andrea-Rosalinde and Jonathan Potter (2010) University Entrepreneurship Support: Policy Issues, Good Practices and Recommendations, a note prepared in November 2010 for the Directing Committee of the Local Economic and Employment evelopment Programme of the OECD

The qualities were rated on a five-grade scale, first as self-possession and secondly, as importance for their development through entrepreneurship education.

In self-assessment of students' level of development of knowledge and skills at the highest evaluation are given to the qualities associated with their relations with other people. However, most do not appreciate as very significant need for training in this area.

The least prepared students feel in strategic qualities, although their training as a priority place them in third place after the development of organizational (first) and conceptual skills.

With few exceptions, students in Entrepreneurship refrain from high self-evaluation. There is not and other extreme – almost no low self-evaluation, which is a good appraisal of the progress that they have walked in the process of their specialized training.

As interesting are the results of the gap between self-assessment of sufficient quality and importance that students attach to education to develop these qualities. At least students are excited by the need to develop qualities in their commitment to the business - without being particularly prepared they do not consider these qualities to be particularly critical.

The biggest discrepancy is reported in terms of strategic qualities – there is a gap of almost an entire degree in evaluations. Secondly before them stands as a significant thing the development of organizational skills and the third - conceptual. As can be expected, students do not think it necessary to be taught how to develop the skills for relationships with others.

To some extent the results can be interpreted as contrary to expectations, to set the curriculum focuses on so-called 'soft' or 'non-technical' qualities. The explanation could be sought on the one hand, in the relatively limited life experience of students in Entrepreneurship and, on the other, in the traditional belief propagation that technical knowledge is key to success.

The results of surveys with students who are still at the beginning of the study of business disciplines, but also have significant interest in their further study are of interest too. They foremost valued is the need to develop their strategic skills, followed by the need for learning organizational skills. These students also experienced scepticism about the opportunity to develop qualities such as commitment and responsibility to the business and properties associated with establishing relationships. The explanation for this picture can also rely on traditional expectations to a higher education, which exclude so-called development of 'soft' skills. Rather, students are set to use a well-structured knowledge, with regard to skills in these areas or they think they already have, or do not believe that the university is a place where they could acquire or refine.

In terms of teaching and it contains teaching methods, it is important to take into account the preferences of the students to use specific methods for entrepreneurship education.

Although the format in which the training in entrepreneurship is no different from the format applied to more mature and established professions and the pay of lecturers in entrepreneurship is not tied directly to the additional effort needed to build the critical entrepreneurial career skills, experience has emerged as the most successful education following methods are:

- Business plan preparation
- Role play
- Case studies
- Guest speakers in class
- Company visit
- Internships in companies
- Start-up management projects
- Business survival projects
- Business growth projects
- Social media utilization

The surveyed students were asked to assess which are most appropriate methods for achieving quality in their respective fields.

In the first area of competence as the most suitable methods are indicated the development of business plans, role plays, case studies, and participation of guest lecturers in the learning process.

In the area of the relations students usually prefer role-playing games. Conceptual skills they consider it appropriate to be developed through role-playing, coupled with case studies and visiting guest speakers' lectures.

In organizational skills, most students claim as the preferred method of the internship in companies. The formation of strategic skills to excel preference is given to methods such as visits to companies, projects for the management of companies and start-case studies.

Finally, for developing skills in commitment and responsibility on businesses the participation of guest speakers, development of projects for the survival of business and case studies are shown as useful methods.

Thus the outlined picture confirms the need to go beyond the traditional education as teaching methods. On the one hand, the preferences expressed the need to prove closer to the real problems in practice and learning first hand, and secondly, the willingness of students to take active part in the learning process.

In practical terms, extending the use of preferred methods proved a major challenge to the organization of the learning process due to the following limitations:

- Lack of a resource that would allow teachers in entrepreneurship devote more time to conduct the case studies and role plays;
- No mechanism by which to provide resource compensating guest speakers from the practice;
- Unplanned time interval for conducting a lengthy apprenticeship with a company long enough for students to enter the problems and develop practical projects to address them;
- Too academic style in the assessment system, consisting of the need accentuation on more theoretical than practical assessment tasks completed and implemented.

Possible way of overcoming these limitations is to provide more time in the last year (estimate as one semester) during which students work in a real practical environment, supported by teachers in the form of workshops dedicated to solving specific problems and consulting. Naturally, these teaching efforts have to to be judged according to progress made by students, in the case of the achievement of starting a business, especially providing employment to others, teaching support to be premium.

Conclusions

Experience in entrepreneurial education, feedback from trained students, and examples of best practice in leading universities in the world reinforce the belief for a more flexible and practical-directed learning practice for the preparation of future entrepreneurs. However, such a practice requires substantial changes in approaches to the preparation, implementation and further development of training courses, forming the entrepreneurial skills of

students. Implementing these changes is facing conservative for most higher education system, which until now were leading stability, reproduction of established knowledge and professions, care to new and economizing of the learning process. Improvement of entrepreneurship education highlights the need for entrepreneurial attitude and behaviour of universities, expressed in the revision of some of the existing principles and practices.

References

Baltov, M., K. Kolarov (1999) Developing and Managing the Training Role in the Entrepreneurship Education in Bulgaria, paper presented at the IntEnt99 conference – Internationazing Entrepreneurship Education and Training, Sofia, 14-16 June 1999. (Second Best Practical Paper Award)

Entrepreneurial Competencies: The "Jóvenes con Empresa" Program' in: Todorov, K., D. Smallbone (eds.) Entrepreneurship in United Europe – Challenges and Opportunities, Proceedings of the International Conference, 13 – 17 September 2006, Sunny Beach, Bulgaria, Sofia: BAMDE.

European Commission (2002), Final Report of the Expert Group "Best Procedure", Project on Education and Training for Entrepreneurship, European Commission, Brussels, November.

European Commission (2006), Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, "Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning", European Commission, Brussels, February.

European Commission (2008) Final Report of the Expert Group Best Procedure Project: "Entrepreneurship in Higher Education, Especially in Non-Business Studies", March.

Fayolle, A. K. Todorov (eds.) (2011) European Entrepreneurship in the Globalizing Economy. Cheltenham: Eduard Elgar.

Fayolle, A.. N. Lassas-Clerc (2007) 'Essay on the Nature of Entrepreneurship Education' in: Todorov, K., D. Smallbone (eds.) Entrepreneurship in United Europe – Challenges and Opportunities, Proceedings of the International Conference, 13 – 17 September 2006, Sunny Beach, Bulgaria, Sofia: BAMDE.

Hofer, Andrea-Rosalinde and Jonathan Potter (2010) University Entrepreneurship Support: Policy Issues, Good Practices and Recommendations, a note prepared in November 2010 for the Directing Committee of the Local Economic and Employment Development Programme of the OECD.

Kolarov, K. (2007) 'Entrepreneurship as Alternative for Young Bulgarians: Social and Economic Influencing Factors?' in: Todorov, K., D. Smallbone (eds.) Entrepreneurship in United Europe – Challenges and Opportunities, Proceedings of the International Conference, 13 – 17 September 2006, Sunny Beach, Bulgaria, Sofia: BAMDE.

Kolarov, K. (2007) 'Marketing of University Education – Necessity, Opportunities and Challenges', in Revista de Management Comparat Interna?ional / Review of International Comparative Management, New Issue 2007, No 9, Editura ACE, Bucureşti.

Man Th. W.Y., Theresa Lau, K.F. Chan (2002), „The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies?, Journal of Business Venturing 17, pp. 123–142.

OECD (2009) Universities, Innovation and Entrepreneurship. Criteria and Examples of Good Practice, Retrieved from www.oecd.org/dataoecd/0/8/43201452.pdf on March 21th, 2011.

Todorov, K (2011) 'Entrepreneurship Research and Education', chaper 7 in Business Entrepreneurship, vol. 2, Sofia: BAMDE.

Varela, R., O. L. Bedoya Arturo (2007) 'The Development of Entrepreneurs Based upon The Development of Entrepreneurs Based upon Entrepreneurial Competencies: The "Jóvenes con Empresa" Program' in: Todorov, K., D. Smallbone (eds.) Entrepreneurship in United Europe – Challenges and Opportunities, Proceedings of the International Conference, 13 – 17 September 2006, Sunny Beach, Bulgaria, Sofia: BAMDE.

Watkins, D. (ed.) (2008) Best Practices & Pedagogical Methods in Entrepreneurship Education in Europe. Brussels: EFMD.

Wilson, K., (2008) 'Entrepreneurship Education in Europe, in Potter, J. (ed) (2008): Promoting Entrepreneurship: the Role of Higher Education. Paris: OECD.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 719-724

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

Eczacılık Eğitimi ve Eczacılık Mesleğinde Nasıl Reform Yapabiliriz?

Prof. Dr. Fikriye Uras
Marmara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Biyokimya Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye

Özet

İlaç çeşitliliğinin giderek artması onların seçimi, doğru kullanımı, yan etkileri/hasta güvenliği açısından çeşitli güçlükleri beraberinde getirmektedir. Gelişmiş ülkelerde eczacının görevi artık ilaç üretmek/dağıtmaktan çıkmış, tıbbi ekibin elemanı olarak ilaç kullanımını optimize etmeye dönüşmüştür. ABD'de eczacı, 1980'li yıllardan beri 6 yıllık lisans eğitimiyle kazandığı doktor-eczacı ünvanıyla hekimle birlikte konsültasyon yapan, ilaç dozlarını planlayan, doğru şekilde kullandıran, ilaç etkileşimleri/yan etkiler açısından hasta güvenliğini sağlayan profesyoneldir. İngiltere, Avustralya ve bazı Avrupa ülkelerinde de eczacının rolü değişmiştir. 1980'li yıllarda eczacılık/eczacılık eğitiminde ilk büyük reformu yapan ABD, 2004 yılında 2. değişim projesini başlatmış, 2015'de eczalık mesleğinin gelmesi gereken noktayı yeniden planlamıştır: İlaç kullanımını en yararlı şekilde optimize eden kişi olarak hasta iyileştirmedeki görevi daha güçlendirilecektir. Bu amaçla 2015'e kadar üniversite eğitim içeriği ve tarzı değiştirilecek, tüm eczacılar yeniden eğitilecektir. Ülkemizde eczacılıkta yapılacak değişimin, toplum yararına olacağı aşikardır. Eğitimin 2005 yılından itibaren 5 yıla çıkarılması, eğitim içeriğinin ilaç-yapım-odaklı olmaktan hasta-merkezli olmaya doğru biraz kayması, olumludur. Ancak mesleğin uygulanmasında henüz ciddi bir değişim olmamıştır. Ülkemizin ihtiyaçlarını göz önüne alarak, yeni eczacılık-modeli (görevlerini) belirlemeliyiz. Hangi yeni bilgi, beceri ve davranış tarzlarına ihtiyaç olduğunu saptayarak, üniversite eğitimini ve çalışmakta olan eczacıların nasıl eğitileceğini (uzaktan-eğitim vb.) planlamalı/gerçekleştirmeliyiz. WHO (World Health Organization) tarafından ortaya konan "Sekiz-yıldızlı-eczacı" özelliklerini de dikkate alarak eğitimde reform yapmalıyız: Hasta iyileştiren, karar verici, iletişimci, yönetici, hayat boyu öğrenen, öğretmen, lider ve araştırmacı. WHO, laboratuvar esaslı eğitimin yerini klinik bilimlerin almasını teşvik ediyor: Sadece eğitim içeriğinde yapılacak büyük değişikliklerin yeterli olamayacağını, eğiticilerin bu değişime kendilerini adayıp, yeni öğrenim tarzlarını benimsemeleriyle başarılabileceğini vurguluyor. Akademisyenlerin eğitimi büyük fark yaratacaktır.

Key words: Eczacılık, eczacılık eğitimi, yenilenme.

Giriş

Dünyada eczacılık mesleğinin icrasında çok büyük bir değişim yaşanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde eczacının görevi artık ilaç üretmek ve dağıtmaktan çıkarak, ilaç konusunda uzman sıfatıyla tıbbi ekip içinde daha fazla sorumluluk almaya doğru evrim geçirmektedir.

2009 yılında WHO, UNESCO ve FIP tarafından hazırlanan eczacılık eğitimiyle ilgili yayında, eczacılık mesleğinde global değişimi sağlamak üzere eğitimle ilgili yeni vizyon ve hedefler özetlenmiştir (Anderson ve ark., 2009). Burada vurgulanan ana nokta, artık eğitimin ihtiyaca dayalı şekilde yeniden planlanmasının şart olduğudur.

Sağlık ekibi içinde ilaçların doğru ve etkin kullanılmasından sorumlu olması beklenen eczacıların, daha fazla klinik bilgiyle donanmaya ihtiyacı vardır. Artık tanısal testlerin yorumlanması, çeşitli hastalıkların teşhis ve tedavisi gibi konularda çok daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu zamana kadar dünyada pek çok ülkede, genellikle eğitim içeriğini değiştirmek üzerinde yoğunlaşıldı. Ama eğitimi veren akademisyenlerin geliştirilmesi ihmal edildi. Şimdi bu durumun önemini fark eden bazı ülkeler, bu konuda çok yol katetmiş ülkelerle birlikte çalışarak, bilgi ve deneyimlerini paylaşmaya başladılar. Elbette dünyanın çeşitli bölgelerinde eczacıdan beklenen yararlar, bölgesel ihtiyaçlardaki farklar sebebiyle birbiriyle tam olarak örtüşmemektedir. Bu nedenle her ülkenin kendi stratejisini geliştirmesi gerekmektedir.

Eczacılık mesleğinin tarihi gelişimine baktığımızda, geçen yüzyılın ilk yarısına kadar ilaç yapımına odaklı olan eczacılık mesleğinin, modern toplumlarda artık sanayide üretilmiş ilaçların etki tarzı ve hasta tarafından doğru şekilde kullandırılmasına odaklandığını görüyoruz. Hastaları iyileştirme ve sağlıklarını sürdürme amacına yönelik olarak çalışan sağlık ekibi içinde, modern eczacı giderek daha aktif ve doğrudan katılımcı hale gelmektedir. Gelişmiş bazı ülkelerdeki modern eczacı, ilaç bilgi kaynağı olarak, doktorla birlikte ilacın doğru olarak seçilip kullanılmasında bir konsültandır. Bu görevi yerine getirirken sürekli gelişen tıp ve ilaç bilgilerini takip edebilmesi, ancak hayat boyu öğrenen kişi olması halinde mümkündür.

Eczacılık Mesleğinin Tarihi Değişimi

Ülkemizde ilk eczacılık eğitimi veren okul olan Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye-i Şahane, 14 Mayıs 1839'da kuruldu. Bu okulun 1848-50 Eczacılık Sınıfına ait eğitim programında, Fransızca olarak ilk yıl kimya ve botanik; ikinci yıl ise galenik farmasi ve tıp müfredatı yer alıyordu (Baytop, 1995).

İlk eczaneler, 1800'lü yılların başında İstanbul'da açılmaya başladı. O yıllarda ilaçlar her bir hasta reçetesinde tanımlandığı şekilde, eczacı tarafından kişiye özel olarak üretiliyordu. 1820'de raflarda sadece 2 çeşit hazır ilaç bulunurken; bu sayı 1848'de 15, 1880'de ise 100'e çıkmıştır (Baytop, 2000). Bazı büyük eczanelerde tam donanımlı kimya ve biyoloji laboratuvarları da vardı; buralarda kan, idrar, balgam analizleri de yapılıyordu. Türkiye Eczanesi'nin 1886 yılına ait bu testleri kapsayan bir fiyat tarifesi, günümüze kadar korunmuştur.

Dünyada 1920'lerde, kişiye özel olarak eczacı tarafından yapılan ilaç oranı, gelişmiş ülkelerde yaklaşık olarak %80 civarındaydı. İlaç sanayinin gelişmesine paralel olarak bu sayı: 1940'larda %26'ya, 1971'den sonra ise %1'den daha aza inmiştir. Günümüzde, piyasadaki hazır ilaç çeşidi 4,000'den fazladır.

Eczacılık mesleği ve ilaçtaki tarihsel değişim, sağlık sektörü içinde eczacıdan beklentileri değiştirmeye başlamıştır. Bunu ilk fark eden ve eczacılık eğitimini bu doğrultuda değiştiren ülke Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmuştur: 1970'li yıllarda eczacılık eğitimini 6 yıla çıkararak doktor-eczacı yetiştirmeye başlamıştır. Doktor-eczacının günlük görevlerine baktığımızda çok yönlü hizmet vermekte olduğunu görüyoruz: İlaç seçiminde konsültan; klinikte ilaçların hastaya verilişi sırasında hemşireyle işbirliği halinde; diyabet gibi kronik hastalıklarda hastayı bilinçlendiren, onlara eğitim veren, hatta poliklinikte hizmet veren; eşdeğer ilaçlarda ekonomik çözümler üreten kişi.

2000 Yılı ABD Federal Tıp Enstitüsü Raporunda, bir önceki yıl 44,000-98,000 kişinin tıbbi hatalar sebebiyle hayatını kaybettiği bildirildi. Bu yüzden bunu ortadan kaldırmaya ve hasta iyileştirmeyi mükemmel hale getirilmeye yönelik olarak yoğun bir çalışma başlatıldı. Hasta güvenliğini arttırmaya yönelik uzun vadeli hedefler belirlendi. Bunlardan bir tanesi de ABD'de eczacık mesleğiyle ilgili 2. büyük değişim programının başlatılmasıdır. 2015-2020 yıllarında eczacıların üstleneceği roller belirlenmiş ve eğitimde reform başlatılmıştır (Knapp ve ark. 2002, 2005), (AACP Reports, 2006), (2008).

Amerika Birleşik Devletleri ve Diğer Ülkelerde Eczacılık Eğitimi

ABD eczacılık eğitimini 1960'ların ortasında 4 yıldan 5 yıla çıkardı. Daha sonra da 1980'li yıllarda 6 yıla çıkararak, doktor-eczacı yetiştirilmeye başladı. Eczane açma yetkisi sadece, 6 yıllık eğitimle doktor-eczacı ünvanı alan ve merkezi olgunluk sınavını başaranlara veriliyor.

Günümüzün değişen koşullarına cevap verebilecek eczacıları yetiştirmek için, diğer bazı gelişmiş ülkeler eğitim programlarını değiştirerek, 4 yıllık üniversite eğitimini 5 veya 6 yıla çıkarmışlardır (Tablo 1). Örneğin Fransa'da eczane açabilmek için 5 yıllık eğitim gerekmekte; isteyenler, 6. yılda uzmanlık eğitimi yapmaktadır. Bazı ülkelerde eğitim süresi hala 4 yıl olmasına rağmen, programın değişmeye başladığını görüyoruz (İzzettin ve Sancar, 2000).

Tablo 1: Eczacılık fakültelerinde eğitim süreleri.

Ülke	Yıl
ABD	6
İngiltere	5
Fransa	5
Kanada	5
Almanya	5
Polonya	5

1980'li yıllarda eczacılık mesleği ve eczacılık eğitiminde ilk büyük reformu yapan ABD, 2004 yılında 2. değişim projesini başlattı. "Joint Commission of Pharmacy Practitioners" (JCPP) 2015'de eczalık mesleğinin gelmesi gereken noktayı "Eczacılık mesleğinin gelecekteki vizyonu" adıyla yeniden planladı (JCPP, 2004): İlaç kullanımını en yararlı şekilde optimize eden kişi olarak, eczacının hasta iyileştirmedeki görevi daha da güçlendirilecektir. Bu hedefe ulaşmak için 2015'e kadar üniversite eğitim içeriği ve tarzı değiştirilecek, halen çalışmakta olan tüm eczacılar yeniden eğitilecektir. JCPP dökümanı şu üç konuya odaklanmıştır: 1) eczalık mesleğinin esasları; 2) nasıl uygulanacağı ve 3) topluma nasıl yararlı olacağı.

Bu yeni vizyona göre eczacının ilaç hazırlama ve dağıtmadaki geleneksel rolü değişmekte, artık bu alanda işleri "bizzat yapan" kişi olmaktan çıkması planlanmaktadır. Güvenli, doğru ve uygun zamanlamayla ilaç dağıtım sistemlerini "dizayn etmesi" ve "nezaret etmesi" beklenmektedir. Buna karşılık ilaç kullanımında uzman kişi olarak, sağlık alanında daha fazla katkı sağlaması hedeflenmiştir. Görüldüğü gibi esas değişim noktası ve belirsizlik ilaç dağıtımını "yapan" durumundan "nezaret" eden durumuna dönüşmektir (ASHP, 2010). Bu, yaşanacak pek çok değişden sadece bir tanesidir. JCPP' nin "vizyon gerçekleştirme komitesi" başarılması gereken dönüşümle ilgili olarak şu ana konuları belirlemiştir:

1. Eczacılık mesleğinin yeni modeli
2. Ödeme Politikası
3. Profesyonellik
4. Yasal Politika
5. Eğitim
6. İletişim
7. Liderlik
8. Dönüşüm planlaması
9. Araştırma

Bu dönüşüm için yıllarca sürecek bir çalışma gerektiği aşikardır. Genç eczacıların, hem bugünün gerektirdiği işleri yapabilir hem de bu dönüşüm sonucunda kendilerinden beklenen yeni rolü üstlenecek şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Sadece gelecekteki beklentiler üzerine üniversite eğitimi verilirse, o zaman da dönüşüm tamamlanıncaya kadar geçecek sürede, eczacılık mesleği uygulamasında kalite düşüklüğü ve toplumda güven kaybı yaşanabilir. Üniversiteler, öğrencileri entelektüel, duygusal ve profesyonel olarak bu değişim sürecine katkı sağlayacak ve benimseyecek şekilde bir eğitim vermelidir.

Değişim sürecinde eğitimle ilgili en önemli konulardan biri, sağlık ekibinin bir parçası olarak hastanelerde kaliteli bir rotasyon olanağının yaratılmasıdır. Üniversitelerde çok sayıda deneysel eğitim koordinatörü, öğrencileri yerleştirmede sorun yaşayacaklarını belirtiyor (Allen ve Smith, 2010).

Mademki eczacıların hasta iyileştirme sürecinde doktor, diyetisyen, hemşire ve diğer sağlık çalışanları içinde güçlü bir ekip elemanı olması isteniyor, o zaman daha üniversitede öğrenciyken ekip çalışması konusunda eğitmek ve deneyim kazandırmak gerekiyor. "Institute of Medicine" sağlık sektöründeki kalite problemlerinin birçoğunun, disiplinler arası eğitim yetersizliklerinden kaynaklandığını belirtmiştir (Greiner, 2003). ABD'deki eczacılık fakültelerinin bir kısmı sağlık bilimleri ve hastanelerden uzakta ayrı kampüslerdedir. Bu fakülteler sağlık ekibinin bir parçası olacak eczacıları nasıl iyi bir şekilde yetiştirecek, onlara nasıl beceri ve deneyim kazandıracak sorusu önemli bir problemdir.

Geleceğin Eczacısı Hangi Özelliklere Sahip Olmalı?

Modern dünyada eczacılık fakültelerindeki öğretim modeli, artık belirli içerikteki bilgiyi öğrenciye aktarmak esasına dayanmıyor. Bunun yerini, öğrenme merkezli ve çıktıya (outcomes) dayanan bir eğitim modeli alıyor. Bu modelde öğrencilerin öğrenme çıktıları, beceri ve deneyim kazanması öne çıktığı için eğitimin ölçümler yapılarak sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir.

Modern eczacının üstlenmesi gereken yeni roller hakkında WHO (World Health Organization) tarafından ortaya konan "Yedi yıldızlı eczacı" nın sahip olması gereken özellikler şunlardır: Hasta iyileştirme hizmeti veren, karar verici, iletişimci, yönetici, hayat boyu öğrenen, öğretmen ve lider. FIP buna bir yenisini daha eklemiştir: Araştırmacı (WHO ve FIP, 2006). Bütün bu özellikleri (Tablo 2) kazandırılacak şekilde eczacılık eğitiminde değişim kaçınılmazdır: WHO, FIP ve EAFP (European Association of Faculties of Pharmacy), laboratuvar esaslı eğitimlerin yerini klinik bilimlerin alması yönünde eğitimcileri teşvik etmektedir. Sadece eğitim içeriğinde büyük değişiklik yapmakla bunun başarılamayacağını, ancak eğiticilerin bu değişime kendilerini adayıp, yeni öğrenme tarzlarını benimsemeleri halinde başarılabileceğini vurgulamıştır. Akademisyenlerin eğitimi büyük fark yaratacaktır. Biz Türkiye olarak, 5 yıllık eğitimi hasta iyileştirme ve toplum sağlığını koruma odaklı olacak şekilde, sekiz yıldızlı eczacı yetiştirme hedefiyle yeniden organize etmeliyiz. Bu konuda bir reform başlatmalıyız.

Tablo 2: WHO ve FIB'e göre eczacının temel özellikleri.

Hasta bakım hizmeti veren İletişimci	**Karar veren Lider**
Yönetici	Yaşam boyu öğrenen
Eğitici	Araştırmacı

Hasta Bakım Hizmeti Veren

Eczacılar hasta iyileştirme ekibinin bir üyesi olarak hizmet verir. Bu yüzden diğer sağlık profesyonellerinin ve sağlık sisteminin bir parçası olarak mesleklerini icra ederler. Hizmet en yüksek kalitede olmalıdır.

Karar Veren

Kaynakları (personel, ilaç, kimyasallar, cihaz, prosedürler vb) uygun, etkili, güvenli ve maliyet uygunluğuyla kullanmak eczacının temel özellikleri arasında olmalıdır. Eczacılar ilaç politikaları hazırlamada bölgesel ve ulusal seviyede rol oynarlar. Bunda başarılı olmak için bilgi ve verileri değerlendirme, sentez yapma ve en uygun kararı verme becerisine sahip olmalıdırlar.

İletişimci

Eczacı reçeteyi yazanla hasta arasında bir bağ oluşturacak pozisyondadır. Ayrıca halka ilaç ve sağlıkla ilgili bilgiyi aktaracak durumdadır. Bu iletişimde hem halk hem de sağlık çalışanlarının eczacıya güvenmesi ve bilgi vermesi önemlidir. İletişim sözel, sözel-olmayan, dinleme ve yazma gibi çeşitli becerileri gerektirir.

Yönetici

Eczacılar kaynakları (insan, fiziksel yapı ve finans vb) ve bilgiyi etkin yönetme becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca sağlık ekibi yöneticisi/lideri gibi diğer yöneticiler tarafından yönetilmeye uyum sağlayabilmelidir. Eczacılar ilaçlar, ilgili ürünler ve onların kalitesini sağlamayla ilgili bilgi paylaşımında daha fazla sorumluluk almalıdır.

Yaşam Boyu Öğrenen

Eczacının tüm hayatına yetecek bilgi ve deneyimin, üniversite eğitimi sırasında verilmesi mümkün değildir. Zaten günümüzde sürekli yenilenen bilgiler göz önüne alındığında, hayat boyu öğrenme ve beceri geliştirme, üniversitede başlamalı ve profesyonel hayat boyunca sürmelidir. Üniversiteden başlayarak, kendi kendine öğrenme becerisi kazandırılmalı ve bu kültür aktarılmalıdır.

Öğretmen

Eczacıların, hem halkın hem de yeni yetişmekte olan eczacıların eğitim ve bilgilendirilmesine yardımcı olmada sorumluluğu vardır.

Lider

Ekibin bir parçası olarak multidisipliner hasta bakım koşullarında; diğer sağlık hizmeti veren kişilerin olmadığı ya da az sayıda olduğu durumlarda; hastaların ve toplumun iyiliği için eczacının liderlik etme zorunluluğu vardır. Liderlik empati, şevkat, vizyon, karar alma, iletişim ve etkin yönetim becerileri gerektirir.

Araştırmacı

Akılcı ilaç kullanım tavsiyeleri verebilmek için eczacı sağlık ekibinin bir parçası olarak kanıta dayalı bir yaklaşım içinde olmalıdır. Eczacı deneyimlerini paylaşarak, yazarak, hasta bakım ve iyileştirmesini optimize etmede kanıta dayalı sisteme katkıda bulunabilir. Bir araştırmacı olarak eczacı halkın ve diğer sağlık çalışanlarının ilaçlar ve sağlıkla ilgili bilgilerini arttırabilir.

Türkiyede Eczacılık ve Eczacılık Eğitiminde Değişim Nasıl Olabilir?

Türkiyede eczacılık fakültelerinde geleceğin eczacısını yetiştirmek için eğitim sistemi ve yöntemlerimizi bu bilgiler ışığında yeniden gözden geçirmeliyiz. Eğitim planlarını, eczacıdan beklenilen bu 8 temel özelliği kazandırmak ve güçlendirmek üzerine kurmamız gerekiyor.

Eğitimde en önemli faktörlerden birisi şüphesiz ki akademisyenlerdir. Bloin RA ve arkadaşları (Bloin ve ark., 2009) eğitimde reformla ilgili görüşlerini, 2009 yılında kapsamlı olarak bir makalede derlediler. Burada özellikle, klasik eğitim yerine yeni öğrenim metotlarının kullanılması gerektiğini ve akademisyen eğitiminin şart olduğunu belirtiyorlar.

Geleceğin eczacılarını yetiştirmek için kendi uzmanlık alanlarında öğrenciye rol modeli oluşturacak, onlara sadece bilgi aktarımı yapan değil onlara aynı zamanda düşünme, problem çözme ve kendi kendine öğrenen olma becerileri kazandıracak akademisyenlere ihtiyaç vardır. Öncelikle Türkiye' deki bütün Eczacılık Fakülteleri geleceğin eczacısını yetiştirmeyi ana hedef olarak stratejik planlarına almalı, uzun vadeli olarak planlamalı ve gerçekçi süreler içinde uygulamaya koymalıdır. Yurtdışı partner üniversiteler seçilip çok yoğun bir şekilde bilgi ve deneyim paylaşımı yapılmalıdır. Öğretim üyesi ve öğrenci değişimleri yapılmalı, birlikte kurs, kongre, çalıştaylar düzenlenmelidir. Hedefe ulaşmak için her fakülte kendine özgü bir yol haritası hazırlamalı, bu kapsamda akademisyenlerini kendilerini geliştirmeleri için en az 3 ay yurtdışı üniversitelere göndermeli ve eczacılık mesleğinin o ülkedeki uygulamalarını bizzat gözlemleme şansı yaratmalıdır. YÖK, zaten akademisyenleri 3 ay süreyle yurtdışı deneyim kazanmaya teşvik ediliyor: Mevcut maaşa ek olarak, ülkeden ülkeye değişen ek bir maaş alınabiliyor ve bilet ücretleri de ödeniyor. Ne kadar çok öğretim üyesi eczacılık ve eczalık eğitiminde 2. reformu başlatan Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerdeki durumu yerinde incelerse, Türkiye için yararlı olacaktır. Bu ziyaretler sadece akademisyenlerin kişisel gelişmesini arttırmakla kalmayacak, aynı zamanda partner üniversite bulma, değişim programlarını hızlandırma, birlikte bilimsel proje ve aktivite düzenleme konularında da yararlı olacaktır. Bu ziyaretin gerçekleşmesi için YÖK daha özendirici, motive edici olabilir; hatta belki kadro ve ünvan verme kriterlerden biri haline de getirebilir.

Akademisyenlerin yurtdışı deneyiminin arttırılması ve gelişiminin sağlanması öncelikli bir hedef olmalıdır. Dünyadaki değişimi yakından izleyen ve gören akademisyenler, 2020'li yıllarda Türkiye için sağlık sektöründe eczacının nasıl bir rol alması gerektiğini planlamada büyük katkı sağlayacaktır. Bu vizyonu yaratırken, uluslararası eğilimler bize ışık tutmalı ama ülke olarak spesifik ihtiyaçlarımız doğrultusunda, topluma en yararlı olacak şekilde kendi eczacılık meslek modelimizi tasarlamalıyız. Türkiye için yararlı olacak geleceğin eczacısı hangi eğitimleri almalı, hangi beceri, deneyim ve davranış biçimlerini kazanmalı? Bunların cevaplarına göre üniversite eğitimi tasarlanmalıdır.

Dünyada eczacılık eğitimindeki dönüşüme baktığımızda, Türkiyede sadece müfredat değiştirmekle böyle bir dönüşümü başlatamayacağımız aşikardır. Hasta iyileştirmede sağlık ekibinin bir elemanı olacak olan eczacıdan

beklenen özellikleri, halen kullandığımız öğretim ve eğitim metotlarıyla kazandıramayız. Öncelikle ileride aynı ekibin üyesi olacak öğrenciler, üniversite öğretim ve eğitimleri sırasında bir araya gelmeye ve ekip olmaya başlamalıdır. Kesişen ders ve stajlar yoluyla birbirinin dilini anlamalı, benzer deneyimler kazanmalıdır.

Geleceğin eczacılarının hayat boyu öğrenen, liderlik özellikleri olan, öğreten ve karşılarına çıkan problemleri toplum yararına çözen kişiler olmasını istiyoruz. Ama halen kullandığımız klasik öğretim teknikleri, bu özellikleri kazandırmaktan uzaktır. Aktif öğrenim metotlarının kullanılması; öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği, olguya dayalı grup tartışmalarının yapılması; problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi farklı öğrenim ve eğitim metotlarına ihtiyaç vardır. Aktif öğretim için hem akademisyenlerin eğitimine hem de fakültelerde küçük gruplar halinde çalışmayı mümkün kılacak yeni dersliklere, kısaca fiziksel değişikliklere de ihtiyaç vardır. Aktif eğitime yer veren bazı tıp fakülteleri, deneyimlerini eczacılık fakültelerine aktarabilir. Eğitimcilerin eğitiminde bu işbirliği çok yararlı olacaktır. Akademisyenlerin yurtdışı deneyimleri sadece vizyon geliştirmeye değil, yeni öğrenim ve eğitim metotlarının kurulup geliştirilmesinde de çok yararlı olacaktır. Hastane stajları bu vizyon değişikliğini gerçekleştirmede yeniden ele alınmalıdır.

Bilgisayar, internet, uzaktan bilgiye erişim gibi teknolojik imkanlardan yararlanarak, öğrencilere doğru bilgiye ulaşma yollarını öğretmemiz gerekiyor. Genel olarak Vakıf Üniversitelerinde bu imkanlar biraz daha iyiyken devlet üniversitelerinde iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç vardır. Ayrıca geleceğin eczacılarını yetiştirirken, sadece üniversite eğitimini değil, halen eczacılık yapmakta olanların sürekli eğitimini de planlamamız gerekiyor. Özellikle e-öğrenme, uzaktan öğrenme gibi yöntemleri kurmak ve yaygınlaştırmak gerekiyor.

Kaynaklar

AACP Reports (2006). Roadmap to 2015: Preparing Competent Pharmacists and Pharmacy Faculty for the Future. Combined Report of the 2005-06 Argus Commission and the Academic Affairs, Professional Affairs, and Research and Graduate Affairs Committees. Am J Pharm Educ; 70 (5) Article S5.

Allen DD, Smith KM. (2010). A hand and glove approach to pharmacy experiential education and residency training. Am J Pharm Educ. 74(4):65.

Anderson C, Bates I, Beck D, Brock TP, Futter B, Mercer H, Rouse M, Whitmarsh S, Wuliji T, Yonemura A. (2009). The WHO UNESCO FIP Pharmacy Education Taskforce. Hum Resour Health. 7:45.

American Society of Health-System Pharmacists (ASHP) (2010). Concerns about the Accelerating Expansion of Pharmacy Education: Time for Reconsideration http://www.ashp.org/DocLibrary/News/Accelerating-Expansion-of-Pharmacy-Education.aspx. (erişim 15.4.2010)

Baytop T. (1995). Eczahaneden Eczaneye, Türkiye'de Eczaneler ve Eczacılar (1800-1923). İstanbul, Bayer.

Baytop T (2000). Türk Eczacılık Tarihi Araştırmaları. İstanbul, Abdi İbrahim İlaç.

Blouin RA, Riffee WH, Robinson ET, Beck DE, Green C, Joyner PU, Persky AM, Pollack GM. (2009). Roles of innovation in education delivery. Am J Pharm Educ. 73(8):154.

Greiner AC, Knebel E, eds. (2003). Health professions education: a bridge to quality. Washington: The National Academies Press.

İzzettin FB, Sancar M.(2000). Dünyada eczacılık eğitimi. Hedef Sağlık Dergisi. 5:12-15.

Joint Commission of Pharmacy Practitioners (JCPP) (2004). Future Vision of Pharmacy Practice.

Knapp DA. (2002). Professionally determined need for pharmacy services in 2020. Am J Pharm Educ. 66: 421-9.

Knapp KK. (2005). Pharmacy and medicine: different workforce strategies driving expansion in education systems. J Am Pharm Assoc. 45(4): 430-32.

World Health Organization and FIP (2006). Developing Pharmacy Practice - a Focus on Patient Care - Geneva.

(2008). Capacity of hospitals to partner with academia to meet experiential education requirements for pharmacy students. Am. J. Health Syst. Pharm. 65: 2045 - 2046.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 725-731

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

Entrepreneurial Capacity of University Student, Bu Ali Sina University (Iran)

Heshmatollah Saadi
Assistant Professor, Agricultural Extension & Education Dept., College of Agriculture, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran

Abstract

One of the essential elements on technology development, promote innovation, job creation and social welfare is entrepreneurship. Entrepreneurs have characteristics that distinguish them from others person. These characteristics as entrepreneurship capacity (EC) in different groups of society are available for analysis. In this study the EC of student Bu Ali Sina University with approach individual characteristics has been studied. Some of the research objectives include: 1 - estimated capacity of students entrepreneurial, 2 - Prioritize the features of entrepreneurship in students and 3 - Effect of personal characteristics on entrepreneurial capacity of students. The study is quantitative and applied research and is based on survey strategy was undertaken. For data gathering structured interviews, questionnaires, and field observations has been done. The validity of the questionnaire developed by a team of external experts economic science, Sociology, and agricultural extension and development and the review has been approved. For the reliability assessment of questionnaire the Cronbach's alpha was used. Statistical population is Bu ali Sina University. According to pretest results and Cochrane formula 214 people randomly chosen from the Statistical population. In data describing descriptive statistics such as frequency, percentage, median, mode, standard deviation, variance, mean, coefficient of variation and other materials have been used. In analyzing the data according to gender variables, statistical tests, correlation coefficients were used. Results show entrepreneurial capacity 20 percent of the students is poor, 33/8 percent moderate, 26/3 percent good and 16 percent is excellent. Considering the low level of entrepreneurship at the University of bu ali sina, At the end of the article Some offer is presented.

Key words: Entrepreneurship, entrepreneur, Bu Ali Sina University, risk, creativity, Iran.

Introduction

One of the essential elements and infrastructure for technology and business development is entrepreneurship. Entrepreneurship have significant share in the economic growth of countries through the promotion of innovation and job creation and through it could create economic wealth and power lead. (Holmgren and From, 2005, Guasch et al., 2002,). In today's world, entrepreneurship is an integral part of key economic development issues in developed countries and developing (Tavakoli Moghadam et al., 2007). Despite the widespread use of the entrepreneurship term in the economic literature of the world, providing a comprehensive definition is difficult because it prevents dynamic entrepreneurial characteristics and understands it than anyone else is different. Morris and colleagues ((Morris et al., 1993) entrepreneurs create value from the combined resources and optimize utilization of the opportunities they know. To create culture and entrepreneurial spirit in society is complex and requires different elements.

Approach Features

Based on this approach, entrepreneurs, compared with normal individuals are more ambitious motives success (Mc chelland, 1962). They tend to have risk and quality risk (Brockhaus, 1980). They have a strong desire for independence (Mckeran, 1996). Many studies indicate a dynamic communication skills, critical quality, trust, pragmatism (Mohebbi, 2007), creativity (Ahmadpour, 2000), confidence and self-esteem, responsibility goal-oriented (Salaz and neyoung, 2007), critical thinking skills, optimism (Shah Hosseini, 2003) and the power of tolerance of ambiguity (Hosseini & Ahangarpour, 2009) are characteristics of entrepreneurship. Based on this approach, entrepreneurs have five categories of characteristics

- **Spirit of creativity:** Schumpeter believed that innovator is the entrepreneur (Schumpeter, 1990) and Drucker (1986) believed creativity and innovation are special tools for entrepreneurs. Gurel et al. (2010) showed there is strong correlation between entrepreneurship and creativity.
- **Risk:** Study Muller & Thomas (2000) showed that people without high risk, can not be entrepreneurship. Ang and Hung (2000) in a study in Singapore and Hong Kong found entrepreneurial spirit among students to a significant extent it is associated with risk.
- **Tolerance of ambiguity and indefinite situations:** Indefinite situations are conditions that the person is approved and he immediately about the decision to (Gürol & Atsan, 2006). Research results showed that people who the power of ambiguity tolerance is low, have low levels of entrepreneurship (Pillis & Reardon, 2007).
- **Cultural background:** Some researcher believed in societies where individualism has spread out the possibility of independence and decision making is more rapid (McGrath et al., 1992). In contrast to some studies in developing teamwork abilities important to consider entrepreneurship because it allows organizing collaborative activities in line with resources and facilities enables single goal (Franke et al., 1991).
- **Family:** Study Gurel et al. (2010) in the entrepreneurial spirit of students in Turkey and UK tourism showed family variables on the entrepreneurial spirit are effective. Many studies show that parents of graduates who are business jobs, better prepared to start entrepreneurial activities (Crant, 2000; Zampetakis, 2008; Zampetakis & Moustakis, 2006). Tendency to entrepreneurship more than anything dependent to social and cultural backgrounds (Smirich, 1983).
- **Education:** Hornaday and Vesper (1981) understand the entrepreneurial spirit in students that participated in economic and management courses are more from other student. However, the group believes formal education is conflict with the entrepreneurial spirit (Shapero, 1980). Robinson and Sexton (1994) showed attitude of entrepreneurship in educated people compared with without college education is more. It can be said that the share of education for entrepreneurship is very high (Zamani & Agili, 2006).

Behavioral Approach

In this approach the history and background are mentioned. In fact, having self-employed father, a strong inspiration for the entrepreneur (Shah Hosseini, 2007). Entrepreneurs are need education on financial planning, strategy, marketing and management. Ability to communicate with people and spoken and written information in many entrepreneurial activities is important (Ahangarpour & Hosseini, 2009). It is believed some of the important indicators of age in entrepreneurship, however, the exact average age of onset of entrepreneurial activities have resulted (Shah Hosseini, 2008). According to Behavioral Approach in the study Entrepreneurial capacity of university students has been studied. Some of the research major objectives are:

1. Describe Bu Ali Sina University student by demographic profile
2. Prioritize the features of entrepreneurship in the students of Bu Ali Sina University.
3. Estimate the capacity of entrepreneurial students of Bu Ali Sina University.
4. Effect of personal characteristics on entrepreneurial capacity.

to check the above goals nine hypotheses are tested.

Materials and Methods

This study was conducted in the province of Hamedan, located in the west part of Iran. Statistical sample in this study was drown randomly from total student of Bu Ali Sina University. A number of 214 students were selected through classified sampling. This research is a descriptive-correlation research. The research design for this study was a survey design. From a review of the literature, the researcher developed an instrument to collect data. The survey was divided into two sections. The first section was designed to gather data on personal characteristics of student included gender, age, income, level of education etc. and socio demographic characteristics. The second section was designed to gather data about entrepreneurship capacity. Respondents were asked to rate their responses concerning their entrepreneurship capacity on a five point Likert-type scale: (5 = very much, 4 = much, 3 = moderate, 2 = low and 1 = very low). Face and content validity of the questionnaire were established using a panel of experts consisting of management, economic & etc. Questionnaire reliability was estimated by calculating Cronbach's alpha coefficient. Reliability for the instrument was estimated at 0.83. The data were collected between Nov, 2009 and Jan, 2010. After gathering and encoding information from the questionnaires, data was obtained for analysis. Data collected were analyzed using the statistical package for the social sciences (SPSS, 17). Beside descriptive statistics, analytical statistics were employed for detailed analysis. Also, the dependent variable of the research is "entrepreneurship capacity in Bu Ali Sina University (the province of Hamedan, Iran)" that was assessed through a five point Likert-type scale and independent variables are personal and socio demographic characteristics of student included gender, age, etc.

Results

Objective One

Describe Bu Ali Sina University student by demographic profile. The average age of respondents was 23 years old (std 2/015). Fifty-five percent (55%) of them were female respondents in different course are studying. sixty-two percent (62%) of them were Bs student. The average scores of student 15/90. According to information provided in 6.3 of the students reside in rural areas. Data showed that only 10 percent of have a job in addition to studying.

Objective Two

Prioritize the features of entrepreneurship in the students of Bu Ali Sina University.

Entrepreneurial capacity was assessed and measured in relation to 32 indexes through a five point Likert-type scale: (5 = very much, 4 = much, 3 = moderate, 2 = low and 1 = very low) used for each level. The results of measurement and assessment of respondents' participation in every levels of participation has been given in Table 1.

Objective Three

Estimate the capacity of entrepreneurial students of Bu Ali Sina University. For entrepreneurial capacity ISDM[1] Method can be use. With using ISDM Method student can place in four categories.

Min < A < Mean – St.d: A = weak

Mean – St.d < B < Mean: B = average

Mean < C < Mean + St.d: C = good

Mean + St.d < D < Max: D = excellent

Thus the frequency of entrepreneurial capacity is as follows (Table 2).

Objective Four

Compare groups of student with entrepreneurial capacity. The Mann-Whitney test used for comparing two groups of student those who participated on education courses and those who did not. In this part of the study,

[1] Interval of Standard Deviation from the Mean

Table 1: Prioritize of entrepreneurial capacity index.

Qualification	Std.	Mean		Prio.
excellent	81043.	4.4625	Hope	1
excellent	77582.	4.4250	Need to succeed	2
excellent	81433.	4.2875	Need to change in life	3
excellent	85970.	4.2875	Responsibility	4
excellent	80730.	4.1375	Desire to start a new job	5
good	90489.	4.0625	Compatibility with others	6
good	78666.	3.9625	Desire to progress	7
good	90629.	3.9625	Independence	8
good	92641.	3.9500	Attention to detail	9
good	71146.	3.8875	Realism	10
good	80779.	3.8250	Leadership	11
good	85823.	3.8125	Working group	12
good	87502.	3.7625	Foresight	13
moderate	88554.	3.7250	Learning from mistakes	14
moderate	81433.	3.7125	Pragmatism	15
moderate	78595.	3.7000	Communication skills	16
moderate	93829.	3.6750	Determination and perseverance	17
moderate	84756.	3.6250	Awareness of their weakness	18
moderate	98718.	3.6125	Having a clear goal	19
moderate	92470.	3.5750	Confidence	20
moderate	93921.	3.5625	Influence on others	21
moderate	1.12396	3.5500	Tendency to gain power	22
moderate	96710.	3.5375	Quick Decision	23
moderate	1.03085	3.5250	Dealing with the problems positively	24
moderate	1.15828	3.5125	Optimism	25
moderate	93921.	3.4375	Flexibility	26
weak	93829.	3.4250	Critical thinking skills	27
weak	90148.	3.3500	Creativity	28
weak	97305.	3.3000	Popular criticism	29
weak	1.10458	3.2875	Ability of market activity	30
weak	1.24518	3.2375	Fantasize	31
weak	1.01133	3.2000	Risk	32

Min=3.20 Max=4.46 St.d=0.34 Mean=3.73

Table 2: Frequency of student entrepreneurial capacity.

امتیاز	Entrepreneurial capacity	Frequency	Percent	Cumulative percent
Less than 107	weak	16	20	20
119 – 1/107	average	27	33.8	53.8
131 – 1/119	good	21	26.3	80
More than 131	excellent	16	20	100
جمع		80		----

Min=95 Max=146 St.d=12 Mean=146

Table 3: Results of correlation analysis for the independent variables and student entrepreneurial capacity (EC).

Sig.	مقدار محاسبه شده	Test	متغیر وابسته	Independent variables	شماره
0.096	1.686	MW	EC	Level of study (Ms & Bs)	1
0.034*	9.032	MW	EC	education	2
0.993	0.009	MW	EC	gender	3
0.661	0.232	MW	EC	Habitat (village & city)	4
0.531	0.299	MW	EC	Job (aparate from edu)	5
0.554	0.702	Kw	EC	Study priod	6
0.007**	3.525	Kw	EC	Field of study	7

(MW)= Mann-Whitney (KW)= Kruskal-Wallis *: Correlation is significant at the 0.05 level; **: Correlation is significant at the 0.01 level
Source: Results of the research

the Mann-Whitney nonparametric test showed that there was significant difference between the two target students concerning both entrepreneurial capacities. Among the averages of the variables of education level, significant differences are exposed when the groups of students are compared with each other. Also the Kruskal-Wallis nonparametric test showed that there was significant difference between the eleven target students concerning both entrepreneurial capacities. Among the averages of the variables of education corse, significant differences are exposed (Table 3).

Conclusion and Suggestion

All experts believe that entrepreneurship is engine of economic development of countries. All studies show there is meaningful relationship between entrepreneurship and economic development (Malecki, 1994). Of course entrepreneurship Itself for development is not enough (Reynolds et al., 1994). There are three reasons for attention to entrepreneurship: production of wealth, technology development and employment. In such condition, University should have an important role. Some of the scientists say new role of universities “the third mission” (Etzkowitz et al.,). Training of entrepreneurship is the third mission of universities. Peterman and Kennedy (2003) showed that students who participate in teaching entrepreneurship programs have a new attitude on job creation.

In the present study the capacity of student entrepreneurial was investigated. Results demonstrated entrepreneurial capacity is very limited in this community. In fact, some features are essential for entrepreneurship, including critical thinking skills (Shah Hosseini, 2007), creativity (Drucker, 1986; Ahmadpour, 2000; Gurel et al., 2010), the ability to market activity, imagination processing and risk (Ang & Hong, 2000; Brockhaus, 1980), there are very low In students.

As Table 2 shows only 16 percent of students have capacity entrepreneurship it can be said that university education has not been able to create the new ideas will guide the future. Research findings showed that, there is significant relation between short-term training and entrepreneurial capacity. These results match with results Hornaday & Vesper (1981), Zamani & Ajili (2006). Perhaps that is why in order to promote Entrepreneurship for academic community in many countries special courses should be held. Lack of entrepreneurial capacity difference between students in different grades or students of different years clearly indicates that the university in this issue has not been able to establish changes in student. In other words, as it has said Etzkowitz et al. (2000) universities in Iran in third mission are disabled. Accordingly it is recommended:

- Establishment training courses about entrepreneurship, development of small businesses, Production Management, production cost estimates etc. in universities.
- Encourage student entrepreneurs and offer them affordable accommodations for business startup.
- Tendency University to practical and vocational program.
- Established Center for Entrepreneurship in university.
- Establishment festival Student Entrepreneur
- Find a new entrepreneurial opportunities and introduce them to students

References

Ahmadpour Daryani M. (2000). Entrepreneurship. Pardis Publications. Tehran, Iran. pp: 81 – 91. in Farsi

Ang S.H. and D.G.P. Hong (2000). Entrepreneurial spirit among East Asian Chinese, Thunderbird International Business Review 42 (3) (2000), pp. 285–309.

Brockhaus, R. (1980). The Effect of job Dissatisfaction on the Decisision to start a Business, Journal of small Business Management, 181, pp 37-43.

Crant M.J. (2000). Proactive behavior in organizations, Journal of Management 26 (2000),

Drucker p. f. (1986). Innovation and entrepreneurship, Harper and Row, Publishers, Inc., New York (1986).

Etzkowitz, H. et al. (2000). the future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm, Research Policy 29 (2000) (2), pp. 313–330.

Franke R. H. & G. Hofstede and M.H. Bond (1991). Cultural roots of economic performance. A research note, Strategic Management Journal 12 (1991), pp. 165–173.

Guasch, J.L., Kuznetsov, Y. N. & Sanchez, S. M. (2002). Small and medium sized enterprises in Argentina: A potential engine for economic growth and employment. World Bank Sector Rep. No. 22803-AR. Washington, D.C.: World Bank.

Gurel E. A. et al. (2010). Tourism students' entrepreneurial intentions. Annals of Tourism Research. Volume 37, Issue 3, Pages 646-669

Gürol Y. and N. Atsan (2006). Entrepreneurial characteristics amongst university students: Some insights for entrepreneurship education and training in Turkey, Education and Training 48 (1) (2006), pp. 25–38.

Holmgren C. and J. (2005). Taylorism of the mind: Entrepreneurship education from a perspective of educational research, European Educational Research Journal 4 (4) (2005), pp. 382–390.

Hornaday J. A. and K.H. Vesper (1981). Alumni perceptions of entrepreneurship courses after six to ten years. In: D. Sexton and P. Van Auken, Editors, Entrepreneurship education, Baylor University, Waco, TX (1981).

Hossaini S. M. & A. Ahangarpour (2009). Personality & entrepreneurship. Quarterly in the field of entrepreneurship, theory and practice. Vol 20, No: 2. PP 36-68. in Farsi

Malecki, E.J (1994). Entrepreneurship in regional and local development, International Regional Science Review 16 (1994) (1–2), pp. 119–153.

Mc Clelland, D. (1962). Business Drive and National Achievement, Harvard Business Review, 40, pp 99-112.

McGrath, R. G. & I.C. MacMillan and S. Scheinberg (1992). An exploratory analysis of cultural differences between entrepreneurs and non-entrepreneurs, Journal of Business Venturing 7 (2) (1992), pp. 115–135.

Mckeran, D. and Flannigan, E. (1996). Shaping the Entrepreneurial Company, Chalford: Management Books 2000 Ltd.

Mohebbi A. (2006). Entrepreneurship. ayeezh Publications. Tehran, Iran. In Farsi.

Molana, T (2008). Entrepreneurship In singapour. Web of Tehran University Science and Technology Park. Tehran, Iran. In Farsi.

Morris M. et al. (1993). Individualism and the modern corporation: implications for innovation and entrepreneurship, Journal of Management 19 (1993) (3)

Muller P. (2006). Exploring the knowledge filter: How entrepreneurship and university –industry relationships drive economic growth. Rsearch policy. Volume 35, Issue 10. Pages Pages 1499-1508 Online: http://www.creativity.ir/content/view/5912/247.

Peterman N. and J. Kennedy (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship, Entrepreneurship Theory and Practice 28 (2) (2003), pp. 129–144.

Pillis E. and K.K. Reardon (2007). The influence of personality traits and persuasive messages on entrepreneurial intention: A cross-cultural comparison, Career Development International 12 (4) (2007), pp. 382–396.

Reynolds, P. et al. (1994). Cross national comparisons of the variation in new firm formation rates, Regional Studies 28 (1994), pp. 443–456.

Robinson P. B. and E.A. Sexton (1994). The effect of education and experience on self-employment success, Journal of Business Venturing 9 (1994), pp. 141–157.

Salaz M. neyoung (2004). Introduction to Entrepreneurship. Tehran, Iran. In Farsi.

Schumpeter J. (1990). The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest and the business cycle. In: M. Casson, Editor, Entrepreneurship, Edward Elgar Pub. Ltd., Hants (1990), pp. 105–134.

Shah hossaini A. (2006). Entrepreneurship. Tehran. Azmoon novein Publications. Tehran, Iran. pp: 220–238. in Farsi

Shapero, A. (1980). Are business schools teaching business? Inc., January, 13.

Smircich L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis, Administrative Science Quarterly 28 (1983), pp. 339–358

Tavakoli Moghadam R. et al. (2007). Effective factors in entrepreneurship education. Proceeding of higher education & Entrepreneurship seminar. Semnan University. Semnan, Iran. Pp: 343-355. in Farsi

Thomas A. S. and S.L. Mueller (2000). A case for comparative entrepreneurship: Assessing the relevance of culture, Journal of International Business Studies 31 (2000), pp. 287–301.

Zamani M. (2006). Entrepreneurship in Agricultural Higher Education. Proceedings of Conference Iranian Agricultural Science Education Country. Vol: 1. Tehran, Iran. In Farsi.

Zampetakis L. A. and V. Moustakis (2006). Linking creativity with entrepreneurial intentions. A structural approach, International Entrepreneurship and Management Journal 2 (3) (2006), pp. 413–428.

Zampetakis L. A. (2008). The role of creativity and proactivity on perceived entrepreneurial desirability. Thinking Skills and Creativity. Volume 3, Issue 2, August 2008, Pages 154-162.

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 732-741

Entrepreneurial University Model: A Proposal for Turkey

Asst. Prof. Dr. Nihat Alayoğlu[1], Asst. Prof. Dr. Tuğba Karabulut[2]
[1]Istanbul Commerce University, Vocational School, Kucukyali, 34840, Istanbul
[2]Istanbul Commerce University, Faculty of Commercial Science, Uskudar, 34672 Istanbul

Abstract

The purposes of this paper are to define entrepreneurial university concept, examining entrepreneurial university examples in European Union (EU), and proposing an entrepreneurial university model for Turkey. First of all, the basic concepts of entrepreneurship and entrepreneurial university will be defined in the paper. The contributions of entrepreneurial university to its country, and distinctive characteristics of entrepreneurial university will be explained. Then, current entrepreneurial efforts of Turkish universities will be evaluated. İt will be given some information about SEECEL (South East European Centre for Entrepreneurial Learning) which is EU Project also focuses on developing an entrepreneurial university model for eight south eastern EU candidate member countries. Finally, the entrepreneurial university model will be proposed based on SEECEL's Entrepreneurial University Model frameworks.

Key words: Entrepreneurship, entrepreneurship education, higher education, entrepreneurial university, SEECEL.

Introduction

Universities have become proactive to facilitate socio-economic development of countries and been successful in this mission in different regions of the world. Universities are considered as an important instrument in the facilitation of and the knowledge-based economies (Cano&Pulido, 2007, p.5). Due to their important roles to generate value added knowledge, and use this knowledge for economic development of countries and make contributions to social development of them. Thus, social problems such as the insufficiency of jobs for graduate students are incorporated in their social responsibilities and actions. For this reason, governments around the world are attempting to make universities more entrepreneurial (Kirby, 2002). In the European context, the Bologna's (1999) and Brushless's (2005) Declarations and Spanish Higher Education Reform (2006) are clear examples of government interest to improve the entrepreneurial spirit at all educational levels; primary, secondary and tertiary (Cano&Pulido, 2007, p.5). This new mission and competitive atmosphere requires universities to operate more entrepreneurially and create favorable environments for entrepreneurship in all its levels (Kirby, 2006). Nowadays universities of developed and developing countries are transforming to be entrepreneurial universities by using knowledge and research.

Entreprenerial university concept emerged because of changing business envrionment. It is the combination of new and old style universities. Entrepreneurial universities need to change their applications from fundamental research organizations to applied research organizations. Entrepreneurial university is a powerful concept which links research in universities and industry. It is emerged due to growing role of higher education institu-

tions in social and economic development (Razvan & Dainora, 2009). Thus, universities need to adapt themselves to the changing needs of students and environmental factors. Students need to have the following capacities: (1) Personal and organisational entrepreneurial capacities (to demonstrate a wide range of personal entrepreneurial skills, to engage actively in processes of entrepreneurial learning, to demonstrate strong emotional intelligence, to have empathy with, and motivation towards, entrepreneurial values and the life world of the entrepreneur to work effectively within and design and develop entrepreneurial organisations of all kinds but particularly to start up an independent venture, to manage entrepreneurial organisational development through processes of start up, growth and internationalisation, to manage effectively stakeholder relationships under dynamic conditions); (2) Social entrepreneurial capacities (to manage socially in an entrepreneurial life-world characterised by high levels of uncertainty and complexity in work, family and community activity, to develop sensitivity to 'ways of doing things' in different cultures and across conventional boundaries) (Gibb & Hannon, 2008).

Concepts will be defined related to entrepreneur and entrepreneurial university, then the entrepreneurial univerconcepts will be defined related to entrepreneur and entrepreneurial university, then the entrepreneurial university concept will be examined based theory and practice and finally an entrepreneurial university model will be presented for Turkish universities. The contributions of this entrepreneurial university model will be evaluated in the conclusion.

A Conceptual Framework

According to Kuratko and Hodgetts (1998), entrepreneurship is not only creating a new business but also seeking opportunities, taking risks, and pushing idea through to reality. They (1998) add that entrepreneurs are people who can recognize opportunities, become catalysts for change in the marketplace.

The European Training Faundation (ETF) is a European Union (EU) agency which supports education and training in countries surrounding the EU (http://www.etf.europa.eu/web.nsf? Open, Received date: 05.04.2011). ETF (2009) defines that "an entrepreneur is someone who seeks out opportunities, takes initiatives often based on risk and through new ventures decides how resources can be most effectively applied. Driven by the need for achievement, the entrepreneur may not necessarily be motivated by *profit* but use it as a measure of *success.*" (ETF, 2010) On the other hand, European Commission (2008) explains that "at higher education level, the primary purpose of entrepreneurship education should be to develop entrepreneurial capacities and mindsets". It adds that entrepreneurship education might have following objectives: (1) developing entrepreneurial drive of students by increasing their awareness and motivation; (2) training skills of students to start and grow ventures; (3) developing entrepreneurial abilities of students to identify and exploit opportunities (http://www.seecel.hr/default.aspx?id=16, Received date: 28.03.2011).

Entrepreneurship is an important concept for higher education. Clark (2001, p. 21) *believes that "entrepreneurship, is not a management posture that serves only new ventures in science and technology; it operates throughout the university. Its remit includes the protection of traditional fields necessary for a high level of competence. Entrepreneurial transformation not only builds new foundations for collegiality and autonomy, but also new foundations for sustainable achievement across the many fields of research, teaching, and student learning that a particular university encompasses" He (2001, p. 22) adds that the entrepreneurial behavior", a university "…stresses a forward-looking orientation, a willingness to seek out the new frontiers of knowledge"* (Razvan and Dainora, 2009).

Entrepreneurial University

There are several entrepreneurial university definition in the literature. Entrepreneurial University is defined in Clark's work (1998) *"Creating entrepreneurial universities organizational pathways of transformation"* for the first time. He analyzes five universities which use functional and organizational criterias similar to private companies (Lopez et al., 2009). According to Clark "an entrepreneurial university, on its own, seeks to innovate in how it goes to business. It seeks to work out a substantial shift in organizational character so as to arrive at a more promising posture for the future. Entrepreneurial universities seek to become "stand-up" universities that are significant actors in their own terms" (Nkamnebe, 2009, p. 13). On the other hand, Guerrero-Cano et al., (2006) *has a modern definition for entrepreneurial university.* They *define* entrepreneurial university as "a university that has the ability to innovate, recognize and create opportunities, work in teams, take risks and respond to challenges, on its own, seeks to work out a substantial shift in organizational character so as to arrive at a more promising posture

for the future. In other words, is a natural incubator that provides support structures for teachers and students to initiate new ventures: intellectual, commercial and conjoint"

The characteristics of the entrepreneurial university are autonomy, innovativeness, risk taking, proactiveness and competitive aggressiveness (Christina-Marta & Magdalena, 2009). Clark (1998) identifies following characteristics for the success of entrepreneurial activities: (1) university managers should have authority to make decisions, (2) university should have developed potential partners (industry and government), (3) university should have a diversified funds to guarantee independence, (4) university should have motivated academicians, and (5) university should create an entrepreneurial culture that causes continual internal renewal to adapt to changes in external relations (Lopez et al., 2009). Christina-Marta and Magdalena, (2009) believe that the following factors cause universities to have entrepreneurial approach: Actions at the university, new study programs, different markets, new teaching methods, new learning objectives, new partnerships, new agreements, stronger relationship with the business community, new management principles, changing factors in the market place, legislative changes, clients' needs, competition, economic factors (purchasing power, real incomes, inflation), demographic factors, social factors, and cultural influences. Clark adds that five elements are required to transform 'a traditional university' into an "entrepreneurial university": (1) a strengthened steering core: It is concerned with the internal organization of a university; (2) an expanded developmental periphery: It is concerned with the way in which a university interacts with its environment, the type of organizational units, means, and programmes which are used for this interactions; (3) a diversified funding base: an entrepreneurial university has to use different types of funds such as government funds, industry funds, EU funds etc.; (4) a stimulated academic heartland: It is concerned with quality of research; (5) an integrated entrepreneurial culture: Creating an entrepreneurial and innovative atmosphere (Lazzeretti & Tavoletti, 2005).

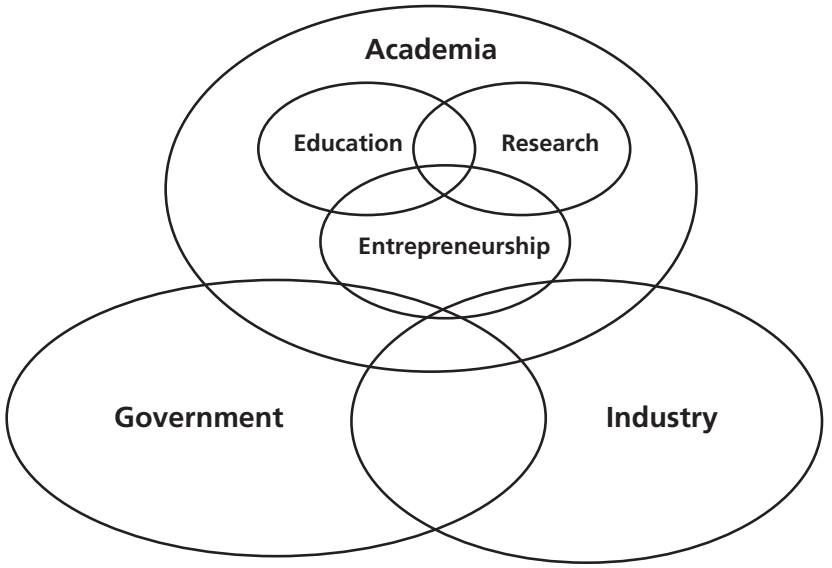


Fig. 1: Main actors and domains of entrepreneurial university.
Source: T. Mets, (2010). Entrepreneurial business model for classical research university. Engineering Economics, 21(1), 80-89

Entrepreneurial university based on these definitions and can be shown in Fig. 1 has various dimensions (Curriculum development, academicians, research (incubators, patents, converting new ideas to marketable products and services) and it is to be under the influence of three main factors: Academia, industry, government.

Although there is not any entrepreneurial university in Turkey, the relationship between these actors and their effects on Turkish universities can be explained based on current practices in the country as follows: KOSGEB is a government institution which facilitates university-industry cooperation. It opens incubation centers and technology development centers (TEKMER) in university campuses. Students and entrepreneurs can start new ventures by the support of KOSGEB (Small & Medium Enterprises Development Organization) and universities.

There are new stock exchange markets for developing SMEs under İstanbul Stock Exchange Market. Venture capital is also a new way of financing for Turkish companies. There are new venture capital companies which are privately and publicly held provide venture capital financing to new and growing ventures. These opportunies also help to form an environment which supports entrepreneurial universities. Although, university-industry cooperation seems to be supported in Turkey with the efforts on KOSGEB and universities, it requires cognitive and cultural tranformation of both academicians and industrialists. Forming an entrepreneurial culture is the esense of the success of entrepreneurial approach of universities. Entrepreneurial culture can lead to new principles and implications, a system to apply principles to practice, and a mechanism to understand the entrepreneurship (Christina-Marta & Magdalena, 2009).

There are several entrepreneurial universities in developed and emerged countries. MIT (O'Shea, 2007), Stanford (Razvan & Dainora, 2009) and Purdue (Hornett, 2010) universities from US, Nottingham, Belfast, and NewCastle (Benneworth, 2007) Universities from UK are just few examples. Spain (Lopez et al., 2009), Sweden (Berggren & Dahlstrand, 2009), Holland (Lazzeretti & Tavoletti, 2005; Mets, 2010), Romania (Christina-Marta & Magdalena, 2009; Razvan & Dainora, 2009) Lithuania (Razvan & Dainora, 2009) from Europe, Australia (Sharma, 2004) and Mexico (Ibarra-Colado, 2007) have entrepeneurial universities.

Universities are assesed and awarded based on criterias to be selected as entrepreneurial universities in different countries by different institutions such as National Council for Graduate Entrepreneursip (NCGE) in UK every year. NCGE is an institution to improve the profile of entrepreneurship and the option of starting new ventures as a career choice for students and graduates in UK. It tries to influence, and inspire students and graduates who consider self-employment or business start-up. It also understands, develops and promotes an entrepreneur culture within Higher and Further Education through education, research, and facilitation. It plays an important role for graduate entrepreneurship and collaborates with bodies in the world. (http://www.ncge.org.uk, Received date: 10.04.2011). (http://www.ncge. org.uk /entrepreneurship_education/educator_awards, Received date:10.04.2011).

One of the project that developing Entrepreneuiral University is South East European Centre for Entrepreneurial Learning (SEECEL). SEECEL is a European Union Project which was organized which was started by Croat government and Croatian Chamber of Economy in 2009. It functions as an independent body under the national legislation of Croatia. These countries are Albania, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Serbia and Turkey. The main purposes of the project are developing the entrepreneurship key competence (ISCED 2 level), promoting entrepreneurship at the third level education (ISCED 5/6 level) within non-business disciplines; analysing enterprise-driven training needs, disseminating and promoting good policy and good practice. Lifelong entrepreneurial learning is an area that requires development enshrined within the European Charter for Small Enterprise and the European Small Business Act. SEECEL 2009-2011 Work Programme is financed by Republic of Croatia and European Commission within the framework of the Multi-beneficiary envelope of the IPA Programme (http://www.seecel.hr/default.aspx?id=14, Received date: 29.03.2011). Strategic direction of SEECEL Project is to "enhance the contribution of third-level education to the competitiveness drive by way of increased awareness and understanding among higher education establishments of entrepreneurial learning particularly in non-business disciplines." Objectives of SEECEL are as follows: (1) Fostering benchmarking for policies on entrepreneurship in higher education linked to a framework of indicators developed by South Eastern Europe and Southern Mediterranean countries in cooperation with the European Training Foundation (ETF), (2) Defining curriculum and teaching arrangements for promoting entrepreneurship in certain non-business subjects, (3) Determining feasibility for development of an international MSc degree in Applied Entrepreneurship Education addressing all levels of formal education (http://www.seecel.hr/default.aspx?id=57, Received date: 30.3.2011). SEECEL use some indicators in five fevels which developed by ETF for pilot universities in the following areas: (1) National Higher Education Policy on Entrepreneurial Learning, (2) Good Practice in Higher Education, (3) University Strategy, (4) Staff Development, (5) University/enterprise cooperation. It is believed that universities in Turkey should start from a level 4 that is appropriate for their current position and target level 5 in each of these indicators (*see* details Appendix 1). On the other hand, SEECEL proposes three models to be entrepreneurial university (*see* details in Appendix 2): (1) Optimum Fully Integrated Model, (2) University-Led Model and (3) External Business Services Support Model - - (Lasku, 2010). Turkish Universities should choose a model based on their current circumstances and target Optimum Fully Integrated Model in couple years. For SEECEL project two faculties were selected, one from public university and one from foundation university) as pilot faculties. Gazi University Education Faculty repesents a faculty from a public university, Istanbul Commerce University Faculy of

Engineering and Design represents a faculty from a private university. SEECEL focused on determining education and other non-business faculties for the project to teach knowledge to students from various disciplines to gain entrepreneurial skills, abilities, knowledge and mind-set to teach entrepreneurship in high schools as teachers or be entrepreneurs when they graduate.

Entrepreneurship Education and Proposing an Entrepreneurial University Model for Turkish Universities

Nowadays, developed countries give importance to entrepreneurship education. Although, number of universities which adopt an entrepreneurial university concept is increasing in the world, Turkish universities have not adopted this concept comprehensively yet. A research is conducted on Turkish public and foundation universities to find out their entrepreneurial education and activities. Web site search and telephone interviews were used as research methods. There are 104 public universities whereas there are 61 foundation universities in Turkey. It is found that 52 public and 27 foundation universities have entrepreneurship courses and activities as it is summarized in Table 1.

As it is observed in Table 1, entrepreneurial education and activities in Turkish universities are not sufficient yet. Teaching, learning and applying entrepreneurship are important for Turkey to incerase the number of job opportunities and achieve sustainable economic growth of the country, Thus, Turkish universities should adopt an entrepreneurial university model which is one of the best way of learning, promoting, developing entrepreneurship. Transforming Turkish universities into entrepreneurial universities, guiding education and training indicators are required. Entrepreneurship Education and Training Indicators (ISCED 5/6 Higher Education) of SEECEL project (ETF Report, 2010) are shown in Appendix 1. These indicators can be adopted by Turkish universities.

Table 1: Entrepreneurship education and activities in Turkish Universities.

Entrepreneurship Activities	**Public Universities**							**Private (Foundation) Universities**						
Degree	Vocational School		Under-graduate		Post-Graduate		**Total**	Vocational School		Under-graduate		Post-Graduate		**Total**
Courses	C**	E	C	E***	C	E		C	E	C	E	C	E	
Entrepreneurship*	26	6	5	24	15	9	85	6	4	6	10	2	5	33
Programs								**Programs**						
Entrepreneurship	-		-		-			-		-		1		1
Entrepreneurship and Innovation	-		-		1		1	-		-		1		1
Interntional Entrepreneurship	-		-		-			-		1		1		2
							Total 1							**Total** 4
CENTERS and CLUBS								CENTERS and CLUBS						
Entrepreneurship Centre							6	Entrepreneurship Centre						4
Family Business and Entrepreneurship Centre								Family Business and Entrepreneurship Centre						1
Entrepreneurship Student Club							5	Entrepreneurship Student Club						5
							Total 11							**Total** 10

*Entrepreneurship courses were given different names in different universities such as Entrepreneurship Entrepreneurship and Small Business Managemetn, Entrepreneurship and Small and Medium Size Entreprises (SME), Entrepreneurship and Family Enterprises, Entrepreneurship Applications and Theories, Entrepreneurship and Corporate Governance, Entrepreneurship in Tourism, Entrepreneurship Fundamentals and Theories, Fundamentals of Entrepreneurship, Entrepreneurship and Organization Culture, Entrepreneurship Culture, Entrepreneurship and Management, Global Entrepreneurship, Strategic Entrepreneurship, Entrepreneurship Strategies, Financial issues in Entrepreneurship, Entrepreneurship and Competition, Innovation and Entrepreneurship, Global Entrepreneurship, cooperation and Partnership Management, Management of SME's. **C: Compulsory courses. ***E: Elective courses

The main purpose of this paper is to propose an university model for Turkey. The following entrepreneurial university model is proposed in Fig. 2. This model was developed by examining SEECEL database and relevant literature review. This model focuses on internal strenghts of universities and cooperation between universities and their stakeholders for the survival and growth of universities. Government should facilate the required environment for universities whereas business world should facilitate university-industry cooperation to transform universities into entrepreneurial universities. On the other hand, top management of universities should adopt entrepreneurial mind set to form entrepreneurial climate and provide resources for entrepreneurial education and activities.

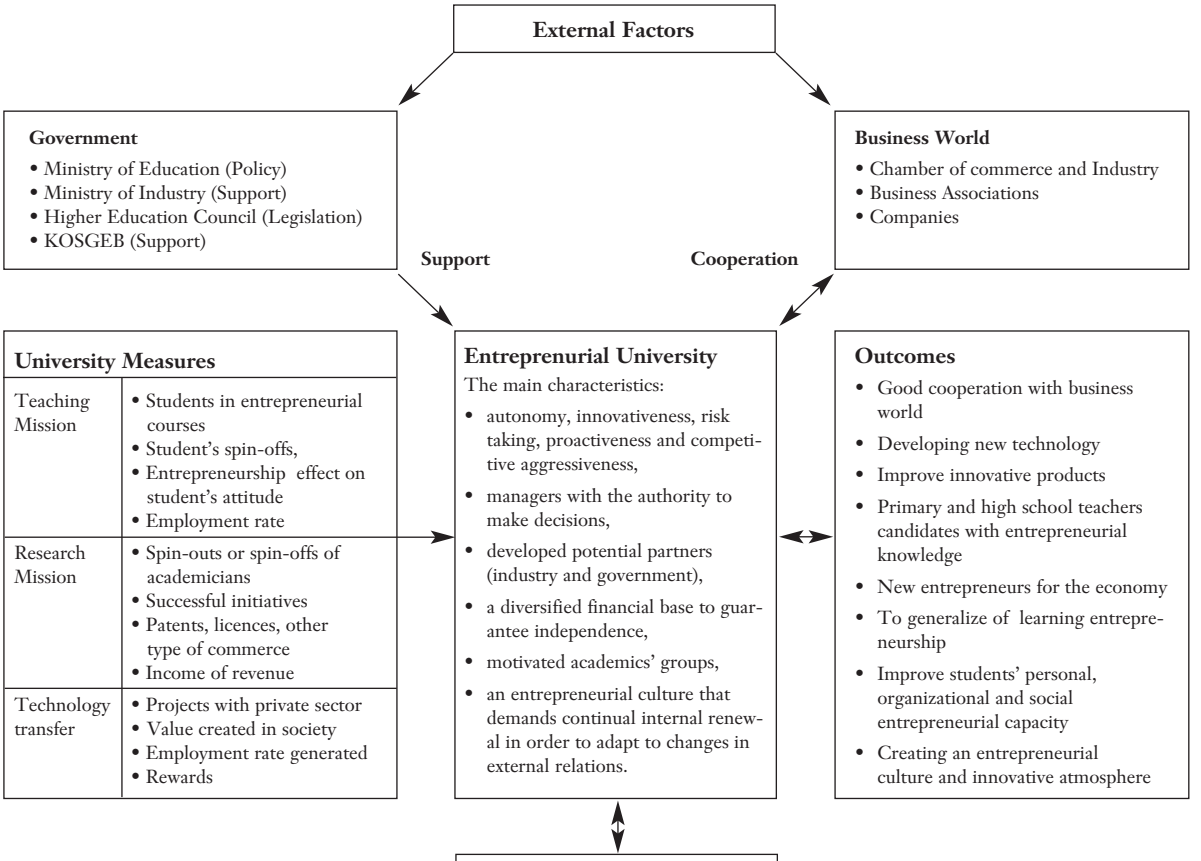
Conclusion

Nowadays, entrepreneurship is included in all levels of education including higher education in both developed and developing countries and universities should be restructured based entrepreneurial university concept in knowledge based economy environment as it is explained in previous sections and discussed in the literature. Several projects are developed to transform universities into entrepreneurial universities and support them in different countries.

Turkey is a candidate member country for European Union and European Union develop projects to support transformation of universities in both member and candidate member countries. SEECEL is one of these projects which has started its pilot practices and include eight candidate member countries including Turkey in South East Europe. The research in this study shows that Turkish universities do not give enough importance to entrepreneurship concept, current entrepreneurship education and activities are not sufficient yet. However, Turkey has a young population and the unemployment rate is high, the economic development and sustainability of economic growth are crucial for the country. Giving education to have new generation entrepreneurs who have required skills and knowledge and supporting them are important to reach these goals. Government, universities and business world have important responsibilities for transforming universities into entrepreneurial universities to have entrepreneurs who can make contributions to the economic development of the country. Government, business world and universities need to reexamine their legislation, policies and practices and make needed modifications in them to provide the required environment and climate. Universities and business world should have cooperation, develop joint projects, and have entrepreneurial mind set to transfer knowledge and experience to each other. Top management of universities should accept entrepreneurial university concept and make reqiured modifications in theier mission and vision, strategies and policies, organizational structure and resource allocation. Turkish universities can make contributions to their stakeholders by adopting entrepreneurial university concept and making tranformation to be entrepreneurial unviersities:

- Getting attention of stakeholders (public, government, business world, university top management, academicians etc.) and creating entrepreneurship education awareness in them,
- Helping students coming from different disciplines to discover and demonstrate their entrepreneurial potentials by providing entrepreneurship education in all faculties,
- Having graduates from different disciplines to be “new entrepreneurs” to make contributions to the economy and employment,
- Providing primary and high school teacher candidates with the required entrepreneurship education for teaching entrepreneurship and entrepreneurial mind set to their students,
- Helping students to be ready for the business world by organizing field trips to businesses and factories, inviting entrepreneurs to lecture in courses as guest teaching staff and discusss in panels to be role models for students, developing organizational and social entrepreneurship capacities of students,
- Developing new technologies and transfering them to industry,
- Developing new products for economy,
- Achieving universiy-industry cooperation effectively,
- Teaching and spreading entrepreneurial culture,
- Making contribution to develop entrepreneurial culture and climate in the society.

Consequently, this paper is a unique and leading paper to initiate entrepreneurial university concept in Turkey. The proposed model could be a first step to initiate entrepreneurial transformation of universities. Thus,



Formal Factors	
Organization Structure	• Rector, Senate or trustee's approach • Management and policies - University mission and vision - Governance strategies - Flexible organization - Links with industry
Support Structures	• Funding • Facilities • Intellectual property protection • Networking • Training and seminars • Incubators • Entrepreneurship, Innovation or/and technology center
Entrepreneurship Education	• All Programs (Especially non-business faculties) • Courses • Learning methods • Business Plan • Support for technology • Support for start-ups
Entrepreneurship Activities	• Entrepreneurial environment • Student Clubs • Competitions • Exhibitions • Industrial visits

Informal Factors	
University's Community Attitudes	• Favorable student's mindsets and attitudes • Favorable researcher's mindsets and attitudes • Favorable faculty member's mindsets and attitudes • Favorable university staffs mindsets and and attitudes
Teaching methodologies	• Adapted teaching methodologies - applied training programs - Guest lecturer from the industry - Guest speakers from the business world • Student experience (internship)
Role Models and Reward systems	• Entrepreneurship role models • Appropriate and attraction of reward systems

Fig. 2: Proposed Entrepreneurial university model for Turkey.

Source: The model is developed by authors by using and adapting the following *sources:* Lopez, S.F., Otero, L., Rodiero, D. & Rodriguez, A. (2009). Entrepreneurial university, transfer technology and funding: an empirical analysis. Journal of Enterprising Culture, Vol. 17(2), 147-179; Christina-Marta, S. & Magdalena, P. (2009). Entrepreneurial university in the new economy. Annals of the University of Oradea, Economic Science Series, 18(2), 591-596; Cano, M.G. & Pulido, D.U. (2007). Entrepreneurial universities: The case of autonomous university of Barcelona, Research Work. Received from http://idem.uab.es/treballs%20recarca/maribel %20guerrero.pdf, Received date: 01.04.2011, p.58

it is expected to make contribution to the literature and to show Turkish universities a model to gain entrepreneurial skill and achieve entrepreneurial education and activities to transform to entrepreneurial universities. It is also expected to lead government and business world to be aware of the importance of entrepreneurial university concept to provide required support to transform Turkish universities to entrepreneurial universities. Further studies are required to improve the adoptation of entrepreneurial university concept by Turkish universities and find out the most appropriate entrepreneurial university model for them.

References

Benneworth, P. (2007). Seven samurai opening up the ivory tower? The construction of newcastle as an entrepreneurial university. European Planning Studies, 15(4), 487-509.

Berggren, E. & Dahlstrand, A. L. (2009). Creating an Entrepreneurial Region: Two Waves of Academic Spin-offs from Halmstad University. European Planning Studies, 17(8), 1171-1189.

Cano, M.G. & Pulido, D.U. (2007). Entrepreneurial universities: The case of autonomous university of Barcelona, Research Work. Received from http://idem.uab.es/treballs %20recarca /maribel%20guerrero.pdf, Received date: 01.04.2011.

Christina-Marta, S. & Magdalena, P. (2009). Entrepreneurial university in the new economy.

Annals of the University of Oradea, Economic Science Series, 18(2), 591-596.

ETF (2010). Promoting entrepreneurship in higher education: indicators for the 2010 pilot universities report. Recieved from http://www.seecel.hr, Received date: 03.04.2011.

Gibb, A. & Hannon, P. (2008). Towards the entrepreneurial university? Recieved from http://webspace.utexas.edu/cherwitz/www/articles/gibb_hannon.pdf, Received date: 03.04.2011.

Guerrero-Cano, M., Kirby, D., Urbano, D. (2006). A literature review on entrepreneurial universities: An institutional approach. Paper presented at the 3rd Conference of Pre-communications to Congresses, University of Barcelona, June 29, 2006. Received from: http://webs2002.uab.es/dep-economia-empresa/jornadas/papers/2006/maribel.pdf, Received date:04.04.2011

Hornett, J. B. (2010). Entrepreneurial success.Economic Development Journal, 9(3), 18-26.

Ibarra-Colado, E. (2007). Future University in Present Times: Autonomy, Governance and The Entrepreneurial University. Management Revue, 18(2), 117-137.

Kirby, D.A. (2002). Creating Entrepreneurial Universities: A Consideration. School of Management.Working Paper, University of Surrey.

Kirby, D. A. (2006). Creating entrepreneurial universities in the UK: Applying entrepreneurship theory to practice. Journal of Technology Transfer, 31(5), 599-603.

Kuratko, D. F. & Hodgetts, R. M. (1998). Entrepreneurship: A contemporary approach, Fourth Edition, Orlando, Dryden Press.

Lasku, G. (2010). Entrepreneurial university in SEE: Education for higher customer perceived benefit. Recieved from http://www.seecel.hr, Received date: 03.04.2011.

Lazzeretti, L. & Tavoletti, E. (2005). Higher education excellence and local economic development: The case of the entrepreneurial university of twente. European Planning Studies, 13(3), 475-493.

Lopez, S.F., Otero, L., Rodiero, D. & Rodriguez, A. (2009). Entrepreneurial university, transfer technology and funding: an empirical analysis. Journal of Enterprising Culture, Vol. 17(2), 147-179.

Mets, T. (2010). Entrepreneurial business model for classical research university. Engineering Economics, 21(1), 80-89.

Nkamnebe, A. (2009), Towards market-oriented entrepreneurial university management for Nigerian universities. International Journal of Management Education, 7(2), 9-19.

Razvan, Z. & Dainora, G. (2009). Challenges and opportunities faced by entrepreneurial university. Some lessons from Romania and Lithuania. Annals of the University of Oradea, Economic Science Series, 18(4), 874-876.

O'Shea, R., Allen, T., Morse, K., O'Gorman, C. & Roche, F. (2007). Delineating the anatomy of an entrepreneurial university: the massachusetts institute of technology experience. R&D Management, 37(1), 1-16.

Sharma, R. (2004). Performance-based funding in the entrepreneurial North American and Australian universities. Journal of Higher Education Policy & Management, 26(1), 109-118.

http://www.etf.europa.eu/web.nsf?Open, Received date: 05.04.2011

http://www.ncge.org.uk, Received date: 10.04.2011

http://www.ncge.org.uk/entrepreneurship_education/educator_awards, Received date:10.04.2011

http://www.seecel.hr/default.aspx?id=16, Received date: 28.03.2011

http://www.seecel.hr/default.aspx?id=14, Received date: 29.03.2011

http://www.seecel.hr/default.aspx?id=57, Received date: 30.3.2011

Appendix 1: Entrepreneurship education and training indicators (ISCED 5/6 Higher Education).

	National Higher Education Policy on Entrepreneurial Learning
Rationale	A national higher education policy on promotion of 'across campus' entrepreneurial learning will enhance the contribution of third level education to national competitiveness.
Indicators (Level 4)	A network of universities cooperates to determine feasibility of the policy guidelines on 'across campus' entrepreneurial learning within third level education. Experience from the network is disseminated amongst government, academic institutions and business world.
Indicators (Level 5)	A national higher education policy, which clear provisions for promoting equal opportunities** has been agreed amongst key stakeholders for promotion of 'across campus' entrepreneurial learning within third level education. The agreed policy includes a monitoring and evaluation component that a) ensures an annual review of key activities and b) recommended improvements to be addressed in the 12 months following the national seminar (level 3).
	University Strategy
Rationale	An entrepreneurial university requires a strategy to ensure concerted commitment of leadership, staff and resources to its sustainable development.
Objective	Each university participating within the cross-regional 'Enterprise Charter' policy index adopts a policy/statute aimed at developing 'across campus' entrepreneurial learning.
Indicators (Level 4)	Each faculty within the university has developed and approved an implementation plan which meets the specifications of the approved 'across campus' entrepreneurial learning strategy. Each faculty plan includes clear entrepreneurial learning objectives, outcomes and targets and has a confirmed budget. The faculty plan has a monitoring and reporting facility to ensure that top management are informed of entrepreneurial learning developments within each faculty.
Indicators (Level 5)	Each faculty is implementing measures to meet specified objectives and targets designed to promote entrepreneurial learning as defined by the 'across campus' entrepreneurial learning strategy. Progress on implementation of all faculty implementation plans is monitored and evaluated by a university entrepreneurship advisory body. Monitoring and evaluation of entrepreneurial learning across the university includes systematic data on key aspects of entrepreneurial learning within the university as well as entrepreneurial learning impact analysis.
	Staff Development*
Rationale	Well trained staff within a university is essential to the promotion and development of an entrepreneurial university.
Objective	The university ensure staff development measures to promote 'across campus' entrepreneurial learning.
Indicators (Level 4)	At least 50% of university staff have followed a staff development initiative in line with the 'across-campus' entrepreneurial learning policy and staff development assessment. A university staff training needs/staff development assessment specifically supporting the 'across-campus' entrepreneurial learning policy has been undertaken in the last 24 months.
Indicators (Level 5)	All university staff have followed a staff development initiative in line with the 'across-campus' entrepreneurial learning policy. A university staff training needs/staff development assessment specifically supporting the 'across-campus' entrepreneurial learning policy has been undertaken in the last 24 months. Monitoring and evaluation of staff development measures allow for improvements to this component of the university's 'across campus' entrepreneurial learning policy.
	University/Enterprise cooperation
Rationale	University/enterprise cooperation enhances socio-economic development.
Objective	The university and enterprise community cooperate with a common goal for improved entrepreneurial potential of the university, local business and local communities.
Indicators (Level 4)	As part of the efforts to promote an entrepreneurial environment at least 50% of faculties have developed enterprise cooperation plans Examples available of faculty/enterprise cooperation with resources (human, logistical and financial) to support the cooperation arrangements for to promote an entrepreneurial environment.
Indicators (Level 5)	All faculties have enterprise cooperation plans for the purposes of promoting entrepreneurial learning. All faculty/enterprise cooperation plans are being implemented and are supported with resources (human, logistical and financial) to support the cooperation arrangements. Monitoring and evaluation of university/enterprise partnership and cooperation activities allow for improvements to this component of the university's 'across campus' entrepreneurial learning policy.

Source: ETF (2010). Promoting entrepreneurship in higher education: indicators for the 2010 pilot universities report. Recieved from http://www.seecel.hr, Received date: 03.04.2011. *Staff development refers to training and other staff development measures (conferences, seminars, peer coaching, self-learning) for management, academic and administrative staff within the university. **Equal opportunities promotion addresses women and men, people with special needs and minorities.

Appendix 2: The entrepreneurial models of universities in SEE region.

Optimum Fully Integrated Model	**University-Led Model**	**External Business Services Support Model**
• Teaching. • Joined with office of technology transfer. • Innovative pedagogical support for every department. • Life long learning approach in all departments. • All departments and subjects covered. • Emphasis upon interdisciplinary teaching, degrees and centers. • Professorial status for Research and Development excellence. • 'Development' sabbaticals for staff wishing to\ commercialize IP. • Professors of Practice, Adjunct Professors, Visiting • Development Fellows. • Entrepreneur teams invited in to harvest ideas. • Social integration of entrepreneurs and status awarded to them. • Entrepreneurship as an office of the Vice Chancellor. • All activities academic led but • in partnership with external stakeholders. • Research and development activity rewarded in all departments. • Active stakeholder participation with univer sity staff in joint ventures. • Open approach to intellectual property and investment in university ventures. • Staff of departments trained to develop and offer entrepreneurship courses.	• A specialist centre, university owned but adjacent to the university. • Headed by university professor. • Program and pedagogical development. • Development of specialist entrepreneurship program offer to all departments – some department staff training. • Offers of staff training. • Centre established as stakeholder partner ship. • Staff appointments open to external stakeholders. • Harvesting departmental staff who wishes to engages in entrepreneurship. • Joint ventures and program with science park and technology transfer processes. • Engagement with panels of entrepreneurs to encourage linking with departments to harness technology. • Links to business support services and venture capitalists.	• A specialist centre, stakeholder owned but with university participation. • Headed by business executive. • Located alongside technology transfer or science park activity. • Training program offers to departments. • Counseling and business support services offer to university staff and students. • Promotions and other activities. • Joint ventures with science parks and technology transfer agents. • Engagement with the entrepre neurial and stakeholder commu nity. • Partnerships with interested academic staff. science park and technology transfer processes. • Engagement with panels of entre preneurs to encourage linking with departments to harness technology. • Links to business support services and venture capitalists.

Source: Lasku, G. (2010). Entrepreneurial university in SEE: Education for higher customer perceived benefit

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 742-750

Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Issues in Developing Countries

Iqbal M. Khan
Senior Fellow Entrepreneurship; Lahore School of Economics, Burki Road, Lahore, Pakistan

Abstract

For the developing world, entrepreneurship education is in itself an emerging trend. So significant is it that it is considered a powerful tool for propelling economic growth as significant as venture capital and incubators. The youth today is exposed to a world of information and rapid change. He is prone to be the captain of his ship more than ever before. The purpose of the study was to explore how some countries are going about implementing entrepreneurship education and also to identify the emerging trends and issues. In the current stage of development of this discipline in the developing countries all these profound question can only be obtained from field-work. A slow and steady growth of research would accumulate a database of knowledge on which to program future entrepreneurship education. The developing country, does not have enough theory to depend upon. Developing entrepreneurship education should be the emerging trend. All this means that it's going to be a different world, and how to plan for a world unknown? It is significantly important to make the youth of today gainfully employed after imparting education to them. *Fayolle* has referred to pedagogy as one of the issues that deserves attention in the Entrepreneurship Education. It is a question of evolving knowledge and evolving pedagogy to impart knowledge. Research is now the most dynamic feature of Entrepreneurship and theory has to be evolved building the subject. Developing countries will have a host of issues far different from the developed countries. But education policy will have to resolve these issues.

Key words: Entrepreneurship education, entrepreneurial generation, pedagogy.

Introduction

For the developing world, entrepreneurship education is in itself an emerging trend. The sub field of entrepreneurship education is an issue in the process of growing and gaining legitimacy and being recognized in the scientific community.

Background

Entrepreneurship in the last two decades has achieved a central place in all recent discourse and debate and policymaking on education. Apparently there seems to be a consensus among policymakers, academics, researchers and economists that Entrepreneurship Education is probably the way to contribute to economic growth. There is a need for appropriate educational program at all academic institutions, universities, business schools and secondary schools. So significant is the role of Entrepreneurship Education that it is considered a powerful tool for

propelling economic growth as significant as venture capital and incubators. A look at policy on education recently framed in different countries around the world almost all reveal that there is emerging need to focus on entrepreneurship education and research (Lee & Wong, 2005; Khan, 2006).

Statement of the Problem

However some issues surrounding Entrepreneurship Education are: Whether it has supported concept of teaching entrepreneurship? Issues being faced are how should entrepreneurship education courses be designed, what should be the structure of courses? What should be the balance between activity based and text based teaching? What should be the ethical domain, and what disciplines would fall in the entrepreneurial ambit of subject? What pedagogy would be considered appropriate to teach entrepreneurship? In the midst of this expansion of courses, these emerge as a challenge how to make teaching entrepreneurship effective. This era has dispelled earlier doubts that entrepreneurship cannot be taught. Peter Drucker said "*It's a discipline. And, like any discipline it can be learned*" (1985). But the emerging trend is compounded by such factors as IT revolution and globalization. The youth today is exposed to a world of information and rapid change. He is prone to be the captain of his ship more than ever before.

'The younger generation of the 21st century is becoming the most entrepreneurial generation since the Industrial Revolution' (Kuratko, 2005).

He can see that Entrepreneurship is about change & competition, changing in its wake markets and ushering in technologies (Kuratko, 2005). It (entrepreneurship) has also been referred as the 'social glue' that binds together high-tech and 'main street' activities (SBA, 1998).

Research Question

Therefore the research questions are: -

1. What issues are being faced by the developing world in introducing entrepreneurship education for a competitive and competent generation with special reference to Pakistan?
2. Change is imminent: what has the emerging trend provoked and what paradigm shift in education is required to bring up a new entrepreneurial generation highly competitive and competent?
3. How to educate entrepreneurship to the future generation – especially in Pakistan?

Objectives of the Study

A host of other issues loom large under this growing and emerging trend. The issues seem to be in the domain of legitimacy, paradigm, content, research and teaching methodology – to name a few. For the developing world that have lagged behind, this is a wakeup call. This is the RATIONALE for doing this research. The purpose of the study was to explore how some countries are going about implementing entrepreneurship education and their modus operendi. It is assumed that, some of the best practices if disseminated will have an impact.

Justification

As can be seen that it is essential for all developing countries and the Islamic countries to undertake various studies pertaining to entrepreneurship, simply because this era of entrepreneurship is as potent as the era of Industrial Revolution. It has the potential for developing countries to catch-up with Developed Countries if the national economic agendas are prudently organized.

Research Methodology

In this case is qualitative Causal Comparative Research. The investigation attempts to determine the cause or consequences of differences, describing conditions that already exist. Epistemologically it is an interpretive study where findings are not derived from statistical analysis of data. The collection of data is ongoing and eventually synthesized and conclusions are drawn.

Literature Review: Discussing the Definition of Entrepreneurship Education as Emerging Trend in Developing Countries

Once again I would like to reiterate that Entrepreneurship Education is itself an emerging trend in developing countries. The subject of entrepreneurship education begins with the entrepreneur. The study of the Entrepreneur goes beyond the study of the characteristic and the traits of the entrepreneur which is the psychological profile. The entrepreneur is part of the complex process of new venture creation (Gartner, 1988). And new venture creation is new economic growth which brings the importance of entrepreneurship and the education process for developing entrepreneurs. According to Bechchard and Toulouse the definition of Entrepreneurship Education is "*A collection of formulized teaching that informs trains and educates anyone interested in participating in social economic development through a project to promote entrepreneurship awareness, business creation or small business development*". Say (1816) defined the entrepreneur as the economic agent. Hence the entrepreneur is one of the dimensions of economic growth. If we were to examine the analysis by Cole (1946) we realizes that this unleashes a host of issues and trends associated with entrepreneurship and the promotion of Entrepreneurship Education.

Cole (1946, p.3) states that Entrepreneur is one who "*Unites all means of production – the labor of the one, the capital or the land of the others – and who finds in the value of the products which results from their employment the reconstitution of the entire capital that he utilizes, and the value of the wages, the interest, and the rent which he pays, as well as the profits belonging to himself*".

This statement explains the process of new venture creation which the entrepreneur is prone to do. Whereas the behavioral view of entrepreneur defines the entrepreneur as a very special person but calling for investigation to understand and define Entrepreneur and Entrepreneurship. They even cropped up when Gartner (1988) examined in what way do we define the Entrepreneur. According to his paper (1988) since the entrepreneur causes entrepreneurship you could explain Phenomenon of Entrepreneurship through traits approach or explain Phenomenon of Entrepreneurship through Behavioral approach. Subsequently this leads to disseminating the knowledge of entrepreneurship education. We are once again confronted with trends to adopt in Entrepreneurship Education and issues to deal with to establish the infrastructure of Entrepreneurship Education. E.g. there is no evidence to support successful or unsuccessful leaders. The new trend is to focus on behavior. What they do, and not on what they are, and this aptly applies to research on entrepreneurship and hence the definition which explains and determines for us what influences behavior and performance which entrepreneurship (Van de Ven, 1980, p.86). We have been amply warned that we should study the behaviors and activities of entrepreneurs.

How to Educate the Entrepreneur- The Creation of a Discipline Confronts Trends and Issues

Therefore the emerging trends and issues are related to multi-dimensional aspect of entrepreneurship education. The gathering of information and knowledge of this aspect is the fundamental activity of research and education to understand the behavioral phenomenon of entrepreneurship (Gartner, 1988). Following the line of reasoning by Gartner (1985) if personality traits could define entrepreneurs, the question of education, training and development would seem irrelevant and the foregone conclusion would be that those who possess the requisite traits should be successful entrepreneurs. As that is not the case we seek constantly ways of educating the entrepreneur to behave in a particular way to become successful. The contemplation of this fact has created a series of issues and trends required for the development of entrepreneurship education programs.

Our research question to deal with this issue would be: - What Entrepreneurship Education should do to enable entrepreneurs to come into existence? In our quest for this answer we get a response from Gartner (1988) that we should follow Mintzbergs advice. Issues that confront entrepreneurs should be resolved to develop a profound entrepreneurship program along with its multiplicity of dimensions. Each question throws up a new philosophy and search for truth that could be developed into an answer to the issues confronting entrepreneurship education. For example we would come up with questions such as what are the distinguishing characteristics of entrepreneurial work. What kind of activities does the entrepreneur performs? What basic roles can be inferred from the study of the entrepreneur? What roles does the entrepreneur perform in moving information, in making decisions, in dealing with the people? How & why do individuals enter a new venture? The other emerging issue from this kind of reasoning is to what extent is entrepreneurship a science? To what extent is the entrepreneurs work programmable? All such questions resolves the issue of designing new branches of education in the

domain of entrepreneurship. These would have to be dealt with in accordance to the trends in development, competitiveness, economic growth and resource allocation.

The Developing Countries Phenomenon

In the current stage of development of this discipline in the developing countries all these profound thinking can only be obtained from fieldwork. A slow and steady growth of research would accumulate a database of knowledge on which to program future entrepreneurship education. The developing country, does not have enough theory to depend upon and a carving out of this path of developing entrepreneurship education should be the emerging trend. The developing countries must have the appropriate long term agendas to achieve these goals and would do good to focus most of their research on this aspect of emerging trends and issues. As long as we adhere to behavioral approach we can develop our educational prerogatives correctly. Gartner suggests that entrepreneurs who once started a firm seem to be more successful in the startup of their second firm. Then it means that they gain from their experience and the learning aspect of their work.

The issues of dealing with raising venture capital, the singularity of importance of Business Plan to obtain venture capital comes up as a subject of study in entrepreneurship education process. Hence the behavioral process challenges us to develop research questions. This is what generates the emerging trends and issues. These are the answers we seek in Entrepreneurship Education. The creation of a discipline of entrepreneurship education is a highly complex process. It is interwoven with numerous other disciplines. It is this transgression into other domain that we confront trends and issues. This education is more transitory than we have actually given it the recognition. Its more intricate its more complicated and it will continue dealing with emerging trends and issues as was prophesied by Gartner as early as 1988.

The Outcome of Identifying Path for the Future

All this means that it's going to be a different world, and how to plan for a world unknown? Hence no nation can ignore to develop the competitiveness, the capabilities and competencies of its future generation in accordance to the future trends. In the world within last 20 years, the numbers of academic institutions have increased superlatively from a handful. That is indicative of the trend for new courses, research, and search for text. Entrepreneurship research is significantly important aspect worldwide. Babson College has introduced a regular impactful annual symposium titled "Frontiers in Entrepreneurship Research" precipitating emerging trends in Entrepreneurship Education and providing outlet for latest development in Entrepreneurship. In 1991 a significant step was taken to establish its importance when the "*White House Conference on Small Business*" was held to identify major issues, problems and challenges facing small businesses & entrepreneurship. The National Consortium of Entrepreneurship Centre was setup in 2000 in USA to coordinate entrepreneurship curricula nationwide. Another trend established by USA in 21st Century is the Entrepreneurship Research Fellows program. All these efforts are indicative of how seriously the developed world takes the advancement of entrepreneurial excellence. These initiatives evolve around entrepreneurship education, outreach activities and entrepreneurial research and will establish leadership in entrepreneurial research for the Western Societies. That trend is practiced through Conference, Seminars, Symposiums, Research and Fellowship Programs by the Western societies, and by the Japanese, Chinese and the South East Asian countries, India and most Latin American (Kuratko, 2003). A remarkable growth has taken place in curricula and entrepreneurship programs which make it one of the emerging trends affecting the education scenario. "*Pedagogy is changing based on a broadening market interest in entrepreneurial education*" (Kuratko, 2003). Not every nation has had the good fortune of tackling the requirement for developing text and related pedagogies for teaching entrepreneurship education. Developing nations have to work on their pedagogies and text, which may take time and expertise. Thus it sparks new issues and perhaps new solution (Lee & Wong, 2005; Khan, 2008; Karimi et al., 2010).

European Emerging Trends and Issues in Entrepreneurship Education. Some Examples to Learn From

Alain Fayolle defines it broadly as "*All activities aiming to foster entrepreneurial mindsets, attitudes, and skills and covering a range of aspects such as idea generation, startup, growth and innovation*". While presenting at an OECD

Workshop Program on Entrepreneurship in 2009, he identified issues and emerging trends in *European Entrepreneurship Education and Development Aspect.* Definition formulates the goals that we seek to pursue and consequently the next stage is to understand what are the issues and emerging trends. As a new subject attracting unprecedented attention worldwide it was noticeable even in Europe that it carries the dead weight and liability of a new subject and a lack of legitimacy. Of the two the *"legitimacy"* is more difficult to deal with in an academic world and to make it suitable for preparing the future generation. He has also lamented that few European Universities have developed entrepreneurial policies for their faculty. And that they adopt a stereotyped approach of having a Entrepreneurship 'chair' or a Entrepreneurship 'centre' without research or activity or practice-oriented approach. He has also pointed out that it is presented as standalone instead of integrated across curriculum and is an elective subject and the teaching methodology was lecture oriented instead of being activity based pedagogy. He has also observed that all programs focus on startup phase and ignore the subsequent phases. He sees a greater need to develop entrepreneurship faculty, research and pedagogical material. For this he feels staff development and training is required. It was essential to see the impact of entrepreneurship education programs on learning and attitudes and behaviors. In another paper entitled *"The Nature of Entrepreneurship Education"* Fayolle discussed the entire scope of entrepreneurship education and since his stand is that there is not sufficient understanding of entrepreneurship education the reason is that there is no consensus on what is Entrepreneurship in terms of coherent framework of perspectives, objectives, content and pedagogical methods. He recommends that the challenge is to resolve and establish the fields of entrepreneurship education. And the perspective he points out are epistemological, theoretical, pedagogical and practical aspect. This is the root of all issues that we are facing in the field of entrepreneurship. If we began to resolve these we need to have a much deeper look into the subject philosophically, theoretically epistemologically and pedagogically. From the perspective of this paper we are also interested in the pedagogical aspect. This is the emerging trend in the entrepreneurship education. The work, causation, and development create the emerging trends and issues to be dealt with. He says *"Entrepreneurship is Polysemous"* which means it reflects autonomy, creativity, innovation, risk-taking or venture creation. Here he differentiates between teaching – which is to impart knowledge or skill but witnessing passivity of the learner. Whereas educating is to develop innate capacities, mental or moral growth, with this purpose one has to align mindset, behavior with situation. Gradually we discover issues such as the need to define entrepreneurship and education. Therefore we have to lay down the elements to define.

Significance of the Problem for the Developing World

This trend is unpopular, or weak, or conspicuously absent in the developing world and more so in the Muslim world. There is no regional agency or multilateral agency support though individual efforts exist. Western Societies provides us the examples of collegial bonding. 'Social glue' to bond and support each other should be adopted and practiced for the benefit of all. If such an atmosphere is adopted among the Muslim countries, it would reduce the destructive trends, the hatred, the frustration of deprivation; as it is being said the educated unemployed are more destructive then the uneducated. It is significantly important to make the youth of today gainfully employed after imparting education to them.

Education Policy and Pedagogy: Trends and Issues

He further goes on to explain that in doing so we have to recognize wide variety of audiences (Management studies, Scientific studies, Technical studies, literacy studies) objectives, contents and pedagogical methods. Utilization of resources optimally is the function of the entrepreneur which is *"creation destruction"* into economic or social activities. This precisely is the reason why entrepreneurship education is the essential tool for a country's entrepreneurial culture. Our conclusion to this build up is that having recognized the significance of entrepreneurship in economic development, the trend is to give it an importance and central place in the education policy. We have seen this development in most of European Union members, notably Netherlands and Denmark and Ireland and UK. However Fayolle has referred to pedagogy as one of the issues that deserves attention in the sub field of Entrepreneurship Education. The reason is that we keep coming back to the basic question *"Can Entrepreneurship be taught"*? We as educationist know that education as a field evolves overtime and the pedagogy changes. But in the sub field of Entrepreneurship Education the change is rapid. It is a question of evolving knowledge and evolving pedagogy to impart knowledge. At the same time we have observed that it is a *'research object'*

and *'more and more an academic and teaching subject'*. It is a fast increasing discipline of education that has taken the lead and central place in the education policy. That is one of the reason that it evolved a learning process – a pedagogy of teaching entrepreneurship from a didactical mode to an entrepreneurial mode. The paradigm shift is towards mutual learning and learning by doing, opening up space for error.

Trends Identified

The trend is towards development of entrepreneurial culture, increasing the chances of new venture, survival and success, raising awareness and developing entrepreneurs facilitating individual learning process. None of these principles were embedded in our conventional education system. It is the standard bearer of the *emerging trends* and we see this as the most dominant trend in the emerging trends of the education system of the world today. Furthermore the paper has identified certain pedagogical methods which he has adopted from Carrier 2007, & Hindle 2007 e.g. evaluation of business plan, venture creation, guidance and handholding of young entrepreneurs, entrepreneurs as mentors and role models, computer simulation, videos and films depicting entrepreneurs, behavioral simulations and traditional lectures. But *Fayolle* warns that "*there is no universal pedagogical recipe to teach entrepreneurship*". This warning is again the issue that we confront. We have to strive to re-discover a suitable pedagogy for teaching entrepreneurship otherwise it brings us back to the question "*Can you teach entrepreneurship*". He concludes by saying that "*researcher in entrepreneurship education must integrate a philosophical perspectives and return to the key questions every educator should ask: what? (Contents, theories) for whom? (Audiences, targets) why? (Aims, objectives) and how? (Methods, pedagogies)*".

Donald Kuratko

Donald Kuratko writing for the 2003 *Coleman Foundation* brings us to cold fact of reality which we tend to ignore that "*people not institutions create economic wealth*". This is in fact the rediscovery of business as enterprise and as such it is as dynamic and productive and the creator of wealth as the individual behind the enterprise. It is entirely based upon the intelligence, the agility, the imagination the energy and the risk taking propensity of the individual.

He build up his proposal on the premise that "*Entrepreneurial Perspective*" can be developed in individuals. There is a all pervasive awareness that America is experiencing a revolution, in the economic sense and entrepreneurial perspective is the dominant force. This success of corporate America had its reasons. It was the maturization of large firms who adopted, downsized, restructured and reinvented. They became entrepreneurial in 1990 evolving as prosperous in the 2000s. On the other hand women, minorities and immigrants make formidable contribution to the economy in terms of new jobs and net income, technological change, and productive growth. The confidence in the American Entrepreneurial process has been wonderfully captured by Kuratko (2003) when he say "*The US economy is a dynamic organic entity always in the process of 'becoming', rather than an established one that has already arrived. It is about prospects for the future, not about the inheritance of the past (Kuratko & Hodgetts, 2004). And second; entrepreneurial firms are "the essential mechanism by which millions enter the economic and social mainstream of American society. small businesses enable millions of people, including women, minorities, and immigrants to access the American Dream. The US strength has always been the American Dream of economic growth, equal opportunities, and upward mobility. In this evolutionary process, entrepreneurship plays the crucial and indispensable role of providing the 'social glue' that binds together both high-tech and 'Main Street' activities (Small Business Administration, 1998)*".

Such is the power of Entrepreneurship that we experienced some of the best journals catering to the subject of Entrepreneurship besides the Entrepreneurship dedicated Journals (e.g. "*Strategic Management Journal*", "*Academy of Management Review*" and "*Academy of Management Executive*").

Developing Countries Adoption of Entrepreneurship Education

The situation in developing countries has its own flavor. The developing world still does not understand the need for entrepreneurship education though there is now an awareness of It as is the case in Pakistan where three leading Universities have launched entrepreneurship in a big way. To understand the situation in Iran we examine a paper by Saeid Karimi et al. (2010). The past decade brought about social problems such as population growth, increasing number of graduates downsizing and lack of jobs. This resulted in self employment and venture cre-

ation by the younger members of society and those who had lost jobs. It was felt that universities and colleges could be utilized as catalyst for progress. This observation was made by Saeid Karimi et al. (2010) in their paper. The paper goes on to discuss the challenges inside Iran by saying both internal and external challenges are confronting Iran while implementing Entrepreneurship Education. Internally despite the growth of studentship in entrepreneurship, it is still not the main subject in any university. The student lack practical experience and nor do they have vocational skills and entrepreneurship combination to launch their ventures. One problem noticed was that in order to avoid military service, males usually apply for majors they are not interested in. The issue that prevails is that the teaching methodology is conventional and no new technology is used in teaching nor activity based teaching is practiced. In fact the serious problem is that only one course is taught in the entire MBA program which is not sufficient to change the mind set from job oriented to self employment orientation. A similar situation exists in Pakistan. To compound this issue there are no entrepreneurship teachers but ordinary teachers of other subject. It does not provide quality result. And to a greater degree the issue of research is another problem that has not taken off in the area of entrepreneurship. Iran also confronts the industry- academic gap and hence there is no trend of industry supporting research through the academia. Finally there is the issue of creating an enterprising environment and culture for the facilitation of entrepreneurship. It was also observed that while in USA many universities have entrepreneurship centers and Chaired professorship of entrepreneurship funded by external sources (US 1 billion dollars) Where-as in Iran and in other developing countries such practice do not exist The major amount of the funding for universities comes from the government, and the inconsistency of this funding is more of a hurdle then facilitator of projects. Finally the paper refers to the entrepreneurship culture and the issue prevailing is that in Iran not a single study has been directed towards researching the culture aspect of entrepreneurship in Iran. The paper acknowledges that entrepreneurial culture and the entrepreneurship education have a mutual relationship as it can promote entrepreneurship and innovative culture by changing the mindset of the potential entrepreneurs.

In a paper *Zhang Liyon* points out the issues being faced by entrepreneurship education. Realizing the importance of Entrepreneurship to catch up with the developed world entrepreneurship education was introduced in more than 100 universities. India went by collaborating with renowned universities such as Babson, London Business School to create entrepreneurship course. However Liyan highlights 3 major issues in implementing entrepreneurship education. The paper refers to cultural barriers which are prevalent, expected individuals to accept status quo and not to strive to improve it. This was considered spiritual calmness. On the other hand the dominant culture is to go for job rather than take risk as entrepreneurs. The other issue referred to in this article is difficulties towards start-ups which are: - time and cost towards setting up a business in India as compared to other countries in South Asian. And finally incomplete entrepreneurship education which was reflected in the confidence level of the entrepreneurs, low capabilities and low knowledge among them. The trend for entrepreneurship education is growing but the issues and problems being faced were that these students lacked innovation necessary to take risk. Liyan believes that it is more effective to implement entrepreneurship by selecting, motivating, training, supporting the appropriate resources in the education system. Here too the business course has one form of entrepreneurship as a single course. Other than this there are various other activities such as business incubation inducted in some universities without proper utilization. Finally the short fall identified was the teaching methodologies in entrepreneurship education.

Both papers (Iranian and India) agree that a strong entrepreneurial culture has to be developed and practical experience was the requirement in all entrepreneurship education.

The Pakistani scenario has been presented in a paper entitled "Entrepreneurship Education in Pakistan Universities" by **Sajjad Ahmed Khan** (2010) He points out that the trend has developed recently to expand entrepreneurship education and design challenging curricula. It is presumed that good entrepreneurship programs would attract non business students and also develop an entrepreneurial culture. Khan sees a better future for entrepreneurship programs after a neglect of six decades 2010 and 2011 have been the most fruitful years to promote entrepreneurship education. The top 3 universities have launched entrepreneurship program by introducing Business Plan Competition country wide against attractive financial rewards. These are known as "Invent" and "Discover" which combine training and reward approach. But Khan is aware that real maturity of the entrepreneurships field has yet to be experienced. He has identified a serious issue confronting Pakistan, which is lack of teaching staff in this field, hence the need to develop faculty would be struggle against time. Simultaneously there are no entrepreneurship degrees at the masters or at the PhD level. Hence producing faculty will remain an issue

for a long time to come. Quality control has been pervasive issue hence entrepreneurship is victim of this issue as well. In fact in the absence of 'entrepreneurship centers' or 'chair' for professorship of entrepreneurship issue confronting the propagators of entrepreneurship, is proper design of programs and pedagogy for teaching. He contends that the entrepreneurship education professors must become more competent in the use of academic technologies to include new and innovative approaches to teaching entrepreneurship. The most serious drawback and an issue of utmost importance is the lack of research. The subject as discipline would require research to bring in knowledge for building the necessary foundation for development and implementation of entrepreneurship program.

Conclusion

The Emerging Trend in the Developing Countries

Research is now the most dynamic feature of Entrepreneurship and theory has to be evolved building the subject. Beyond this we notice that there is a rush to write case studies of entrepreneurs recording the experiences and analyses of these experiences. These case studies provide a local flavor and how the individuals relate to local problems.

The emerging trends to consider in this environment are venture financing including venture capital and angel financing. These emerging trends have engulfed the developing countries and there is a clamor to develop innovative products to finance entrepreneurs. This has also developed a need to look into the psychological aspect, and the aspect of women entrepreneurs and the minority and the indigenous community for economic development. Finally the universality of entrepreneurship is so significant that one notices an enormous growth of interest in it around the world. Hence all of this has accentuated the demand for entrepreneurship education. *In fact the emerging trend is entrepreneurship education itself.* Hence to meet this emerging trend pedagogy is changing.

The Emerging Issues of the Current Era for the Developing Countries

The challenge is to resist or-thodoxy and sticking to the past. The wisdom is to meet the challenge of the change. While legitimacy has been established but the question still remains universally applicable that how many full departments of entrepreneurship exist? The issue is to bring up deans from the ranks of entrepreneurship faculty? The issue is developing young faculty with pure research and teaching entrepreneurship. There is lack of entrepreneurship faculty, lack of PhD programs for entrepreneurship and lack of business schools that develop PhD programs. The solution to this problem is that the faculty must now develop what is needed in entrepreneurship education. This brings us to the most important conclusion, that "*in many respects entrepreneurship education may actually transform the educational setting*". What it means in simple terms is that the entire education policy is going a paradigm change. The centre piece of education policy is entrepreneurship education. Quoting Meyer, Kurkatko states "*There can be no lethargy if we are to move the entrepreneurship cause to the next level. We need to attract and develop the next generation of teachers. The war is not over*". The issues remain and there are emerging trends in entrepreneurship education on a day to day basis.

The Current Issues Confronting the Developing Countries

The question of quality will remain a serious issue. Work on local curricula will be required. These twin issues would require serious concern toward building faculty of the subject. If left in the hands of uninterested or conventional teachers, this subject will produce nothing but average entrepreneurs without zeal or innovation or innovative spirit. The trend has caught up with Developing Countries but issues have to be resolved. The question remains the same. Who should teach entrepreneurship, should it be the educators alone or should it also include the practitioners? How much of research should be imposed upon universities seeking to introduce entrepreneurship education? And why should all universities have incubators? Who should be allowed to nest in them? We have seen that United States offers a host of role models and provides strong economic cultural and political support for entrepreneurs and their ventures. It is also a mature environment for entrepreneurs hence it has a good back-up support of faculty and practitioners. This is an example for Developing Countries.

Europe, as we have seen has diversity of culture for the promotion of entrepreneurship. There is a lot of support for business incubators and a strong link between industry and academia. It promotes technology transfer.

There is much more focus on entrepreneurship than ever before, with a lot of experimentation in entrepreneurship, forums and international call for papers conferences. Asia is somewhat unsure of entrepreneurship. Lack of knowledge prevents a zest by the academia. Singapore, China, Korea, Taiwan lead the Asian as now there is significant growth in entrepreneurship education. Hence with this focus there is now a great demand from students also. However since this is a new beginning for Asians and South Asians or South West Asian, there is a shortage of educators and academia and researchers. There is therefore a need to accumulate knowledge and expertise. Generally the countries in Asia are the developing countries. It is also true that most Mid Eastern countries are also developing countries. Hence the issues have risen because of the fast emerging trend towards entrepreneurship education. It is precisely for this reason that the developing countries will have a host of issues far different from the developed countries. As there is not a long history of entrepreneurship education in these region, there will also remain the issue of using practitioners as adjunct faculty, as this practice does not exists. Hence the trend towards entrepreneurship education will bring host of issues. But education policy will have to resolve these issues.

References

Arthur Cole, "An Approach to the Study of Entrepreneurship", Journal of Economic HistoryVol. 6 (1946, Supplement) reprinted in Frederic C. Lane and Jelle C. Riesmersma, eds., Enterpriseasn d

SecularC hange: Readings in Economic History (Homewood, IL: Irwin, 1953), Chapter 11; pp. 183-84. All references are to the reprint.

Drucker, P.F. (1985) "The Practice of Innovation", Innovation and Entrepreneurship Practice

and Principles, Harper & Row, New York, pp. 19-33

FAYOLLE A. (2006), "Essay on the Nature of Entrepreneurship Education", Rencontres de St-Gall 2006, September 18th-21st, Wildhaus, Switzerland, Main Topic of the "Rencontres": Understanding the Regulatory Climate for Entrepreneurship and SMEs.

Fayolle, Alain "Entrepreneurship Education in Europe: trends and Challenges " 2009. Key note speech at the Universities, innovation and entrepreneurship: Good Practice workshop.

Gartner, William B. 1988. "Who Is an Entrepreneur? Is the Wrong Question." American

Journal of Small Business, 12, 4 (Spring): 11-32.

Karimi, Saeid et al. "Entrepreneurship Education in Iranian Higher Education: The Current State and Challenge" 2010. European Journal of Scientific Research. Vol. 48 No. 1 pp 35-50

Khan, Iqbal M.(2007) "Benefits and academic Importance of Entrepreneurship Education":Developing & Promoting Entrepreneurship for Poverty Allevation. NISTE, Pakistan

Khan, Sajjad Ahmad "Entrepreneurship Education in Pakistan's Universities". Post Doctoral Research Report, University of Essex Southend-on-Sea UK (2008)

Khawan, H., "University Driven Entrepreneurship Model: Creating Pockets of High Entrepreneurial Activity in Pakistan" 2007 Electronic Publication SSRN= 1135115

Kimberly, J. and Miles, R. (eds.), The Organization Life Cycle. San Francisco: Jossey Bass. 83-134.

Kuratko, Donald F., "Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Challenges for the 21st Century" 2003. Coleman Foundation While Paper Series for US Association of Small Business & Entrepreneurship. Ball State University Muncie. IN. USA

Kuratko, Donald F., "The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends and Challenges" 2005. Entrepreneurship: Theory and Practice.

Lee, Lena, & Wong, Poh-Kam. "Entrepreneurship Education - A Compendium of Related Issues". 2005, NUS Entrepreneurship Centre.

Say, J. B. (1816), Catechism of Political Economy: Or, Familiar Conversations of the Manner in Which

Van de Ven, A. (1980). Early planning, implementation and performance of new organizations. In

Wealth is Produced, Distributed, and Consumed by Society, Sherwood, London.

Electronic Sources

Zhang Liyan "Entreprenruship Education with in India'a higher system" Retrieved from; www.asianscholarship.org/asf/ejourn/articles/zhang_l.pdf - Thailand -

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 751-757

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

International Recognition of the Research on Higher Education Carried Out by Turkish researchers

Lect. Özcan Konur
Faculty of Engineering, Şırnak University, 73000 Şırnak, Turkey

Abstract

Although there has been a sharp increase in the research output by the Turkish researchers in the applied hard sciences like engineering, medical sciences and natural sciences in recent years, the research output in the field of social sciences but especially in educational sciences has been under the expected level. There has not been any study carried out on the international recognition of the research on higher education carried out by the academic staff working in Turkish universities. As there have been calls for the restructuring of the Turkish higher education system in many fronts, it would be beneficial for all the stakeholders to have a look into the current state of the research on higher education in Turkey. The research on higher education is analysed scientometrically for the last three decades as of February 2011. The most studied subjects, the most publishing institutions, historical development of research and citations are among the subjects covered in such analysis.

Key words: Turkey, higher education research, scientometric analysis, research evaluation, Turkish academics, research productivity.

Introduction

It is a well known fact that the higher education system has expanded enormously in recent years in Turkey. 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 the UK (Adams, 2009). However, little is known about the contribution of the Turkish Universities to the research on the higher education as a whole within the global context.

This is also true for the contribution of the other nations to the international literature on the higher education. For example, Budd and Magnuson (2010) examined the citation practices for the higher education journals. Barrow et al. (2008) identified the major science education programs in the US by analyzing the research productivity of the faculties of education in the area of science. Tight (2008) examined the co-citation practice in the field of higher education based on 17 journals published in 2000. Uzunboylu and Ozcinar (2009) carried out a study on the content analysis and citation analysis of the research on the computer-assisted learning published between 1990 and 2008. There were 1,309 papers in this area with 3,536 citations. Ozcinar (2009) carried out a scientometric study on the instructional design and found 758 papers published between 1980 and 2008. Luor et al. (2008) mapped the research on the computer-assisted learning (CAL) published between 1998 and 2006 to locate trends and gaps in the research.

In contrast, there have been a number of scientometric studies on the global recognition of the Turkish academics in other fields such as Earth Sciences. Gokceoglu et al. (2008) studied the global contribution of the

Turkey in this area. They found 2,310 papers and both the number of papers and the citations they received increased enormously in recent years. 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. Indeed, Tien (2008) provided the research support within the context of the Taiwanese higher education for such arguments raised by Gokceoglu et al. (2008).

Thus, there has not been any study carried out on the international recognition of the research on higher education carried out by the academic staff working in Turkish universities. As there have been calls for the restructuring of the Turkish higher education system in many fronts, it would be beneficial for all the stakeholders to have a look into the current state of the research on higher education in Turkey. The research on higher education is analysed scientometrically for the last three decades as of February 2011. The most studied subjects, the most publishing institutions, historical development of research and citations are among the subjects covered in such analysis.

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 February 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.

Three sets of search terms used for this study: Address=(Turkey) Topic=(student* or graduates or "academic staff" or pre-service or preservice or graduate students or postgraduate* or doctorate* or phd*), and Topic=(universit* or "higher education" or faculty or department* or college* or "medical school" or "nursing school").

These terms were selected to minimise the research noise and locate the relevant papers as much as possible. The first search term was critical as the aim was to locate the papers written by the academics working in Turkish institutions of higher educations.

The search was refined restricting the research to “article”, “review” and “proceedings papers”.

In other words, this piece of study considers the papers where these search terms were included in their abstract pages as indexed by the SCIE and SSCI between 1980 and 2011 (February) (in title, abstracts, Authors keywords, and Keywords plus). Therefore, it is clear that this piece of study is sensitive to the use of these keywords in the abstracts pages of the papers.

Next, a scientometric analysis was carried out as a first step using the “analyze the results” tool of the Web of Knowledge database. The used tools were “document type”, “institution name”, “publication year”, and “subject area”.

As a second step of the scientometric analysis, 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.

As a third step of the scientometric analysis, the papers citing the papers on the higher education were viewed and analyzed using the tool “analyze the results”. The analysis of these cited papers was carried out as in the first step and the relevant information was recorded. The information obtained through this process was used to measure the impact of the original research found in the first step. However, the results of the analysis were given only in an outline form in the paper.

Discusson and Results

Document Type

Using the keywords for the higher education research in Turkey, 1,408 references were found in total for the entire search period from 1980 to 2010. The search was refined restricting the search to only articles, reviews, and proceedings papers, resulting in 1,356 papers. This formed the sample for the paper.

The Most Publishing Institutions

The Table 1 shows the most publishing 10 research institutions in Turkey doing research on higher education, comprising 53.6% of the whole sample. It is found that the "Middle East Technical University" was the most publishing institution (11.5% of the sample), followed by the "Hacettepe University" (8.3%), "Gazi University" (6.0%), the "Ankara University" (4.9%), and the "Ege University" (4.6%). It is notable that the top four institutions are from Ankara.

These results suggest the research by the most prolific institutions in this area has been well diffused with many research centres distributed nationally within the country.

As Bonaccorsi & Daraio (2008) argue within the context of the European higher education system, it seems that these most publishing institutions have positioned themselves as a major player in the field of higher education by making best use of their resources in the short run and getting additional resources in the long run in the innovative fields. As the list is dominated by the well-established big city universities, these institutions have been strategically well placed in this field of research.

The most publishing institution analysis provides valuable information on the comparative contribution of institutions and reflects the public emphasis on the ranking of the institutions by in-part scientometric methods (e.g., Billaut et al., 2010)

Table 1: The most publishing research institutions.

	Research Institutions	City	Paper numbers	Paper numbers (%)
1	Middle E Tech Univ	Ankara	156	11.5
2	Hacettepe Univ	Ankara	113	8.3
3	Gazi Univ	Ankara	82	6.0
4	Ankara Univ	Ankara	66	4.9
5	Ege Univ	Izmir	63	4.6
6	Dokuz Eylul Univ	Izmir	60	4.4
7	Baskent Univ	Ankara	57	4.2
8	Selcuk Univ	Konya	45	3.3
9	Istanbul Univ	Istanbul	44	3.2
10	Akdeniz Univ	Antalya	41	3.0

Historical Development of the Research

The distribution of the papers by the publication year is shown in the Fig. 1. It is notable that the number of publications increased significantly in the 2000s comprising 73.6% of the sample.

The publication year analysis showed that the number of papers increased in recent years. This finding is hardly surprising as there has been strong policy and financial incentives for the research on higher education in our country in the 2000s. However, it is clear that there have not been spectacular increases in the publication rates as seen in some scientific disciplines such as biofuels (Konur, 2011).

Historical Development of the Research

The Table 2 shows the subject area of the journals publishing papers on the higher education. "Education & Educational Research" was the area where 27.9% of the sample was published. This was followed by "Psychology, Multidisciplinary" (7.9%), "Psychology, Social" (7.8%), "Medicine, General & Internal" (6.6%), and "Psychiatry" (6.3%).

As Leydesdorff and Rafols (2009) argue the decomposition of scientific literature into disciplinary and sub-disciplinary structures is one of the core goals of scientometrics. The ISI subject categories classify journals included in the SCIE and SSCI. The aggregated journal-journal citation matrix contained in the Journal Citation Reports can be aggregated on the basis of these categories.

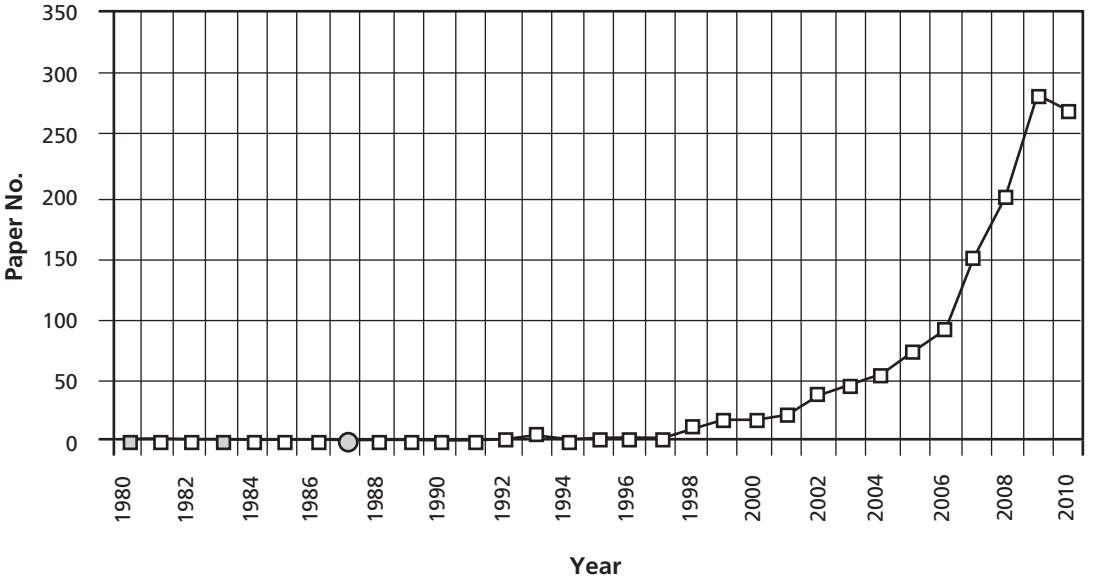


Fig. 1: Historical development of research on higher education in Turkey.

One important finding from this table is that the research on the higher education was of the interdisciplinary nature ranging from "Education & Educational Research", to "Psychology, Multidisciplinary" and "Social Sciences, Interdisciplinary" following a similar pattern in biofuels research (Konur, 2011).

Citation Analysis

The results from the use of the "citation" tool of the Web of Knowledge database based on the 1,356 paper references show that the brute total number of citations was 3,635, giving a ratio for the "Average Citations per Item" as 2.68 and "H-index" as 21.

These data suggest that this research field as a whole has had a moderate impact factor in terms of the H-index and "Average Citations per Item". On average, a paper published in this filed was cited nearly 3 times. There are significant variances across the scientific fields regarding their citation impact.

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 on the stu-

Table 2: The subject area of the journals publishing papers on the higher education.

	Subject Area	Paper numbers	Paper numbers (%)
1	Education & Educational Research	378	27.9
2	Psychology, Multidisciplinary	107	7.9
3	Psychology, Social	106	7.8
4	Medicine, General & Internal	89	6.6
5	Psychiatry	85	6.3
6	Education, Scientific Disciplines	67	4.9
7	Nursing	64	4.7
8	Public, Environmental & Occupational Health	45	3.3
9	Psychology, Developmental	32	2.4
10	Sport Sciences	30	2.2

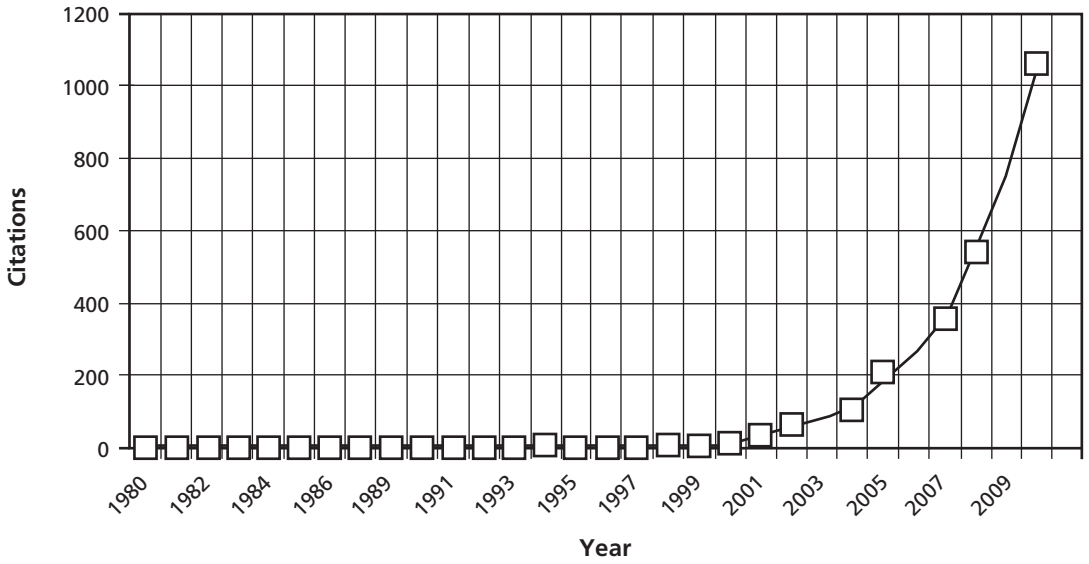


Fig. 2: Historical development of research on higher education in Turkey.

dents with disabilities in higher education as briefly outlined above. 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".

The Fig. 2 supported by the data table shows the distribution of the citations received by 1,356 papers over time. It is interesting to note that 87% of these citations were received between 2005 and 2010. It is these years that the research on higher education by the Turkish academics were recognised highly by the international research community.

Analysis of Citing Papers

As a next step in the citation analysis, the papers citing 1,356 references found on the higher education were viewed and it was found that there were 3,635 total citations resulting in 3,050 viewable citations, refined to articles, reviews, and proceedings papers. This formed the sample for the further analysis.

The most publishing author analysis shows that "Asci, FH" and "Gencoz, T" were the most publishing author with 18 papers; followed by "Porjesz, B" (16 papers), "Basar, E" (14 papers), "Karakas, S" (12 papers), and "Rangaswamy, M" (12 papers).

A country analysis shows that Turkey (33.7%), USA (25.1%), England (6.4%), Canada 4.0%), and Australia (3.8%) were the most five publishing countries referencing one of the papers in the original sample. It is interesting to note that two-thirds of the citations were made by the international research community.

84.0% of the sample were articles; followed by reviews (8.5%), and proceedings papers (7.4%).

An institutional analysis shows that Middle East Technical University (3.4%), Hacettepe University (2.4%), Gazi University (2.1%), and Ankara University (1.9%) were the most publishing institutions. 92.7% of these publications were written in English where Turkish (4.3%) and Spanish (1.3%) were the other major languages.

An exponential growth in the number of publications between 1980 and 2010 was observed starting with 4 papers in 1993 and reaching to 756 papers in 2010. 86% of the sample papers were published between 2005 and 2010.

"Social Behavior and Personality" (1.5%), "Procedia Social and Behavioral Sciences" (1.3%), "Personality and Individual Differences" (1.2%), "Turk Psikoloji Dergisi" (1.2%), "Energy Education Science and Technology Part B-Social and Educational Studies" (1.1%), and "Innovation and Creativity in Education" (1.0%) were the most publishing journals in this area for this sample. The most publishing 6 journals published nearly 7.3% of the sample papers.

Following the papers covered in the original sample of 1,356 papers, titles of the first 6 journals in this sample suggest psychological sciences rather than educational sciences domination.

"Psychiatry" (9.5%), "Education & Educational Research" (8.8%), "Psychology, Multidisciplinary" (6.8%), "Psychology, Social" (6.5%), and "Public, Environmental & Occupational Health" (6.4%) were the most published subject areas as designated by the publishers of the Web of Knowledge database.

Similar to the papers covered in the original sample of 1,356 papers, the first five subject headings designated by the publishers of the Web of Knowledge in this sample suggest a domination of psychological sciences rather than educational sciences.

These data provide ample evidence for the high-impact of the research on the higher education by the Turkish academics in the wider scale. As Konur (2011) discuss for the nanoscience and nanotechnology fields, the data on the citation impact of 1,356 papers in the original sample provide helpful data on the knowledge diffusion from 1,356 papers to the journals and subject areas outlined in citation sample of 3,050 papers.

There were additional 15,507 citations to 3,050 references in the second sample with an average citation rate of 5.08 and H-Index of 47.

Conclusion

It has been established that despite the increasing importance of the higher education research in Turkey and worldwide, the scientometric evaluation of this field as concerning Turkey has not yet been carried out and this paper has been the first ever such study of the research on the higher education carried out by the Turkish academics.

Results provided helpful insights into the research on the higher education by Turkish academics in many fronts including the document type, sample size, the most publishing countries, the most publishing research institutions, the historical development of the research, and the subject areas in the first strand of the analysis.

The results showed that the research on the higher education in Turkey had grown steadily during the last two decades, more sharply between 2005 and 2010.

The results also provided valuable information on the citations made to the sample papers on the higher education written by the Turkish academics, Average Citations per Item, and H-index. There were 3,635 citations to 1,356 papers on the higher education with H-index of 21. The research output thus has had a moderate impact on the general literature.

This provides further incentives for all the stakeholders of the research on the higher education in Turkey, but especially for the researchers and their institutions and their countries to do more research in this area. For example, Garcia-Perez (2009) discusses the use of the scientometric analysis in hiring, reappointment, tenure and promotion decisions by the higher education institutions in Spain.

This first-ever scientometric study on the research into higher education in Turkey shows that the scientometric analysis has a great potential to gain valuable insights into the evolution of the research in this field as in the case of new emerging technologies and processes such as nanoscience and nanotechnology, as well as new emerging field of biofuels complementing other research evaluation techniques such as literature reviews, meta-analyses, and content analyses (Konur, 2011).

References

Adams, J. (2009) The use of bibliometrics to measure research quality in UK higher education institutions. Archivum Immunologiae et Therapiae Experimentalis, 57(1), 19-32.

Baird, L. M.; Oppenheim, C. (1994) Do citations matter. Journal of Information Science, 20(1), pp. 2-15.

Barrow, L. H.; Settlage, J.; Germann, P. J. (2008) Institutional research productivity in science education for the 1990s: top 30 rankings. Journal of Science Education and Technology, 17(4), 357-365.

Billaut, J. C.; Bouyssou, D.; Vincke, P. (2010) Should you believe in the Shanghai ranking? Scientometrics, 84(1), pp. 237-263.

Bonaccorsi, A.; Daraio, C. (2008) The differentiation of the strategic profile of higher education institutions. New positioning indicators based on microdata. Scientometrics, 74(1), pp. 15-37.

Budd, J. M.; Magnuson, L. (2010) Higher education literature revisited: citation patterns examined. Research in Higher Education, 51(3), 294-304.

Cronin, B. (2001) Bibliometrics and beyond: Some thoughts on web-based citation analysis. Journal of Information Science, 27(1), pp. 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), pp. 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.

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), pp. 5-25.

Leydesdorff, L.; Rafols, I. (2009) A global map of science based on the ISI subject categories. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 60(2), pp. 348-362.

Luor, T.; Johanson, R. E.; Lu, H. P.; Wu, L. L. (2008) Trends and lacunae for future computer assisted learning (CAL) research: An assessment of the literature in SSCI journals from 1998-2006. Journal of the American Society for İnformation Science and Technology, 59 (8): 1313-1320.

Ozcinar, Z (2009) The topic of instructional design in research journals: A citation analysis for the years 1980-2008. Australasian Journal of Educational Technology, 25 (4): 559-580.

Tien, F. F. (2008) What kind of faculty are motivated to perform research by the desire for promotion? Higher Education, 55(1), 17-32.

Tight, M. (2008) Higher education research as tribe, territory and/or community: a co-citation analysis. Higher Education, 55(5), 593-605.

Uzunboylu, H.; Ozcinar, Z. (2009) Research and trends in computer-assisted language learning during 1990-2008: results of a citation analysis. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 8(34), 133-150.

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 758-764

Methodological Problems of Entrepreneurship Education in Bulgarian Universities

Assoc. Prof. Dr. Emil Papazov[1], Assist. Prof. Dr. Lyudmila Mihaylova[2]
[1]University of National and World Economy, Sofia, & University of Rousse, Bulgaria
[2]University of Rousse, Bulgaria

Abstract

As an educational concept entrepreneurship is characterized by lots of imbalances. One of them is related to the offered course topics. Efforts are focused on answering questions like who is an entrepreneur, how his or her social and psychological profile looks, what entrepreneurs do and the like. Less attention is paid to ways of doing things. Often, the tools presented to the trainees are brought in directly from the management theory and practice of large companies, without taking into account the fact that such knowledge is difficult to implement in a small or medium-sized company. A wider application of the case study method cannot compensate for the lack of a broader methodological basis for entrepreneurial training. The methodology associated with entrepreneurship education can be formed either on the basis of developing a new methodological apparatus for detection and exploitation of entrepreneurial opportunities, or through adapting of methods used by large companies, taking into account the particularities of the educational process and entrepreneurial practice in specific countries. This paper summarizes the attempts to adapt the methodology of entrepreneurial training in Bulgaria linking it to some of the features of higher education as well as with the established areas of the entrepreneurial community in the country. The paper also offers guidelines for improving the methodological basis for entrepreneurial training in Bulgaria.

Key words: Entrepreneurship, education, course content, methodology.

Introduction

The paper focuses on some methodological issues related to the entrepreneurship education in Bulgarian universities as well as on the relationship between this type of training and the entrepreneurial reality. An attempt is made to identify existing problems and obstacles to the formulation and practical usage of appropriate tools. What is discussed as a first step in this direction is the need for developing a specific methodological apparatus consistent with the needs of the entrepreneurship and entrepreneurial training in Bulgaria. Part of the outlined problem areas on the subject are a direct result of intensive research done by the authors in recent years. Clarifying the causes and the obstacles provides an opportunity for a subsequent formulation of guidelines directed towards solving of main methodological problems of the entrepreneurial education in universities. The proposed solutions are tailored to the specificities of various stakeholders like scientific organizations, students, teachers, entrepreneurs and foreign partners.

Identifying Problem Areas

The National Classification of Occupations in Bulgaria (2010)[1] recognizes the category "entrepreneur" both as a position and a profession. However, entrepreneurship as an educational concept is not paid due attention in universities. There are many contradictions:

[1] *See*: Order # RD 01-514/12.07.2010 on Strengthening the Structure of the National Classification of Occupations in Bulgaria (2010). Under this classification, the code number of "entrepreneur" is 1319-3001, and the respective code number of "occupation" is 1319.

- The comparative characteristics of small and large businesses are not adequately commented during the courses on entrepreneurship and small business management. Efforts are focused on answering questions like "Who is an entrepreneur?", "What is his or her social profile?", "What do entrepreneurs do?" etc. Less attention is paid to the ways of doing things.
- Repetition or overlapping of the same academic material with the theme of basic courses such as fundamentals of management, finance, accounting, microeconomics, human resources management, organizational behavior, economic analysis and others are often recurrent.
- From a methodological point of view teaching is mostly limited to offering introductory notes or commenting on summaries resulting from current practical studies. Normally, the research is based on questionnaires, case studies (reflecting mostly the entrepreneurial practice of developed countries), comparative analyses, etc. Less attention is paid to knowledge related to application of specific methods and techniques, especially for determining the strategic direction of the business development. At best, trainees are offered tools used in large companies (corporations), which in turn are difficult to implement in a small or medium-sized company. Only isolated cases of generalizations related to methodology, construction or adaptation of methods and techniques exist that are scientifically sound and applicable in the Bulgarian entrepreneurial practice.[2]

Similar problems can be found in other countries as well. The quick overview of U.S. sources shows that methodological aspects concerning entrepreneurship education are underestimated in numerous publications. For example, the simple analysis of the content of the six most popular textbooks on small business and entrepreneurship, published in 2008, shows that themes like small business strategies, part-time or full-time entrepreneurship are presented only in one publication.[3]

There is a variety of reasons for the low interest in the methodological aspects of the entrepreneurship, the more important of which can be divided into two groups. The first is related to the specifics of the educational process in universities, and the second – to the Bulgarian entrepreneurial practice.

Among the reasons for the poor orientation to the methodological aspects of entrepreneurship related to the specifics of entrepreneurship education in Bulgarian universities, the following can be distinguished:

- Within the undergraduate education, priority is given to training courses with a general educational background (the so-called university or faculty disciplines). Less attention is paid to the specialized training, where methodological issues of entrepreneurship are normally discussed. Very often, traditional disciplines related to economics, history, sociology and law oust special sciences related to starting a small business, strategic business and financial management, operational management, project management and accounting.
- With the Bologna perspective,[4] laying stress on the reduction of the undergraduate educational duration to three years, the processes described above are expected to intensify due to the inevitable merging of subjects.
- The fact that students in Bulgaria, to a greater extent, prefer to get their bachelor's degrees in the country, but go abroad for their master's degrees, does not create sufficient incentive for the development of the methodological aspects of entrepreneurial training in master's courses.
- The difficulties in the coordination of internal organizational units of an educational institution influence negatively the development of the methodological issues of entrepreneurship. University departments are seen as basic units in the universities, so they develop the curricula for individual courses independently, without seeking enough common ground (I / O connections) with other disciplines.
- The actual curricula content of the entrepreneurship courses is not sufficiently adapted to the needs of various target groups (students from different disciplines or technical areas, doctoral students from numerous fields of higher education, etc.)

[2] There are attempts to adapt well-known methods used strategic analysis and planning in Bulgaria for the purpose of entrepreneurial education. To name some of them: the „Growth – Share Matrix" (Papazov & Mihaylova, 2009, p.p. 268-276, Milev, 2010), the „Relative Advantage Matrix" (RAM) and the „Strategic Position & Action Evaluation matrix" (SPACE), (Papazov & Mihaylova, 2010b).

[3] In the book of J. Katz and R. Green, published in 2006 under the title "Entrepreneurial Small Business" (Solomon, 2008).

[4] The main reforms in the context of the Bologna Process are concentrated on: 1) the three-cycle degree structure (bachelor, master, and doctorate), 2) the quality assurance of higher education, and 3) the recognition of qualifications and periods of study.

Among the reasons for the low interest in the methodological aspects of entrepreneurship in the light of the Bulgarian entrepreneurial reality, the following can be mentioned:

- Start-up entrepreneurs usually focus on stabilizing the market position of their companies and in this phase significantly underestimate the role of education, possessing a methodological character. A small part of them, that are flexible enough as leaders, monitor the development and turn to such training.
- Entrepreneurs and managers in existing companies are not always sufficiently interested in being trained in methodological issues related to business, although the development at this stage (particularly in the phase of growth) needs mostly to be professionally discussed. A report for the sector of small business prepared by the Agency for small and medium-sized enterprises in 2002 indicated that Bulgarian entrepreneurs underestimate the role of corporate strategies, respectively the methodological issues related to their development. For example, according to research conducted, only 6.5% of the entrepreneurs and managers think that preserving and enhancing the competitive position of the companies they represent, is in any way connected to knowledge and skills in the field of strategic planning (Manager magazine, p. 12).
- A popular way of doing things in Bulgarian companies, especially in SMEs, is to outsource some operations such as accounting or financial activities. This in turn sometimes leads to losing the link to the process of strategic planning and control because of the poor information basis. So, the methods and techniques developed or adapted for the needs of SMEs, are difficult to apply.

The enumerated reasons related to the specific features of the entrepreneurship education arebased on a study prepared for the purpose of this paper. The investigation covers all Bulgarian universities offering entrepreneurship education. The information has been compiled from data of the Ministry of Education, Youth and Science related to accredited institutions of higher education in the country till January 31, 2011. Accredited universities and higher schools in Bulgaria amount to 51 (universities – 30; academies – 11; colleges – 10). Of these 51 higher schools, 37 are public and 14 are private. All of them maintain an official website with information on educational degrees and specialties, in which accredited training with approved curricula is offered (Table 1).

The analysis of the publicly available information was used for the empirical study to synthesize the reasons for the low interest in the methodological aspects of entrepreneurship education in Bulgaria. Such a methodological approach found application in studies conducted in other countries of Central and Eastern Europe (Pfeifer, Peterka, & Jeger, 2008).

Further information had also been accumulated through interviews with coordinators of curricula and teachers for analytical purposes. In outlining basic methodological issues of entrepreneurship further sources of information like scientific papers, reports and analysis, case studies had been used. Ultimately, the interpreting of conceptual educational problems had also been done through analyzing curricula, training programs and professional characteristics of specialties.

Table 1: Institutes of higher education, offering education in entrepreneurship.*

Type of Higher Education Institution	Name of Higher Education Institution	Bachelor Level of Entrepreneurship Education, Subject	Master Level of Entrepreneurship Education, Subject
University, public	Trakia University -Stara Zagora		Corporate entrepreneurship and financial management
University, public	University of Rousse "Angel Kanchev"		Entrepreneurship and innovation
University, public	University of National and World Economy – Sofia	Entrepreneurship	
University, private	Free University "Chernorizec Hrabar" - Varna		Entrepreneurship and business
University, public	University of Economics – Varna		Economics of construction (Construction entrepreneurship)
University, public	St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo	Social entrepreneurship	

*The data are relevant to 31.01.2011

For revealing problems and obstacles in the entrepreneurial environment hindering the more intensive concentration on methodological aspects in the entrepreneurship education in Bulgaria, additional surveys among representative samples of SMEs had been conducted. One such investigation was undertaken in the period 2007 – 2010. In April 2009, 50 SMEs located in Rousse, North Central Bulgaria, were sampled from different sectors and observed. The study was carried out in two aspects: strategic planning in SMEs – meaning, models, methodologies, problem areas and use of accounting information and information from outside sources for the purposes of strategic planning (Papazov & Mihaylova, 2010a).

The results showed that of the observed SMEs only 70% had partially heard about the models of Boston Consulting Group and General Electric, but in their option the methods are only suitable for large enterprises. However, practitioners are not familiar with possibilities for their usage in the strategic planning of SMEs. Underestimated are also the role of training on methodological issues related to strategic management and the training opportunities for the implementation of such adapted models.

Another study of the authors' team conducted in December 2007 among 30 SMEs producing knitted fabrics in the South Central Region of Bulgaria focused on the application of benchmarking as a method of formation of inter-company structure from "cluster" type (Papazov & Mihaylova, 2008). The study showed that Bulgarian SMEs had not reached that level of business development, on which the benefits of benchmarking, including opportunities for effective transfer of new knowledge and specialized practice in building strategic inter-knitted structures in the industry, can be analyzed. After comparing the Bulgarian experience with an Austrian reference structure, the authors came to the conclusion that there were objective prerequisites for the usage of benchmarking as an approach for preparation of strategic analysis in the creation of inter-company structure in this industry. However, the lack of trust between firms in the industry as well as inadequate training concerning the construction of such structures in this country, leads to seeking assistance from professional organizations (associations) in Bulgaria. So far actually, they do not sufficiently support its members for more active participation in entrepreneurial education and in the search for new methodological solutions to practical problems.

In 2009 a survey covering a sample of 50 SMEs and including dairy producers, small wineries, food and non food products retailers was carried out to study the utilization of modern methodological approaches to planning of business activities (Papazov & Mihaylova, 2009). The results had shown poor knowledge of basic methodological tools. The indicated reason for that had been seen in the lack of opportunities for approbation of such methods in the practice. Such studies provoked the anxiety of the authors of this paper to try to adapt one of the methods envisaged – that of the Boston Consulting Group (the so called "growth - share" model) – for application in the SMEs.

As has already been pointed out above, one of the reasons for the negligible orientation to entrepreneurial problems with methodological character is the weak information availability. This creates difficulties in applying newly created or adapted methods and techniques for the purposes of SMEs and especially in the strategic planning process. A survey from 2009 showed that a large majority of small companies did not have the necessary skills to conduct an accurate accountancy of foregone business operations and thus couldn't calculate the required taxes, fees, payments. This in turn led to difficulties with cash flow and liquidity. Entrepreneurs assessed the consequences and chose the outsourcing of financial and accounting activities as a functional strategy (Papazov & Mihaylova, 2011). The negative effect from this choice, however, was the loss of the direct link with planning activities.

What has been said so far concerns the attention to the methodological issues in view of entrepreneurial education. Now the need to set up a methodological frame and to overlap it with the entrepreneurial training comes to the fore. Development could take place in different directions, but the most important are related to improving teaching methods, participation in international projects on the problems of entrepreneurial training, promoting connections between universities and businesses and providing opportunities for approbation of developed methodological tools. All this presupposes trying to set guidelines for searching of concrete solutions.

Guidelines for the Solution of Methodological Problems of Entrepreneurial Education in Bulgarian Universities

In the spirit of the Bologna policy, the demand to respond to societal challenges requires an intensified cooperation between the higher education systems in different countries and the internationally driven research. The aim

is to build a professional community in which all interested parties are free to participate, draw or make available knowledge and ideas (Second Bologna Policy Forum, 2010).

The guidelines for seeking solutions to the discussed methodological problems of entrepreneurship in Bulgaria are both bound to that policy and to the specific reasons for their occurrence, submitted in the previous section. In synthesis these guidelines can be presented as follows:

- Developing programs for the training of lecturers in entrepreneurship across Europe and creation of networks for cooperation and exchange of teaching staff internationally (European Commission, 2008). In this respect, as a good example can be given the fact that in 2009 representatives of 14 universities from Austria, Albania, Bulgaria, Bosnia and Herzegovina, Germany, Macedonia, Romania, Slovenia, Serbia and Croatia participated in an international Summer academy "Training in Entrepreneurship and Innovation" organized by the University of Rousse, Bulgaria. All mentioned universities are members of the international network "Re?i?a" created in 2008 in the eponymous Romanian city. Along with the discussion of methodological and practical issues on entrepreneurship, the forum gave the official start of a new web-based magazine "Entrepreneurship and innovation" with an international editorial board from the associated universities. Participants agreed and signed a memorandum, in which they laid down detailed actions for the next two years and for the upcoming joint events. The document envisaged that the exchange of students and faculty, the conducting of conferences and the developing of joint curricula for a future master's program would have a priority. The joint project aims to improve university educational tools, to enhance the level of competence and the entrepreneurial culture at the different levels. Additionally, a goal was formulated to work on harmonization of curricula in subjects linked to entrepreneurship, taking into account the specificities of different countries. As an opportunity to improve the content of the curricula and the teaching methods in subjects related to entrepreneurship the forum set directions to expand the partnership through attracting other Bulgarian and Romanian universities.
- Application of modern active teaching approaches which will complement traditional lectures used as a primary teaching method until now. Active learning methods play an important role in the development of entrepreneurial skills and abilities and assist the development of entrepreneurial thinking. Especially useful in this respect are business games.
- Organizing of academic competitions, at which to present business plans with entrepreneurial ideas, prepared by students. The purpose of such an initiative is to promote entrepreneurial thinking in students and the search for methodological solutions to real problems. Example of a good experience in this direction is the newly finished international project "STARTENT – Fostering entrepreneurial culture in Europe", financed by the European Commission. The project attracted 10 partners from different European countries, including Bulgaria (Project STARTENT, 2010). There were three competing directions envisaged: 1) Setting-up high-tech ventures; 2) Creating transnational companies; 3) Starting-up new enterprises. The total prize fund of the competition amounted to 16,500 Euros.
- Balancing theoretical, methodological and practical issues in entrepreneurship education by offering training programs on a project basis. Such a possibility for some Bulgarian universities was partly provided by an all-country project called "Career Start" aimed at promoting student internships and practices. In 2010 only part of the Bulgarian universities succeeded in catching up with the project. The aim was to facilitate the adaptation of the transition from university education to career development by synchronizing the curriculum content with the requirements of the business organizations.
- Creating an entrepreneurial centre within a university to support the entrepreneurship education and the collaboration with the practice for approbation of developed entrepreneurial ideas. Such entrepreneurial centers have been created in the towns of Sofia, Rousse, Gabrovo and Plovdiv, i.e. in universities with technical educational background. The outcome of operating such centers are not yet clear because of their short existence and the lack of real practical effect up to now.
- Promoting the mobility of teachers and researchers between universities, on the one hand, and between universities and businesses, on the other hand. It is useful for trainers to liaise with the practice, but for the present professors from Bulgarian universities are not allowed to work outside the educational sphere on the basis of a second job contract. As a possibility to deepen the business contacts, lecturers and researchers can perform a consulting practice outside their institutions.

- Encouraging business people, who train students, participate in experimental and research activities and foster the academic interest towards entrepreneurship through inclusion in the Board of Trustees of the educational institution; involvement in events initiated by universities; establishment of bilateral agreements between professional organizations and training institutions. After all, the business needs a methodological solution to its problems and the educational and research institutions need data for their studies.
- Focusing on the women entrepreneurship as an object of research interest from both methodological and practical point of view. It is recommended that the application of different methodological approaches in the training of women entrepreneurs should be consistent with their attitudes and motivation. For example, one of the most frequently cited reasons for starting an own business for women is the desire to cope with the challenges and sense of self-realization (Das, 2001). Therefore, the training courses related to starting and managing a small business should be focusing on different indicators of motivation and business success for men and women.

A good opportunity for practical collaboration within entrepreneurship education is the combination between a university department, a research institute and an association, realized in the so-called BAMDE (Bulgarian Association for Management Development and Entrepreneurship) model. The initiative for it belongs to the founding members of BAMDE – leading organizations in the sphere of economics and management education and training, such as the Institute for Post Graduate Studies at the University of National and World Economy (UNWE), the Institute for Entrepreneurship Development at UNWE (IED), the School of Management at the New Bulgarian University, Varna University of Economics, D. A. Tsenov Academy of Economics; the Institute of Economics within the Bulgarian Academy of Sciences. The model reflects, on the one hand, the division of labor between various institutions in areas such as training, problem oriented research, realization of events, projects, consultations and contacts with other (domestic and international) organizations, and on the other hand – the way of interaction between institutions to support training at high level. The latter expresses itself in activities like: initiating (by the university department) the establishment of a bachelor degree in entrepreneurship at a leading Bulgarian economic university (UNWE); teaching specialized subjects included in the curriculum on the basis of research conducted (by the specialized institute), and finally securing additional funds (on the part of the association) through successfully completed projects, consultations or contacts. (EFMD, 2009, EFMD , 2008).

Conclusion

The discussed tendencies, examples and combinations directed to solve some of the methodological problems of the entrepreneurial education in Bulgaria do not exhaust all solutions. Rather, they reflect the fact that the search in this direction are in an initial stage. In light of the above mentioned alternatives questions like “Is it mandatory to promote teamwork or rather develop individual skills during training of students?”, or “Should the entrepreneurship be seen as a complete educational concept or more as an art-related opportunity provoking people's attitudes towards penetrating new realities?” are still open (Fayolle & Klandt, 2006, River 7). The answers to such and similar questions related to the development of entrepreneurial education in Bulgaria will be searched in subsequent studies.

References

Das, M. (2001). Women Entrepreneurs From India: Problems, Motivations and Success Factors. Journal of Small Business and Entrepreneurship, Vol. 15, 4.

EFMD (2009). Quality of Entrepreneurship Programmes in Europe. How Higher Education Institutions in Europe Deal with the Quality Assurance of their Entrepreneurship Programmes. Case studies. Barcelona. European Foundation for Management Development.

EFMD (2008). Quality of Entrepreneurship Programmes in Europe. Best Practices & Pedagogical Methods in Entrepreneurship Education in Europe. Barcelona. European Foundation for Management Development.

European Commission. (2008). Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies. Final Report of the Expert Group, European Commission, Final version, March 2008.

Fayolle, A., Klandt, H. (Eds.). (2006). International entrepreneurship education: issues and newness. Northampton: Edward Elgar Publishing Limited.

Fayolle, A., Narjisse Lassas-Clerc, Essay on the Nature of Entrepreneurship Education, Paper presented to International Conference Entrepreneurship in United Europe – Challenges and Opportunities, 13 – 17 September 2006, Sunny Beach, Bulgaria. Issue 2 (2003). Manager magazine.

Milev, S. (2010). Strategic decisions for cluster-based innovative industrial development (the case of the Bulgarian knitwear industry). Doctoral dissertation, University of Rousse "Angel Kanchev".

Ministry of Education, Youth and Science – Bulgaria. (2011). Registers. Received from http://www.minedu.government.bg/left_menu/registers/vishe/registar.html available on: 25.03.2011.

Papazov, E., Mihaylova, L. (2008). Using benchmarking for strategic analyses in SMEs. Proceeding of International Scientific Conference: „The European Entrepreneurship in the Globalizing Economy – Challenges and Opportunities", 9-12 September 2008, Sunny Day, Varna, Bulgaria.

Papazov, E., Mihaylova, L. (2009). Adapting the growth-share model for planning purposes in SMEs. The Annals of "Eftimie Murgu" University - Fascicle Economic studies, 1, 268-276.

Papazov, E., Mihaylova, L. (2010a). Provision of Information for Strategic Planning Purposes in Bulgarian SMEs. Review of international comparative management, Vol. 11, (4), 575-581.

Papazov, E., Mihaylova, L. (2010b). Using systematic planning tools for strategy rethinking of SMEs in hard times. Proceeding of International Scientific Conference "European Entrepreneurship as an Engine for Post-Crisis Development – Challenges and Opportunities", 8-10 September 2010, Borovets, Bulgaria.

Papazov, E., Mihaylova, L. (2011). The outsourcing as a strategic decision in SMEs. Serbian journal of Management, 6 (2).

Pfeifer, S., Peterka, S. O., Jeger, M. (2008). Assessing Entrepreneurship Education Programmes in Croatian Higher Education Area. ERENET Profile, Vol. III, (3), 25-35. Received from http://www.erenet.org/publications/profile11.pdf available on: 25.03.2011.

Project STARTENT (2010). Fostering Business-University Partnerships for Entrepreneurship Education in Europe. Received from http://www.startent.eu/available on: 28.04.2010.

Second Bologna Policy Forum Statement (2010). Vienna, 12 March 2010. Received from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum2010/Vienna_BPF_Statement.pdf available on: 30.03.2011.

Solomon, G. T. (2008). USASBE – White Paper Series, Are We Teaching Small Business Management to Entrepreneurs And Entrepreneurship to Small Business Managers? The George Washington University Department of Management Centre for Entrepreneurial Excellence. Received from www.usasbe.org/ available on: 26.03.2008.

Todorov, K. Strategic Management in Small and Medium-Sized Firms: Theory and Practice. Volume 1&2, Ciela Soft and Publishing, Sofia, 2001.

Todorov, K., (2008), "The Role and Activities of BAMDE in Supporting the Growth of SMEs in Bulgaria, Presentation to 35th International Small Business Congress, 4-6 November 2008, Belfast, N. Ireland.

Todorov, K., K. Kolarov, I. Kereziev, S. Ruychev (2004), Dynamic Entrepreneurs in Bulgaria: state, tendencies, needs, education, UI "Stopanstvo", Sofia.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 765-773

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

Mühendislik Öğreniminde Yenilikçiliğin İşlevi Üzerine Kuramsal Bir İnceleme

Prof. Dr. Burhan Çuhadaroğlu
Karadeniz Teknik Üniversitesi Makina Mühendisliği Bölümü, 61080 Trabzon, Türkiye

Özet

Bu bildiride; klasik mühendislik öğrenimin programının yenilikçi anlayışa sahip mühendisler yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenebilmesi için yapılması gereken ek düzenlemelere ilişkin kuramsal bir inceleme yapılmıştır. Yenilikçi mühendislik öğrenim programına ait paradigmanın ana unsurları; temel dersler kapsamında kavramsal bakış kazandırmak, diğer disiplinlere merak uyandırabilmek, gerekli pratik becerileri yeterince kazandırabilmek, tasarım çalışmalarında patent odaklı düşünmeyi benimsetmek şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamda yapılması gerekenler; mevcut dört yıllık mühendislik lisans öğrenim programının her bir sınıfında yer alan teorik ve uygulamalı bazı derslerin içeriklerinin yeniden düzenlenmesi, yeni ders ve uygulamaların programa eklenmesidir. Birinci sınıftaki temel ders paketine ilişkin içeriklerin kavramsal yapıda ve mühendislik örneklerine uygun olması, ikinci sınıf programının biyoloji, tıp, fizik, botanik, elektronik gibi farklı disiplinlerden seçmeli dersler ile desteklenmesi yenilikçi anlayışa önemli katkı sağlayacaktır. Ayrıca; üçüncü ve dördüncü sınıf ders programlarında öğrencilerin el becerilerinin geliştirilmesine yönelik pratik uygulamalara yer verilmesi ve öğrencilerin yapacağı tasarım çalışmalarının patent hedefli olması, mühendislerin mesleklerini yaparken orijinal tasarımlar geliştirmesine de zemin hazırlayacaktır. Bu çalışmada yenilikçi mühendislik öğrenim programının özellikleri bazı somut örnekler üzerinde anlatılmış ve çalışmanın sonuç bölümünde yenilikçi mühendislik öğrenim programının yapılanma sürecine ilişkin öneriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mühendislik öğrenimi, yenilikçilik, patent odaklı tasarım.

Giriş

Dünyadaki ilk resmi mühendislik okulu 1757 yılında Fransa'da açılmıştır. Yine Fransa'da Ecole Polytechnic 1794'te kurulmuştur. ABD'de ise askeri mühendislik alanındaki ilk mesleki eğitim, 1817 yılında West Point Askeri Akademisi'nde verilmiştir. Harvard, Yale ve Darmouth Üniversiteleri, 19. yüzyılın ortalarında mühendisliği öğretim programlarına almışlardır. Daha sonraki yıllarda Harvard üniversitesi mühendislik öğretimini programından çıkartmıştır, ancak Rensselaer Polytechnic Enstitüsü ve MIT gibi yeni teknik okullar açılmıştır. 1870'e gelindiğinde ABD'de mühendislik öğretimi yapan okul sayısı 70'e, 1990'da ise 250'ye ulaşmıştır (Adams, 2004, p.25).

Ülkemizde mühendislik öğreniminin kurumsal bir kimlik ile olan başlangıcı; günümüzdeki İTÜ'nün doğuşunu simgeleyen ve 1773'te Haliç tersanesinde kurulan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ile olmuştur. Ülkemizde 1950'den sonra açılmaya başlanan yeni teknik üniversiteler ile hız kazanan mühendislik ve mimarlık öğretiminden geçerek mezun olan mühendis ve mimar sayısı 2004 itibarıyla 480,000 civarında olup, günümüzde bu sayının 500,000'i aştığı söylenebilir. Yapılmış olan bir anket çalışmasına göre; ülkemizde çalışan mühendislerin %19.6'sı

imalat sanayinde faaliyet gösterirken, %18.8'i inşaat, %15.9'u kamu, %11.3'ü tarım ve ormancılık, %8.2'si finans ve sigorta ve geri kalan kısım da madencilik elektrik, gaz, su, ulaşım gibi alanlarda faaliyet göstermektedir (TMMOB, 2009, p.43).

Günümüze değin geçen süreç içerisinde küresel ölçekte ortaya çıkmış olan ekonomik ve siyasal değişimlerin mühendislik uygulamaları ve teknoloji üzerindeki etkisi yadsınamaz. Ayrıca kültürel ve bölgesel özelliklerin mühendisliğin ilgi alanları üzerinde belirli ölçüde etkili olduğu da söylenebilir. Örneğin; fosil kaynakların tükenme eğilimi gösterdiği ve çevresel sorunlara olan duyarlılığın artmakta olduğu bir süreçte yenilenebilir kaynaklara dayalı enerji dönüşüm sistemleri üzerinde daha fazla mühendislik çalışmasının yapılması kaçınılmazdır. Yüksek dış hava sıcaklığına sahip bölgelerde soğutma ve iklimlendirme, düşük dış sıcaklıklı bölgelerde verimli ve konforlu ısıtma tasarımları ilgi çekici olmaktadır. Denize kıyı bölgelerde deniz taşıtlarının tasarımına yönelik mühendislik çalışmaları öne çıkarken, iç kara bölgelerde hava ve kara taşıtlarına yönelik tasarımlar daha çok ilgi çekebilir. Yaş sebze ve meyve üretiminin yoğun olarak yapıldığı yerlerde soğuk hava deposu ve sebze-meyve kurutma sistemlerine ait mühendislik tasarımlarına mutlaka gereksinim duyulur. Daha da artırılabilecek olan bütün bu örneklemelerden; mühendislik uygulamalarının, gerçekleştirildiği bölge özellikleri ile doğal bir etkileşim içerisinde olduğu yargısına varmak olanaklıdır.

Öte yandan; teknolojik gelişmelerdeki yönelimlerin mühendislik faaliyetleri üzerinde çok önemli bir işleve sahip olduğu da açıktır. İletişim ve haberleşme elektroniğindeki hızlı gelişmeler ve artan piyasa talebi bu konudaki mühendislik çalışmalarının da artması anlamına gelmektedir. Aynı şekilde konforlu ve enerji etkin yapılara olan talep artışı bu alandaki inşaat, tesisat ve mimarlık çözümlemelerinin de çok iyileşmesini ve doğal olarak daha kaliteli tasarımların yapılmasını gerektirmektedir. Bu yönü ile mühendisliğin teknolojik gelişmeler ile doğrudan bağlantılı olduğu ve bu bağlamda mühendislik öğrenim programlarının yeterince dinamik ve yenilikçi bir yapıda olması gerektiği anlaşılır.

Mühendislik Öğrenim Programı Ölçütleri

Mühendislik öğrenimi ile ilgili geleneksel uygulama için; öğretim üyesinin derslikte elindeki ders notlarından yararlanarak tahta başında öğrenciye bilgi aktarımı tablosu çizilebilir. Bu tablo içerisinde öğrenciler derslikte pasif olarak yer alıp tahtada yer alan bilgileri not ederken, belirli bir kısım öğrencinin başka şeyler okuduğu ya da ev ödevini yaptığı bilinen davranışlardır. Öğretim üyesinin sorduğu sorulara dersliğin ön kısmında oturan birkaç öğrenci yanıt verme çabasına girerken, derslikteki geri kalan çoğunluk öğrenci öğretim üyesi ile göz temasından bile kaçınır. Bu durum bütün dönem boyunca her derste tekrarlanır. Bu geleneksel uygulama uzun yıllar boyunca bazı küçük değişiklikler ile yakın zamana kadar bütün dünyada devam etmiştir. Mühendislik öğreniminde yaşanan küçük değişiklikler olarak elektronik hesap makinelerinin kullanıma girmesi, dersliklerde data-show kullanımının yaygınlaşması ve ders notu dokümanlarının zenginleşmesi söylenebilir (Rugarcia, Felder, Woods & Stice, 2000).

Ancak; son yıllarda dünyada bu geleneksel anlayışın değişmekte olduğu bir sürece girilmiştir. 2001 yılında ABD'de yapılanan "*Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu (ABET)*" mühendislik öğrenimi yapan kurumlarda öğrencilerin bilgi, beceri ve profesyonel değerler bakımından değerlendirmesini yapmakta ve bu durumu belgelendirmektedir. Lisans düzeyindeki mühendislik öğreniminde ABET; öğrenciler, program eğitim amaçları, öğrenci çıktıları, sürekli iyileştirme, müfredat, akademik kadro, eğitim araçları ve kurumsal destek olmak üzere toplam sekiz ölçüt üzerinden inceleme yapmaktadır. Bu ölçütlerden bu bildiri konusu ile ilgili olan öğrenci çıktıları ise (a)'dan (k)'ya kadar toplam 11 (üzeri de olabilir) farklı yeteneğin öğrencilere kazandırılmasını öngörmektedir (ABET, 2010, p.3). Bunlar içerisinde "*(c) ekonomik, çevresel, sosyal, politik, etik, sağlıklı ve güvenli, üretilebilirlik ve sürdürülebilirlik gibi gerçekçi kısıtlar içerisinde kalarak istenilen gereksinimleri karşılayacak şekilde bir sistem, bileşen ya da süreci tasarlayabilmek*" yeteneği esas olarak öğrencilere yenilikçi olabilme yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. Zira günümüzde yaşanmakta olan hızlı teknolojik gelişmeler nedeniyle mühendislik tasarımları da sürekli bir değişkenlik içerisindedir. Diğer bir deyişle mühendislik tasarımları temel kısıtlar dışında standartlar ve yönetmelikler ile sınırlandırılamayacak kadar yeniliklere açık bir seyir izlemektedir. Bu nedenle günümüzde artık bütün mühendislik tasarımlarında güncel çözümlerin ve yenilikçiliğin büyük önemi vardır. Her bir tasarım içerisinde mutlaka "fikri koruma" altına alınabilecek (patent alınabilecek) çözümlerin elde edildiği bir yöne doğru gidiş vardır.

Dünyanın gelişmiş birçok ülkesinde mühendislik öğrenim programlarında yeni paradigmanın benimsenmesi konusunda bazı akademik ve endüstriyel çevrelerin oldukça etkin bir şekilde çalışmakta olduğu görülmektedir. Ör-

neğin "*Amerikan Mühendislik Eğitim Derneği (ASEE)*" tarafından periyodik olarak düzenlenmekte olan konferanslardan 2011 yılında düzenlenecek olanına ait makina mühendisliği bölümü altındaki konu başlıklarından ilki "yenilikçi öğretme ve öğrenme stratejileri" dir. Ayrıca ABD'deki "*Ulusal Bilim Vakfı (NSF)*" üniversitelerdeki yenilikçi mühendislik öğrenim programlarının yaygınlaşmasını gittikçe artan bir şekilde desteklemektedir. Vakıf öncülüğünde oluşturulmuş olan "*mühendislik eğitim koalisyon programı*" ABD'deki elliden fazla mühendislik okulunda programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi üzerine çalışmalar yapmaktadır (Prados, 1998).

Cambridge ve MIT arasında 2000 yılında ortaklaşa olarak oluşturulmuş olan CMI *(Cambridge-MIT Institute);* üniversiteler ve endüstri arasında bilgi alış verişini artırmak suretiyle üniversitelerde yenilikçiliği hızlandırmak amacını taşımaktadır (Crawley, 2007). *CMI* yenilikçi öğrenim programları; lisansüstü programlara yatırım yapmak, yeni dersler açmak ve lisans düzeyinde öğrenim konusundaki araştırma programları ile geliştirilmiştir. Ayrıca CMI'ın yenilikçi programları içerisinde çeşitli çalıştaylar ve öğrenciler ile profesyonellere yönelik çeşitli seminerler de yer almaktadır. Üniversitelerin; öğrencilerini yenilikçi mühendisler olarak yetiştirmek üzere üç temel alanda yoğunlaşmaları gerekmektedir: (1) Üniversite; öğrencilere verilen temel bilgilerin kavramsal bir şekilde anlaşılmasını sağlamalıdır, bu sayede öğrenci almış olduğu bilgiyi daha sonra yeni kavramlar geliştirmek üzere kullanabilir. (2) Üniversite; öğrencilerin uygun becerileri öğrenmesini sağlamalıdır. (3) Üniversite; ön-girişimcilik için fırsatlar yaratmalıdır. Bu çerçevede donatılan öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesi ve yenilikçiliğin bir özelliği olan risk almayı da öğrenmeleri mümkün olacaktır (Crawley, 2007).

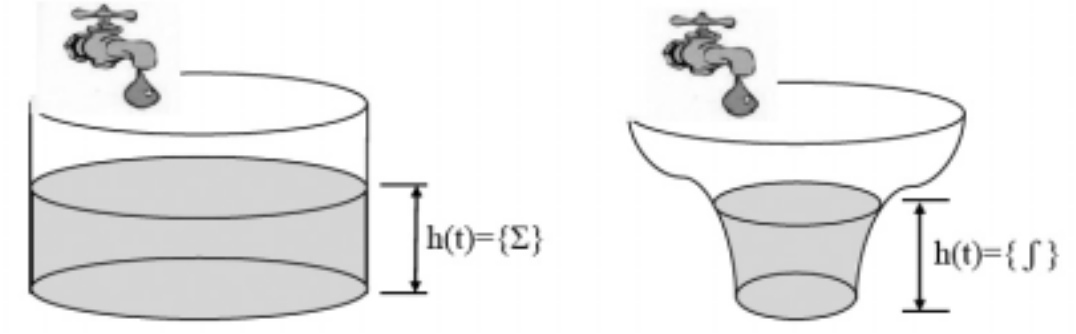
Silveira vd. (2002) tarafından sunulmuş olan çalışmada; mühendislik bölümlerinde yenilikçilik odaklı öğrenimin genel çerçevesi olarak: (a) bugünkü ham teknolojinin gelecekte gelişmesini sağlayacak olan takım çalışmasının özendirilmesi, (b) buluşların çevresel etkilerinin tam olarak anlaşılması, (c) problem çözme becerisi, (d) girişimci mantıkla sosyal ve ekonomik gereksinimleri tahmin edecek piyasa vizyonu, (e) yenilikçi iletişim yaratma ve bilgi üretiminde ikinci bir yolda çalışma konusunda kişisel beceriler gibi yeni işlevler sıralanmaktadır. Aynı çalışmada girişimci/yenilikçi mühendis nasıl yetiştirilir sorusuna verilen yanıtlar içerisinde derslerin uygulamalı, rekabetçi ve esnek olması, endüstride stajların periyodik olması ve bitirme projelerinin bu kapsamda yapılması, yeni ürünler/patentler/fikri mülkiyet geliştirmeye odaklanmış uygulamalı disiplinlerin başlatılması yer almaktadır.

Ülkemizdeki mühendislik öğrenimi ile ilgili olarak; Türkiye ve KKTC'deki mühendislik eğitimi veren fakültelerin dekanlarından oluşan *Mühendislik Dekanları Konseyi (MDK)* tarafından 2002 yılında kurulmuş olan *Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK)*, farklı disiplinlerdeki mühendislik eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yaparak Türkiye'de mühendislik eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. *MÜDEK* tarafından gözetilen program ölçütleri ABET tarafından ortaya konulmuş olan ölçütler ile paraleldir. *MÜDEK* program çıktıları arasında 10. sırada yer alan "*proje yönetimi ile risk yönetimi ve değişiklik yönetimi gibi iş hayatındaki uygulamalar hakkında bilgi; girişimcilik, yenilikçilik ve sürdürülebilir kalkınma hakkında farkındalık*" ifadesi ile mühendislik programlarının yenilikçilik özelliğini de içermesi gerektiği dile getirilmektedir. Bütün bu olumlu ve yapıcı yönlerine rağmen dünyadaki diğer örgütler gibi MÜDEK de genel ilkeler ortaya koymakta ve programların içeriklerindeki iyileştirmeler ve değişiklikler konusunda detaylara girmemektedir.

Yenilikçi Mühendislik Öğrenim Programı

Mühendislik öğreniminde yeni paradigmaların uygulamaya girebilmesi ve etkinlik kazanabilmesi için; programlar konusunda belirlenmiş olan genel ilkelere uygun olarak bazı somut düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda önerilen yeni programın içeriğinde yapılması gereken iyileştirmelerin dayanağı olan argümanlar açık bir şekilde ortaya konulmalıdır. Diğer bir deyişle; yenilikçi bir mühendislik öğrenim programında yer alacak olan yeni bileşenler (ders, uygulama, deney vb.) için somut örnekler üzerinde değerlendirme yapılmalıdır.

Yenilikçi mühendislik öğrenimi konusunda dünyada ortaya çıkmış olan yeni paradigmanın ana unsurları olarak; *temel dersler kapsamında kavramsal bakış kazandırmak, diğer disiplinlere merak uyandırabilmek, gerekli pratik becerileri (el becerisi, problem çözme becerisi vb.) kazandırabilmek, tasarım çalışmalarında patent odaklı düşünmeyi benimsetmek* sıralanabilir. Bu kapsamda ülkemizde yürütülmekte olan ortalama bir Makina Mühendisliği öğrenim programı referans olarak seçilerek, yukarıda sıralanan yenilikçi paradigma bileşenlerinin bu programa nasıl ve hangi aşamalarda uyarlanması gerektiği üzerinde durulacaktır.



Şekil 1: Entegral hesabın kavramsal ifadesi.

Birinci Adım: Görünmeyen Yüzü Görebilmek

Herhangi bir konuda tasarım çalışması yapabilmenin ön koşulu doğal olarak o konuda yeterli bilgi birikimine sahip olmaktır. Test edilmiş ve denemeden geçirilerek olgunlaştırılmış olan bilgi iyi bir tasarım için gereklidir. Ancak orijinal tasarımlar için mutlaka farklı bakış açısına sahip olmak ve kavramsal düşünebilmek gibi özelliklere gerek duyulur. Öğrencilere bu özellikleri kazandırabilmek amacıyla mühendislik öğrenim programında birinci sınıftan başlayan bazı düzenlemeler yapılmalıdır.

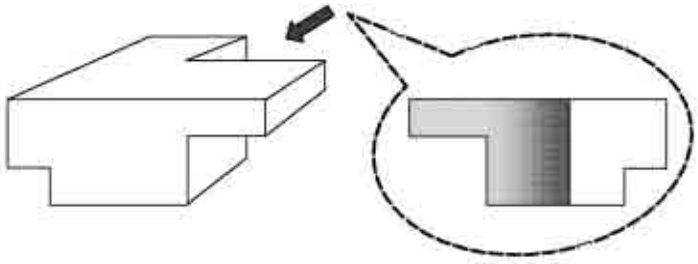
Ülkemizdeki mevcut mühendislik lisans programlarının birinci sınıflarında verilmekte olan matematik, fizik, kimya, teknik resim, bilgisayar gibi temel dersler için yazılmış olan içerikler oldukça tatmin edici görünmektedir. Ancak bu derslerin yenilikçi olmayı hedefleyen bir program dâhilinde yürütülmesi konusunda eksiklikler vardır. Mühendislik programındaki temel dersler, ilgili üniversitelerin fen fakültelerindeki öğretim üyesi kadrosu tarafından servis dersi olarak yürütülmektedir. Bu durumda temel ders; mevcut içeriğine bağlı bir şekilde ve bütün mühendislik bölümlerinin ortalaması olacak şekilde soyut örnekler üzerinde ve kavramsal olmaktan uzak kalarak yürütülmektedir. Oysaki temel ders paketi içerisinde yer alan diferansiyel ve entegral hesap, iş, enerji, güç, kuvvet gibi kavramların somut mühendislik örnekleri seçilerek bunların üzerinden aktarılması (Şekil 1), Taylor ve Fourier serilerinin mühendislik uygulamalarındaki kullanım yerlerinin öğretilmesi gibi noktaların üzerinde dikkatle durulmalıdır. Temel derslerin bu içerikte öğrenciye aktarılması şüphesizdir ki belirli düzeyde mühendislik formasyonuna sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle belirli bir süreç içerisinde temel derslere ait yürütücü kadronun mühendislik fakülteleri bünyesinden olması yönünde, ya da bu dersleri yürütecek özel bir kadronun fen fakülteleri içerisinde oluşturulması şeklinde bir planlamanın yapılması gerekmektedir.

Öte yandan; mühendislik programlarında yer alan mevcut birinci sınıf derslerinin yanı sıra üç boyutlu düşünebilmenin önünü açan, tasarı-derinlik-arka plan-izdüşüm-mantık gibi kavramların geliştirilmesine yönelik bir dersin programa alınması önemlidir. Bu ders ile öğrencinin üç boyutlu düşünebilmesi ve belirli bir perspektif görüntü için görünen yüzlerden yola çıkarak görünmeyen yüzün zihinde tam olarak canlandırılabilmesi amaçlanmalıdır (Şekil 2). Perspektif görüntülerin belirli düzlemlerdeki izdüşümleri ve kesit görüntülerin canlandırılabilmesi gibi ufuk açıcı çalışmalara yer verilmelidir. Önerilen bu ders; kısıtlı sayıda veri kullanarak sonuca ulaşma, analitik düşünme, bulanık mantık, algoritma geliştirme vb. gibi içerikler ile de zenginleştirilmeli ve öğrenciler için ilgi çekici ve zevkli bir yapıda sunulmalıdır.

İkinci Adım: Diğer Disiplinlere İlgi Duyabilmek

Günümüzde kullanılan teknoloji ürünleri ve yenilikçi tasarımlar büyük ölçüde disiplinler arası çalışmalar sonucunda geliştirilmektedir. Yeni gelişmekte olan biyoteknoloji, mekatronik, nano mühendislik, gen mühendisliği, biyomekanik vb. alanlar, klasik disiplinlerin birbirine yakınlaşması ile ortaya çıkmıştır. Yeni disiplinler arası çalışma alanları gelecekte de artan bir hızla ortaya çıkmaya devam edecektir. Örneğin biyoloji-makine mühendisliği, ziraat-elektronik mühendisliği, tıp-havacılık-uzay, mekatronik-biyoloji gibi yeni disiplinler arası alanların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Dolayısıyla bu süreç iyi analiz edilerek mühendislik öğrenim programları ile ilişkilendirilmeli ve klasik programlar yeni ve dinamik bir görünüme kavuşturulmalıdır.

Yenilikçi mühendislik programlarının yenilikçi tasarım anlayışı kazanmış mühendisler yetiştirmesinde öngörülmesi gereken ikinci aşamada, öğrencilerin farklı disiplinlere ilgi duymalarını sağlamak gerekmektedir. Salt mü-

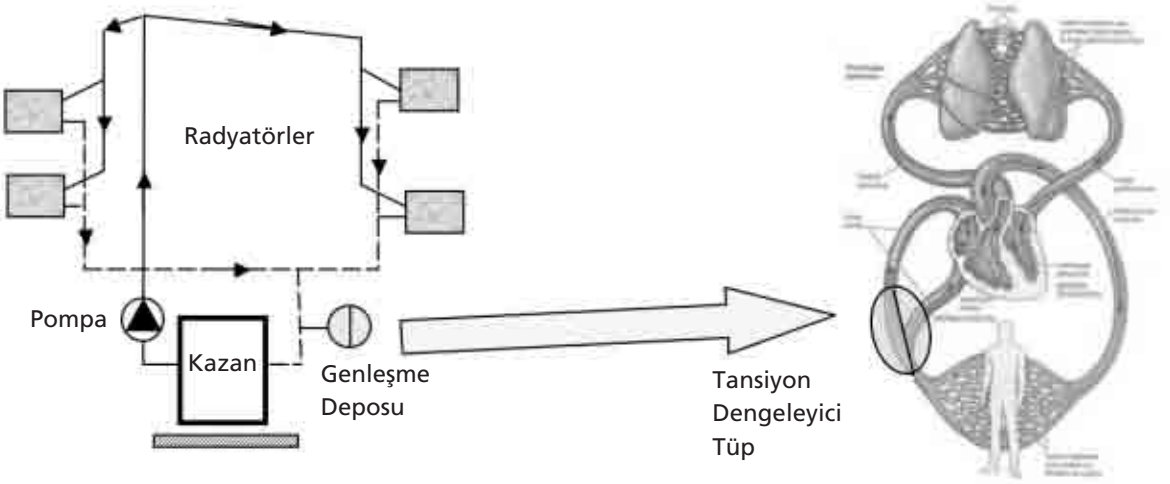


Şekil 2: Görünmeyen arka yüzün görünümü.

hendislik bilgileri ile donatılmış bir mühendisin diğer disiplinlere ait temel bilgileri de gerektiren yenilikçi ürünler tasarlaması için gerekli olan altyapıya tam olarak kavuştuğu söylenemez. Bu nedenle mühendislik lisans öğreniminin ikinci sınıf düzeyinde ve üçüncü sınıfın bir döneminde, öğrencilerin hem mühendislik disiplini içerisinde fakat farklı bölümlerin programlarında yer almakta olan elektronik, termodinamik, ulaşım, gemi elemanları, uydu teknolojisi vb. gibi dersleri, hem de mühendislik disiplini dışında kalan biyoloji, botanik, anatomi, kuantum fiziği, biyokimya vb gibi dersleri seçmeli olarak almaları sağlanmalıdır. Bu derslerin seçiminde; öğrencinin üst sınıflarda yapacak olduğu tasarım çalışmalarında ele alacağı konuya olan yakınlık ile ilgili olarak öğrenciler yeterince bilinçlendirilmeli, bu derslerin mesleki yetkinlik konusundaki önemli rolü mutlaka vurgulanmalıdır.

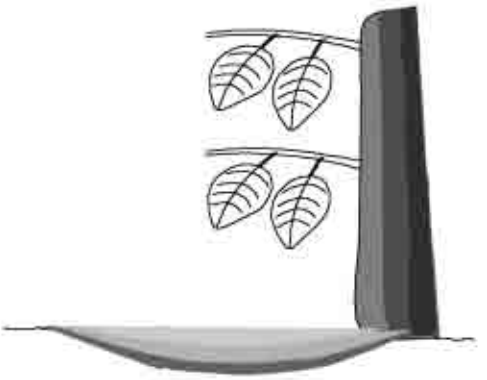
Mühendislik öğrencilerinin ilgi duyduğu diğer disiplinlerden alacağı derslerin öğrencinin kendi mesleki gelişimi ile olan ilişkisi Şekil 3'te görülen somut bir tasarım düşüncesi üzerinde görülmektedir. Buradaki örnekte yer alan kan basıncı (tansiyon) dengeleyici tüp, klasik bir ısıtma sisteminde yer alan genleşme deposunun karşılığıdır. Kendi mühendislik disiplini içerisinde ısıtma tesisatında ortaya çıkan basınç artışlarını karşılayarak, tesisatın yüksek basınçtan etkilenmesini önleyen genleşme tüpünün işlevini iyi bilen bir öğrencinin, insan kan dolaşım sistemi ile benzerlik kurması ve bu çözümü orada da uygulayabilmesi için kan dolaşım sistemini tanıması ve burada yaşanan sorunları bilmesi gerekir. Mühendislik çözümlerinin tıp, biyoloji, botanik gibi alanlara uyarlanabilmesi için az da olsa belirli bir bilgiye gereksinim vardır. Bu örnekte yer alan tansiyon dengeleyici tüpün boyutları, malzemesi, çalışma prensibi, dolaşım sisteminde uygulanacağı yer gibi tasarım parametrelerine yanıt verebilmek için belirli bir anatomik bilginin olması gerekmektedir. Yenilikçi mühendislik öğrenim programında bu tür konular detaylı olarak ele alınmalı ve öğrencilerde farklı disiplinlere ilgi uyandırılmalıdır.

Yenilikçi mühendislik öğrenim programında farklı disiplinler ile tanışmanın önemi üzerine verilebilecek diğer bir orijinal (henüz uygulanmayan) örnek; Şekil 4'te görülen ve topraktan aldığı fosfor ile geniş yapraklarından so-



Şekil 3: Isıtma sistemindeki genleşme deposuna karşılık gelen bir tüp ile dolaşım sisteminde kan basıncındaki ani artışların (tansiyon) dengelenebileceği düşüncesi.

kağı aydınlatan yapay ağaç düşüncesidir. Bu düşüncenin gerçeğe dönüşmesi ve uygulamaya girmesi şüphesiz ki oldukça geniş bir botanik, biyoloji, elektrik, makina, kimya bilgisi ve çalışmasını gerektirir. Bu türden yapay bir ağacın herhangi bir ek enerji kullanmadan sadece güneşten alacağı ışınım ile bütün bu işlemi yapabilecek şekilde bir tasarımın yapılabilmesi için biyoloji ve makina mühendisliği formasyonu gerekirken, köklerden yaprağa kadar fosforun yürümesi ve toprağın içeriğinin belirlenmesi konusunda botanik bilimine gereksinim duyulacaktır. Bu "sihirli ağaç" aydınlatma yaparken gerek duyulacak olan fosfor miktarı hesabı için elektrik mühendisliği bilgisi kullanılacaktır. Bu tür bir tasarım çalışmasında ortaya çıkacak olan zorlukların ötesinde önemli olan unsur, yenilikçi düşünce anlayışının öğrencilerde yerleşmesini sağlayacak şekilde mühendislik öğrenim sisteminin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır.



Şekil 4: Topraktan aldığı fosfor ile yapraklarından sokağı aydınlatan yapay ağaç düşüncesi.

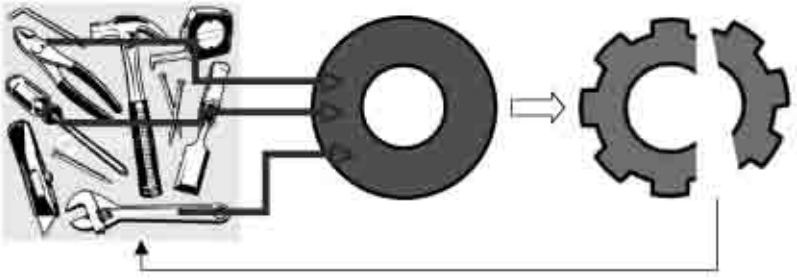
Üçüncü Adım: Gerekli Beceriyi Kazanabilmek

İnsan düşüncesinin ürünü olan tasarımların uygulamada yer bulması ve ticarileşebilmesi için uygun yöntemlerle üretilmesi ve piyasaya sunulması gerekmektedir. Yenilikçi ürünler için en önemli kısıtlardan bir tanesi de kolay üretilebilirliktir. Dolayısıyla yenilikçi düşünce ürünlerinin endüstriyel anlamda üretimlerinin yapılabilmesi için üretim teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Klasik mühendislik öğrenim programlarında üretim yöntemleri ile ilgili olarak öğrencilere yeterli teorik bilgilendirme yapılmaktadır. Bu dersler kapsamında metal işleme, döküm, kaynak, plastik şekil verme, malzeme geliştirme vb. konular yer almakta ve öğrencilere üretim teknikleri konusunda temel bilgiler kazandırılmaktadır. Bu dersler üretim teknikleri ile ilgili genel bilgileri içermekte olup, bir kısmında laboratuar uygulaması da yapılmaktadır.

Klasik mühendislik öğrenim programlarında teorik derslerin yanı sıra, öğrencilere pratik kazandırmayı amaçlayan staj, deney ve laboratuar uygulamaları da yer almaktadır. Ancak üniversitelerin yapısal sorunlarından kaynaklanan nedenlerle bu uygulamaların önemli bir kısmı gereken düzeyde yapılamamaktadır. Özellikle staj konusunda işletmelerin isteksiz yaklaşımı ve öğrencilerin çoğunluğunda var olan motivasyon eksikliği nedeniyle amacın dışına çıkılarak sadece formalite yerine getirilmektedir. Bu konuda ülkemizdeki büyük endüstri kuruluşları ile üniversitelerin mühendislik fakülteleri arasında çok daha yakın ve gerçekçi bir işbirliğine gidilmesi ve konuya yasal düzenlemeler esasında bakılması ile amaca uygun sonuçlar elde etmek mümkündür. Esasında ülkemizdeki üniversite-sanayi işbirliğinin yetersizliği kapsamına girmekte olan bu konuda halen pek çok etkinlikler düzenlenmekte ve ilgili taraflarca belirli bir çaba gösterilmektedir. Ancak mühendislik öğrencilerinin endüstride gereken düzeyde pratik kazanmaları konusunda ülkemizde alınması gereken çok yol vardır. Mühendislik öğreniminin tam anlamı ile yenilikçi bir içerik kazanabilmesi ülkemizdeki üniversite-sanayi işbirliğinin gelişmesine doğrudan bağlıdır.

Üniversitelerimizin kaynak sorunları ve kısıtlı bütçe olanaksızlıkları nedeniyle mühendislik öğreniminde gereksinim duyulan laboratuar sarf malzemeleri ve deney gereçlerinin temini konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin sanal ortamda ya da kağıt üzerinde yapmış oldukları tasarımların basit malzemeler ile küçük ölçekli modele dönüştürülmesi ve görsel çekicilik kazandırılması belirli bir miktar harcama yapmayı gerektirmektedir. Bu harcamalara kaynak oluşturma konusunda üniversite yönetimleri ve diğer üst kurumların özel bir çaba içerisinde olmalarında büyük önem vardır. Zira her alanda sürekli olarak yenilikçi düşünebilme ile bu düşüncelerin somutlaştırıl-

ması ya da diğer bir deyişle test edilmesi arasında bir iç etkileşimin olduğu açıktır. Herhangi bir konuda tasarım projesi yapan bir öğrencinin bu tasarımını uygun malzemeler ile bir laboratuar modeli olarak ortaya koyması sonucunda öğrencinin hem el becerisi gelişecek hem de bu küçük özel üretimden çok büyük dersler çıkartılacaktır (Şekil 5). Tasarım projesine ait uygulamada öğrenci kaynak, yapıştırma, sıkı geçme, perçin, pim gibi bağlantı elemanlarının kullanılmasını öğreneceği gibi, malzeme seçiminde gerçekçi olmayı kavrayacak ve daha da önemlisi yapacak olduğu basit hatalardan ders çıkartarak gelecekteki mühendislik yaşamının kalitesine yatırım yapmış olacaktır.



Şekil 5: Beceri kazanabilme döngüsü.

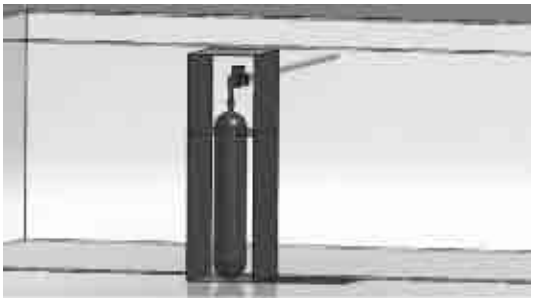
Dördüncü Adım: Patentlenebilir Tasarımlar Yapabilmek

Günümüzde mühendislik için; çevre ve ekonomi kısıtları içerisinde kalarak, insan yaşamını kolaylaştıran ve yaşama kalite katan tasarımlar yapmak, bu tasarımların üretimini ve gerektiği gibi işletilmesini sağlamak tanımı yapılabilir. İnsan yaşamında kalite arayışı ucu açık bir süreç olduğuna göre mühendisin yapacağı tasarımların da zaman içerisinde değişim ve gelişim göstermesi doğaldır. Günümüzde her alanda inanılmaz düzeye ulaşmış olan ürün çeşitliliği içerisinde yenilikçi ürünlerin payı her geçen gün daha da artmaktadır. Önceden bilinmeyen ve yeni bir düşüncenin ürünü olarak geliştirilen tasarımlar için varılması gereken son nokta bu ürünün patentlenmesi ve bu sayede fikri koruma altına alınması olmalıdır. Bu bağlamda yenilikçilik ile patent arasında çok yakın bir ilişki vardır. Günümüzde kullanıma girmiş olan ve patenti alınmamış olan, ancak içeriği gizliliğini koruyan çok az sayıda ürün de mevcuttur. Ancak çalışma prensibi ve bütün tasarım detayları açıkça görülebilen yenilikçilik ürünlerinin patentlenmesi mutlaka bir zorunluluktur.

Mühendislik öğrenim programlarındaki tasarım ve uygulama dersleri özellikle dördüncü yılda seçimli dersler olarak yer almaktadır. Dört yıllık programın kendi hiyerarşik yapısına uygun bir şekilde son sınıf programında yer alan bu seçimli derslerde, mühendislik bilgilerine dayalı olarak yapılan özel uygulamaların detayları öğretilmektedir. Makina Mühendisliği disiplininde yer alan "Isıtma Havalandırma İklimlendirme" ya da "Buhar Kazanları ve Isı Değiştirgeçleri", Elektronik ve Haberleşme Mühendisliğindeki "Tıp Elektroniği" ya da "Haberleşme Sistemleri", İnşaat Mühendisliğindeki "Sulama sistemleri", Uçak Mühendisliği disiplininde yer alan "Uçuş Stabilite ve Kontrolü" gibi dersler bu kapsamdadır. Mühendislik programlarında tamamlayıcı işlev üstelenen bu türden derslerde amaca yönelik teorik bilgiler ve tasarım ilkeleri öğrencilere aktarılmakta ve sınavlarında öğrencilerin almış oldukları bu bilgiler ölçülmektedir. Ancak; ülkemizdeki bazı istisnalar hariç olmak üzere, öğrencilerin almış oldukları bu tasarım bilgilerini "kullanabilme becerisi" konusunda herhangi bir ölçme ve değerlendirme yapılmamaktadır. Diğer bir deyişle tasarım dersleri ile hedeflenen amaca ulaşılamamaktadır.

Yenilikçi mühendislik öğrenim programında öncelikli olarak ısıl tasarım ve mekanik tasarım grupları altında yer almakta olan tasarım dersleri kapsamında kesinlikle her bir öğrencinin bir tasarımı kendi yetenekleri ölçüsünde yapması sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencinin kazanmış olduğu mühendislik altyapısının test edilmesi sağlanacaktır. Bu ilkenin yanı sıra, yenilikçi özellik kazanmış bir program içerisinde, öğrencilerin yapacağı tasarımların mutlaka "orijinal" ve hatta patentlenebilir unsurlar taşıması özendirilmeli ve desteklenmelidir. Diğer bir deyişle herhangi bir konuda öğrenciler tarafından yapılacak olan tasarımların mühendislik ilkelerine ve teknik verilere uygun olması ön koşuluna ek olarak, daha önceden bilinmeyen ve "hiç düşünülmemiş olan" çözümleri de içermesi hedeflenmelidir. Örneğin herhangi bir AVM için ısıtma-havalandırma-iklimlendirme projesini yapacak olan bir öğrenci grubundan daha önce hiç uygulanmayan ve kullanımda olmayan yenilikçi çözümler üretmesi ve bu projede uygulaması beklenmelidir (Şekil 6). Bu hedefi benimseyerek tasarım projesine başlayan öğrencilerin proje hazırlama süreci içerisinde mutlaka iyi ya da kötü orijinal çözümler üretmesi beklenmelidir. Bu türden bir uygula-

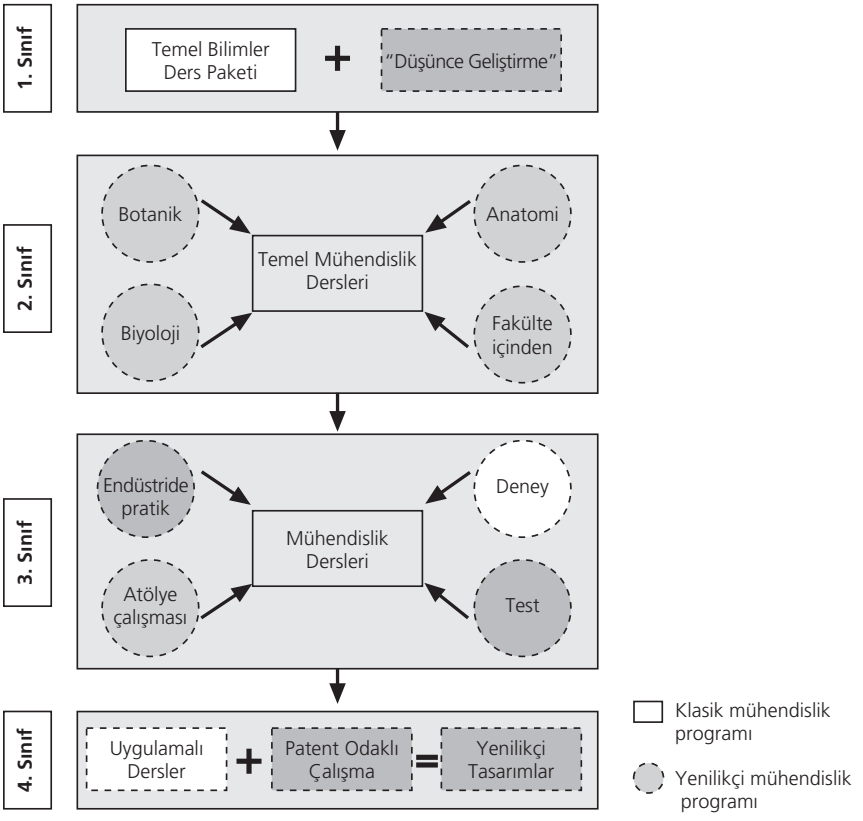
manın üst makamlarca özendirilerek ve desteklenerek yaygınlaşıp kök salması ile zengin bir yenilikçi çözüm sürecine girilmesi kuvvetle olasıdır. Öğrencilerin üretecek oldukları yenilikçi çözümlerin karşılığını kendi adlarını taşıyan patentler ile alması mühendislik öğrenimini de "çok ayrıcalıklı ve özel bir yere" taşıyacaktır.



Şekil 6: Merkezi bir klima santraline kokulandırma sisteminin eklenmesi.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bildiri kapsamında; üniversitelerin mühendislik fakültelerinde yürütülmekte olan eğitim-öğretimin yenilikçi bir içeriğe kavuşturulması konusunda yapılması gereken ek düzenlemeler kuramsal olarak incelenmiştir. Dört yıllık lisans öğreniminin her bir yılında yapılması gerekenler ve atılması gereken adımlar Şekil 7'de yer alan şemada görülmektedir. Buna göre mevcut mühendislik öğrenim programının yenilikçi bir içerik kazanması bir ölçüde müfredat ile ilgili iken, önemli ölçüde üniversite yönetimlerinin bakış açısına ve akademik kadronun niteliğine bağlıdır.



Şekil 7: Yenilikçi mühendislik öğrenim programının klasik programa uyarlanması.

Yenilikçi mühendislik öğrenim programına orta vade (OV) ve uzun vadede (UV) geçiş için yapılması gereken düzenlemeler ve atılması gereken adımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Programın birinci sınıflarında yürütülmekte olan temel bilimler ders paketlerinin mühendislik fakültelerindeki akademisyen kadrosu tarafından yürütülmesi, ya da fen fakülteleri bünyesinde bu dersleri yürütecek özel bir kadronun oluşturulması (OV).
- Temel bilimler ders paketinde verilmekte olan bütün bilgilerin kavramsal (somut) olması ve derslerin içeriklerinde mühendislik uygulamalarına ait örneklere yer verilmesi (OV).
- Temel bilimler ders paketine; üç boyutlu tasarım, analitik düşünme, bulanık mantık, algoritma geliştirme vb. konulardan oluşan bir içeriğe sahip "düşünce geliştirme" gibi bir dersin eklenmesi (OV).
- Temel mühendislik ve mühendislik derslerinin yanında öğrencilerin fakülte içinden ve dışından farklı disiplinlere ait "botanik", "biyoloji", "anatomi", "kuantum fiziği" gibi temel dersleri de almalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılması (OV).
- Program içerisinde yer alan üretim yöntemleri derslerinde öğrencilerin el becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmesi ve üniversite-sanayi işbirliğini yeni esaslara bağlayacak yasal düzenlemelerin yapılması (UV).
- Öğrencilerin tasarım çalışmalarında mutlaka patentle sonuçlanacak orijinal çözümler üretmelerini sağlayacak bir programın oluşturulması (UV).
- Yenilikçi mühendislik öğrenim programına uyum sağlayacak ve bu programı uygulayacak akademik kadroların yetiştirilmesi (UV).

Kaynaklar

ABET (2010). Criteria for accrediting engineering programs-effective for evaluations during the 2011-2012 accreditation cycle. Received from

http://www.abet.org/Linked%20Documents-UPDATE/Program%20Docs/abet-eac-criteria-2011-2012.pdf erişim tarihi: 10.03.2011

Adams, J. L. (2004). Bir mühendisin dünyası. Ankara, TÜBİTAK.

Crawley, E. F. (2007). CMI-A bold experiment in international partnership. Received from http://web.mit.edu/fnl/volume/195/crawley.html erişim tarihi: 10.03.2011

MÜDEK (2008). Mühendislik lisans programları değerlendirme ölçütleri. Received from http://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_(2.0).pdf erişim tarihi: 29.03.2011

Prados, J. W. (1998). Engineering Education in the United States: Past, Present, and Future. Received from

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED440863&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED440863 erişim tarihi: 11.03.2011

Rugarcia, A., Felder, R.M., Woods, D.R. & Stice, J.E. (2000). The future of engineering education-I.A vision for a new century. Chemical Engineering Education, 34(1), 16-25.

Silveira, M.A., Scavarda-do-Carmo, L.C. & Pimenta-Bueno, J.A. (2002). Innovation and engineering education. International Conference on Engineering Education, Manchester.

TMMOB (2009), Türkiye'de Mühendis-Mimar-Şehir Plancısı Profil Araştırması, Ankara (ISBN: 978-9944-89-744-0).

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 774-781

The Role and Effects of Istanbul Technical University Maritime Faculty in Terms of New Trends in Maritime Higher Education

Prof. Dr. Nil Güler[1], Rs. Ass. Pelin Bolat[2]

[1]Dean of Maritime Faculty, Istanbul Technical University, Istanbul, Turkey

[2]PhD Candidate, Shanghai Maritime University, Shanghai, PR China; Research Assistant, Maritime Faculty, Istanbul Technical University, Istanbul, Turkey

Abstract

Education in maritime has a complex structure. It needs a multi-disciplinary approach as maritime transportation is a long process which requires an integrated labor of maritime industry that needs competency in various fields of higher education. The main characteristics are shaped by the existence of an international standard imposed by the International Maritime Organization (IMO) that is compulsory for all maritime universities combined with the national engineering curricula, that is also obligatory in accordance with the national standards Furthermore maritime higher education has to focus on the feedbacks that come from the maritime industry. Prospective seafarers should be equipped with technological knowledge and experience while they are getting ready for the sea conditions mentally and physically. Even the profiles of students become a critical subject. Accordingly maritime higher education consists of theoretical knowledge which is strengthened with practical courses, observation and researches. As a result, maritime higher education emerges as an interdisciplinary field which should be continually developed by following new trends, technological developments and national and international maritime policies. In the view of foregoing circumstances, the aim of this study is to analyze the maritime higher education system with national and international aspects by studying on the profile and activities of Istanbul Technical University Maritime Faculty (ITU-MF) as it is the oldest and well-versed maritime higher education institution in Turkey.

Key words: Maritime higher education, new trends, maritime faculty, ITU-MF.

Introduction

Higher education constitutes the educational institutions that have at least two teaching years after secondary education. The definition of higher, post-secondary, or third level education in encyclopedias and dictionaries refers to the stage of learning that occurs at academies, universities, colleges, seminaries and institutes of technology. Higher education also includes certain collegiate-level institutions, such as vocational schools, trade schools, and career colleges that give academic degrees or professional certifications. The aim of the higher education is to enable society to make progress through an understanding of itself and its world and to sustain a learning society. When the main purposes of the higher education summarized, four main purposes loom large (Silver, 2003, p. 239). These are:

- to inspire and enable individuals to develop their capabilities to the highest potential levels throughout life, so that they grow intellectually, are well-equipped for work, can contribute effectively to society and achieve personal fulfilment;

- to increase knowledge and understanding for their own sake and to foster their application to the benefit of the economy and society;
- to serve the needs of an adaptable, sustainable, knowledge-based economy at local, regional and national levels;
- to play a major role in shaping a democratic, civilised, inclusive society.

However when the contents of maritime higher education are figured, it can be understood that although the purposes which are mentioned above take effects, the concept of "maritime" in higher education requires additional purposes and additional activities with additional challenges.

Maritime education aims to supply manpower for the shipping industry through a systematic way. While maritime education can be done via internationally accredited training centers and private courses, it does not always need a higher education. However, maritime higher education is an integration of maritime education and training, maritime industry and universities or other higher educational institutions. Thus higher education in maritime has a complex structure. It needs a multi-disciplinary approach as maritime transportation is a long process which requires an integrated labor of maritime industry that needs competency in various fields of higher education such as maritime engineering and technology, maritime law, nautical science and technology, business management and logistics. The main characteristics of maritime higher education can be given as

- the existence of an international standard regularized by the International Maritime Organization (IMO)
- the existence of national standards
- the existence of engineering curriculum with theoretical knowledge, researches and observations
- the existence of training courses for practical learning on board
- having interdisciplinary approach
- necessity of feedbacks that come from the maritime industry
- Importance of profile of students who should get ready for the sea conditions mentally and physically
- the existence of uniformed education with hierarchical relations between the students to accustom living conditions in a ship environment

In the view of foregoing circumstances, it is seen that maritime higher education is an academic field which should be placed under academic institutions that have competency not only in maritime education but also in the other disciplines. By the context, Istanbul Technical University Maritime Faculty (ITU-MF) is the oldest and well-versed educational institution of Turkey which has gained competency in maritime higher education.

Based on the above perceptions the aim of this study is to analyze the maritime higher education system with national and international aspects by studying on the profile and activities of Istanbul Technical University Maritime Faculty (ITU-MF). In the paper, firstly maritime higher education will be explained with its regulations and characteristics. Secondly important new trends in maritime higher education system will be presented. Thirdly maritime higher education in ITU-MF will be introduced with its role and the effects among the national and international maritime higher education institutions by emphasizing the grabbed opportunities and arising new trends.

Maritime Higher Education

Regulations of Maritime Education

As mentioned before, maritime higher education has much more complex structure than the higher education in other domains. The reason for the complexity can be shown as the nature of the domain "maritime".

Maritime is primarily an adjective that describes objects or activities related to the sea. The nature of human being is not inherently fit to the conditions of sea. Thus gaining the capabilities for managing a life at sea needs measures to adjust the human activities to maritime domain. These measures are set by International Maritime Organization (IMO) which is a sub-branch of United Nations and are transferred to the seafarers by maritime education that is also standardized with The Standards of Training, Certification &Watchkeeping (STCW) Convention.

Due to STCW Convention, all the mariners should have demonstrate competency and have been certificated in "basic safety training" which is consisted of basic firefighting, elementary first aid, personal survival techniques, and personal safety and social responsibility. In addition to basic safety training, the mariners should get other cer-

tificates according to their duty on aboard according to the convention of STCW. In addition to STCW convention, IMO Model Courses explain how these requirements can be satisfied and what areas have to be covered during the training process at the higher educational level for an operational or managerial officer (Barsan, Memet & Stan, 2010). For example a cabin attendant should have basic safety training certificate but a deck officer should have both basic safety training certification, bridge resource management certification, automatic radar plotting aids certification and any other modal course certification which is required the type of the vessel that he/she works.

When maritime education is viewed with an educational philosphy, it is obviosly seen that it constitutes behavioural and structural approaches. While the behaviours are changed through a programmed education activities, structural approch gives learning options from the experiences, observations and aprenticeship. Thus while structural approach brings the notion of experience and apprenticeship in foreground through the process of maritime education, behavioural approach introduce the connection between life-long learning and maritime education. Consequently based on these perceptions, STCW convention supports life-long learning and mandatory on board apprenticeship that have specified periods according to the levels of the seafarers. It is also a necessity to renew of the certifications of maritime education within specified periods.

Life-long learning process and updatings in certifications in maritime education needs continually developments and feedbacks from maritime education institutions, students, trainers, traniees and workstations such as ships, ports, transportation companies and the other related sectors of maritime. In this stage, maritime higher education concept has gained importance.

Basic Characteristics of Formal Maritime Higher Education

Maritime higher education can be basically defined as maritime education and training which offers academic degrees and certificates of the maritime education. But maritime higher education is more than a degree and more than maritime education. It constitutes maritime engineering and technology, maritime law, nautical science and technology, business management and logistics in addition to the maritime education competences. Furthermore it is a complex issue to select proper students that have potential to be effective maritime professionals. Thus maritime higher education is not definitely same with maritime education and should be managed more systematically. If maritime higher education is classified, it can be evaluated under four classes, as presented in Fig. 1 (Rajewski, 2010), maritime vocational schools, 4-year education based maritime faculties and departments of the universities and academies, post graduate studies which offers academic degrees, MSc. and PhD. and maritime business colleges.

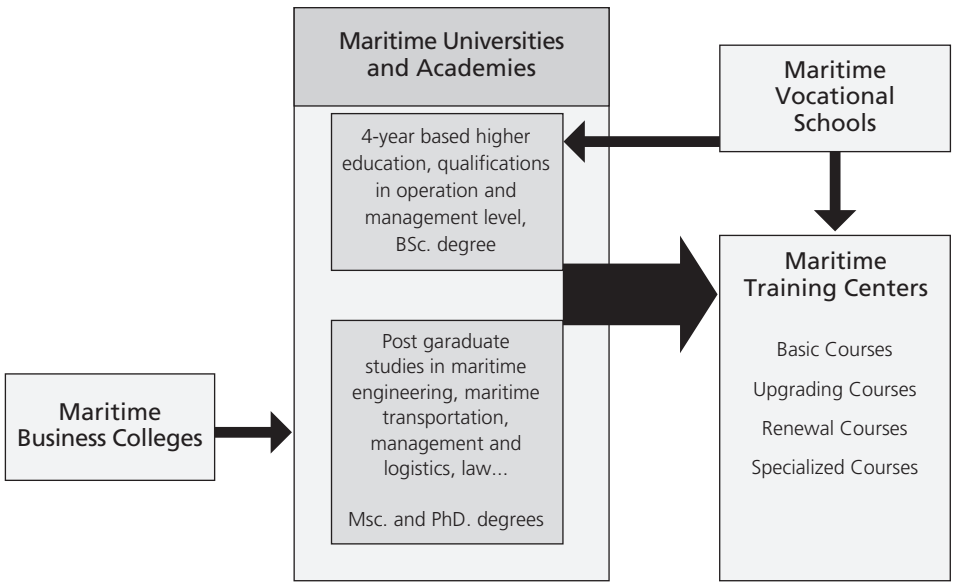


Fig. 1: Maritime higher education system.

i. Maritime Vocational Schools: They are the education entities that students are taught the skills needed to perform a particular job for maritime in a scientific environment of an university. Vocational schools have existed traditionally for teaching job-specific accomplishments with English language instead of advance education. They have been established to be institutions for training, not education.

ii. 4-year Based Maritime Faculties and Academies: Maritime faculties offers academic degree,BSc. in Maritime Transportation and Management Engineering (Deck Department) and Ship Machinery and Management Engineering (Marine Engineering). They should have been analysed from the perspective of higher education within two aims. One of the purposes is to educate the students for maritime operations with operational and management levels. The second one is to make academic researches, observations and studies for the development of maritime sector and maritime education. While the qualifications at operational levels in maritime domain are being earned by maritime education, the management level qualifications and problem-solving ability in maritime environment are being transferred to the students by engineering education. According to STCW Convention, it is also obligatory 12 months apprenticeship through 4 educational year for maritime transportation engineering and maritime operation engineering programs respectively.

iii. Post Graduate Studies in Maritime: MSc. and PhD. studies in maritime higher education can include various students and academicians with different backgrounds. It is important to create a synergy for maritime researches to receive effective outputs that are solutions for the challenges in maritime domain. Accordingly one of the purposes of the maritime higher education is to act as a leading organization for developing scientific approaches for the operational and management level education through MSc. and PhD. researches and studies in the areas related with maritime. In that way maritime higher education can create multi-diciplinary approaches in maritime domain and can be a feeding line for the maritime education in the stages of updating, specializing and renewaling of the contents of maritime trainings.

iv. Maritime Business Colleges:Maritime Business Colleges are also 4 year based higher education which educate the students for a career which can performed in ports, maritime agencies, maritime companies and in any other maritime operations on land Graduates can also earn MSc. and PhD. degrees in various field of maritime subjects.

Emerging Trends in Maritime Higher Education

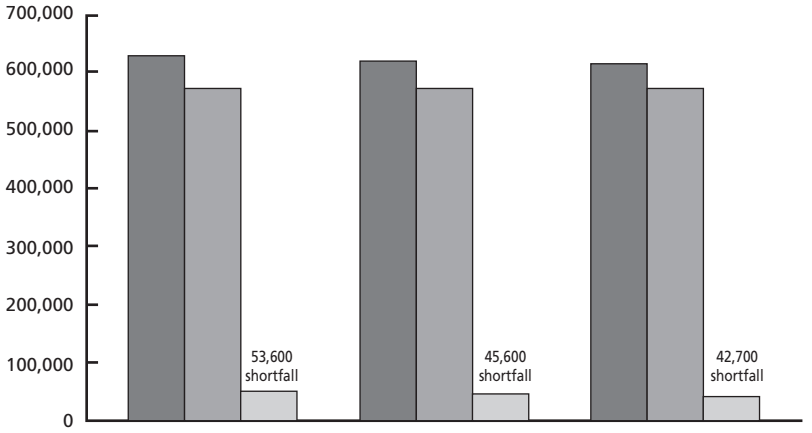
Globalization

Maritime industry has strengthened its internationalist character day by day due to globalization. In many vessels, crew is multinational. There is a strong interrelation between the level of quality of seafarers and cultural awareness with interpersonal skills. Therefore, much work has been done in order to address the problems that arise from multilingual and multiethnic crew compositions, primarily in regards to communication and the emergent significance of Maritime English as a field of study (Benton G, 2005). Furthermore when the forecasts for the world seafarer supply and demand are analyzed which are introduced in Fig. 2 (Drewry Shipping, 2009), it is obviously seen that there will be a lack of manpower in maritime sector in the near future. The need for qualified seafarers is increasing and so does the need for maritime higher education and training for the next generation.

Accordingly maritime higher educational institutions face the problem of educating students as internationally recognized graduates. As a result global transformation in maritime higher education should mostly takes in

- co-operation with the maritime institutions through worldwide
- on board training in a multinational environment
- international conferences, workshops
- academic and sectorial co-operations
- English education as a common language in maritime
- quality management process

Creating a global maritime higher education requires global perspective and initiatives which should be managed systematically and effectively. By the context “Global On Board Training Center (GOBTC) Initiative” is emerged as one of the important projects that arises as a solution for the lack of on board training ships by using the international character of the maritime higher education institutions. The philosophy of GOBTC is



	10% scrapping increase	10% order cancellation	Scrapping and cancellation
Demand	629,000	618,600	615,700
Supply	573,000	573,000	573,000
Shortfall re 2013	53,600	45,600	42,700

Sources: Drewry, PAL Global Manpower Model

Fig. 2: Sea officer demand and supply forecast on 2013.

- To pass down the heritage of experience, know-how and expertise to the next generation worldwide
- To enhance on board training opportunities both in terms of quality and quantity
- To realize a steady foundation of on board training system in line with what STCW Convention prescribes in truly global scale

Further studies and projects are also being discussed in maritime higher education for adaptation to globalization.

Developments in Information Technologies

Information processing, storage, display and dissemination systems provide critical decision-making support to coast guards, naval, customs and port authorities and emergency response agencies. The important maritime systems that use IT is presented below (Lockheed Martin, 2010).

- Vessel Traffic Management: Vessel Traffic Management Information Systems (VTMIS) integrate sensors, AIS (Automatic Identification System) and communications links enabling operators to manage vessel traffic, monitor the environment and support port and harbor resources.
- Commercial and Oil Port Management: VTMIS and resource management tools are configured for port operators and logistics planners. Special sensors and systems for oil and gas ports increase the safety of vessel transit and berthing.
- Search and Rescue: Linking shore-based emergency communications and command infrastructure to rescue services helps save lives and property at risk in the maritime environment.
- Long Range Identification and Tracking (LRIT):The LRIT system consists of thealready installed (generally) ship borne satellite communications equipment and data centers with the aim of monitoring the vessels and to ensure the security.

These information technology systems in maritime needs the qualified maritime engineers and technicians to be developed continually and needs qualified sea cadets to be used effectively. As a result, it is mandatory for a maritime higher education to train its student with this technological know-how.

On the other hand, information age is the most significant fact after industrial revolution as it consists of the developments in technological education tools that give opportunity to everybody to reach the information and

knowledge with ease. Information technology is enabling multi-modal teaching, changing curricula and obtaining various types of online research and collaboration (EIU, 2008). Substantial changes in the learning environment generally give advantages through the applicationsof information technology such as achieving to knowledge earlier than traditional publishing, or creating simulations for student manipulation.

In maritime higher education the information technologies are also generally used but this study emphasizes two of them.

Simulations

The usage of simulations in maritime higher education has great importance in at least two areas (Groupman, 2005; Squire, 2003). The first is that experiencing a synthetic real world which includes not putting real world elements at risk increases the quality of the students. Secondly a simulation model enables the students to learn fundamental theories based on exploration.

E-navigation

This concept is also another important IT project that continually studied and searched by maritime higher education institutions. E-navigation Project purpose is to develop a strategic vision for e-navigation, to integrate existing and new navigational tools, in particular electronic tools, in an all-embracing system that will contribute to enhanced navigational safety (with all the positive repercussions this will have on maritime safety overall and environmental protection) while simultaneously reducing the burden on the navigator (IMO, 2010). The researches and studies on e-navigation need developing simulations and appropriate modal courses which are standardized by IMO. Necessity for simulations is based on the fact that simulation is an effective way to train students and simulation should be introduced earlier.

Role of ITU-Maritime Faculty in Maritime Higher Education

Maritime Higher Education in ITU-Maritime Faculty

The history of ITU Maritime Faculty dates back to the 'Merchant Navy Boarding School' (LeyliTuccarKaptanMektebi), which was established in 5 December 1884 at Heybeliada-Istanbul as a part of the Ottoman-Turkish Naval Academy with the aim of strengthening civilian navigation/seamanship in the country. During the Republican era, it's named as the' High Navigation School and continued its activities in the following decades. Finally, in 1992, it was re-established as a 'Maritime Faculty' and tied to the Istanbul Technical University. ITU-MF has three departments. These are:

- Maritime Transportation and Management Engineering Department: Maritime Transportation and Management Engineering Department-Deck Department at Istanbul Technical University was established in 1988, by the transfer of the "Merchant Maritime College" from the administration of Turkish Naval Forces to ITU Administration.
- Marine Engineering Department: Marine Engineering Department at Istanbul Technical University as established in1988,by t the transfer of the "Merchant Maritime College" from the administration of Turkish Naval Forces to ITU Administration.
- Basic Sciences Department: It gives the service courses to other two departments.

Pioneer the marine and ship management engineering education programs in Turkey by maintaining a sustainable education program consisting not only of mathematics, science and engineering fundamentals, but also of contemporary design, manufacturing and management techniques, and marine engineering professional practices complying with International Standards and National Legislations. While establishing such a program, the students are to be armed with communication, decision?making and problem solving skills along with the available latest technologic developments.

Role of ITU-MF in Maritime Higher Education

ITU-MF has important role in Turkey Maritime Higher Education with its assets. The integration of the trends in maritime higher education to the system of ITU-MF gives effective outputs for the maritime sector and policies in Turkey. The trends and associated activities in ITU-MF is presented with Table 1.

Table 1: Trends and associated activities in ITU-MF.

Globalization with Cooperations	**Bileteral Aggrements**	• Kobe University • Maritime College State University of New York • Dalian Maritime University • Shanghai Maritime University • Jimei University • Batumi Maritime Academy • Constanta Maritime Academy • National Korea Maritime University • Mokpo National Maritime University • Technical University of Varna • Cal Maritime University • Admiral Makarov State Maritime Academy • Dong University
	International and National Organization Membership	• Establishment of the International Association of Maritime Universities (Founding Chair) and "Black Sea Union of Maritime Education and Training Institutions" (Founding Chair) • Maritime Platform which is established by National 4-year based Maritime Higher Educational Institutions
Globalization Educationally	**Quality Standarts, Educational Accreditations and Maritime English**	• 100% English Courses in Academic Program *Started in 2010 • 30% English Courses of Academic Programs • Accrediations of Maritime Education is gained from IMO and EMSA and Undersecretarie of Maritime Affairs of Prime Ministry of Turkish Republic. • Quality Surveys are done for involved quality management systems. • Studies are also continuing for ABET Criterias. • Only institution with national and international cccrediation for giving training the trainer certifications of STCW Basic Safety Training
	International Higher Education Program-SUNY	• Joint BSc.degree program with State University of New York Maritime Academy
	Global on Board Training Center Initiative	• GOBTC has already established in ITU-MF as have capabilities to set a firm shared direction at IMO Level
Information Technologıes International	**Simulation Center and Simulation Applications**	• Simulation of oil spills in Bhosphorus • Oil Spill Detection Using Radar Satellite Images • Human Factor Research Study for Maritime Safety Management using Engine Room Simulator (ERS) and Eye Mark Recorder • ERS for safety management researches • Full-mission Shiphandling Simulator • Shiphandling Simulator • Vessel Traffic System (VTS) Simulator • The Global Maritime Distress and Safety System (GMDSS) Simulator • Maritime Communication Laboratory • Full Mission Liquid Cargo Handling Simulator
Infrastructure	**Laboratories and Facilities**	• M/V Akdeniz, Tug Hopa Engine Rooms • Diesel Engine Laboratory • Machine Shop • Automatic Control Laboratory • Hydraulics and Pneumatics Laboratory • Measurement Devices Laboratory • Thermal Engines Laboratory • Electrical Circuits Laboratory • Performance Analysis Laboratory • Student Dormitary Construction, beginning to be used 2011-2012
	Continuing Education Center	• Life Long Learning Philosophy • Various Basic, Updating and Renewal Courses of Maritime Education through STCW Convention • 1071 graduates of the courses in 62 different subjects in the education year 2009-2010
	STCW Basic Safety Training Facilities	• Safety at Sea Training Center with a wave generator swimming pool • Fire Fighting Training Center

Conclusion

In this study, it is aimed to give a basic overview of maritime higher education through figuring ITU-Maritime Faculty. As mentioned in the study, maritime higher education has a complex structure. This complexity makes maritime higher education to overcome various challenges. The challenges of maritime higher education which should have been analysed and worked out notably can be seen mostly in these topics:

- Educational Accreditation: it should be strengthen in both maritime education and engineering education together in especially 4-years systems.
- Lack of Training Ships: National and international supports like GOBTC are necessary for the solution of problem of trainings on board
- Lack of Academicians and Lecturers: The need of academicians and lecturers who can give maritime education is increasing year by year. It's obligatory tomakeacademy anattractiveworkplace. Furthermoreit is alsoobligatorytobeginorientation programs for the researchers who want to be academician in maritime higher education with different background.
- Managing the Hierchically and Uniformed Education Effectively: As the profile of students are important as emphazied before in this study, to understand the physicology of the students who have hierarchical relations between each other. It is important to earn mentally and physically healthy mariners for an effective maritime education.

All in all maritime trade is one of the important branches of the global trade. The skeleton of the maritime trade is shipping in which main process is maritime transportation. Thus effectiveness in shipping is directly related to the developments in maritime transportation depending on technological progress and increase in the quality of human resources. Consequently maritime higher education has a rising concept as it constitutes institutions that serve as an incubator for the human resources and technological research and developments for the maritime industry. Thus overcoming the challenges of maritime higher education is compulsary in Turkey. By the context Turkey Maritime Platform is established in 2009 by the 4-year education based maritime faculties and colleges with the aim of overcoming the problems of maritime higher education and to be recognized as internationally. It is hoped that this platform would be an organization that will have positive effects to the national and international maritime higher education and maritime sector.

References

Barsan, E., Memet, F., Liviu S. (2010). Particularities of the maritime higher education system as part of the maritime transport engineering studies. In Proceedings of the 7th WSEAS international conference on Engineering education (EDUCATION'10), Philippe Dondon and

Groupman, J. (2005). A model patient: How simulators are changing the way doctors are trained. The New Yorker, 81(May 2): 48-54.

Olga Martin (Eds.). World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS), Stevens Point, Wisconsin, USA, 168-175.

EIU, (2008). The Future of Higher Education: How Technology will Shape Learning, Report, Economist Intelligence Unit

IMO, (2010). E-Navigation, Received from http://www.imo.org/OurWork/Safety/Navigation/Pages/eNavigation.aspx, 14.04.2011

Rajewski, P. (2011). Structures in Maritime Education Idea of the Centers of Excellence, 1st Partner Meeting Network of Centres of Excellence for Maritime Training, Szczeci, 2011

Silver, H. (2003). Higher Education and Opinion Making in Twentieth-Century England, London, WoburnPress.

Squire, K. (2003). Video games in education. International Journal of IntelligentSimulationsand Gaming, 2(1).

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 782-788

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

Prof. Dr. Domingo Adame
Facultad de Teatro, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Abstract

How to understand the university situation today? Is the disciplinary paradigm viable? What consequences have generated this paradigm? In my paper I give one answer to these questions and review, from my own academic experience in a Mexican university (Veracruzana University), strategies like Complex Thought (Edgar Morin) and Transdisciplinarity (Basarab Nicolescu) to affirm the urgency of move that one disciplinary vision to another transdisciplinary. I sustain that only with this change university, especially in Latin-America, will be able to offer an integral education in which both, professors and students, could solve «real world» problems effectively and affectively. Only in this way will the university contribute to a genuine social transformation.

Key words: Disciplinary, transdisciplinary, complex thought, effectivity, affectivity.

Introduction

Current State of the University

How to define today's University? Is there only one kind of University? The first problem is that there is not only one definition for the current University, its essence, or universality, has stopped being operational in a world where transformations come at an increasingly intense speed, with social and political problems ever more acute and where the concept of the "human being" has been emptied of the sense that at some time had, to turn in one more element of economy and techno-science.

There are also big disparities between universities of the north and those of the south, between public and private universities and to the interior of them. For example there are abysmal differences between the National Autonomous University of Mexico or the University of Sao Paulo in Brazil, and the National University of El Salvador in Central America. It cannot be denied that characteristics of every society determine its own style of education, yet the dominant paradigms are still imposing their educational practices.

The university, a very classic and traditional institution with more than nine centuries of existence, faces dizzying changes marked by globalization, by cultural diversity and by information and communication technologies. This situation also appears within the frame of inequality.

In face of this scenery it is pertinent to ask if University satisfied currently the educational intentions of stimulating the social life and of promoting the creativity by means of the transmission and generation of knowledge. In this sense the question is: does humanity live today better than before thanks to University?

It is difficult to know what part of society's achievements correspond to the University's action, while at the same time what share of responsibility in the big failures, but undoubtedly it takes part in both. Certainly, the human potential locked in University has not been sufficiently tapped into, especially due to its rigid institutional structure and its uncritical response to external demands. So, its crises have its origins both, from within and from with out.

The Crises of the University

The Portuguese academic Boaventura de Souza did an analysis of the situation of the public university, in particular in Brazil. It indicates that there are three crises: one of hegemony, due to the contradictions between the traditional functions and those who in the 20th century were attributed to it; another of legitimacy, for the fact that it stopped being an institution consensual, opposite to the contradiction of the hierarchical organization of specialized knowledge's and to the social and political requirements of democratization and equality of opportunities; and institutional crisis, for the contradiction between recovery of autonomy and the increasing pressure for submitting it to criteria of efficiency and productivity of managerial character or social responsibility (Boaventura, 2010).

The being of the university at the epistemic level, and his social function are revealed, today more than ever, antagonistic. It's for it that, at least for two decades one comes to recognize the need for transformation in Latin America.

The globalizing and neo-liberal perspective that promotes expansion of the educational market sought to impose a managerial paradigm that led the marketing of the University. There was stimulated the creation of the "university market" forcing to the attainment of its own resources.

As a consequence, the problems grew: for instance we saw the unprecedented acceleration of the fragmentation of knowledge, a rejection of sharing knowledge, a lack of tolerance, a separation of science and culture (which origin goes back at least three centuries ago) and marginally in decisions on the society.

Media culture displaced to a great extent the academic culture and also the same university. Teachers turned into objects of evaluation, and "academic excellence" claimed by the critical silence. Efficiency has appeared to the detriment of creativity and opened thought. All in all, "universities follow the mandates of a lone simplistic, professionalizing and enterprising culture of education" (Guillaumin, 2009, p. 111).

Opposite of this vision, from the academic field one began to speak of changing mentality, institutional structure and of be orientating towards the sustainability. It is precisely from this approach that we do two big questions: how can the university respond to the challenges of the 21st century? What reforms does the university need in order to offer an integral and open formation that links *effectivity* and *affectivity*, which connects students with the complexity of the world, which contributes to the genuine social transformation and which gives a place for culture, art, spirituality and life in University?

An extremely reductionist thinking has raised the possibility of "closing the university if it does not answer to its *raison d'être*". If its *raison d'être* is the generation of knowledge it is practically impossible that this happens. However, if one goes along with the global and neo-liberal vision of turning the university into a "market of credits," then inevitably it will have to disappear, to make way for a new organization based on the integral and creative formation, spiritual autonomy and a connection of students with society.

We must not forget, as well Edgar Morin and Basarab Nicolescu remind us, that at present the risk is the destruction of our planet and in consequence of humanity. For this reason University must respond at the same level as the present circumstances.

Discussion

The Disciplinary University

The disciplinary fragmentation and the division of systemic problematic maintains a theoretical superficiality and strongly conditioning the social development of south countries.

The disciplinary organization has a correlate in the genesis of the modern universities in the 19th century. In this respect, the disciplines have an historic development that is ingrained in the history of society, but in addition it possesses an epistemological and paradigmatic dimension similar to the understanding of the ways of organizing disciplinary knowledge and their processes of closing and opening.

The notion of discipline, in this context, can be defined as an organizing category inside the scientific knowledge, instituting a division and specialization. The organization of the knowledge into many disciplines has stimulated separate models, increasingly preventing the methodological and epistemological integration.

University knowledge has been predominantly disciplinary:

> "whose autonomy imposed a process of relatively decontextualized production in relation to the daily needs of society. Following the logic of this process, the researchers determined the scientific problems to resolve, defining its relevancy and establishing the methodologies and the rhythms of inquiry … The University produces knowledge that society can apply or not, an alternative that, as socially relevant as it, may be is indifferent or irrelevant for the produced knowledge" (Boaventura, 2010, p. 41).

The hyper-specialization and compartmentalization disciplinary prevent access to broader and related knowledge. That is the raison why the single disciplinary education is becoming increasingly inadequate, so it must be cooperation between different disciplines, among the various centres of culture and knowledge, among different knowledges (scientific, artistic and technic).

Under disciplinary logic, teachers and university researchers are interested only in the know and the skills they needed to excel in their field. Research and education in science, literature, philosophy and human sciences generally respond to criteria of technical efficiency and profitability, without offering a critical view of knowledge, a prerequisite for making necessary distance and to give meaning to the task of knowledge.

The University, as a space where knowledge is generated and processed, can not fail to look critically to detect its own stagnation. It is necessary to recover their ability to regenerate, to avoid higher risk: mental and emotional stagnation of new generations.

Isolated academic disciplines are less than adequate to deal with wider personal and social problems. The fragmentation of the disciplines leads to passivity and in the best for answer only one part of what life demands: that we were trained by a single discipline.

Alternatives to the Disciplinary Paradigm

Throughout the 20th century there a new way of seeing and understanding the world was generated that implied the rupture of former convictions, concepts, techniques and values that were shared, supported and used by scientific communities. A new epistemology emerged with the General Theory of Systems, Cybernetics, Constructivism and Constructionism, Sciences of Cognition and later Complex Thought and Transdisciplinarity which opened the possibility of co-generating a more dynamic conception of the human being, and a new way of understanding reality and knowledge itself (Adame, 2010).

This nascent epistemology started by generating a new way of "*knowing our knowing*" of the knowledge (Morin, 1994). What in the paradigm of modernity was translated as an anomaly, a contradiction and a sign of mistaken thought, in this different perspective appears as a crisis, as a fork in the road, as a possibility of new ways.

For example, the unidirectional reason / effect were confronted with the circularity that proposes a recursive effect. In this way, the knowledge that the university generates must regenerate the knowledge that the university offers. A University that does not recognize the biodegradability of knowledge cannot affirm that it generates knowledge. It is not a question of changing *what* it is necessary to know, since it is always dynamic, but *the way of knowing*. The concept of feedback arises as a unit of interaction in a system where the observer is a subjective participant, co-participator in the process which before was made separate in attempts to be objecte.

The situation of a change for the University offers to all its members the possibility of placing themselves within the change itself and invites others to involve actively, in this construction of "doing while doing".

This emergent space of being co-constructs a major commitment in the statement of the postulates. Little by little, from this position, the knowledge is travelling between interactions and cognitions that are influenced mutually.

Between a globalization that socially homogenizes, and a fragmentation that mutilates the education side, an intermediate zone emerges, which only is possible to conceive from a complex and transdisciplinary perspective of constructing the University.

For example in Brazil, Ubiratan de Ambosio has raised the urgency of new models, or a different way of facing life with a new organization of the University. He proposed a transdisciplinary approach for a real change in the essence of the humanity (1997).

Transdisciplinary Vision of the University

From different areas has appear since some decades, new looks to deal and to transform the role of the University into the contemporary societies. As much from the social, political, cultural and economic point of view, as from the perspective of the increasing complexity of the real world. The function of the knowledge is a key in terms of transformation and in terms of citizenship and social responsibility.

The University, as institution that produced knowledge and forming opinion and trends, has an unquestionable social responsibility. Probably its priority task today should be thought itself, elucidating the conditions in which constructs knowledge, in that it forms professionals, in which conceives the human condition to know and act. From this perspective, the University has an urgent task: in relation with ways to produce knowledge should emphasize the *why*, *how* and *what* to know.

While knowledge does not provide the means to contend with the complexity of reality further reduce to the minimum expression of our human potential.

That complex reality is not only that the work and daily subsistence, nor that the world that presented television programs, or financial markets; nor that of the corrupt, dictatorship or pseudo-democratic governments; nor this of the savage crimes: but also that of the tiny acts of courage, solidarity, affectivity, creativity, spirituality, and all that is infinitely small or infinitely large that escape our senses bodies.

How can science and scientific research, arts and its practices, scientific, technical and traditional knowledge all of them products of intelligence and imagination of humankind to be available and beneficial for the human being?

If the purpose of university culture is the elevation of spirit, to achieve this requires linking all the knowledge and recognize that only from the human dimension will be at the service of mankind. For a better understanding of the world, University must overcome the radical disjunction of knowledge across disciplines and establish a bridge between them. University in XXI century should prepare persons that can be placed between, across and beyond their discipline, their culture, their nation, their politics and their religion.

Method

Complexity and Transdisciplinarity

The paradigm of complexity designed by Edgar Morin and transdisciplinarity methodology proposed by Basarab Nicolescu constitute a relevant pathway for the transformation of the university.

We take of the complex thought –opposite of the simplified thought– the multidimensional relationship between man, society, life and the world. The complexity is relevant because it suggests the invention against repetition. This is a new game thinking face the challenge of real world, a game that as is played permanently to modify the game. Edgar Morin proposed a method consists of three principles: dialogic, recursive, and hologramatic (Morin, 2000).

Complex thought questions the validity of teaching knowledge without teaching what it means to know, besides separating the reason for the emotion. Perhaps as never before requires an ethical and strategic. Morin, on the occasion of a dialogue on the relationship between ethics and development, has emphasized that:

> *"We must also change the structure of the education system, because development brings a conception of expertise of each person, and each person is dedicated in their particular corner and forget the responsibility of solidarity with the whole. If we change the structure of education, no more specialization, but we raised fundamental and global problems, then we generate a new mentality. We need to help education, but not this education which ultimately leads to the impossibility of conceiving the most important problems "(Carrizo, 2003).*

Transdisciplinarity, in turn, is an epistemological proposal according to the tenets of complexity that sees the advent of a human being capable of contending with all that is between, across and beyond what has been considered as Reality. To understand its broad scope is necessary to apply the methodology proposed by Basarab Nicolescu, whose three pillars are: levels of Reality (ontology), the included medium (logic) and complexity (epistemology). In the Manifesto of Transdisciplinarity (Nicolescu, 2009) makes the contextualization of this approach and explains its broad scope. At the levels of Reality are added levels of perception. Nicolescu warns of dangers to this approach by recognizing only the levels of Reality but unknown the levels of perception, or vice versa.

Transdisciplinary perspective seen the human being as *Homo sui trascedentalis*, a person who is born again and whose potential "is inscribed in our very being" (Nicolescu, 2009, p. 57). It is a being that is recognized in its irreducibility and its inner and outer double transcendence by which access to freedom. Transdisciplinarity does not comprehend the division between science and culture and most, is trans-cultural. This principle shows that human beings are identical from a spiritual point of view, beyond the vast difference between cultures.

In the building of Transdisciplinarity are the two great revolutions of the twentieth century: quantum physic and informatics that have changed the face of the world but, paradoxically, "Today, despite the unprecedented growth of knowledge in human history, we know more about what we do and less about who we are" (Nicolescu, 2009, p. 13). So our challenge is to work for self-knowledge, especially when the risk is of spiritual destruction of the species by "the relentless logic of utilitarianism" and "efficiency and effectiveness" that fosters distorted phase techno-science.

Transdisciplinarity culture is a prerequisite for a transformation of mentalities. The true spirit of transdisciplinarity goes beyond what is being done now, not only seeks the unification of knowledge, but self-transformation and a new lifestyle.

In the field of education transdisciplinarity is called to play a central role, first to imagine the revolution in intelligence based on balance between analytic intelligence, feelings and body. Thus, a new type of education should take into account all dimensions of human beings.

Results and Perspectives

This is what has been attempted for more than five years at the Universidad Veracruzana in Mexico with a project named "Eco-dialogue Station" and today has become a Centre for Dialogue of Knowledge and Sustainability. Basarab Nicolescu knew this project *in situ*, and he certified its viability.

The propose is to promote the transition from the Universidad Veracruzana to forms of knowledge and learning and research processes responsible and sustainable. Subsequently, the Master of Transdisciplinary Studies for Sustainability set the objective of building and ownership of a transdisciplinary approach to address real world issues from creativity, affection, wisdom and dialogue of knowledges, which have been generated action-research projects.

But the examples are multiplied in various parts of the world, from Africa to Romania, from Mexico to Brazil, from Bolivia to Costa Rica and Chile, among others. Therefore experience has taught that “an important evolution, such as move from a disciplinary to transdisciplinarity logic can not be so sudden and total” (Galvani, 2007, p. 145). Transdisciplinarity approach should be implemented gradually and pragmatically. It is necessary to star with concrete situations and problems from eco-psycho-sociological making them subject to transdisciplinarity dialogical analysis.

Universities should encourage each student experiencing and develop a real and committed through an educational learning skills multi-inter-and transdisciplinarity, enabling it to create in their professional life strategies to solve complex problems.

University can not fail to respond creatively to the demands of the labour market, social needs, to one's own knowledge and new social relations. To better fulfill its mission has to adapt to the cyber age, as Nicolescu said to be a free zone (Nicolescu, 2009, p. 63).

Having a permanent training program for teachers aimed at achieving the “Transdisciplinarity attitude”, i.e. the cosmic and conscious verticality driving the Transdisciplinarity approach. A new Transdisciplinarity culture requires a change of reference system, a prerequisite for a transformation of mentalities:

1. Shift from the consideration of a problem as if it depended on a single level of Reality and place in the field simultaneously different levels of Reality,
2. To renounce give up finding a solution to a problem in terms of "true" and "false" of the binary logic. Also, the solution to a problem can not be more than temporary reconciliation of opposites, re-likened at another level of Reality where contradictions are manifest,
3. To recognize the inherent complexity of the problem, namely the impossibility of decomposing the problem into simple, fundamental parts. Replacing the notion of "foundation" for consistency, in this multidimensional and multireferencial world.

The experience that I participated in the Veracruzana University, confirmed the feasibility of Transdisciplinarity Research Workshops containing researchers from all disciplines. This refers to specific projects gradually introducing researchers and creators outside the University, including musicians, poets and artists of high level, working in different media and using new technologies with the aim of establishing academic dialogue between different cultural approaches, taking into account the inner experience and *culture of the soul.* This would be an experience broader relationship with the world with nature and with others (Nicolescu, 1997).

University should be a space for discussion of the new university ethics. It requires rethinking ethics for universities from Latin America, an ethic that not put the utilitarian or pragmatic principles behind the social needs and human sentiments.

How can the University to surmount the two large living pressures today, the hiper-privatized by merchandising of knowledge, and the hiper-public that demands a much larger public space?

According Boaventura de Souza (2010) it depends on the country project. Neo-liberalism in Mexico devastated the idea of a national project (which does not mean "nationalistic"). Its need to redo it and remake University. In a circular process, nation and university will be reinventing at the same time.

How to establish active, ongoing, systematic and meaningful relations with all that live? A relationship that makes us spread out the full potential mentally, emotionally, physically and spiritually that we have.

The poet Michel Camus with his vertical gaze could to see that the Transdisciplinarity University will emerge from the Multidisciplinary University, being the basis of this inner experience, which he called the “agriculture de l'âme”, which only lives in self-creation and self-transformation oriented toward self-knowledge by both, teachers and students, who also must be unified and not viewed separately. This is not a "science of education, but an art of living, to create, transform and be reborn together in another way" (Camus, 1997).

Will need to work on methods for awakening and recognition of the vertical levels of all kinds: perception, reality, complexity, nature and sense of language, silence, strength, and others. The spirit of inquiry can not flourish rather than opening up the vertical levels. Reintroduced in all fields of education dimensions of life and, as far as possible, love. That the university meets the fundamental desires of the students: enjoy physical, mental, passion for research and the desire for self-transformation (cfr. Camus, 1997).

Now, that thanks to transdisciplinarity, I've been away from the tendency to binary and interpretation in a single level of Reality, I can not fail to recognize that establishing a link between thinking, doing and feeling is necessary to know simultaneously from different levels of Reality and go beyond that all separation.

For this, I assert that for University to become a multidimensional community requires a profound transformation towards Transdisciplinarity, involving the ecologization and contextualization of knowledge.

University should stand for, not against what society demands. The knowledge that University offers should not be oriented to serve a group of society, usually minority, to harm another majority; hence the self-ethics and the communitarian ethic should be the basis of a university integral education based in sustainable principles. This will achieve a genuine social transformation.

How to reform the institution if not reform minds? And how to reform minds without reforming the institution? There is no logical answer to this contradiction, Morin said, but life, he adds, “is capable of providing solutions to unsolvable problems logically” (Morin, 2011, p. 151).

A University where *effectivity* and *affectivity* walk together, enabling human beings to manifest itself in all its magnificence.

References

Adame, Domingo (2009). Conocimiento y representación: un re-aprendizaje hacia la transteatralidad, Xalapa, Facultad de Teatro-Universidad Veracruzana.

Ambrosio, Ubiratan de (1997). El papel de las universidades en la sociedad moderna. Received from http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/ available on 10/12/2010.

Camus, Michel (1997). Quelle Université pour demain? Received from http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/ available on 10/12/2010.

Carrizo, Luis (2003). Conocimiento y Responsabilidad Social: Retos y Desafíos hacia la Universidad Transdiciplinaria. Received from http://artemisa.unbosque.edu.co/facultades/administracion/revista/conocimyrespons.pdf available on 13/07/2008.

Galvani, Pascal (2007). Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire: une pratique critique à partir du paradigme de la complexité. Received from http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/Volume7/07_Galvani_P.pdf available on 20/01/2011.

Guillaumin, Arturo (2009). Suite para otra educación universitaria. In Guillaumín, Arturo y Octavio Ochoa (Eds.) Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad. Xalapa. Arana editores-Complexus.

Morin, Edgar (2000). Introducción al pensamiento complejo. Madrid. Gedisa.

Morin, Edgar (2011). La Voie. Pour l´avenir de l´humanite. Paris. Fayard

Morin, Edgar (1994). Método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid. Cátedra.

Nicolescu, Basarab (2009). La Transdisciplinariedad, Manifiesto, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A. C., Hermosillo.

Nicolescu, Basarab (1997). ProjetCIRET-UNESCO «Évolution transdisciplinaire de l'Université». Received from http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/locarno/locarno4.htm available on 10/11/2010.

Souza Santos, Boaventura de (2010). A Universidades no seculo XXI: para una reforma democrática e emancipatoria da Universidades.Sao Paulo. Cortez editora.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 789-796

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

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

Assoc. Prof. Dr. Tarık Özkul
American University of Sharjah, Sharjah, UAE

Abstract

Innovation capability is considered the most valuable asset in the modern world. Within the innovation circle of University – Industry – Government policies, the universities are expected to lead the way in innovative thinking and innovation by educating and graduating students who have this capability. Although, this fact is very well known, how to achieve this in real life, under practical circumstances has been an elusive goal. In a long-term experiment conducted with students, different ways of increasing motivation and innovation capability of undergraduate students has been experimented. The experiments have indicated that patent based education is a very effective tool for education which not only provides both know-how and know- why part of the education process but also can be a very effective tool for motivation and development of innovation capability of students.

Key words: Engineering education, patent education, technological innovation, constructionist education, collaborative learning, educational technology, self-determination theory.

Introduction

Innovation is regarded as one of the most valuable assets in the current century which according to some even surpassed the value of natural resources like oil, coal or diamond. Being so desirable, there is considerable desire on all countries to facilitate establishment of innovation circle. Those countries that have the innovation infrastructure already established desire to maintain and expand it and those who do not possess the infrastructure search for ways of implementing it.

The studies have indicated that innovation circle is made up of government policies, industry and academia. It is possible to activate this cycle and keep it rolling only by adapting coherent policies by all members of the innovation circle. This paper will be focusing on the academia part of the innovation circle which is regarded by many researchers as the starter of the innovation engine.

Internet and easy access to communication technologies have changed the type of demands from students of the new era. The academia needs to adapt to these changes and educate students accordingly. The type of students/graduates needed to activate the innovation circle and keep it rolling are different than yesterdays engineers and labelled as “entrepreneurial/enterprise engineers" by Tryggvasson (Tryggvason & Apelian, 2006).

According to Tryggvasson, “the engineers of the new era” are expected to have the following traits;

- Knows everything- can find information about anything quickly and knows how to evaluate and use the information. The entrepreneurial engineer has the ability to transform information into knowledge.

- Can do anything- understands the engineering basics to the degree that he or she can quickly assess what needs to be done, can acquire the tools needed, and can use these tools proficiently.
- Works with anybody anywhere-has the communication skills, team skills, and understanding of global and current issues necessary to work effectively with other people.
- Imagines and can make the imagination a reality-has the entrepreneurial spirit, the imagination, and the managerial skills to identify needs, come up with new solutions, and see them through."

The above description of the engineers of the "new era" indeed seems very ambitious, but the requirements of the "new era" dictate this description. Easy access to information has forced the engineers to assume this new role with the above job definition as described. Fulfilling these requirements is not easy and requires students of the "new era" to be motivated strongly toward achieving this goal with limited number of courses squeezed into the curriculum. The performance demanded from 21st century engineers can be achieved only if the students learn the material very well with quality conceptual learning rather than shallow learning.

In many educational institutions the problem is not the ability to access the quality educational material but how to motivate students to participate in quality conceptual learning. When we look at our classrooms, we see students who are not very enthusiastic about what they are learning. As Luechtefeld and Watkins indicated, too many engineering students are passive and dependent learners, whose main interest seem to be "Will this be on the test?" (Luechtefeld & Watkins, 2009). According to Luechtefeld and Watkins, the underlying root problem of this type of behaviour is the type of motivation used to push forward the student learning which emanates the very structure of our university education. It is obvious that in order to educate the engineers of the "new era" we need to find better ways of increasing motivation of students.

The problem of motivation is more profound in educational institutions located in countries where there is lack of industrial base. In such places, local companies often utilize engineers for service related operations; design related applications are rare. Knowing that design related problems are not likely to be encountered during their work, students tend to take some required courses of the curriculum lightly and pass courses with shallow learning just to get the degree. Design engineering is a skill that needs to be learned and practiced often to keep it honed and sharp. Although some of the graduates learn the necessary design skills in their workplace, most engineering students who graduate with such attitude toward design courses remain crippled for the rest of their career.

Importance of Teaching "Know-Why" Part of the Curriculum

Although our goal is to kindle innovative spirit in our students, this goal cannot be achieved without having some pre-requisites. The pre-requisites for having innovation capability within individuals are:

- strong technical background knowledge,
- strong self confidence and
- strong motivation.

Without these essentials innovation capability cannot be achieved.

The ultimate aim of education is to give the students the ability to do something. The courses of the curriculum are designed to educate students about a specific goal and give ability to achieve it. In order to give this ability to a student, two distinct issues should be tackled together; one is teaching how to do something and the other is teaching why it should be done (Schuitema, 2004). Although both "how" and "why" are important to the learning process, knowing "why" seems to be more important than knowing "how" in priority. Learning "why" we do something usually tickles the curiosity of the students who will start searching for ways of solving the problem. In other words, learning "why we need to do something" leads the way to searching "how we can solve the problem". So, learning "why we need to do something" motivates the student to learn ways of solving the problem. Motivation seems to be the key to quality learning and innovation.

Patent as a Tool for Motivation

In our search for finding ways of increasing motivation of students and teaching "know-why" and "know-how", we have experimented with using patents as a part of regular coursework. We have found the results of the experiment pleasantly surprising. Literature search indicated that importance of patents in education have been empha-



sized by other researchers as well. McCorquotodale, in his article stated that, "Intellectual property, is almost completely foreign concept to most students researchers" so he concludes that, it needs to be taught just like any other course (McCorquodale & Brown, 2004). He concludes that wealth of information can be gathered from studying patents. Another researcher Garris, considers patent system as an essential tool for education of engineers (Garris, 2001). According to his conclusions, patents can be a very useful tool in engineering education and patent databases should be used as a teaching tool more frequently in engineering education. According to the researcher, patenting system is initially designed for the purpose of advancement of science and technology, yet nowadays this fact is almost forgotten by many. Another researcher, Baldwin, warns about not using patents as a source of information saying, "It is dangerous for modern design engineers not to be familiar with the role of patents in a competitive industry" (Baldwin, 2007).

The constitution of United States of America, Article 1, Section 8.8 declares that the patent system is established "To promote the progress of science and useful arts, by securing for limited times to authors and inventors the exclusive right to their respective writings and discoveries;".

Benefits of Studying Patents

Some of the benefits of studying patents can be listed as follows;

- Studying patents refines the design process. By studying case studies from patent databases, one can learn innovative approaches to problems solving.
- Studying patents give the idea of "know-why" which leads to understanding of intricate industry needs that leads to the particular invention. Every patent has a section on "background" which explains the need for the invention. Studying and understanding these needs is the first step in finding the solution.
- Studying patents leads to understanding of ethics, conflicts and infringements. By studying these concepts, students learn how to avoid litigations and learn about what is considered novel.
- Studying patents emphasizes the notion of innovation and financial benefits of innovation. After all, patent system is designed as an incentive to innovate. By learning financial benefits, students are encouraged to innovate.
- Studying patents encourage alternatives ways of design. To avoid infringing existing patents, inventors need to find alternative solutions to the problem. This process enlarges the scope of vision of students and encourages them to find alternatives.

An Experiment in Incorporating Patents Into a Design Course

COE 482, Soft computing, is senior level undergraduate elective course with 3-0-3 designation taught in Computer Science and Engineering Department of American University of Sharjah. Soft computing, by definition, refers to a collection of computational techniques used in computer science, machine learning and some engineering disciplines, to study, model, and analyze complex operations. These computational methods are widely known as, fuzzy logic, neural networks, evolutionary computation, and swarm intelligence. COE 482 course concentrates on fuzzy logic and neural network part of the soft computing techniques. The course is taught in a computer lab where every student has access to a computer with appropriate Computer Aided Engineering (CAE) software tools installed. Computer aided engineering tools are software programs which lets user prototype a system or analyze using computers without going through the exercise of extensive programming. In case of COE 482, these tools were special software packages to prototype fuzzy logic systems or neural networks using computers.

Desired student population of the course is 25 which is dictated by the hands-on nature of the course as well as number of stations in the lab. The purpose of the course is to teach soft computing concepts with particular emphasis on engineering applications. Soft computing is especially suitable for many interdisciplinary applications due to its linguistic-friendly approach. Typically, the course is taught by introducing soft computing methods one by one and then solving application examples using CAE software tools. The course has a project part, which is presented by students to class at the end of the semester. Students are typically grouped in teams of two members and each team is assigned an individual project.

The course is selected as a testing venue for implementation of constructivist approach to see if it is possible to seed spirit of innovation to students. The experiment was conducted in two stages. During the initial offering

of the course patents were introduced as a novelty into the course without much expectation from the instructor. However the results from the experiment have been surprising and very encouraging. Based on the results of the first experiment, the educational experiment with patents is redesigned carefully with putting emphasis on the patent issue from the beginning of the course. The details of the experiment are listed in the following sections.

Initial 2007 Experiment with Patent Based Education

Initial experiment was conducted in Spring 2007 semester offering of the course by modifying the project part to include patent based projects. In this particular offering, the instructor has decided to use fuzzy logic related patents as a source for projects. The results of this experiment have been published by author (Ozkul, 2008). In this experiment students did not know about the intention of the instructor regarding patent related projects and had no expectations related to patents. Students were informed about the patent based project in the middle of the semester right before the projects were assigned. Group of fuzzy logic related patents which are interdisciplinary in nature are selected by the instructor and groups were given choice to select the topic of their interest among them. All of the patents selected were collected from a pool of recently issued patents with publication date of 2007 (the year of offering). Students were asked to study their patents, and implement the idea using the CAE tools that they have, and present their working model at the end of the semester along with detailed explanation of the problem.

Objectives of the 2007 Experiment

The objectives of the experiment were as follows:

1. Use the project part to increase the motivation of the students toward the course,
2. Change the teaching model of the course to embody constructivist principles,
3. Use "good undergraduate design course principles" to turn the course into a better engineering design course.
4. Use the course to increase awareness of students toward innovation in engineering.

Administration of the 2007 Experiment

Major parameter used for the fulfilment of objectives is the project part of the course. Normally, the project part is administered in the last one third of the semester of the course, but in this experiment, the administration of the project started in mid-semester. Project part was started earlier than usual to in order to allocate sufficient time for fulfilment of objectives like increasing motivation toward the course. Since motivation is expected to be the key factor in success of the experiment, building up of motivation in early phase of the semester was desired. Before the projects were assigned, students were given several sessions on how a patent document is organized. During the introduction particular emphasis placed on objectives of "Background", "Description" and "Claims" sections of a patent document. Each one of these sections provides valuable information toward fulfilment of the objective of the experiment.

"Background" section of patent introduces the problem that is being attacked by the patented invention. It also explains in detail current state of the art of technology. Since most project topics are of interdisciplinary nature, understanding the problem required careful attention to "Background" section.

"Description" section of patent contains the solution and approach of the inventor. Most engineering problems tend to be open- ended problems with no unique solution. This part of the patent shows the engineering approach taken by the inventor and can provide a valuable training in engineering. Since the project ultimately needed to be implemented using CAE tools, this part needed careful attention to extract application details.

Studying "Claims" section of the patents found to be important since it contains information about how to protect the novel idea from possible infringements. Studying Claims part is also important to understand legal implications of not choosing appropriate words in writing the patent application.

Students are asked to form their groups and pick a project of their interest from a pool of patents. All patents in the pool were selected by the instructor as relevant to the topic of the course. Particular attention was placed to select patents with very recent date of publication. In this particular case, all patents are selected to be using fuzzy logic based in solving an engineering problem with publishing date of year 2007. The decision of selecting up-to-date patents turned out to be very crucial for this experiment. Initially this fact was it was not foreseen by the instructor, but at the end this appeared as a crucially important detail which helped increasing the motivation of students.



Student groups were assisted extensively during the selection phase of their project. Instructor helped groups to identify an interdisciplinary subject of interest and select a patent accordingly. After the assignment of projects, groups are continuously guided individually by the instructor during help sessions.

The groups presented their projects during the last two weeks of the semester. Their project grade was based on their presentation of their case and the quality of the model or solution they have constructed using CAE tools.

The Survey Results of 2007 Experiment

Due to the experimental nature of the approach, instructor has distributed two detailed additional surveys, which are focused on the patent project and effect of the project on outcomes of the course as well as kindling innovative spirit of students. One of the surveys was conducted before the final exam and the other one right after the grades are assigned.

Survey results, related to objectives of the experiment are as follows;

Objective 1: Increasing motivation toward the topic of the course.

To measure the response to this objective, students were asked questions that may relate partially to this objective by using the scale of, 1. Strongly agree, 2. Agree, 3.Neutral, 4. Disagree, 5.Strongly disagree; (agreed indicates Strongly agree + Agree)

- Question: Studying patents increased my understanding of fuzzy logic and soft computing. 85% of respondents agreed.
- Question: Instructor's teaching method made it easy to follow lecture and helped my understanding. 78% of respondents agreed.

Objective 2: Constructivist approach through realistic case studies

Students were asked to respond to;

- Question: The project showed me that soft computing techniques can be applied to everyday procedures to get patents. 88% of respondents agreed.
- Question: Did studying the patents made you understand the fuzzy logic concepts better? 80% of respondents agreed.

Objective 3: Use of good undergraduate course design principles

Students were asked to respond to:

- Question: I find the patent related project interesting. 92% of respondents agreed.
- Question: Overall, I find the project useful for the course. 85% of respondents agreed.

Objective 4: Increase awareness of students toward innovation

Students were asked to respond to;

- Question: The project has given me idea how to innovate new products. 77% of respondents agreed.
- Question: The project has kindled my interest in applying for patents in case I come up with an innovative idea. 65% of respondents agreed.
- Question: The project gave me idea about how to write a patent in case I have to. 61% of respondents agreed.
- Question: After studying patents, I find patenting products easier than I taught. 73% of respondents agreed.

According to these results, the students have found patent based project interesting and beneficial for the course. The results about the innovation part of the survey were surprising. Although it was not the primary intention, the survey and the informal communication with the students indicated that the patent based project was instrumental in kindling innovative spirit of the students.

2010 Experiment with Patent Based Education

Pleasantly surprised and encouraged by the results of the 2007 experiment, the instructor has decided to experiment with the course once again, this time putting more emphasis on patent and reorganizing the course around patent based education. In this offering increasing innovation capability was set as one of the objectives of the

experiment. So, the course was offered once again in Fall 2010 semester. In the earlier 2007 experiment the students had no prior knowledge of involvement with patents during the course and resultantly no expectations. In the Fall 2010 offering of the course, the students were informed in advance that the course would involve learning and using patents during the semester. Students did not have any prior knowledge about intellectual property other than common knowledge presented in some freshman level undergraduate courses.

Total of 22 students were registered for the course, where most of them were senior and few of them junior students. The objectives and administration methodology of the course has changed to accommodate the new objectives. In the new offering the objectives are set to be more ambitious and were as follows;

Objectives of the 2010 Experiment

The new and more ambitious objectives of the 2010 experiment were as follows:

1. Increase the motivation of the students toward the course by using up-to-date patents,
2. Change the teaching model of the course to embody constructivist principles,
3. Use the course to kindle the innovative spirit among students toward innovation in engineering.
4. Educate students about intellectual property and how to read and understand patent documents,
5. Educate students about how to search patent databases,
6. Educate students to a level that they can write their own patent documents.

Administration of the 2010 Experiment

In this particular offering of the course, students were informed upfront that the course will involve reading and understanding patent documents related to the contents of the course. Course outline has not changed and the usual course material is administered during the beginning of the semester. After the fuzzy logic part of the course has been given, two lectures were devoted to intellectual property with emphasis on patent documents. Fuzzy logic related application examples were explained by using patent's which are published recently in 2010. Patent documents are selected from those that are related to high technology applications and assigned to well known multinational corporations. Patent documents are distributed to students and important parts of the patent document such as background, summary, description and claims parts were explained by the instructor in detail. This is done in addition to what is usually administered during the course.

During the neural network part of the course a similar strategy has been followed; neural network principles were explained, examples are done using computer aided engineering tools and when it comes to application examples, up-to-date patent's are used to explain the high technology applications.

Project assignment phase of the course received considerable attention from the instructor. During the project assignment students were asked to form groups of two and they were asked to fill a survey form which indicated there background, interest and hobbies. Depending on their background and interest, the student groups were directed toward areas of new developments where technology was advancing. They were coached, within their interest area, to think out-of-the-box and identify needs. Once project topics where established, students were asked to do preliminary design of their projects. During this phase, students were also taught how to search patent databases. They were educated about patent categories and how to search patent databases properly. Students were asked to find patents which are related to their project and each team individually coached by the instructor to indicate infringements and dissimilarities with the existing patents. Some of the groups have found patents which are very much related to their project idea. In such cases the groups were coached to look into details of the patent to understand the claims and see if the method is different or not.

This stage has been very motivating for many of the students. The groups who did not find any patents related to their project idea were encouraged to go forward with their idea. Even those who have found patents related to their project idea were motivated in a different way. One of the groups has found a patent document which is exactly similar to their idea from a major automotive corporation which was published only one month ago. It was surprising to see that the group was motivated by this finding rather than being discouraged. They were happy that their own idea was in the same ballpark with a major corporation which had a strong track record in innovation.

Titles of Projects of 2010 Experiment

The titles of projects developed by students are as follows;

1. Fuzzy logic based, environmentally friendly, low drag coefficient, smart side view mirrors with dead spot vehicle detection sensor
2. Fuzzy logic-based co-pilot to warn the driver about the road condition and safety level of the driving.
3. Fuzzy logic based stunt driving trainer system
4. Fuzzy logic based drunk driver behaviour detection unit for vehicles
5. Fuzzy logic based, Multiplan, SMS paid parking system
6. Intelligent turn signal cancellation system
7. Fuzzy logic based road rage behaviour detection unit for vehicles
8. Neural network-based custom tailoring and production system
9. Fuzzy logic based parking lot guidance and payment system to assist customers
10. Fuzzy logic based eyeglass frames a suggestion system based on customers facial features
11. Fuzzy logic based front spoiler height adjustment system

Students were asked to write patent documents with abstract, background, summary and description for their projects. Groups also presented their projects and explain their work to their classmates.

The Survey Results of 2010 Experiment

Instructor has conducted the survey similar to the survey conducted in the 2007 experiment to measure the interest level of students. To measure the response to this objective, students were asked questions that may relate partially to this objective by using the scale of, 1. Strongly agree, 2. Agree, 3.Neutral, 4. Disagree, 5.Strongly disagree;

Survey results were as follows; (agreed indicates Strongly agree + Agree)

Q1. I find the patent related project interesting: 77% agreed

Q2. I think the project was relevant to the course: 77% agreed

Q3. The project showed me that the soft computing to techniques can be applied to everyday procedures to get new patents: 81% agreed

Q4. Studying patents has increased my understanding of fuzzy logic and soft computing: 50% agreed

Q5. The project has helped me to understand it patent language and that patent procedure: 77% agreed

Q6. Learning about patents, how it is written was interesting: 59% agreed

Q7. The project has given me the idea how to innovate new products: 77% agreed

Q8. The project has kindled my interest in applying for patents in case I come up with an innovative idea: 77% agreed

Q9. The project gave me idea about how to write a patent in case I have to: 90% agreed

Q10. After studying patents, I find patent in products easier than I thought: 63% agreed

Q11. Overall I find the project useful for the course: 77% agreed

Q12. Overall I enjoyed the project, it added to my knowledge of innovation: 77% agreed

Suggestions Regarding Applicability of the Method for Other Courses

The experiment conducted was for a specific course and there is no way that it can be claimed that it would work for every subject. However, based on our experience we can make the following recommendations regarding applicability of the method to other courses.

- In our opinion, teaching through patent approach is best suited for mature audience, like junior/senior students.
- For the best impact, classical textbook approach should be enhanced with patent related approach. Classical textbook approach is good for giving the basics of theory; patent approach shows the students how to think "out of the box".
- For the best impact, patents with recent publication dates should be selected for study. Patents with extraordinary approach are suitable regardless of their publication date.

- Courses that deal with contemporary issues are probably the best candidates for patent oriented teaching approach.
- Courses with mature content may benefit from the patent oriented approach if the course material can be compounded with some patents that show "out of the box" approach.

Conclusion

A two stage experiment was conducted with senior level students for determining effectiveness of using patents for teaching purposes and its effect on kindling the spirit of innovation among the students. The students were neither exposed to patents before nor had any expectation of learning about patents when they have registered for the course. We introduced the idea of "using patents as a learning tool" to such an uninitiated audience and observed their responses by measuring their reactions through surveys.

The survey results of the initial offering indicated that majority of the students found using patent based project for teaching the course interesting and relevant to the course. The project has made them aware of the interdisciplinary nature of the course and its applicability to wide range of engineering disciplines. Seeing wide range of applications and up-to-date nature of patents increased their motivation toward the subject. Although it was not the primary intention, we have observed strong motivation and kindling of innovative spirit among students due to getting familiar with patents and patenting process.

Pleasantly surprised and encouraged by the result of the first experiment, the approach to the course is redesigned and course is offered once again with the primary intention being increasing the innovation capability of students. The result of the second experiment has surpassed the expectations of the instructor and resulted in 11 patent worthy projects from a group of 22 students.

The experiment has been very significant and indicated that uninitiated students, who have no prior knowledge of patent or patent procedure nor desire to invent anything can be taught and coached into designing innovative products which are novel and patent worthy. During the course of the experiment students were disappointed time to time by finding out what they have contemplated was already patented. Yet, even this type of experience has been found very motivational by the students. It is very rare to find that result of an experiment can be motivational regardless whether the result is positive or negative. The student groups who have found their ideas already patented were motivated by the result, discovering that they can invent cutting-edge technology products and can compete in the same league with world class corporations. The student groups who found their project is novel were motivated by the result that they can invent novel products. Overall, the utilization of patents in high level undergraduate courses has been found very motivational and educational.

References

Tryggvason, G. & Apelian, D. (2006). Re-Engineering Engineering Education for the Challenges of the 21st Century. IEEE Engineering Management Review, 1(37), 38-43.

Luechtefeld, R.A. & Watkins, S. E. (2009). Suboptimization of Motivation Approaches in Engineering Education. Proceedings of the ASEE Midwest Section Conference of the American Society for Engineering Education. Available at:

http://www.asee.org/activities/organizations/sections/proceedings/Midwest/2009/Luechtefeld-and-Watkins-24.pdf available on: 24.03.2011

Schuitema, E. (2004). Leadership; the care and growth model, Ampersand Press.

McCorquodale, M. S. & Brown, R. B. (2004). Academic and Professional Resources for Student-Led Technology Ventures. IEEE Antennas & Propagation Magazine, 4(46), 125-131.

Garris, C. A. (2001). The United States Patent System: An Essential Role in Engineering Design Education. Journal of Engineering Education, 2(90), 239-246.

Baldwin, V. A. (2007). Patent Information in Science, Technical, and Medical Library Instruction," Libraries at University of Nebraska-Lincoln, Faculty Publications, UNL Libraries, University of Nebraska – Lincoln. Available:

http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1138&context=libraryscience available on: 24.03.2011

Ozkul, T. (2008). Using Patents as a Tool for Reinforcing Constructivist Learning Environment in Engineering Education. International Journal of Education and Information Technologies, 2(2), 157-166.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 797-804

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

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

Yrd. Doç. Dr. Kürşad Zorlu
Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Bağbaşı Yerleşkesi, Kırşehir Türkiye

Özet

Bu çalışmada üniversite öğretim elemanlarının inovatif çalışmalarıyla ilgili performans düzeylerinin ölçülmesi ve süreci etkileyen örgütsel kültür faktörlerinin tespit edilebilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda geniş bir literatür taraması yapılmış ve özgün bir model oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Çalışmanın uygulama kısmında ana kütleyi temsilen Ahi Evran Üniversitesi Öğretim elemanlarından oluşan 116 kişi üzerinde anket uygulanmıştır. Anket formunda demografik değişkenlerin yanı sıra örgütsel kültür faktörleri, inovasyon algısı ve inovatif performanstan oluşan değişkenler yer almıştır. İnovatif performans ölçeği "sürece dönük performans" ve "sonuca dönük performans" olmak üzere iki değişken grubu ile irdelenmiştir. 5'li Likert ölçeğinin kullanıldığı anket formunda 60 ifade oluşturulmuş ve elde edilen verilerin analizinde Yapay Sinir Ağları (YSA) modellerinden ileri yayılımlı geri beslemeli model ve öğrenme yöntemi olarak da danışmalı öğrenme yöntemine başvurulmuştur. Bu amaçla MATLAB programı kullanılmıştır. Yönetim ve organizasyon alanında henüz yeni sayılabilecek bir yöntem olan YSA, değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri inceleyerek çoklu bağıntı problemini ortadan kaldırabilen bir araştırma tekniğidir. Bu çerçevede geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış; anket formunun bütünüyle güvenilir ve tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının örgütsel kültür ve inovatif performans düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin ortalamanın altında, inovasyon algılama düzeylerinin ise ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Örgütsel kültürün kolektiflik dışındaki tüm faktörlerinin üniversite öğretim elemanlarının inovatif performansını değişen oranlarda ve pozitif olarak etkilediği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen nihai sonuç ise üniversite öğretim elemanlarının inovatif çalışmalarının Örgütsel Zemin-Algı-Süreç-Ürün şeklindeki dinamik bir dönüşüm sistemi ile başarı imkanının artırılabilmesidir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, inovasyon, örgütsel kültür, performans.

Giriş

Değişen rekabet koşullarına uyum sağlamak ve kaotik ortamlara hazırlıklı olabilmek için yeni hedefler, yeni yollar ve yenilikçi değerler geliştirilmelidir (Robbins, Bergman, Stagg & Coulter, 2000). Bu yaklaşım örgütün devamlılığı açısından kurumsallaşmayı hedefleyen ve bütünsel anlamda "öğrenmeyi öğrenebilme" çabasını gerekli kılan bir dönüşüm sürecini içermektedir (Schein, 1988). Örgüt kültürü genel kabul gören tanımlama ile bir örgütü diğerlerinden ayıran ve üyeleri tarafından paylaşılan amaçlar sistemidir. Yapılan kapsamlı araştırmalar neticesinde güçlü kültüre sahip örgütlerin zayıf kültürlere göre çevredeki değişime uyum sağlama ve ayakta kalabilme konusunda daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Edwards, Kumar & Ranjan, 2002).

Bubner (2001) inovasyonu fikirler, birikimler yaratma ve uygulama için tasarlanmış bir dizi süreçler bütünü olarak tanımlasa da aslında inovasyon, belirli konu ve alanlarla sınırlandırılması zor olan inançlar, değerler ve dav-

ranış kalıpları üzerinde şekillenmektedir. İnovatif çalışma süreci, yeni ürün, yeni fikir, yeni hizmet ve genel olarak örgütsel misyonu gerçekleştirmeye dönük zihinsel bir değişimi içermektedir.

İnovasyon, başlangıcında ve örgütün geniş sayıdaki üyeleri tarafından uygulanması sırasında yaratıcı bir problem çözme mekanizması gerektirmektedir. Bu yaklaşım esas olarak bireylerin hedefleri gerçekleştirmesi için alternatif yollar izlemesine izin vermekte ve motive etmektedir. İnovatif örgüt kültürü de bu yönüyle belirsizliği kabul eden, elverişsizliğe müsamaha gösteren, düşük dış kontrol ve riskin, çatışmanın tolare edilmesi, anlamlardan ziyade sonuçlara odaklanan açık sistemlerden beslenmektedir.

Üniversitelerin rekabette sürdürülebilir başarıyı yakalayabilmesi için yönetim alanında yaşanan dönüşüm sürecine uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Özellikle son dönemde belirginleşen "yükselen bilim ülkesi" ve "girişimci üniversite" gibi kavramlar bu beklentinin bir ürünü sayılabilir. Yenilikçilik, yaratıcılık ve buluşçuluk ekseninde sürdürülen "inovasyon" odaklı çalışmaların bu sürecin önemli bir parçası olduğunu ifade etmek mümkündür. Üniversitelerde yeni fikirlerin ve yöntemlerin ortaya çıkarılması, hizmet sunumlarının farklılaşması, mevcut imkanların dönüştürülerek sisteme dahil edilmesi bakımından inovasyon düşüncesini etkileyen unsurlar üzerinde durulmalıdır. Örgütsel kültür ise bu unsurlar arasında en dinamik ve kapsayıcı olanıdır. Üniversitelerde örgütsel kültür ve inovasyona yönelik yayınların özellikle son dönemde yoğunlaşmakta olduğu ifade edilebilir. Söz konusu çalışmaların sayıca yetersiz oluşu, inovasyon kavramının akademik gelişim sürecindeki öneminin güncel ve kapsamlı araştırmalarla irdelenmesi gerekliliğini işaret etmektedir.

Bu çalışmada üniversite öğretim elemanlarının inovatif çalışmalarını (performanslarını) etkileyen örgütsel kültür faktörlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada literatür taramasının ardından anket uygulamasının yer aldığı araştırma bulgularına yer verilmektedir.

Literatür İncelemesi

Çalışma kapsamında yapılan literatür taramasında bu konudaki ilk çalışmalar, organik bir örgüt ile inovasyonun artan düzeyi arasında, iş bölümü, iyi eğitim ve motive edilmiş çalışanların etkili bağlar kurabildiğini ortaya koymaktadır (Edwards, Kumar & Ranjan, 2002). Yine Nonaka ve Takeuchi (1995) bilgi yaratmaya ilişkin kapsamlı bir bakış açısı geliştirerek; bilgi yaratma konusunun geniş bir sosyalleşme setini, dokümantasyonu ve inovasyonun örgüt içerisinde sürekli hale gelmesini zaruri kıldığını ifade etmektedir.

Diğer yandan yabancı literatürde üniversite-sanayi işbirliği konusunda detaylı araştırmaların olduğu görülmektedir. Link & Scott (2003) üniversitelerin akademik misyonlarını yerine getirebilmek ve inovatif yönden çıktı sağlayabilmek için bilim parklarının etkisini ele almaktadır. Varsakelis (2006) 29 ülkeye yönelik ampirik çalışmada ulusal sistemlerin yenilikçi başarısının başta üniversiteler olmak üzere kamu kuruluşları ve tüm eğitim kurumlarının inovasyon başarısına ve Ar-Ge yatırımlarına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Baba, Shichijo & Sedita (2009) tarafından geliştirilen modelde tescilli patent sayısı baz alınarak Japonya'daki 455 endüstri firmasının üniversite camiası ve bilim adamları ile işbirliğinin, üniversite-sanayi ortaklığının inovatif faaliyetlerdeki olumlu etkisi üzerinde durulmaktadır. Laursen & Salter (2004)'de İngiltere'de 13.000'in üzerinde işletme biriminde yapılan anket uygulaması ile stratejik bilgi yönetimi açısından firmaların yenilikçi fikirleri meydana getirmede üniversitelerden yararlanmasının en etkili yöntem olduğu ifade edilmektedir. Mathews & Hu (2007)'de Tayvan'da yenilikçi teknolojinin gelişmesinde üniversitelerin ve akademik işbirliğinin etkisi ölçülmekte ve bu çerçevede inovatif gelişmenin anahtarı olarak üniversiteler gösterilmektedir. Aynı çalışmada örgütsel düzeyde yaratılan işbirliğinin üniversitelerin patent sayısına etki ettiği gözlenmektedir.

Türkiye'de üniversitelere yönelik araştırmalar incelendiğinde ise bütünsel olarak doğrudan örgütsel kültür-inovasyon ilişkisi yerine benzer hususların değerlendirildiği çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Gizir (2007) tarafından örgüt kültürü ve örgüt içi iletişim üzerine yapılan çalışmada üniversitelerin gerek kendi arasında ve gerekse bölümler itibariyle farklı karakterlerden oluşan çok sesli bir kültürel sisteme sahip olduğu; değerler, normlar ve etkileşim biçimleri bakımından da dinamik bir yapıda hizmet sürdürdüğü ortaya konulmaktadır. Gökçekuş (2008) Türk cumhuriyetlerini hedef alarak üniversiteler arası işbirliğinin geliştirilmesinde inovasyon kültürünün önemine ve gerekli olan stratejik vizyon ihtiyacına değinmektedir. Bu çalışmada inovatif yönden güçlü bir örgütün rekabet ve performans boyutlarını göz ardı etmeden örgütün bütününe ilişkin bir değişim sürecinden bahsedilmektedir. Balay (2010) tarafından bazı fakültelerdeki öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları çerçevesinde performans düzeylerindeki farklılıklar irdelenmektedir. İra (2004)'de Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim elemanlarına yönelik örgüt kültürü algısı değerlendirilmekte ve çalışmada özellikle yönetim boyutunda odaklandığı göz-

lenen öneriler sunulmaktadır. Murat ve Açıkgöz (2007) Zonguldak karaelmas üniversitesi öğretim elemanları üzerinde yaptıkları araştırmada pozitif kültürle rekabetçi değerler arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. Öztürk, Şaklak & Yılmazer (2010) tarafından Gazi Üniversitesinde bir grup öğretim elemanı üzerin yapılan araştırmada örgüt kültürüne yönelik algı ortaklığı vurgulanmaktadır. Can (2009)'da Muğla Üniversitesi öğretim elemanlarının akademik başarılarında cinsiyet, eğitim ve öğrenme yöntemlerinin pozitif etkisi ölçülmekte ve belirtilen hususların akademik yenilenme sürecine katkısı ortaya konulmaktadır.

Ayrıca uluslar arası literatür incelendiğinde farklı ülkelerde ve çeşitli sektörlerde çok sayıda firmaya dönük ampirik çalışmalara rastlanmaktadır. Genel olarak bu çalışmalarda örgütsel kültür faktörlerinin nitelik ve nicelik olarak benzer yaklaşımlar üzerinde geliştirildiği söylenebilir. Chiu & Kwan (2010) tarafından ortaya konulan teorik çalışmada örgütsel kültür ile özgün ve yeni fikirler yaratılması sürecinde güçlü ilişkiler bulunduğu belirtilmekte; aynı şekilde kültürün dolaylı biçimde örgüt içi psikolojik durumlara etki ederek bu sonucu pekiştirdiği vurgulanmaktadır. Wong & Fung (2005) Hong Kong'daki işletmelerde inovatif kültür faktörleri üzerinde yoğunlaşmakta ve üç kritik faktör olan organizasyon iklimi-karakteristikleri-etkileşimi ile sekiz alt faktör durumundaki risk alma, dışa dönüklük, başarı hedefi, formalizasyon, merkezileşme, uzmanlaşma, öğrenebilirlik, esneklik kapsamında teknolojik ve düşünsel yenilikçiliğin yerleşmesine katkı sunacak öneriler ileri sürmektedir. Chen (2010) otel işletmelerinde inovatif çalışmaların gelişim düzeyini belirleyen örgütsel kültür faktörlerini vizyon, katılım, yaratıcılık için destek, görev yönelimi, proaktif kişilik ve etkileşim şeklinde sıralamaktadır. Russel (1998)'de yönetim desteği, kaynak ayrılması, risk alma isteği, yeni fikirlere açıklık, ödül sitemi, iletişim ve işbirliği faktörlerini örgütsel inovasyonu yönlendiren kültürel unsurlar olarak değerlendirmektedir. Dobni (2008) inovatif örgüt kültürünün yenilik eğilimi, örgütsel seçim, organizasyonel öğrenme, yaratıcılık ve güçlendirme, pazar odaklılık, değer yönü ve uygulanması bağlamında belirlenen yedi faktörlerden meydana gelen bir yapı ile temsil olabileceğini düşünmektedir. Ulusoy, Alpkan, Kılıç & Önder, (2007) imalat sanayi işletmelerinde inovatif çalışmaları etkileyen örgütsel kültür faktörlerini iletişim, formelleşme, merkezileşme, yönetim desteği, işteki özerklik, zaman tahsisi, ödüllendirme olarak sıralamaktadır. Schein (1988) bilgi teknolojilerinden hareketle alt boyutları da bulunan sosyal paradigma, örgütsel yapı ve bilginin işlenmesi sürecini inovasyon kültürüne giden yol olarak belirlemekte ve tutarlı inovasyon süreçlerinin örgütsel kültürce destekleneceğinden söz etmektedir.

Yine literatür incelemesinde işletme düzeyinde ele alınan örgütsel kültür faktörlerinin firma inovasyonu ya da ürün ve süreç ayrımıyla ölçülen inovatif performans düzeyi ile ilişkilendirildiği gözlenmektedir. Bu çalışmaların hedeflediği uygulama alanlarının genelde endüstri işletmeleri ve teknoloji-bilgi yoğun işletmeler olduğu anlaşılmaktadır. (Lemon & Sahota, 2004; Eren, Alpkan & Ergun, 2005; Prajogo & Sohal, 2005; Laursen & Foss, 2003; Bul & Ferguson, 2006; Johannessen & Olsen, 2010; Desphande & Farley, 2004; Silvius, Smith & Driessen, 2010; Işıklı, Fereczade & Taşçıoğlu, 2009; Öğüt, Aygen & Demirsel, 2007).

Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmanın uygulama bölümünde anket yöntemi kullanılmış olup araştırmanın ana kütlesi Ahi Evran Üniversitesi Öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Uygulamanın başlandığı tarihte Üniversitenin öğretim elemanı sayısı 429'dur. Örneklem grubu ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle elden anket formu dağıtılarak toplanan 164 öğretim elemanından oluşmaktadır. Dağıtılan bu anketlerden kullanılabilir durumda 116 form elde edilmiştir.

Örgütsel kültüre ilişkin değişkenlerde Dobni 2008; Ulusoy, Alpkan, Kılıç & Önder (2008); Russel,1998; Wong & Fung, 2005; Skerlavaj, Song & Lee 2010; Kenny & Reddy 2007; Calantone, Cavusgil & Zhao 2002 ve Shim (2010)'dan yararlanılmıştır. İnovasyon Algısının yer aldığı ölçekteki ifadeler Hu, Horng & Sung (2009), Balay (2010)'dan uyarlanmıştır.

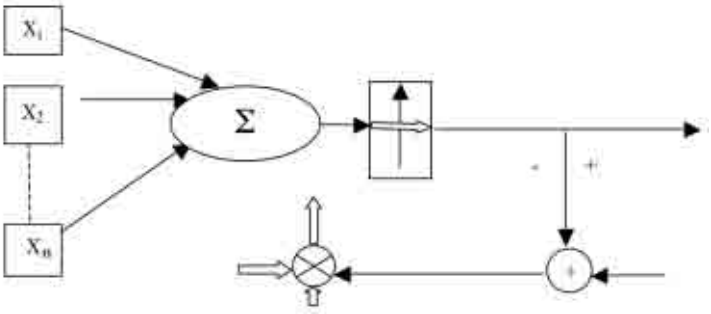
Sürece Dönük Performansta Prajago & Sohal (2006), Vijande & Gonzales (2007), Tajeddini (2010), Eren, Alpkan & Ergun 2005'ten faydalanılmıştır. Sonuca Dönük İnovatif Performansta ise üniversitelerin performanslarını değerlendiren Shanghai endeksi ve ülkenin kamu ve özel olmak üzere toplam inovasyon performansını değerlendirmek üzere oluşturulan "Global Innovation Scoreboard" (GIS)'ten uyarlanmıştır. Buna göre sonuç (ürün) performansı 1-Patent sayısı, 2-SSCI, SCI-Expanded veya AHCI kapsamındaki yayın sayısı, 3-Aynı kapsamda alıntılanma sayısı ve 4-Uluslar arası ödül-plaket, madalya gibi ürünler olarak belirlenmiştir. Örgütsel kültür faktörleri ise "bürokrasi", "kolektiflik", "zaman tahsisi", "yönetim desteği", "ödüllendirme", "öğrenebilirlik" ve "risk alma" alt boyutlarından oluşmaktadır. Ankette örgütsel kültür ölçeğinde 31 ifade, inovasyon algısına ilişkin ölçekte 11 ifade, inovatif performans ölçeğinde ise 8 ifade bulunmaktadır. Bu durumda anket genelinde 5 demografik değişenin dışında 60 ifade yer almaktadır.

Örgütsel kültür ve inovasyon algısı 5'li likert ölçeği ile sürece dönük inovatif performans "evet", "hayır" seçenekleri ile sonuca dönük inovatif performans ise yukarıda belirtilen kriterlere göre istenen bilgilerden oluşmaktadır. Örgütsel kültür ve inovasyon algısındaki değerlendirmelerin 1'den 5'e yaklaşması olumlu gelişme olarak ve (1) "en düşük", (3) "orta düzey" ve (5) "en yüksek" şeklinde gerçekleşmektedir. Sürece dönük performans ise 1'e yaklaşan sonuçlar olumsuz düzey olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmadaki veriler MATLAB programında ve çok katmanlı ileri yayılımlı geri beslemeli Yapay Sinir Ağları (YSA) yöntemi ile öğretilmiştir. YSA yönteminin seçilmesinde araştırma konusunun yanı sıra örneklemin çeşitli açılardan zorlukları dikkate alınmıştır. YSA ve araştırmaya yönelik yöntem hakkında şunlar ifade edilebilir:

YSA normal bir insanın düşünme, gözlemleme ve deneyerek öğrenmeye yönelik yeteneklerini gerektiren problemlere çözüm üretmektedir. YSA giriş (bağımsız) ve çıkış (bağımlı) değişkenleri arasındaki karmaşık ilişkileri incelemek için kullanılmaktadır. YSA'nın Yönetim ve Organizasyon alanındaki kullanımı yaygın olmamakla birlikte, sosyal bilimlerde regresyon analizine etkili bir alternatif olarak günümüz çalışmalarında tercih edilmeye başlanmıştır (Nelson ve Illingworth, 1994; Paliwal ve Kumar, 2009).

Şekil 1'de görüleceği üzere YSA, nöron ismi verilen birbiriyle bağlı işlemci elemanlardan oluşur. YSA, bir girdi katmanı, bir veya daha fazla ara katman ve bir de çıktı katmanından meydana gelmektedir. Çıktı katmanı dışındaki bütün katmanlardaki nöronlar, bir sonraki katmandaki nöronların hepsine bağlıdır ve bütün bu bağlantıların bir ağırlık değeri vardır. Her bir nöron, kendisine gelen toplam girdiyi aktivasyon fonksiyonuna aktararak çıktısını üretir (Yao, 1999). Bu araştırmada ağ 7 nörondan oluşan bir girdi katmanına, 10 nörondan oluşan bir ara katmana ve çift nörondan oluşan çıktı katmanına sahiptir.



Şekil 1: YSA Perceptron öğrenme yöntemi.
Kaynak: (Nabiyev, 2010: 566)

Araştırmanın Kısıtları

Araştırma konusunun ve uygulamaya dönük hedef kitlenin hassasiyetlerinden kaynaklanan bazı kısıtlar bulunmaktadır. Öncelikle üniversite öğretim elemanlarının yayınlarına ve çalışma yöntemlerine ilişkin bilgi ve değerlendirme yapmaktan kaçınması, diğer personelin duyacağı endişesiyle hareket etmesi ve özellikle bazı fakültelerdeki öğretim üyelerinin anket yöntemine sıcak bakmaması araştırma sonuçlarına ilişkin önemli bir kısıt sayılabilir. Uluslar arası sistemde inovatif çalışma olarak kabul edilen faaliyet ve yayınların ülkemiz öğretim elemanlarındaki yansıması geri durumdadır. Kaldı ki yeni kurulan üniversitelerin bu kriterlere ulaşması kolay olmamaktadır. Dolayısıyla bu kapsamdaki cevapların objektifliği kısmen de olsa sorgulanabilir. Araştırma sonuçlarının tek bir üniversiteden alınmış olmasına karşın Türkiye'de son 10 yılda 50'nin üzerinde üniversite kurulduğu dikkate alındığında geniş bir öğretim elemanı gurubunun değerlendirmelerine ilişkin ipuçları verebildiğini ifade etmek mümkündür.

Demografik Özellikler

Ankete katılan öğretim elemanlarının %69'unun erkek, %31'inin kadınlardan oluştuğu ve ağırlıklı yaş grubunun 26-34 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretim elemanlarından yardımcı doçent ve öğretim görevlilerinin yoğunluk kazandığı; öğretim üyelerinin 44.8 ve diğer öğretim elemanlarının %55.2 ile temsil edildiği anlaşılmaktadır. Tablo 1'den görüleceği üzere ankete katılan öğretim elemanlarının %93'ü fakültelerde görev yapmakta ve 20 yıl üzerinde kıdeme sahip öğretim elemanları %21.6 düzeyinde bulunmaktadır.

Tablo 1: Demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzdeler.

	Frekans	%		Frekans	%
Cinsiyet			**Birim**		
Erkek	80	69	Fakülte	93	80.2
Kadın	36	31	Meslek Yüksek Okulu	22	19
			Yüksekokul	1	0.9
Yaş			**Kıdem (yıl)**		
25'e kadar	7	6	0-2	24	20.7
26-34	49	42.2	3-5	21	18.1
35-44	29	25	6-10	15	12.9
45-54	22	19	11-20	31	26.7
55+	9	7.8	21-30	25	21.6
Akademik pozisyon			**Akademik pozisyon**		
Araştırma Gör.	35	28.4	Yardımcı Doçent	33	28.4
Öğretim Gör.	29	25	Doçent	10	8.6
Okutman	2	1.7	Profesör	9	7.8

Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri

Anket formunun yapısal geçerliğinin ve güvenirlik düzeyinin tespit edilebilmesi için faktör analizi ve Cronbach Alpha değeri kullanılmıştır. Faktör analizinde varimax rotasyonu uygulanmış ve faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak en az 0.40 faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmıştır. Tablo 2'de, örgütsel kültür ölçeğinin 7 alt boyutuna, "inovasyon algısı" ve "sürece dönük inovatif performans" "ile sonuca dönük inovatif performans" boyutlarına yüklenen madde sayıları ve her bir faktöre yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.885 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının da kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 2: Faktör dağılımları, faktör yükleri ve Cronbach Alpha değerleri.

Faktörler		Faktörler		Faktörler	
Bürokrasi (alpha 0.680)		**Yönetim desteği** (alpha 0.827)		**İnovasyon Algısı** (alpha 0.747)	
F1a	650	F5a	.770	IA1	.806
F1b	.719	F5b	.598	IA2	.799
Kolektiflik (alpha 0.696)		F5c	.554	IA3	.768
F2a	.797	F5d	.521	IA4	.738
F2b	.784	F5e	.510	IA5	.696
F2c	.723	**Ödüllendirme** (alpha 0.898)		IA6	.669
Zaman tahsisi (alpha 0.734)		F6a	.684	IA7	.649
F3a	.802	F6b	.656	IA8	.646
F3b	.756	F6c	.654	**Süreç Performans** (alpha 0.674)	
F3c	.679	F6d	.626	SP1	.780
Risk alma (alpha 0.808)		F6e.	.632	SP2	.774
F4a	.788	**Öğrenebilirlik** (alpha 0.902)		SP3	.624
F4b	.784	F7a	.817	SP4	.674
F4c	.653	F7b	.809		
		F7c	.806		
		F7d.	.710		

Açıklanan Varyans: %74.396 – Cronbach Alpha: 0.885

Boyutlara İlişkin Ortalamalar

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde Tablo 3'de Örgütsel kültür faktörleri, inovasyon algısı ve inovatif performans alt boyutlarının ortalamaları görülmektedir. Buna göre örgütsel kültürün genel ortalamasının 2.8607 olduğu ve alt boyutlardan kolektiflik ve yönetim desteğinin orta düzeyin (3) üzerinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Sürece dönük inovatif performansın 1.3190 ile orta düzeyin (1.5) altında, yayın sayısı ve dağılımını içeren sonuca dönük inovatif performansın ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanı başına düşen ve inovatif yayın olarak değerlendirilen yayınların öğretim elemanı başına 1.24 oranında düştüğünü belirtmek mümkündür. Katılımcıların inovasyon algısının ise 4.0927 ile orta düzeyin (3) üzerinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Ortalamalar ve standart sapmalar.

	Ortalama	**Standart Sapma**
Bürokrasi	2.8534*	1.03002
Kollektiflik	3.6006	0.94303
Zaman tahsisi	2.6695	1.00096
Risk alma	2.8161	1.02561
Yönetim desteği	3.2517	0.95685
Öğrenebilirlik	2.4526	0.98902
Örgütsel kültür (toplam)	**2.8607**	**0.67727**
Sürece dönük inovasyonu	1.3190**	0.3264
Sonuca dönük performans	0.6724***	1.69668
İnovasyon algısı	4.0927	0.59553

*5'li likert **5'li likert ***1-"evet", 2-"hayır"

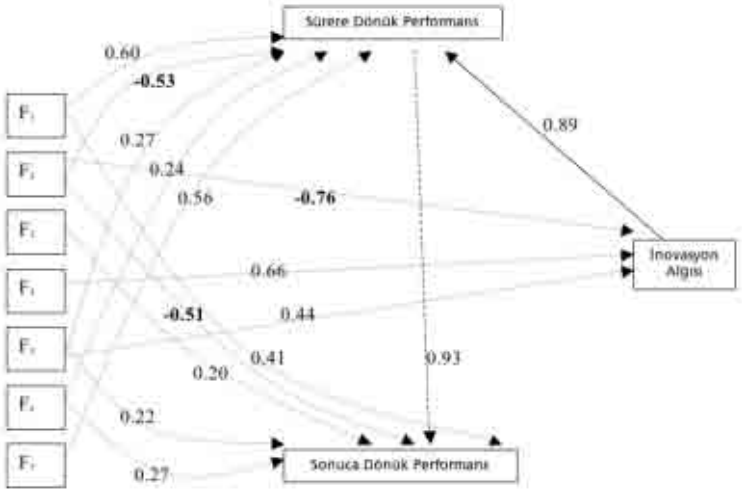
Yapay Sinir Ağları ile Tespit Edilen Etkisel Bulgular

YSA yönteminin kullanıldığı ve Şekil 2'de yer alan modele ilişkin bulgular çerçevesinde inovasyon algısının 0.89 ile sürece dönük performansı olumlu ve güçlü bir biçimde etkilediği; inovasyon algısının direkt olarak etkilemese bile süreç üzerinden oldukça yüksek oranda (0.93) sonuç performansını yönlendirdiği görülmektedir. Bürokrasi sürece dönük performansı 0.60, sonuca dönük performansı 0.41 düzeyinde, zaman tahsisi 0.20 ile sürece dönük performansı, risk alma alt boyutu 0.66 değeri ile yalnızca inovasyon algısını, yönetimin desteği 0.44 düzeyinde inovasyon algısını, 0.27 ile sürece dönük performansı ve 0.22 ile sonuca dönük performansı, ödüllendirme faktörü sırasıyla 0.24, 0.27 değerlerinde süreç ve sonuç odaklı performansı etkilemektedir. Öğrenebilirlik alt boyutu ise sürece dönük performansı 0.56 değeri ile ortalamanın üzerinde etkilemektedir. Kollektiflik faktörü inovatif performans alt boyutlarını -0.53 ve -0.51 düzeyinde, inovasyon algısını da -0.76 düzeyinde ve olumsuz yönde etkilemektedir. Modelde kullanılan YSA'nın R2 eğitim değeri 0.92, R2 test değeri 0.73 en küçük hata kareleri ortalaması (MSE) ise 0.00182647 olarak gerçekleşmiştir.

Sonuç

Çalışma kapsamında özgün bir model oluşturulmaya özen gösterilmiş ve yönetim alanında kullanımı yaygın olmayan Yapay Sinir Ağları yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde şu sonuçlara varılması mümkündür:

Öğretim elemanlarının örgütsel kültür ve sürece dönük inovatif performans değerlendirmelerinin ortalamanın altında gerçekleştiği görülmüştür. Katılımcıların inovasyon algılama düzeylerinin ortalamanın üzerinde, sonuca dönük inovatif performanslarının ise yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Örgütsel kültürün kolektiflik dışındaki tüm faktörlerinin üniversite öğretim elemanlarının inovatif performansını değişen oranlarda ve pozitif olarak etkilediği belirlenmiştir. Bu faktörlerden bürokrasi, yönetim desteği, ödüllendirme ve öğrenebilirlik faktörleri sürece dönük inovatif performansı, öğrenebilirlik ve ödüllendirme ise sonuca dönük inovatif performansı güçlü bir şekilde etkilemektedir.



Şekil 2: Yapay sinir ağı modeli kullanılarak elde edilen etkisel ilişkiler.

Not: F1: bürokrasi F2: kolektiflik F3: zaman tahsisi F4: risk alma F: yönetim desteği F6: ödüllendirme F7: öğrenebilirlik

Araştırmada kullanılan model ve yöntemle ulaşılan önemli bir sonuç, ara katman olarak kullanılan inovasyon algısının sürece dönük performansı oldukça yüksek ve pozitif olarak etkileyerek, sonuca dönük inovatif performans üzerinde benzer oranda bir etki meydana getirmesidir. Ayrıca örgütsel kültür faktörlerinden yönetim desteği ve risk alma, inovasyon algısını pozitif şekilde etkilemektedir. Buna göre öğretim elemanlarının değişim ve yenilik kavramlarıyla örülü inovasyon konusundaki farkındalık durumlarının inovatif performans sürecini göreli olarak artırılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu ilişkinin dolaylı biçimde inovatif çıktıların sayısını artırması da araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar arasında gösterilebilir.

Özellikle kolektiflik alt faktörünün inovatif performans ve inovasyon algısını benzer ölçülerde ve negatif etkilemesi öğretim elemanlarının birlikte çalışarak üretme, ekip üyesi olma ve akademik işbirliği hususlarında çekingen ve yeterlilikten uzak olduklarını ifade etmek mümkündür. Oysa inovatif performans düzeyi yüksek olan ülkelerde üniversite öğretim elemanlarının bu konuda daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuç Türkiye'de özellikle son dönemde kurulan üniversitelerin yönetimlerince dikkatle irdelemesi gereken bir husustur. Belirtilen sorunun ortadan kaldırılması ya da asgariye indirgenmesi adına sosyo-psikolojik tespitler, hizmet içi eğitim programları ve inovatif yayınlar konusunda bir takım araçlar kullanılmasının yararlı olacağını ileri sürmek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen nihai sonuç üniversite öğretim elemanlarının inovatif çalışmalarının Algı-Süreç-Ürün şeklindeki dinamik bir dönüşüm sistemi ile başarı düzeyinin yükseltilebilmesidir. Üniversite bünyesine yönelik kültürel faktörlerin belirtilen sürecin zeminini meydana getirmesi ise yönetim alanındaki dönüşümle paralel bir durum olarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

Arslanhan, Y. & Kurtsal, S. (2010). Üniversiteler Üzerindeki Sıkıyönetim Türkiye'nin İnovasyon Performansını Nasıl Etkiliyor?,tepav, www.tepav.org.tr, erişim tarihi:11.02.2011.

Balay, R. (2010). The Organizational Creativity Perceptions of Academic Staff, Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 43(1), 41-78.

Bubner, D. (2001) In 5th International and 8th National Research Conference on Quality and Innovation Management (Ed, Terziovski, D. M.) The Euro Australasian Cooperation Centre (EACC), Victoria, Melbourne.

Bull, L.& Ferguson, I. (2006). Factors Influencing the Success of Wood Product Innovations in Australia and New Zealand, Forest Policy and Economics, 8, 742-750.

Calantone, R.J., Cavusgil, T. & Zhao, Y. (2002). Learning Orientation Firm Innovation Capability and Firm Performance, Industrial Marketing Management, 31, 515-524.

Can, Ş. (2009). The Effects of Science Student Teachers' Academic Achievements, Their Grade Levels, Gender and type of Education They are Exposed to on their 4mat Learning Styles (Case of Muğla University, Turkey), Procedia Social and Behavioral Sciences,1, 1853-1857.

Chen, W. (2011). Innovation in Hotel Services: Culture and Personality, International Journal of Hospitality Management, 30, 64-72.

Chiu, C.& Kwan, L.Y. (2010). Culture and Creativity: A Process Model, Management and Organization Review, 6 (3), 447-461.

Dobni, C. B. (2008). Measuring Innovation Culture In Organizations, European Journal Of Innovation Management, 11(4), 539-559.

Dombrowski, C., Kim, J.Y., Desouza, C.K., Braganza, A., Papagari, S., Baloh, P.& Jha, S (2007), Elements of Innovative Cultures, Knowledge and Process Management, 14 (3), 190-202.

Desphande, R. & Farley, J. (2004). Organizational Culture, Market Orientation, Innovativeness, and Firm Performance: An International Research Odyssey, Intern. J. of Research in Marketing, 21, 3- 22.

Edwards, R. W., Kumar P. & Ranjan, R. (2002). Understanding Organisation Culture And Innovation: A Case Study Aproach, Sixth International Research Conference on Quality, Innovation and Knowledge Management, 1-10.

Eren, E. Alpkan, L. & Erol C.(2005). Temel Fonksiyonel Yeteneklerin Firmanın Yenilik ve Finansal Performansına Etkileri, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(7), 201-224.

Gökçekuş, H. (2008).Türk Dünyasında Yüksek Eğitim Alanında İşbirliğinin Geliştirilmesinde Gelecek Vizyonu ve İnovasyon Kültürünün Önemi, 8. Türk Dünyası Ekonomi, Bilişim ve Kültür Forumu, Azerbaycan.

Gizir, S. (2007). Üniversitelerde Örgüt Kültürü ve Örgüt-içi İletişim Üzerine Bir Derleme Çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50, 247-268.

Hollanders, H. & Arundel, A. (2006).“Global Innovation Scoreboard” (GIS) Report, www.proinno-europe.eu/sites/.../10/.../eis_2006_global_innovation_report.pdf, erişim tarihi: 11.02.2011.

İra, N. (2004). Örgütsel Kültür (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği), XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Johannessen, A. & Olsen, B.(2011). Projects as Communicating Systems: Creating a Culture of Innovation and Performance, International Journal of Information Management, 31, 30-37.

Laursen, K. & Foss, N.(2003).New Human Resource Management Practices Complementarities and the İmpact on Innovation Performance, Cambridge Journal of Ecomonics, 27, 243-263.

Laursen, K. & Salter, A. (2004). Searching High and Low: What Types of Firms Use Universities as a Source of Innovation?, Research Policy, 33, 1201-1215.

Lemon, M. & Sahota, P.S. (2004). Organizational Culture as a Knowledge Repository for Increased Innovative Capacity, Technovation 24, 483-498.

Link, N.A.& Scott, J.T. (2003). U.S. Science Parks: the Diffusion of an Innovation and Itseffects on the Academic Missions of Universities, International Journal of Industrial Organization, 21, 1323-1356.

Murat, G. & Açıkgöz, B. (2007). Yöneticilerin Örgüt Kültürü Algılamalarına İlişkin Bir Analiz: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Örneği, ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (5), 1-20.

Nabiyev, V.V. (2010). Yapay Zeka, 3.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Nelson, M. M., & Illingworth, W. T. (1994). Practical Guide to Neural Nets, USA: Addison Wesley Publishing Company.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation, Oxford University Press, New York.

Öğüt, A., Aygen, S. & Demirsel, T.(2007). Personel Güçlendirme İnovasyonu Hızlandırır Mı? Antalya İli Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Görgül Bir Araştırma, Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F Dergisi Yerel Ekonomiler Özel Sayısı, 163,172.

Öztürk, Z., Şaklak, Ö. & Yılmazer, Ö. (2010). Üniversite Öğretim Elemanlarının Örgüt Kültürüne İlişkin Algılamaları, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya.

Paliwal M. & Kumar U.A. (2009), Neural Networks and Statistical Techniques: A Review of Applications, Expert Systems With Applications, 36, 2-17.

Robbins, S., Bergman, R., Stagg, I. & Coulter, M. (2000). Management, Prentice Hall Australia Pty Limited, Frenchs Forest, NSW.

Silvius, G., Smith, J. & Driessen, H. (2010). The Relationship Between Organizational Culture and the Alignment of Business and IT, Proceedings of the Sixteenth Americas Conference on Information Systems, Lima, Peru, August 12-15.

Schein, E.,H. (1988). Innovative Cultures and Organizations, Massachusetts Institute of Technology.

Shim, M. (2010). Factors In?uencing Child Welfare Employee's Turnover: Focusing on Organizational Culture and Climate, Children and Youth Services Review, 32, 847-856.

Tajeddini, K. (2010) Effect of customer orientation and entrepreneurial orientation on innovativeness: evidence from the hotel industry in Switzerland, Tourism Management, Vol. 31, 221-231.

Ulusoy, G.,Alpkan, L.,Kılıç, K. & Öner, M.A.(2008). İmalat Sanayinde İnovasyon Modelleri ve Uygulamaları, TUBİTAK, No: SOBAG - 105K105, Ankara.

Varsakelis, N.C.(2006). Education, Political Institutions and Innovative Activity: A Cross-country Empirical Investigation, Research Policy, 35, 1083-1090.

Vijande, L.S. & Gonzalez (2007). Innovativeness and Organizational Innovation in Total Quality Oriented Firms: The Moderating Role of Market Turbulence, Technovation, 27, 514-532.

Yao X. (1999), Evolving Artificial Neural Networks, Proceedings of the IEEE, 87, 1423-1444.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 805-813

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

Üniversitelerdeki Uygulama ve Araştırma Merkezleri: Genel Manzara, Modeller ve Sorunlar

Yrd. Doç. Dr. Vügar İmanov
İstanbul Şehir Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Altunizade, 34662, İstanbul, Türkiye

Özet

Türkiye'de yükseköğretim kurumları bünyesinde araştırma yapmak üzere önemli miktarda Uygulama ve Araştırma Merkezi (UAM) kurulmuştur. UAM'lar, gerek bağlı bulundukları üniversitenin gerekse de ülkenin araştırma-geliştirme performansında önemli roller üstlenmişlerdir. Bu çerçevede, UAM'ların yapıları, faaliyetleri ve araştırma potansiyeline katkılarını müzakere etmek önem arz etmektedir. Bildiride öncelikle Türkiye'nin Ar-Ge potansiyeli ve ilgili istatistiklerinden kısaca bahsedilecek, bu arka plandan sonra üniversitelerdeki UAM'larla ilgili manzara genel hatlarıyla çizilecek (UAM sayıları, çalışanların sayısı, yoğunlaştıkları alanlar, üniversitelerin araştırma performansıyla ilişkileri vs.), akabinde mevcut fonksiyonlarına göre ayrıştırılan UAM modelleri ve örnek teşkil edebilecek merkezler üzerinde durulacak, son olarak da işleyişteki sorunlar ve bazı çözüm önerilerinden söz edilecektir.

Anahtar kelimeler: Türkiye'nin araştırma performansı, üniversitelerde Ar-Ge, Uygulama ve Araştırma Merkezleri (UAM), UAM modelleri ve genel sorunlar.

Giriş

Türkiye'de yükseköğretim kurumları bünyesinde araştırma yapmak üzere kurulan Uygulama ve Araştırma Merkezleri (bundan sonra metin içinde UAM olarak zikredilecektir), özelde bağlı bulundukları üniversitenin genelde ise ülkenin araştırma-geliştirme performansında önemli roller üstlenmektedirler. UAM'ların faaliyetlerini ve araştırma potansiyeline katkılarını ölçmek önem arz etmektedir. Bu yazı, bir süre önce Türkiye'deki UAM'lara dair yaptığım geniş bir tarama çalışmasının bulguları ve bu bulgular üzerine temellenmektedir. YÖK, TÜBİTAK, ÖSYM ve TÜİK gibi resmi kurumların yanı sıra Türkiye'deki üniversitelerde mevcut olan UAM'ların web sayfaları taranarak elde edilen veriler, UAM'larla ilgili genel manzarayı çizmeye, ayrıştırılabilir modelleri tespit etmeye belli ölçüde imkan vermektedir. Yalnız bazı verilerin değiştiğini, güncellendiğini ve çapraz verilerle kontrol edilmesi gerektiğini de kaydetmek gerekir.

Türkiye'nin Araştırma Gücü

Bir ülkenin Ar-Ge performansının ölçülmesinde şu üç kriterin öne çıktığı söylenebilir: a) üretilen yayın miktarı ve yayın sıralaması, b) öğretim elemanları sayısı ve mezun olan lisansüstü öğrenci sayısı, c) Ar-Ge'ye tahsis edilen harcamalardır.

Mevcut verilerden Türkiye'de bilimsel yayın üretiminin yüksek tempoyla ilerlediği ve 1990'dan beri her 5 senede bir 2-3 kat artış yaşandığı gözlemlenmektedir (Tablo 1). Bunun yanında kişi başına düşen bilimsel yayın ora-

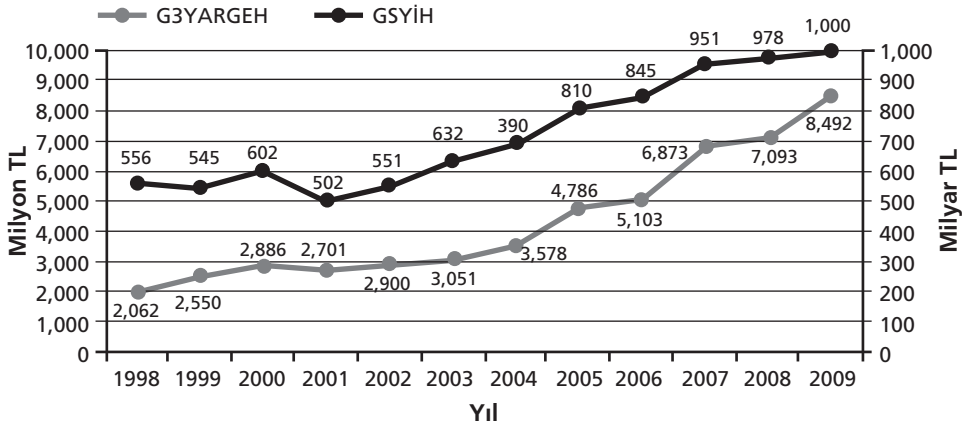
nında da 2 ve 2.5 kat artış kaydedilmiştir. 2002-2007 arasında bu artış %100'ü aşmıştır. Yayın sayısı bakımından Türkiye'nin dünya sıralamasındaki yeri de hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Türkiye 1990'da dünyada 41. iken, 2002'de 22., 2007'de ise 18. basamağa yükselmiştir (Şekil 1). Söz konusu ilerlemede genellikle teknik ve fen bilimlerinin büyük payı olsa da, son yıllarda sosyal bilimler alanındaki yayın miktarı da önemli derecede artmıştır. Bu alanda 1990'dan beri her beş senede 1 ve 1.5 kat artış söz konusudur. 2002-2007 arasında ise 3 kat artış gözlemlenmiştir. Bu çerçevede, Sosyal Bilimler Atıf Endeksi'ne (SSCI) giren makale sayısı 2002'de 388, 2007'de ise 1,213 olmuştur (TÜBİTAK, 2008).

Tablo 1: Türkiye kaynaklı bilimsel yayınlar (1990-2009).

Yıl	Bilimsel Yayın Sayısı	Milyon Kişi Başına Düşen Bilimsel Yayın Sayısı
1990	1,154	21
1991	1,396	24
1992	1,712	29
1993	1,969	33
1994	2,343	39
1995	3,093	50
1996	3,925	63
1997	4,583	72
1998	5,384	83
1999	6,195	94
2000	6,426	95
2001	7,811	114
2002	10,314	149
2003	12,425	177
2004	15,403	216
2005	16,679	231
2006	18,889	270
2007	21,779	311
2008	22,995	322
2009	24,916	343

Kaynak: TÜBİTAK

Öğretim elemanı ve lisansüstü öğrenci potansiyeline gelince, ÖSYM verilerine göre Türkiye'de 2009 itibariyle üniversitelerde 105 bin civarında akademisyen bulunmaktadır (Tablo 2). Bunların yaklaşık %35'ini yüksek lisans ve doktora çalışmalarını yürüten araştırma görevlileri teşkil etmektedir.



Şekil 1: Bilimsel yayın sayısı bakımından Türkiye'nin dünya sıralamasındaki yeri (**Kaynak:** TÜBİTAK).

Tablo 2: Türkiye'deki akademisyen sayısı (2009-2010).

Toplam	Prof.	Doç.	Yrd. Doç.	Öğr. Gör.	Okutman	Uzman	Araş. Gör.	Çevirici	Eğt.-Öğr. Planlamacı
105,427	14,571	7,637	19,783	16,438	7,808	3,135	35,777	18	70

Kaynak: ÖSYM

2010 itibariyle yaklaşık 185 bin civarında lisansüstü öğrencinin olduğu belirtilmektedir (Tablo 3). Bunlara tıpta uzmanlık yapan yaklaşık 14 bin uzman doktor adayını da ekleyebiliriz.

Tablo 3: Lisansüstü öğrenci sayısı (2009-2010).

	Mevcut	Yeni Kayıt	Mezun (2009)
Toplam	**18,4811**	**79,060**	**37,950**
Yüksek Lisans	14,0043	68,217	33,697
Doktora	44,768	10,843	4,253

Kaynak: ÖSYM

Araştırma performansının yükselmesi, potansiyel araştırıcı sayısıyla doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda son yıllardaki lisansüstü mezunlarının sayısındaki artış da, bilim ve teknoloji alanında insan kaynakları potansiyelinin bariz şekilde yükseldiğini kanıtlamaktadır. 1994-2004 arasındaki verilere göz atıldığında, mezun sayısının Yüksek Lisans programlarında yaklaşık 4 kat, doktora ve tıpta uzmanlıkta ise 2 kat arttığı görülebilir (Tablo 4). Yeni açılan üniversiteler düşünüldüğünde 2004 sonrasında da bu ivmenin korunduğu söylenebilir.

Tablo 4: Lisansüstü mezun sayısı, 1993-2004.

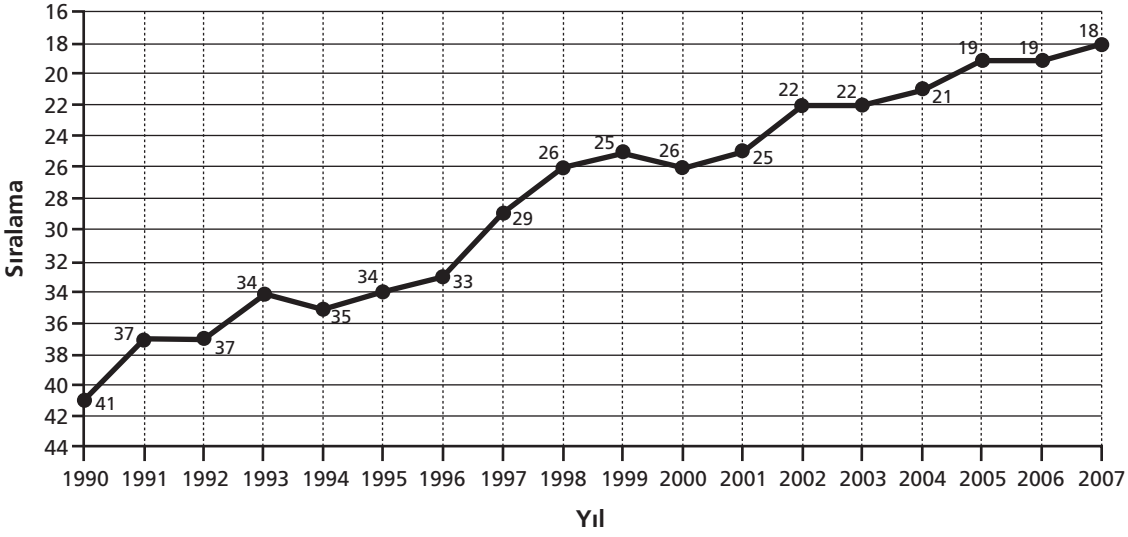
Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Tıpta Uzmanlık
1993-1994	**5,057**	**1,466**	**1,460**
1994-1995	5,419	1,623	905
1995-1996	8,070	2,104	2,073
1996-1997	7,539	1,879	2,302
1997-1998	8,329	2,364	2,323
1998-1999	8,518	2,577	2,116
1999-2000	7,943	2,214	2,263
2000-2001	9,556	1,985	2,588
2001-2002	13,719	2,472	2,558
2002-2003	16,433	2,815	2,408
2003-2004	**21,850**	**2,680**	**2,939**

Kaynak: ÖSYM

Bu arada, kıyas için, 2004 yılında AB ülkelerinde ise toplam 18 milyon üniversiteye kayıtlı öğrenci bulunduğu, bunlardan 560 bininin doktoralı olduğu ve yine aynı sene 3.5 milyon üniversite mezunu verildiği kaydedilebilir.

Bunun yanında, Türkiye'de son on senede Ar-Ge insan kaynağı ortalama iki kat, kişi başına düşen Ar-Ge personeli de üç kat artmış ve 2009'da yaklaşık 74 bine çıkmıştır (TÜİK). 2004 AB verilerinde ise Almanya'da 473, Fransa'da ise 352 bin Ar-Ge çalışanı bulunduğu kaydedilmektedir (Eurostat, 2008). Aynı tarihte Türkiye'deki AR-Ge çalışan sayısı yaklaşık 40,000'dir. Ayrıca, Eurostat verilerine göre, 2006'da AB'de işgücünün %5'i araştırmacılardan ve mühendislerden oluşmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretime ve araştırma geliştirme faaliyetlerine ayrılan kaynakların hem toplam parasal miktarının, hem de oransal olarak bütçe ve GSMH içindeki payının da her geçen gün artış kaydetmektedir. Bilim ve teknolojiye verilen doğrudan kamu destekleri de 2002-2007 arasında yaklaşık 4.5 kat artmıştır (Şekil 2).



Şekil 2: Ar-Ge Harcamaları (2010 sabit fiyatlarıyla) (**Kaynak:** TÜİK).

Türkiye'de 2005'de Ar-Ge'ye 1.28 milyar Euro harcanmış ve bunun %41'i özel sektör tarafından gerçekleştirilmiştir. AB'de ise toplam Ar-Ge için 2000'de 170, 2005'de 201, 2006'da 210 milyar Euro harcanmıştır (Eurostat, 2008). 2006'da Almanya 58, Fransa 38, İngiltere ise 32 milyar harcayarak AB'deki toplam Ar-Ge harcamalarının yaklaşık %60'ını gerçekleştirmişlerdir. Türkiye'de Ar-Ge faaliyetleri için yapılan harcamaların GSMH içindeki payı 1990'lı yıllarda %0.40'larda seyrederken 2000'li yıllarda %0.70'lere doğru çıkış kaydetmiş, 2006'da %0.76, 2009'da %0.85 olmuştur. Türkiye'de akademik araştırma ve geliştirme faaliyetlerine kamu fonlarını dağıtan merkezî kurumlardan TÜBİTAK'ın da son dönemde yaptığı maddi destek yaklaşık 15 kat artış göstermiştir (TÜBİTAK, 2008).

Üniversitelerdeki UAM'lar: Genel Manzara

Öncelikle Türkiye üniversitelerindeki UAM'ların somut faaliyetleri ve performansları hakkında elle tutulur yazılara ve verilere bu tebliğ çerçevesinde yapılan tarama sonucunda ulaşılamadığı belirtilmelidir. Yapılmış çalışmaların olmaması, doğrudan ham bilgilere başvurulmasını zaruri kılmaktadır. İncelenen dönem içinde merkezlerin pek çoğunun linklerinin çalışmadığı, birçoklarının da faaliyetlerden ziyade formel bilgilere yer verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durumda sağlıklı bir değerlendirme için burada çizilen manzaranın ayrıca test edilmesi lazım.

TÜSİAD 2008 Yükseköğretim Raporu'nda ve diğer ilgili yayınlarda üniversitelerde ortak araştırma politikasının eksikliğinden, orta ve uzun vadeli araştırma stratejilerinin oluşturulamadığından bahsedilmektedir. Ayrıca, üniversitelerin parçalı yapılarının veya bürokratik hiyerarşilerinin disiplinler arası araştırmaları teşvik edici mahiyette olmadığı ifade edilmektedir.

Üniversitelerdeki araştırma faaliyetlerinin sırf UAM'lar vasıtasıyla yürütüldüğü iddia edilemez. Çoğu üniversitede Araştırma Projeleri Birimi (APB) adıyla birimler oluşturulmuş ve bunlar vasıtasıyla öğretim üyelerinin bilimsel araştırma projelerine başvurmalarına ve fonlardan yararlanmalarına destek verilmektedir. Vakıf üniversitelerinin bazılarında araştırma merkezi yapılanmasına rastlanmamıştır. Burada da araştırma yapan öğretim elemanları, APB aracılığıyla münferit şekilde yönlendirildiği düşünülmektedir.

Standart UAM'lar dışında kurulanların amaçlarına bakıldığında tematik ve yöresel saiklerin öne çıktığı söylenebilir. Bazı merkezlerin bir anlamda bölgesel bir mantıkla kurulduğu da gözlemlenmiştir. Bazılarının, ilgili bölüm ve fakültenin doğrudan teşvikiyle kurulduğu tespit edilmiştir. Son on beş senede sosyal bilimler dalında kadın

çalışmaları, göç, kültürel araştırmalar, Avrupa Birliği, Avrasya (Kafkaslar ve Orta Asya) araştırmaları alanında merkezlerin açıldığı tespit edilmiştir. Fen-teknik bilimlerde son dönemin gözdesi olan nano teknoloji alanında ise sadece üç merkezin açıldığı görülmektedir. Bir diğer husus, üniversitelerdeki UAM'ların idari yönden üç türlü yapıda olmasıdır: 1) rektörlük, 2) dekanlık ve 3) bölümlere bağlı.

Araştırma çerçevesinde Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde 2009 itibariyle yaklaşık bin civarında UAM bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sayı, Sürekli Eğitim Merkezlerini ve Dil Uygulama ve Araştırma Merkezlerini de kapsamaktadır. Araştırma merkezleri sayısında liste başında devlet üniversiteleri bulunmaktadır; ilk sırayı 58 UAM ile İstanbul Üniversitesi almaktadır. Vakıf üniversitelerinden Bilkent, 17 UAM ile listeye on beş kamu üniversitesinden sonra girmektedir. UAM'lar daha ziyade İstanbul, Ankara ve İzmir'de yoğunlaşmaktadır. Bu şehirlerdeki devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam 469 UAM mevcuttur; bu da, Türkiye'deki toplam sayının yaklaşık %50'si demektir; bunların dağılımı sırasıyla İstanbul'da 218; Ankara'da 191; İzmir'de ise 62'dir. Türkiye geneli için bir üniversite/UAM ortalaması çıkarılır ise, bu yuvarlak olarak 8'dir. Vakıf üniversitelerinde ise toplam 106 UAM'ın mevcut olduğu tespit edilmiştir (yeni üniversiteler dahil edilmemiştir), fakat bu rakam sadece 20 üniversiteyi kapsamaktadır, listeye giren 12 üniversitede ise UAM tarzı bir yapılanma tespit edilememiştir. Vakıf üniversiteleri arasında Bilkent 17, Başkent ve Bilgi 13, Bahçeşehir 9 UAM ile listede en üst sıraları paylaşmaktalar. Üniversitelerdeki toplam öğretim elemanı sayısı düşünüldüğünde ortalama 100 kişiye bir UAM düşmektedir. YÖK'teki yayın performansı listesinden vakıf üniversitelerinde görevli üç bin civarında öğretim üyesi sayısı dikkate alındığında ise, yaklaşık 30 kişiye bir UAM düşmektedir.

Bin civarındaki UAM'da çalışanların veya görevlilerin sayısı net olarak tespit edilememiştir. ÖSYM verilerinde enstitü ve UAM'larda 2010 itibariyle 6 bin civarında görevlinin bulunduğu belirtilmektedir.

Tablo 5: Enstitü ve araştırma merkezlerinde görevli öğretim elemanları (2009-2010).

Toplam	Prof.	Doç.	Yrd. Doç.	Öğr. Gör.	Okutman	Uzman	Araş. Gör.	Çevirici
6148	189	82	219	185	272	132	5,065	3

Kaynak: ÖSYM

UAM'ların performansına dair somut bir veriye bu tarama sırasında rastlanmamıştır. Bununla beraber, üniversitelerin uluslararası endekslere giren yayın performansıyla ilgili tabloya UAM'ların sayıları, öğretim üyesi/UAM sayısı oranı gibi sütunlar eklenir ise, bu hususta birkaç şey söylenebilir (Tablo 5). Yalnız tüm bu yayın performansı ile ilgili istatistikler ve mukayeseler görecelidir, zira bir tek faktöre (uluslararası endekse giren yayın) dayanarak UAM'ların performansının sağlıklı şekilde ölçülebileceği hiçbir surette iddia edilemez ve burada da bu amaçlanmamaktadır. Elle tutulur ve tüm UAM'ları ölçebileceğimiz standart bir veri olmadığından burada bir fikir vermesi amacıyla söz konusu veriler zikredilmektedir.

2007 makale sıralamasındaki (listede toplam 93 devlet ve vakıf üniversitesi bulunmaktaydı) ilk 25 üniversiteyi ele alalım (Tablo 6). Burada 15 devlet ve 10 vakıf üniversitesi söz konusudur. Türkiye'deki UAM sayısının yaklaşık %26'sı bu üniversitelerde toplanmıştır. Endekse giren makalelerin yaklaşık %33'ü ile toplam öğretim elemanlarının %23'ü de yine bu üniversitelerin payına düşmektedir. Tablo 6'dan görüldüğü gibi, burada merkez sayıları ile araştırma performansı arasında ikili bir korelasyon kurulabilir: UAM sayısı, araştırma performansını olumlu etkilemektedir. Fakat UAM sayısı Türkiye ortalamasından (yaklaşık 8) aşağı olan veya hiç bulunmayan üniversitelerin listede üst sıralarda bulunmasının da bir açıklaması olmalı. Bunların özellikle vakıf üniversitesi olduğuna bakılırsa, burada yayın teşvik sistemi veya elemanların araştırma merkezinden ziyade proje bazlı çalışma biçimlerinin etkili olduğu bir anlamda ileri sürülebilir. Ayrıca bu tablonun sonuncu sütunu, üniversitedeki UAM başına kaç öğretim üyesi düştüğünü göstermektedir (rakamlar yuvarlaktır).

Diğer taraftan, yayın üretiminde son sıralarda bulunan üniversitelere de göz atıldığında, bunlarda UAM sayısının az veya hiç olmayışı dikkat çekmektedir. Yalnız burada da aktif UAM faaliyeti ile istisna teşkil eden bir iki üniversite mevcuttur. Dolayısıyla, endekse giren yayın sayısının az olması, ilgili UAM'ların muhtemelen sosyal ve diğer aktivitelerle (eğitim vs.) meşgul olduklarıyla açıklanabilir veya düzenledikleri konferanslardaki bildirilerin vs. endekslerde dikkate alınmadıkları düşünülebilir.

Tablo 6: Uluslararası endekslere giren yayın sıralamasındaki ilk 25 üniversite (2007 yılı).

	Üniversiteler	Makale Sayısı	Öğr. Üyesi	Makale/ Öğr. Üyesi	UAM Sayısı	Öğr. Üyesi/ UAM
1	TOBB ETÜ	**67**	46	1.46	**8**	6
2	Bozok Üniversitesi	**29**	22	1.32	**1**	22
3	Başkent Üniversitesi	**460**	353	1,3	**13**	27
4	Gebze Yüksek Teknoloji	**140**	134	1.04	**?**	-
5	Koç Üniversitesi	**140**	140	1	**6**	23
6	Orta Doğu Teknik	**692**	727	0.95	**34**	21
7	Erciyes Üniversitesi	**477**	549	0.87	**15**	37
8	Bilkent Üniversitesi	**267**	319	0.84	**17**	19
9	Çankaya Üniversitesi	**58**	71	0.82	**4**	18
10	Atılım Üniversitesi	**59**	76	0.78	**4**	19
11	Hacettepe Üniversitesi	**1,034**	1,354	0.76	**35**	30
12	Fatih Üniversitesi	**103**	135	0.76	**?**	-
13	Aksaray Üniversitesi	**24**	33	0.73	**?**	-
14	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	**163**	232	0.7	**16**	15
15	Işık Üniversitesi	**36**	52	0.69	**?**	-
16	İTÜ	**575**	854	0.67	**22**	39
17	İnönü Üniversitesi	**267**	398	0.67	**12**	33
18	Gaziantep Üniversitesi	**200**	302	0.66	**10**	30
19	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	**472**	718	0.66	**9**	80
20	Sabancı Üniversitesi	**99**	154	0.64	**2**	77
21	Boğaziçi Üniversitesi	**230**	363	0.63	**23**	16
22	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	**152**	240	0.63	**1**	240
23	İzmir Yüksek Teknoloji	**79**	125	0.63	**4**	31
24	Harran Üniversitesi	**185**	293	0.63	**11**	27
25	Kafkas Üniversitesi	**107**	170	0.63	**6**	28
	Toplam	**6,115**	7,860		**253**	

Vakıf üniversiteleriyle ilgili verilere bakıldığında da yayın performansı ile UAM sayısı arasındaki söz konusu olumlu ilişkinin birçok durumda geçersiz olduğu görülmektedir. Son olarak, Tablo 7'de TÜBİTAK'ın Ar-Ge faaliyetlerinden en çok destek alan üniversitelerde (bir istisna dışında) önemli miktarda UAM olduğu görülmektedir. Bu da, alınan desteklerle UAM sayıları arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir.

UAM Modelleri

Türkiye'deki üniversitelerde öne çıkan UAM modellerini dörde ayırmak mümkündür: a) kâğıt üzerinde işleyenler, b) uygulama ağırlıklı, c) araştırma ağırlıklı, d) lisansüstü program açanlar.

Birinci model, daha ziyade taşra üniversitelerinde ve öğrencisi haddinden fazla olan merkez şehirlerdeki bazı üniversitelerde görülmektedir. Bu tip merkezlerin, araştırma yapmaktan ziyade üniversite kaynaklarından faydalanmayı amaçladıkları sezilmektedir zira faaliyet hanelerinde pek elle tutulur bir şey gözükmemekte, faaliyetler süreklilik arz etmemekte; birçokları müdür ve müdür yardımcısı ve yönetmelikten ibaret merkezler halindedir. Bu tip merkezlerde idari görevlilerin dışında araştırmacı statüsünde görevli kadro hemen hemen bulunmuyor. Bazı araştırma görevlilerinin formel olarak bu merkezlerde görevlendirildikler gözlemlenmektedir.

İkinci tip merkezlerde araştırmadan ziyade uygulamaya yönelik pratik çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, Dil Araştırma ve Uygulama Merkezleri'nin dil kursları açması veya Psikolojik Danışmanlık Merkezlerinin psikoterapi seansları düzenlemesi veya Sürekli Eğitim Merkezlerinin çeşitli alanlarda meslek kursları tarzında eğitim vermesi gibi.

Üçüncü tip merkezlerin asıl faaliyet alanı, araştırmaya dönük bilimsel toplantılar ve yayınlar yapmaktır. Bazılarında ilgili bölüm bağlantıları güçlü olsa da, genellikle burada lokomotif rolünü iki üç esas araştırmacı oynamaktadır. Bu araştırmacılar bağlantıları kurmakta, toplantıları düzenlemektedir. Ayrıca, bu merkezlerin bölüm dışı ilişkilerinin bir hayli yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan tarama sonucunda faaliyetleri ile dikkati çeken araştırma ağırlıklı bazı UAM'ların listesi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7: TÜBİTAK Akademik Ar-Ge desteklerinden en fazla yararlanan on üniversite, yayın performansı ve UAM sayısı (2003-2007).

	Üniversiteler	2003 (Bin YTL)	2003 Yayın Sayısı	2007 (Bin YTL)	2007/2003 Yardım Artışı (… kat)	2007 Yayın Sayısı	2007 Yayın Sayısı	UAM Sayısı
1	ODTÜ	836	573	11,196	13	692	6	34
2	İTÜ	465	489	6,856	15	575	16	22
3	Hacettepe Üniversitesi	593	872	6,668	11	1,034	11	35
4	Ege Üniversitesi (3)	245	502	6,202	25	783	33	26
5	Ankara Üniversitesi	339	746	5,544	16	980	28	32
6	Boğaziçi Üniversitesi	335	199	4,983	15	230	21	23
7	Bilkent Üniversitesi	291	213	4,682	16	267	8	17
8	Çukurova Üniversitesi (3)	155	277	3,902	25	381	47	31
9	Sabancı Üniversitesi (2)	77	48	3,861	50	99	20	2
10	Atatürk Üniversitesi (1)	42	532	3,818	91	422	57	16

Kaynak: TÜBİTAK ve YÖK verilerinden düzenlenmiştir. (1)- Ödenek artışındaki sıralama.

Bu tip UAM'lara örnek model çerçevesinde Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Merkezi'nden bahsedilebilir. Web sayfasındaki tanıtımını "Türkiye'de geniş kapsamlı, çok yönlü bilimsel araştırmalar yapmak üzere kurulmuş olan ilk göç araştırmaları merkezi" ifadeleriyle başlayan bu merkez, 2002 yılında yine bu üniversite bünyesindeki Toplum, Ekonomi ve Siyaset Araştırma Merkezi'ne bağlı bir birim olarak ortaya çıkmış ve üç sene zarfında kuruluş sürecini tamamlayarak bağımsız bir merkez olarak faaliyete geçmiştir. Merkezin kurucusu Doç. Dr. Ayhan Kaya'dır. Merkezin müdürü yanında master derecesi olan idari bir direktörü de bulunmaktadır. Merkezin web sayfasından da görüldüğü kadarıyla Roman (Çingene) çalışmaları, Süryaniler, İç Göç gibi alt-başlıklar altında çalışmalar yapılmaktadır. Bunların her biriyle ilgili son yıllarda yapılan tezlerin de dahil edildiği kaynakçalar sayfada yer almaktadır. Özellikle göç araştırmalarında Türkiye'de ve dünyada öne çıkan kurum ve kişilerin bilgileri linkler vasıtasıyla sayfada yer bulmaktadır. Merkezin yurtdışı bağlantılarının güçlü olduğu ve Heinrich Böll Vakfi, Goethe Enstitüsü, Fransız Kültür Merkezi, German Marshall Fonu ve British Council gibi kurumların desteği ile çeşitli programlar düzenlediği belirtilmektedir. Bu arada, bu kadar faaliyeti olan bir merkezin kendi alanında süreli bir yayın çıkarmamasını belki zayıf bir noktası olarak not etmek gerekir.

UAM modelleri içinde sonuncusu da lisansüstü ağırlıklı merkezlerdir. Bunlar, araştırma ve yayından ziyade lisansüstü eğitim programları ile öne çıkmaktadırlar. Yapılan tarama sonucunda üniversiteler bünyesinde bulunan araştırma merkezlerinden 12'sinin Yüksek Lisans, 2'sinin ise buna ilaveten bir de doktora programı uyguladığı tespit edilmiştir (Tablo 9 ve 10). Bunlardan da sadece ikisi vakıf üniversitesindedir. Bunların ortak özellikleri, belli bir bölümden destek almalarıdır. Örneğin, Boğaziçi ve ODTÜ'de Avrupa Çalışmaları ismiyle yüksek lisans programı uygulayan merkezlerin, bu üniversitelerin Uluslararası İlişkiler bölümlerinin yönlendirmesinde oldukları gözlemlenebilir. Ayrıca ODTÜ'deki merkezin Jean Monnet Vakfı tarafından desteklendiğini de belirtmek gerekir.

Lisansüstü program açan UAM'lara en iyi örneklerden biri, Bilkent Üniversitesi Rusya Çalışmaları Merkezi'dir (RÇM) (Tablo 10). RÇM, Oxford kökenli Rusya tarihçisi Profesör Norman Stone tarafından 1998 yılında kurulmuştur. Bu üniversitenin Uluslararası İlişkiler Bölümü'nün destek verdiği RÇM, kendi alanında Türkiye'de bir ilki gerçekleştirmiş ve sırf Rusya (Rus tarihi ve kültürü, Osmanlı/Türk-Rus ilişkileri) ve çevresi üzerine yoğunlaşan master ve doktora programları açmıştır. 2008 itibariyle sekiz öğretim elemanının görevli olduğu merkezin müdürlüğünü Doç. Dr. Hakan Kırımlı yürütmektedir. Merkezde 17 lisansüstü öğrencisi bulunmaktadır ki, bunların çoğunluğu da araştırma görevlisidir. Merkezin programlarında Rus dili ve edebiyatı dersleri mecburi tutulmaktadır. Bunun yanında, müfredattaki sekiz dersten beşi Rusya, biri ise Orta Asya ile ilgilidir. Bunun dışında bu üniversitenin Uluslararası İlişkiler Bölümü müfredatındaki eski Sovyetler, Rus çarlığı, Kafkasya ve Orta Asya üzerine pek çok seçmeli ders de bu merkezdeki hocalar tarafından verilmektedir. Merkezde her ay ilgili bir konuşmacı davet edilerek seminer yapılmaktadır. Rus/Sovyet sinemasından da film gösterileri düzenlenmektedir. Merkez çerçevesinde yürütülen tezlerin Rusya tarihi, Osmanlı-Rusya Çarlığı münasebetleri, Kafkasya tarihi, çağdaş Türk-Rus ilişkileri bağlamında çok önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir. Ayrıca, Bilkent Üniversitesi kütüphanesinde Rusya ve eski Sovyetler üzerine Türkiye'deki diğer hiçbir üniversite kütüphanesinde bulunmayan bir ko-

Tablo 8: Araştırma ağırlıklı bazı faal merkezler.

Üniversite	UAM
Bahçeşehir Üniversitesi	Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar
Bilgi Üniversitesi	1. Göç Çalışmaları
	2. Avrupa Birliği
	3. İnsan Hakları Hukuku
Boğaziçi Üniversitesi	1. Sosyal Politika Forumu
	2. İleri Teknolojiler
	3. Bilgi Sistemleri
	4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Fırat Üniversitesi	Orta Doğu
Gazi Üniversitesi	1. Göç
	2. Karadeniz Ülkeleri ve Türk Cumhuriyetleri
	3. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş-i Veli
Karadeniz Teknik Üniversitesi	Coğrafi Bilgi Sistemleri
Koç Üniversitesi	Göç
Marmara Üniversitesi	Uluslararası İlişkiler
Sabancı Üniversitesi	İstanbul Politikalar Merkezi
Yıldız Üniversitesi	Küresel İncelemeler Merkezi

leksiyonun oluşturulmasında da bu merkezin tartışılmaz bir rolü olduğu söylenebilir. Bunların yanında, birikimi düşünüldüğünde merkezin süreli bir yayın çıkarmaması veya düzenli uluslararası konferanslar düzenlememesi önemli bir eksiklik olarak görülebilir.

Tablo 9: Yüksek lisans programları açan UAM'lar.

Üniversite	UAM
Ankara Üniversitesi	1) Kadın Sorunları
	2) İnsan Kaynakları ve Kariyer Danışmanlığı
Boğaziçi Üniversitesi	Avrupa Çalışmaları
Ege Üniversitesi	Tabiat Tarihi
Hacettepe Üniversitesi	1) Hidropolitik ve Stratejik
	2) Yeni ve Temiz Enerji
İTÜ	1) Konut Araştırma
	2) Afet Yönetim Merkezi
ODTÜ	1) Bilim ve Teknoloji Politikaları
	2) Karadeniz ve Orta Asya Ülkeleri
	3) Avrupa Çalışmaları
Maltepe Üniversitesi	İnsan Hakları (Tezli ve Tezsiz)

Tablo 10: Yüksek lisans ve doktora programları açan UAM'lar.

Üniversite	UAM
Bilkent Üniversitesi	Rusya Çalışmaları
ODTÜ Üniversitesi	Bilim ve Teknoloji Politikaları

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öncelikle Türkiye'nin son yıllarda gerek bilimsel yayın miktarında, gerek Ar-Ge harcamalarında gerekse de araştırmacı potansiyelinde fevkalade bir atılım yaptığı belirtilmelidir. Özellikle 2000'li yılların baş-

larından itibaren bu kalemlerin her birinde niceliksel olarak artış kaydedilmiştir. Üretilen yayın miktarı sayısında Türkiye 2007 senesinde 21,779 yayın ile dünyada 18. ülke konumuna yükselmiş (2000'de 26. ülke); 2009'da yayın sayısı 24,916 olmuştur. 2009'da toplam akademisyen sayısı yaklaşık 105 bin, lisansüstü öğrenci sayısı ise 185 bine ulaşmıştır. 2006'da 63 bin olan Ar-Ge personeli, 2009'da 74 bine çıkmıştır. Ar-Ge harcamalarının GSMH'deki payı 2002 yılında %0.54 iken 2009'da %0.85'e yükselmiştir.

Bunlarla beraber, kaydedilen ilerlemelerin niteliksel tarafı ve özgül ağırlığı tartışmaya açıktır. Bir örnek verilirse, makale üretimi artsa da bunlara yapılan atıflarda benzeri oranda bir iyileşme söz konusu olmamıştır. Diğer yandan Türkiye'nin potansiyeli ve diğer ülkelerin verileri düşünüldüğünde gerek Ar-Ge personeli sayısının, gerekse de araştırma harcamalarının çok yetersiz kaldığı görülebilir.

Türkiye'nin araştırma geliştirme gücünün pekişmesinde hem devlet, hem de vakıf üniversitelerinin önemli payı vardır. Üniversiteler, öğretim elemanlarının münferit araştırma faaliyetlerini çeşitli araştırma birimleri vasıtasıyla desteklemenin yanında araştırma fonksiyonlarını sistematik bir çerçevede icra etmek üzere UAM'lar kurmaktadırlar. UAM yapılanmasının, icra edebileceği fonksiyonlar düşünüldüğünde pek çok üstünlük ve fırsata sahip olduğu ve her bir üniversite için gerekli olduğu söylenebilir. Hele akademik anlamda bir araştırma üniversitesi ve cazibe merkezi olmayı düşünen üniversiteler için bu, olmazsa olmazdır. Yukarıdaki veriler, istisnaları olmakla beraber öğretim üyesi/merkez sayısı oranının üniversitelerdeki araştırma performansını doğrudan etkilediği söylenebilir.

UAM'larla ilgili yukarıda bahsedilenlere ek olarak mevcut sorun ve öneriler şöyle sıralanabilir:

- Öncelikle, üniversitelerde Araştırma Politikası Belgelerinin oluşturması ve bu belgede araştırma merkezleriyle ilgili kurumun vizyonu, misyonu, hedefleri, ilgi alanları belirtilmeli,
- UAM'ların faaliyet ve performanslarını ölçen ve düzenleyen araştırmalar yapılmalı,
- YÖK, UAM'ların açılması prosedürünü kolaylaştırmalı ve özellikle vakıf üniversitelerine bu konuda daha fazla hareket alanı tanımalı,
- Sayılarının bin civarında olduğu tespit edilen UAM'ların yarısının üç merkez şehirde toplandığı dikkate alınarak ülkenin diğer yerlerinde UAM açılması teşvik edilmeli,
- Vakıf üniversitelerinin söz konusu sayı içindeki payının sadece %10 olduğu ve uluslararası yayın performansında bu tip üniversitelerin hiç de geride kalmadığı hesaba katılarak bu tip üniversitelerin daha fazla UAM açmalarına destek verilmeli,
- Devlet üniversitelerindeki UAM'lar tek bir hoca/bölüm/disiplin merkezli ve hiyerarşik hantal yapılarından kurtarılmalı, bunun için UAM reformu yapılmalı ve performansa dayalı düzenlemeler konulmalı, UAM'ların kuruluşunda disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmeli, tek bir bölümün domine etme eğilimlerine karşı çıkılmalı, disiplinler arası eşgüdüm sağlanmalı,
- Özellikle sosyal bilimler alanında çok yetersiz faaliyet gösterdiği gözlemlenmektedir. UAM'lara fonksiyonlarını yerine getirmeleri için fiziksel ve akademik desteklerde bulunmalı,
- Üniversiteler, YÖK ve devlet birimleri tarafından bir veya birkaç alanda odaklanmaya teşvik etmeli,
- UAM'lar bünyesinde lisansüstü programların açılması kolaylaştırılmalı ve bu sayede merkezdeki öğretim üyelerinin aldığı araştırma projeleri bütçelerinden lisansüstü öğrencilere burs verilmesi ve söz konusu öğrencilerin de aynı zamanda merkezin projelerinde yer alması dsteklenmeli,
- UAM'ların kurumsallaşma süreçleri hızlandırılmalı, her bir UAM'ın sürekli statüde istihdam edeceği çekirdek kadrosu olmalı (müdür, müdür yardımcıları dışında en az üç kişi merkezin faaliyetlerini yürütmeli)
- UAM'ların gerek yurtiçi, gerekse yurtdışı muadilleri arasında araştırmacı değişimi programları teşvik edilmeli.
- UAM'larla ilgili bir veri tabanı ve tecrübe/bilgilerin paylaşılacağı bir web tabanlı platform oluşturulmalı.

Kaynaklar

Eurostat Science, Technology and Innovation in Europe: Statistical Book

TÜBİTAK Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik İstatistikleri (çeşitli yıllar), www.tubitak.gov.tr

ÖSYM, TÜİK ve YÖK verileri

Türkiye'de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar (TÜSİAD, 2008)

Üniversitelerin web sayfaları.

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 814-821

Yükseköğretimde İnovasyon

Dr. İsmail Benek[1], Yrd. Doç. Dr. İsmail Yıldız[2]

[1]Sivil Toplum Akademisi, Kız Kulesi Sok. No: 32/3, Gaziosmanpaşa, Ankara, Türkiye

[2]Dicle Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik ve Tıbbi Bilişim Anabilim Dalı, Sur, 21280, Diyarbakır, Türkiye

Özet

Yeni kariyer alanlarının belirlenmesi, geleceğe ait mesleklere yönelik müfredatların yenilenmesi, küresel değişim dinamikleri ve evrensel gidişata göre yükseköğretimin inşa süreçlerinin yenilenmesi çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında;

- Zihni inşa için inovasyon,
- Problematiğin çözümü için inovasyon,
- Müzakere kültürü ve bilgi üretimi için inovasyon,
- Bilim iklimi ve rekabet için inovasyon,
- Avrupa birliği süreci ve bölgesel lider rol açısından inovasyon,
- Öğrenci öznesinde öğretim elemanı rehberliğinde toplumsal talep ve kalkınma için AR-GE eksenli bir inovasyon,
- Bilim ve bilginin değer üretmesi, toplumsal fayda ile üretime dönüşmesi için inovasyon tanımları ele alınmalıdır.

Özetle ileri teknoloji, kaliteli yaşam ve bilimsel özgürlük için 360 derece inovasyon tanımları yapılmalıdır. Sonuçta yükseköğretim kurumları; AR-GE'nin özgün tasarım zekası ve rekabet edilebilir proje kapasitesi ile yükseköğretimde uluslararası geçerlilikte akredite olarak; ekonomik, kültürel ve sosyal kalkınma sürecinde etkin rol almalıdır.

Anahtar kelimeler: İnovasyon, akreditasyon, kariyer, yükseköğretim.

Giriş

21. yüzyılda hızlanan küreselleşme ve artan rekabet yükseköğretimde de inovasyona dayalı yeniden yapılanmayı gerekli hale getirmiştir. Değişim rüzgarının getirdiği yenilenme tüm kurumları sararken üniversitelerde bu konjonktürün dışında kalamamışlardır. Diğer sektörlerin peşi sıra küresel arenaya çıkarak uluslararasılaşmaya başlayan yükseköğretim içinde yeni modeller tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmaların odağında ise inovasyon kültürü ve girişimcilik yer almaktadır.

Buluşçu ve yenilikçi çabalar var olan stratejileri değerlendirmek kadar, girişimci süreç ve bu konudaki ilkelerin ve etkin yönetimin istekli biçimde uygulanmasını da gerekli kılmaktadır. Küresel rekabette güçlü bir aktör olarak yer almak isteyen ülkemiz üniversiteleri için de yenilikçi girişimci üniversite modeli bu açıdan büyük fırsatlar ve yararları içinde barındırmaktadır.

Bu süreçte; Türkiye'de de yükseköğretim sistemi yenilenmeli. Aktif düşünce gücünü topluma sunmalıdır.

Kısaca, girişimcilerin önü açılmalı, girişimci mekanizmalar kurulmalı, üretilen bilgi kullanılmalı, bilgiyi kullanacak girişimciler yetiştirilmelidir.

Yükseköğretim ve İnovasyon

İnovasyon

"İnovasyon", kavram olarak, hem bir süreci (yenilemeyi / yenilenmeyi) hem de bir sonucu ('yenilik'i) anlatır.

İnovasyon, süreç olarak, "bir fikri pazarlanabilir bir ürün ya da hizmete, yeni ya da geliştirilmiş bir imalât ya da dağıtım yöntemine, ya da yeni bir toplumsal hizmet yöntemine dönüştürmektir" (OECD literatürü).

İnovasyon, dönüştürme süreci sonunda ortaya konan, "pazarlanabilir , yeni ya da geliştirilmiş ürün, yöntem ya da hizmet"tir (European Commission, 1995).

İnovasyon süreci olarak tanımlanan bu süreç, aslında, bilginin ekonomik bir faydaya dönüştürülmesini ifade etmektedir. Bilgiyi üretecek, bunun için gerekli araştırmaları yapacak olan üniversite, bunu ticari bir ürüne dönüştürecek olan da sanayidir.

İnovasyon Türleri: *Ürün inovasyonu*, yeni veya özellikleri ya da kullanım amaçları açısından önemli ölçüde geliştirilmiş/iyileştirilmiş bir mal veya hizmetin pazara sunulmasıdır. Bu, teknik özelliklerde, parçalarda ve malzemelerde, yerleşik yazılımda, kullanım kolaylığında veya diğer işlevsel özelliklerde önemli iyileştirmeleri/geliştirmeleri içerir. *Süreç inovasyonu*, yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş/iyileştirilmiş üretim ya da dağıtım yönteminin uygulanmasıdır. Bu, tekniklerde, ekipmanda ve/veya yazılımda önemli değişiklikleri içerir. *Pazarlama inovasyonu*, ürün tasarımında veya paketinde, ürün yerleştirmede, ürün promosyonunda ya da fiyatlandırmasında önemli değişiklikler içeren yeni bir pazarlama yönteminin uygulanmasıdır. *Organizasyonel inovasyon*, firmanın iş uygulamalarında, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerinde yeni bir organizasyonel yöntemin uygulanmasıdır (Ulusal İnovasyon Girişimi (UİG) İnovasyon Çerçeve Raporu, REF, 2006, s.14).

Ulusal İnovasyon Girişimi'nin Amacı;

- Türkiye'de inovasyon politikalarının oluşturulması ve uygulanması safhalarında özel sektör-üniversite-sivil toplum işbirliğini pekiştirmek ve yönlendirmek,
- Siyasi irade ve kamu kurumlarıyla diyaloğu geliştirerek ve görüş ve öneriler hazırlayarak inovasyon politikaları oluşturma sürecine katkıda bulunmak, İnovasyon konusunda kamuoyunda bilinç oluşturmak (Arıkan, 2007).

İnovasyon Kültürü ve Üniversitelerin Rolü

Üniversitelerde inovasyon yönelimli bir kültürün oluşabilmesi için;

- Öğrenme sürecinin ve üniversite yönetim biçiminin yeniden yapılandırılması,
- Müfredat içinde girişimcilik, üretkenlik ve inovasyon kavramlarının yaygın bir biçimde işlenmesi,
- Profesyonel lisansüstü programların yapılandırılması,
- Gençlerin akla dayalı ve sorgulamaya açık ortamlarda inovasyonu ve buluşçuluğu geliştiren bakış açıları ile yapılandırılmış eğitim almalarının sağlanması,
- Araştırmacılığın bir kariyer yolu olarak benimsenmesi; bunun için özlük haklarını da içeren gerekli düzenleme ve teşvik sistemlerinin yapılandırılması; araştırmacıların üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör arasında geçişkenliğinin-hareketliliğinin sağlanması gerekmektedir (UİG İnovasyon Çerçeve Raporu, REF, 2006, s.38).

Bunun için önerilenler:

- İnovasyon Kültürünün Yaygınlaştırılması Çalışması
  - Girişimci Geliştirme
  - Fikri Mülkiyet Hakkı
  - Girişim Sermayesi
- Üniversitenin Bölgesel Ekonomik Kalkınmadaki Rolünün Algılanması, Politika Belirleme, Planlama
- Teknoloji Transferi Mekanizmasının Kurulması (Ofisler)

- Öğretim Üyelerinin ve Öğrencilerin Kuracakları Şirketlerin Desteklenmesi
  - Start-up
  - İnkübütörler/girişim sermayesi
- Yerel Endüstri ile Üniversite Programlarının Uyumu
- İşgücü Piyasasına Uygun İnsan yetiştirilmesi (Arıkan, 2005).

Yenilikçi Girişimci Üniversite

- İnovasyonun bir kültür olarak üniversitelere yerleşebilmesi, hem akademisyenlerin hem yetişen öğrencilerin ve hem de üniversitenin bir bütün olarak girişimci olabilmesi, üretilen bilginin kullanılabilmesi yenilikçi ve girişimci bir üniversite modelini gerekli kılmaktadır.
- Girişimcilik yaklaşımı ve uygulamaları; kuruluşların büyüklüğüne, türüne, geçmişine bakılmaksızın her türlü kuruluş için performans, verimlilik ve rekabet gücünün arttırılmasında büyük bir önceliğe sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, "Girişimci Üniversite" kavramı, girişimciliğin üniversitelere uygulanması anlamını taşır.
- Eğitim ve araştırmanın yanına "ekonomik ve toplumsal gelişmeye katkı" işlevinin eklenmesi sonucunda oluşan Girişimci Üniversiteler, bu işlevleri yerine getirmek için amaçlarını şöyle biçimlendirebilirler (Schulte, 2004)
- 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 çıkacakları 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.
- Girişimci üniversitenin üç anlama geldiği öne sürülebilir (Röpke, "The Entrepreneurial University: Innovation, Academic Knowledge Creation and Regional Development in A Globalized Economy")
- Üniversitenin kendisi bir kuruluş olarak girişimci olur,
- Üniversite üyeleri (akademik personel, öğrenciler, çalışanlar) kendilerini birer girişimciye dönüştürür,

Üniversite ile çevre etkileşimi (üniversite ile bölge arasında oluşan ikili birliktelik) girişimci yapılanmalar oluşturur.

Girişimci üniversite olabilmek için, bu üç yapının hepsi zorunlu şartları oluşturur. İkincinin olabilmesi birinciye, üçüncünün olabilmesi ise ikincinin varlığına ve gerçekleşmesine bağlıdır.

Gelişme açısından geleneksel akademik girişimciliğin, içe dönük akademik gelişmeye odaklanmaktan, bölgesel sosyal ve ekonomik gelişmeye dönük bir şekilde genişlediğini görmek olanaklıdır. Araştırma ve eğitimde bir dizi örgütsel yenilik, girişimci üniversite için temel oluşturmaktadır. Gelişmekte olan girişimci bir üniversiteye yönelik dönüşümü gösteren ana öğeler şunları içerebilir (Etzkowitz ve ark., 2000, s.314).

- Araştırma grubu örgütü
- Ticari potansiyeli olan bir araştırma yapısının yaratılması
- Entelektüel sermaye olarak korunan bir örgütlenme içinde, araştırmanın üniversite dışına çıkmasını sağlayacak mekanizmanın geliştirilmesi
- Üniversite içerisinde şirket oluşturabilme yeteneği
- Üniversite-sanayi araştırma merkezleri gibi yeni bir biçim içerisinde akademik ve işletme (piyasa) unsurlarının bütünleştirilmesi
- Bunlardan ilk ikisi bir araştırma üniversitesi kapsamı içinde yer alırken, üçüncüsü araştırma üniversitesinden girişimci üniversiteye kısmen dönüşümün bir öğesini; son ikisi ise girişimci üniversitenin özgün niteliklerini oluşturmaktadır. Tüm bu oluşumların yanında, üniversitelerdeki girişimcilik boyutunun değerlendirilmesindeki en önemli ölçüt, geleneksel bölüm yapısının varlığının dışında, bağımsız araştırma merkezleri ve bunlara benzer oluşumların sayısı olarak görünmektedir. Yenilikçi ve buluşçu şirket iklimi, kültürü ve örgütlenmesi yaratmak amacıyla doğrudan üniversite şirketleri kurarak, ortaklıklar oluşturarak ekonomik ve

toplumsal kalkınmaya katkı sağlamak gerçekleşebilmektedir.Bunun yanı sıra, küresel yükseköğretim piyasasına ve kaynaklarına da ulaşarak, çeşitlendirilmiş üniversite gelirleri sayesinde "ekonomik özgürlük" de kazanılabilmek mümkündür.

- Üniversitelerin girişimci türlerinden ve modellerinden herhangi birine doğru dönüşümü, girişimcilik yönelimini ve girişimci yönetim davranışını içerir. Bunlardan girişimcilik yönelimi, girişimciliğe yoğun biçimde adanmışlığı ifade eden örgütsel yapıların oluşturulmasını ve bunların davranışlarını ifade etmektedir. Bir kurum olarak tüm üniversitenin ya da onun içindeki bir bölümün girişimci davranışa sahip olması ise, girişimciliğin temel özelliklerinden olan yenilikçilik, risk alma, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme olarak açıklanabilir. Girişimci yönetim anlayışı ve örgütlenme biçimi; fırsatları yakalama, esneklik ve yenilikçi davranış biçimine sahip olma olarak nitelendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında, geleneksel üniversiteyi girişimci üniversiteye dönüştürme stratejisi dört ana yapıda ortaya konabilir (Zaharia ve Gibert, 2005, s.37).
- Bunlardan ilki; ortak karar alma, yeni uzmanlıkların, bölümlerin ve eğitim türlerinin oluşturulması, girişimci akademik yapının gerçekleştirilmesine yönelik kurumsal yapı olarak bilinen başlıkta incelenebilir.
- İkincisi, bütünleşik girişimci kültürün oluşturulması ve dinamik bir akademik çekirdeğin oluşturulmasına odaklı insan kaynakları yönetimidir.
- Üçüncüsü, finans kaynaklarının çeşitlendirilmesi, proje ve bilgi yönetimlerini önemseyen örgütsel yönetimdir.
- Sonuncusu ise, açıklık ve uluslararası projeler ve ağların içinde yer edinmeyi amaçlayan uluslararasılaşmadır.

Özetle, kendini, kurumsal tapınak haline getirmeyen ve bilimin özerkliğini, yenilenme potasında yeni bir ürüne dönüştürebilen üniversite, girişimci üniversitedir.

Bilgiyi, toplum faydasına yönlendirebilen, bu sayede ekonomik değer üretebilen iklimin yaşandığı bilim yuvaları, girişimci üniversiteye adaydır.

Girişimci üniversite, gider hanesinin tamamı döner sermayesi ve kuruluş amacına uygun faaliyet girdileri ile geliştirilebilen ve sürdürülebilen üniversitedir. Proje döngüsüne vakıf, rasyonel ölçeklere açık, performansa dayalı terfi ve yetkilendirmeye duyarlı objektif bilim mahalleleridir.

Yenilikçi Üniversite Model Önerisi

Yaklaşım

- Bilimin vicdanı, sağduyunun bilimi ve üretici zekanın demokrasisi YÖK düzenine esas teşkil etmeli.
- Yükseköğretim sistemi yenilenmeli. Aktif düşünce gücünü topluma sunmalı. Anabilim dalı başkanından bölüm başkanı ve diğer yönetici görevlerin hepsine seçimle gelinmeli. Gizli oy, açık tasnifle. Rektöre ve dekana inisiyatif bırakılmamalı. Kuvvetler ayrılığı içinde yetki dağılımı dengelenmeli ve öğretim elemanlarının oy kullanacağı iradeyle göreve gelmeli.
- İhtisas üniversiteleri kurulmalı. Bu üniversitelerde disiplinler arası programlara yer verilmeli. Daha dinamik bir sistem içinde odak alanları belli olan ihtisas üniversiteleri ile yeni ve butik üniversite anlayışının da kabul göreceği bir yapı kurulmalı.
- Devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasındaki çifte standart ortadan kaldırılarak, üniversitelerin mütevelli heyeti son karar organı olmalı. Temsil değeri olan farklı kuvvet dengeleri burada görev almalı. Belediye, sanayi, ticaret, il genel meclis ve diğer etkin sivil toplum temsilcilerinin de yer aldığı bir kurul olmalı.
- Üniversiteler, halk kültürünü ve birikimini araştıran,ortaya çıkaran ve eğitim mekanlarına isim yapan bir yaklaşımı benimsemeli. Her ile uygun, kanaat önderleri, o bölgenin tarihi şahsiyetleri ve kalkınmaya öncülük etmiş model şahsiyetleri adına araştırma merkezleri kurulmalı.
- Bir AB üniversitesi olmalı. Her yönüyle bu alanı derinleştirerek akademik düzeyde kurumsallaştırmalıdır.
- Özel üniversite kurmanın önü açılmalı. Rekabeti körüklemek için, özel sektöre özel destekler verilerek, girişimci üniversiteler kurulmalıdır. Sadece girişim bileşenlerinin farklı bilim dallarının kombinasyonundan oluşan yeni üniversiteler serisi başlatmalı.
- Özel girişime tamamen bırakılacak meslek yüksek okulları ile iş garantili profesyonel akademik eğitimler özendirilmeli.
- Sanal üniversite sistemine geçilmeli. E-eğitim yaygınlaştırılmalı. Üniversite okuma fırsatı her kese tanınmalı.

Strateji

21. yüzyılın yenilikçi-girişimci üniversite senaryosunda;

- Bilgi üreten,
- Toplumsal sorumluluk içinde geleceğin hafızasını oluşturan,
- Bilimsel rekabette dünya ölçeğinde liderlik üstlenen,
- Bireyin beyin gücünü yönetimin temel atılımcı basamağı yapan,
- Sürdürebilir değerlerimizi evrensel normlarla buluşturan,
- Akademik iklimin, sorgulama, tez-antitez içinde çoğulculuk,
- Farklılık ve sentezlemeye duyarlı, sosyal çözümlere açık bir üniversal alan oluşturan,
- Özgür bilimin kaotik yaklaşımlardan etkilenmeyen bir güven adasında, olabildiğince bağımsız olan, üniversiteler olmalı.

Üniversitelerimiz, daha ayrıcalıklı, bağımsız ve özerk düşünce merkezleri olarak bilim üreten, geleneğini inşa eden, kendi içinde gelişen demokratik süreçte ilerlemelidir.

Öğrenciyi içine alan, genç beyinleri kışkırtan, ona metodoloji ağırlıklı motivasyon veren bir iklimi temsil etmelidir.

Amaç

"Bilim ve Özgürlük" vizyonunda kurumsal yapılanmada bilimin özerkliği içinde araştırma, sorgulama ve yenilenme sürecinde bireyin beyin gücüne aktif bir üretkenlik katma, düşünme ve uygulama pratiklerine cesaret verme.

Ayrıca, zihnin fonksiyonelliğini sağlayacak ve beyin algılarını bilinçli bir düzeye taşıyacak iki temel gıda olan "öğrenme ve sevgi" potansiyelini bütünleştirmek.

Ulusal ve uluslararası bütün paydaşlarca kabul gören yeterliliklerin kazandırılması,

Öğretim süreçlerinin değil çağın gereği öğrenim çıktılarının esas alınması ,

Yeterliliklerin ve verilen derecelerin saydam ve anlaşılabilir hale getirilmesi,

Bilgininin ve teknolojinin hızlı değişimine bütün sistem içerisinde uyum sağlanması,

Ulusal ve uluslararası hareketliliğin artırılması,

Bireylerin farklı yollardan ve ömür boyu öğrenerek derece alabilmesi.

Kapsam

Yükseköğretimi radikal değişime yönlendiren ana faktörler;

- Yükseköğretimin demokratikleşmesi
- Küreselleşme
- Rekabet
- Bilgi Ekonomisinin Yükselişi

Yükseköğretimin karşılaştığı sorunlar;

- Küreselleşme ve Bilgi Toplumu
- Yükseköğretimin Bilgi Ekonomisindeki İtici Gücü
- Kalite ve Standartlarda Uluslararası Kıyaslama
- Pazar Ekonomisinin doğurduğu Rekabet

Üniversitelerin Son 20 Yıl İçinde Eğitim-Öğretim-Araştırma Rollerine;

- Bilgi ve Teknoloji Transferi
- Inovasyon
- Sosyal Sorumluluk
- Bölge ve Toplum Gündemindeki Tartışmalara Aktif Katkı Yapma rollerinin de eklenmiş olması.

Üniversiteler geleneksel olarak "Arz"a göre biçimlenen kurumlarken, 21. yüzyılda artık kendilerini"Talep"e göre yapılandırmak durumundadırlar.

Yükseköğretim sisteminin paydaşlarını dikkate alarak, bütünsel resmin karelerini doğru belirleyecek şekilde farklılıklar kompozisyonunu ortaya koyacak bütün bileşenlerle birlikte katılımcı yönetim ve sistem öğelerine geçişi gerekmektedir.

Bunlar;

1. Öğretim Elemanları
2. Öğrenciler
3. İdari personel
4. Yöneticiler
5. Vatandaş
6. Veliler/aileler
7. Kamu kuruluşları
8. Anaokulundan Üniversiteye kadar uzanan tüm eğitim kademelerindeki eğitim kurumlarının idarecileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri
9. Sanayici ve iş adamları
10. Sivil Toplum Kuruluşları

Katılımcı yönetim ve sistem öğeleri tarafından desteklenecek dönüşüm ve değişim alanları; (alanları (Zaharia ve Gibert, 2005, s.37.):

Hiyerarşik Yapılardan → Yalın ve Esnek Yapılara

Kaynak Odaklılıktan → Fırsat Odaklılığa

Statükoculuktan → Atılımcılığa

Akademik Bürokrasiden → Akademik Rekabete

Savunmacı Tepki Vermeden → Proaktif Tepki Vermeye

Fonksiyonlara Odaklılıktan → Performans Odaklılığa

Tek Tipleşmekten → Farklılaşmaya

Bilgi Aktarandan → Öğrenmeyi Öğrenmeye

Meslektaş Merkezlilikten → Öğrenci Merkezliliğe

Merkezi Bürokrat Yapı ve Denetimden → Öz Denetim ve Hesap Verebilirliğe

Tekil Olmaktan → Bütünleşik Ağ Sistemine Girmeye

Böyle bir dönüşüm sonucu; sürekli değişime açık ve buna uyum sağlayabilen esnek bir örgütsel yapı; girişimcilik kültürünün yayılması sonucu stratejik bakış ve uygulama; katılımcı ve demokratik karar alma sürecini benimsemiş, etkin yönetim becerilerini öne çıkartarak gerçek ve nesnel anlamda başarımların ölçümünü sağlayabilmede etkin roller oynamaktadır.

Politikalar

Politika Değişiminin Gereklilikleri;

- Devlet kaynakları giderek azalmaktadır,
- Ek ve alternatif kaynakların oluşturulması zorunludur,
- Yeni kuşak yönetim modelleri gereklidir,
- Performansa dayalı kaynak tahsisi zorunludur,
- Karma kaynak yönetimi için yeni yönetim sistemlerine ihtiyaç vardır,
- Kalite - Finans – Özerklik dengesinin korunması gerekmektedir,
- Toplam Kalite Modellerine geçilmesi sürdürülebilirlik açısından gereklidir,
- Değişim sürekli ve kalıcıdır,
- Belirsizlik devam etmekte ve hatta artmaktadır.

Politika Değişim Alanları;

- Yükseköğretimi, nitelikli rekabete açmak, yaygınlaştırmak,

- Demokratik çoğulculuğa uygun evrensel değerlerin adresi yapmak,
- Bilim üretmek ve bilim iklimini oluşturup, bunu kültüre dönüştürmek,
- Bilimin yayılımını ve kullanımını sağlamak,
- Üniversite-sanayi işbirliğini güçlendirmek ve ekonomiye katma değer üretmelerini teşvik etmek,
- Disiplinler arası programları destekleyerek yenilenme süreçlerine ivme kazandırmak,
- Üniversiteleri, yerel kalkınma dinamiklerinin lokomotifi yapmak,
- Yerel Sivil Toplum Kuruluşları ile Üniversitelerin Stratejik işbirliğini sağlamak,
- Halkın öğrenme psikolojisinde aktif rol almak,
- Yerel araştırma konularına odaklanmak ve bunu bilgi ekonomisine mal etmek,
- Devlet ve vakıf üniversiteleri dışında özel üniversitelerin kuruluşuna izin veren yasal düzenlemeleri yapmak,
- Özel yükseköğretimi teşvik etmek, bürokrasiyi azaltmak ve fon desteği sağlamak,
- Sadece Yüksekokul veya fakülte açma iznini sağlamak,
- Uzaktan eğitimi, sertifikasyon, ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde farklı meslek kategorilerinde cazip kılmak ve kullanımını yaygınlaştırmak için desteklemek,
- Yükseköğretim felsefesinde, insanı merkeze koyan, mesleki yeterlilik veren, etik sorumluluk bilincini sağlayan bir yapılandırmaya gitmek,
- Girişimcilik ruhu veren programları, özellikle liderlik ve sorumluluk bağlamında yaygınlaştırmak,
- Sosyal ve siyasi değişimlerin ve analizlerin korku duvarında beklemeksizin rahat sorgulandığı objektif bir yaklaşımı etkin kılmak,
- Araştırmayı özendirmek, uzlaşmayı ve takım ruhunu artıracak yapılanmalara ağırlık vermek,
- Uluslar arası bilimsel rekabet gücünü yakalamak,
- İş garantili MYO?larını özel sektör kanalıyla yaygınlaştırmak,
- Küresel çerçevede yükseköğretim kurumlarını rekabete hazır hale getirmek,
- Üniversiteleri kendi finans kaynaklarını oluşturmaları konusunda desteklemek,
- Girişimci üniversite olgusunu güçlendirerek Türkiye?ye özgü model oluşturmak,
- Fikri mülkiyet hakları ve patent konularında araştırmalara ivme kazandıracak kolaylıklar sağlamak.

Sonuç

- Anayasadaki yükseköğretimi kısıtlayıcı ve tekelleştirici hüküm düzeltilmelidir.
- YÖK yerine, Yükseköğretim Bakanlığı (YÖB) veya Bilim ve Eğitim Bakanlığı (BEB) kurulmalıdır.
- Fen, sağlık, sosyal ve güzel sanatlar için ayrı ayrı koordinasyon kurulları oluşturulmalıdır. İlgili fakülteler, enstitü ve yüksek okullar ile araştırma merkezleri buraya bağlı çalışmalıdır. Yeni üniversiteler bu kurulların izdüşümü olmalıdır.
- Askeri okulların statüsü ayrı belirlenmeli ve yükseköğretim içine alınmamalıdır.
- Yüksek okullar bir üniversite bünyesinde, bilim kurullarına göre alabildiğine yaygınlaştırılmalıdır. İhtisas alanları ve bölgesel talepler göz önüne alınarak birbirini destekleyici programlar açılmalı, askerlik avantajı sağlanmalı ve her ilçede kurulması hedeflenmelidir. Çünkü yüksek okullar ara eleman yetiştiren önemli eğitim birimleridir.
- Her üniversitenin en üst organı mütevelli heyeti olmalıdır. Bu heyet, vali, belediye başkanı, maliye görevlisi ve en az 3-4 sivil toplum kuruluşunun temsilcisi ile akademik ve idari deneyimi olan bilim adamlarından oluşmalıdır.
- Her üniversite sosyal, fen, sağlık veya güzel sanatlar alanından birine göre hizmet vermelidir.
- Öğretim elemanlarının, proje üretmeleri ve uzmanlık alanında iş yapmaları serbest bırakılmalıdır. Eğitim veren kamu ve vakıf üniversitelerinin yanında özel üniversiteler de oluşturulmalıdır.
- Bakanlık, bilimsel ve idari özekliğe destek verecek şekilde koordinasyonu yapmalıdır.
- 55 yaşını doldurup, emekli olabilecek öğretim üyeleri emekli edilmeli, alanlarına göre özel sektör çalışmaları ve kurum açmaları için fon sağlanmalıdır. Böylece hem üniversite dışı alanın gerçeği içinde bilgi üretimi artar, hem de akademik gençleşme ve yeni bilgi üretimi ile değişim hızlanır.

- Çok hisseli tahvil tarzında sermaye oluşturulup, halka arz edilecek şekilde özel sektörün üniversite yatırımı desteklenmelidir. Çocuklara okuma imkanı sağlayacak bu ortaklıklara, her vatandaş kendi gücüne göre hisse senedi ile katılabilmelidir. Doğru bir planlamanın olması halinde arz-talep dengesi kolay sağlanır.
- Bütün KİT kuruluşlarının fizibilitesi yapılıp, kampus olabilecek tesisler, derhal yeni bir üniversitenin veya sadece fakültenin altyapısı için tahsis edilmelidir.
- Sektörel ve tanımlı alanlarda yeni ihtisas üniversiteleri kurulmalıdır. Söz konusu üniversiteler şu isimler altında kurulabilir:
  1. Sivil Toplum Kuruluşları Üniversitesi
  2. Bölgesel Kalkınma Üniversitesi
  3. Demokrasi Kültürü Üniversitesi
  4. Dinler Üniversitesi
  5. Kültürel Miraslar ve Yeni İhtiyaçlar Üniversitesi
  6. AB Üniversitesi
  7. İslam Dünyası Üniversitesi
  8. Türk Dünyası Üniversitesi
  9. Sosyal Bilimler Üniversitesi
  10. Fen Bilimleri Üniversitesi
  11. Sağlık Bilimleri Üniversitesi
  12. Güzel Sanatlar Üniversitesi
- Her üniversitede, benzer amaçlarla kurulan ve yeterince gelişemeyen bir çok araştırma merkezi mevcuttur. Bunlardan benzer fonksiyonları olanlar birleştirilip üniversite veya enstitü statüsünde, altyapısı uygun bir veya iki kuruluş olarak etkinleştirilmelidir.

Sonuç olarak, temel yaklaşım içinde isim ve resim ile teferruatı aşarak, çoğulcu, katılımcı, yenilikçi ve girişimci bir yükseköğretim organizasyonuna kapı aralanmalıdır.

Kaynaklar

Doç. Dr. C. Arıkan, Sabancı Üniversitesi, İnovasyon, Ulusal İnovasyon Girişimi ve Üniversiteler, 1 Ekim 2007, Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Cemil Arıkan, Ulusal İnovasyon Sistemi, Malzeme bilimi ve Teknolojileri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 2005)

Etzkowitz, Henry, Andrew Webster, Christiane Gebhart ve Branca Regina Cantisano Terra; (2000), "The Future of The University and The University of The Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm", Research Policy, No. 29

European Commission, 1995

Röpke, Jacher, "The Entrepreneurial University: Innovation, Academic Knowledge Creation and Regional Development in A Globalized Economy", http:/www.wiwi.unimarburg.de/ lehrstuehle/vwl/WITH03/main. html.):

Schulte, Peter (2004), "The Entrepreneurial University: A Strategy for Institutional Development", Higher Education in Europe, Vol.29, No:2

Ulusal İnovasyon Girişimi (UİG) İnovasyon Çerçeve Raporu, REF, 2006

Zaharia, Sorin E. ve Ernest Gibert (2005), "The Entrepreneurial University in The Knowledge Society", Higher Education in Europe, Vol.30, No:1

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 822-833

Yükseköğretimde Verilen Girişimcilik Eğitiminin Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimine Etkisi: Teknik Program ve Sosyal Program Karşılaştırmalı Bir Araştırma

Yrd. Doç. Dr. Öznur Bozkurt[1], Arş. Gör. Zeynep Aslan[1], Murat Göral[2]
[1]Düzce Üniversitesi Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Akçakoca, Düzce
[2]Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm ve Otel İşletmeciliği Anabilim Dalı, Akçakoca, Düzce

Özet

Ülkelerin ekonomik kalkınmaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan girişimci ve girişimcilik kavramları özellikle esneklik ve değişimlere kolay uyum sağlayabilme açısından üzerinde durulması gereken bir konudur. Kişileri girişimci olmaya iten birçok ekten vardır; ama bu etkenler içerisinde girişimci çalışmalarda başarı şansını en fazla etkileyen unsur kanımızca bu konuda yeterli bilgiye sahip olup olmamadır. Üniversitelerde verilen girişimcilik eğitiminin öğrencileri girişimci olma yönündeki etkileme düzeyini belirlemek üzere yalpan bu çalışmada görülmüştür ki öğrencilere verilen girişimcilik eğitimi onların girişimcilik eğilimini olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmaya katılanlar üniversitelerde verilen girişimcilik eğitiminin kişilerin içinde var olan ve beklide farkında olmadıkları girişimcilik potansiyelinin ortaya çıkmasında etkili olduğu fikrine sahiptirler. Ayrıca kariyerini kamu odaklı değil de kendi işini kurma odaklı belirlemiş olan kişilerin ve daha önce küçükte olsa girişimsel bir faaliyette bulunmuş olanların daha fazla girişimcilik eğilimi sergiledikleri de yine bu çalışma aile ortaya konmuştur; ancak bu çalışma kapsamında teknik ve sosyal bölüm öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş ve her iki bölümünde benzer şekilde girişimcilik eğilime sahip olduğu bulunmuştur. Girişimcilik eğitimi alanlar ile almayanların girişimcilik eğilimleri arasındaki farklılığa bakıldığında ise bu iki grup arasında anlamlı faklılıklar bulunmuş ve girişimcilik dersi alanların almayanlara oranla daha fazla girişimcilik eğilimine sahip oldukları sonucu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle üniversitelerde verilen eğitimim öğrencilerin girişimcilik potansiyellerinin ortaya çıkarılması için önemli bir itici güç olacağı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Girişimcilik, girişimcilik eğitimi, girişimcilik eğilimi.

Giriş

Girişimcilik kavramı kendinden ilk söz ettirdiği yıllar olan 1700'lü yıllarda üretim faktörlerinden biri olarak ele alınmış olan bir kavramdı. Bu dönemde girişimci üretim faktörlerinden biri olarak ele alınmış ve kar veya zararı üstlenen kişi olarak tanımlanmıştır. 1934'de Schumpeter ile birlikte girişimciliğe farklı bir bakış açısı getirilmeye başlanmış ve girişimcinin yenilikçilik fonksiyonu ve yenilik oluşturma kapasitesi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Günümüz ekonomik koşulları için hala geçerliliğini koruyan yenilikçilik unsuru girişimciliğin en önemli fonksiyonlarından biri haline gelmiştir. Girişimcilerin diğer kişilere göre bazı farklı özellikler taşıdıkları ve bu özellikleri sayesinde bir girişimi başlatma veya devam ettirme başarısı sergiledikleri ile ilgili alanda birçok araştırma yapılmıştır. Girişimcilerin sahip oldukları, yenilikçilik, risk alma, belirsizlik toleransı, kendine güven, içsel kontrol odağı ve başarma ihtiyacı duyma özelliklerinin onların girişimsel eylemlerde başarılı olmalarını etkilediği bilinmektedir. Ayrıca girişimcilerin demografik özellikleri olarak nitelendirilen, aile yapısı, rol modelleri, tecrübeler, yaş ve eğitim gibi unsurlarında girişimcilik eğilimini etkilediği bilinmektedir.

Bu çalışmada girişimcilik eğilimi üzerinde etkili olan unsurlardan eğitimin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi üzerinde durulacaktır. Özellikle üniversitelerde verilen girişimcilik eğitimin öğrencilerin girişimcilik potansiyelini ortaya çıkarmadaki etkisi oldukça önemli bir konu olarak görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bu konuda üstleneceği misyonun son yıllarda sayıları gittikçe artan genç girişimcilerin başarı şansını artırmaya da olumlu katkılar yapacağı düşünülmektedir.

Girişimciliğe Etki Eden Faktörler

Girişimciliğe etki eden faktörler genel olarak bireysel yaklaşım, çevresel yaklaşım ve firma yaklaşımı olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Bireysel yaklaşım da kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar psikolojik faktörler ve demografik faktörlerdir. Psikolojik faktörler; başarma ihtiyacı, kontrol odağı, risk alma eğilimi, belirsizliğe tolerans ve kendine güven gibi faktörleri kapsamaktayken demografik faktörler ise yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi faktörleri içermektedir.

Çevresel yaklaşım bireysel özelliklerin yanı sıra çevresel şartlarında girişimcilikte önemli olduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre çevrenin sosyal, politik, ekonomik, teknolojik ve kültürel yapısı girişimcilik üzerinde etkili faktörlerdir. Firma yaklaşımı ise işletmenin içerisindeki faaliyetlerle ilgilenir. Bu yaklaşımda girişimci biraz daha yöneticiye yaklaşmaktadır. Girişimci sadece girişimi gerçekleştirmekle kalmaz girişimi büyütür ve geliştirir. Bu nedenle girişimci olunabilmesi için yönetsel becerilere de sahip olunması gerekmektedir (Naktiyok, 2004).

Üstteki iki yaklaşımdan firma yaklaşımı, daha çok girişim faaliyeti gerçekleştikten sonra ki işletmenin iç süreçleriyle ilgili olduğundan çok fazla değinilmeyecektir. Çünkü araştırmanın konusu girişimcilik faaliyeti gerçekleşmeden önce söz konusu bir süreç olan girişimcilik eğilimiyle ilgili olması sebebiyle firma yaklaşımıyla paralellik göstermemektedir. Yine bu doğrultuda çevresel yaklaşım da girişimcilik fikri oluştuktan sonra girişimi gerçekleştirebilme ve ya gerçekleştirememe boyutuyla ilgili olduğundan yer verilmeyecektir. Bunun nedeni ise girişimcilik eğilimi girişimcilik fikri daha meydana gelmeden önceki evrelerde söz konusudur. Bu çalışmada girişimcilik eğilimini etkilemesi sebebiyle yalnız psikolojik ve demografik boyutlar hakkında bilgi verilecektir.

Girişimcilik Eğilimine Etki Eden Psikolojik Faktörler

Basarı İhtiyacı: Geleneksel tanıma göre başarma ihtiyacı, başarı ve mükemmelliğe ulaşmak için kişiyi mücadeleci olmaya iten güçtür. Bu ihtiyaca sahip kişilerin, işe veya amaca yönelimleri ve işin başarılması adeta bir takıntı halindedir (Erdem ve diğ, 2002). Mc Clelland başarı ihtiyacı teorisinde girişimsel davranışı etkileyen bir faktör olarak, insan davranışının derinliklerinde güçlü bir psikolojik itici güç olduğunu ileri sürer. Yüksek bir başarı ihtiyacı olan kişilerin başarılı olmak için güçlü bir isteğe sahip oldukları ve sonuçta da daha fazla girişimci özellik sergilediğine inanılır (Kaya, 2001). Bu bireyler, eylemlerinin sonuçlarına katlanmakta ve sorun çözücü bir sorumluluk üstlenmektedirler. Çevresel durumları iyi analiz eden bu kişiler, zorlukları aşmak için risk alma güdüsüne sahiptirler (Champoux, 1996).

Risk Alma: Risk kavramı, bir tehlikeyle bağlantılı olarak çeşitli olasılıkların meydana gelmesi ihtimalini ifade etmektedir (Furedi, 2001:29-31). Girişimci kişilik özelliklerinden en önemlisi risk alma eğilimi ya da risk almaya yatkınlıktır (Arıkan, 2002). Girişimcilik süreci, yeni bir işletme kurmak için fırsatları bulma, değerlendirme ve geliştirmeyi içerir. İşle ilgili fırsatları belirlemek için biçimsel ve biçimsel olmayan mekanizmalar vardır. Girişimci ileriyi görebilen bir kişidir. Tehlikeden kaçmaz. Girişimci daima yeni ve riskli fikirleri geliştirmeye ve fırsatları tamamen değerlendirmeye çalışan bir öncüdür (Ceylan ve Çakar, 2001:832).

Belirsizlikten Kaçınma: Hofstede, belirsizlikten kaçınma davranışının düşük olduğu toplumlarda bireyci özelliklerin daha yüksek ortaya çıktığını ve bu toplumların ekonomik kalkınmayla ilgili girişim eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir (Hofstede, 1994:110-112; akt, Bozkurt ve Baştürk, 2009:51). Girişimciler gerek faaliyete başlama aşamasındaki hazırlık döneminde gerekse faaliyeti sürdürme noktasında sürekli belirsizlik içeren durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Girişimsel özellikleri yüksek olan bireyler bu aşamada belisizlikten kaçmak yerine belirsiz durumları yönetmeyi tercih etmektedirler.

Yenilikçilik: Yenilikçilik, bir fikri pazarlanabilen bir ürüne, geliştirilmiş ve yenilenmiş olan imalat ve dağıtım sistemine ya da yeni bir toplumsal hizmet yöntemine dönüştürme sürecini ifade etmektedir (Arıkan vd., 2003).Tüm bu faaliyetler ise organizasyonlarda sadece kar avantajı sağlamasının yanında çok daha fazla katkı sağ-

lamaktadır (Diedre vd., 1997). Bu katkılardan en önemlisi belki de pazarda tutunabilmek ve devamlılığı sağlamak için rakiplere oranla daha fazla fark yaratmaktır.

Kendine Güven: Yapılan çalışmalarda girişimci olarak adlandırılan kişilerin kendilerine olan güvenlerinin tam olduğuna vurgu yapılmıştır; ancak bu çalışmalardan bazıları kendine güvenin girişimsel faaliyet esnasında elde edilen başarılarla sağlanabileceğini görüşünü savunurken diğer grup ise kendine güven hissi girişimci faaliyete başlama esnasında bireyde mevcut olan bir durumdur (Cromie, 2000:37; akt, İpçioğlu ve Taşel, 2009:16). Girişimcinin, genel olarak kendi işini kuran ya da kurmayı isteyen kişi olduğu kabul edilmekte olduğundan girişimcinin belirlediği amaçlarını gerçekleştirebileceğine inanması gerekmektedir (Ho ve Koh, 1992). Gerçektende girişimciliğe başlayacak kişilerin bu zorlu süreçte yılamadan çalışmaları için kendine güvenli olarak yola çıkmaları adımlarını da güvenli bir şekilde atmaları gerekmektedir.

Kontrol Odağı: Kontrol odağı bir bireyin, yaşamında ödül ve cezalar hakkındaki algılamalarını, yaşamındaki olayları kontrol edip edemeyeceğine olan inancını yansıtır (Pervin, 1998). İçsel kontrol odağına sahip kişiler yaşamlarında karşılaşacakları olaylarda başarı veya başarısızlıklarının sonuçlarını şans ve kötü kadere yüklemek yerine bizzat üstlenmekten çekinmezler. Dışsal kontrol odağına sahip olan kişiler ise yaşamlarındaki olaylarda şans ve talihin belirleyici olduğuna inanmaktadırlar. (Rotter, 1966:28). Dışsal kontrol odağına sahip kişiler, olayları kontrol edemeyeceklerine inandıkları için çevrelerini tehditkar olarak algılarlar buna bağlı olarak da kızgınlık ve düşmanlık içeren tepkiler verirler. (Erdem vd, 2002). İçsel kontrol odağına sahip kişilerin girişimci faaliyetlerde dışsal kontrol odağına sahip olanlara oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

Girişimciliği Etkileyen Demografik Faktörler

Bireysel yaklaşımın temsilcilerinden Hisrich girişimcilik eğilimini etkileyen faktörleri şu başlıklarda açıklıyor.

Cinsiyet: Hisrich (1998) erkek ve kadın girişimciler arasında ortak yönler olduğu gibi farklılıklarında olduğunu vurgulamıştır. Kadın ve erkeğin sosyal yaşamda ki rol farklılığının iyice derin olduğu girişimcilik eğilimlerinde de ciddi farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Cinsiyetin girişimcilik eğilimi yönünden farklılık göstermesinde başak bir önemli faktör ise kadın ve erkeklerin sahip oldukları kişilik özelliklerindeki farklılıklardır (Arıkan, 2002)

Hisrich kadınların ve erkeklerin girişimcilik eğilimleri arasındaki farklılıkları şu şekilde açıklamıştır. Erkeklerin kişilik özellikleri; ikna edici, hedef donanımlı, yenilikçi, idealist, üst düzey kendine güven ve kendi işinin patronu olma isteğini yoğun olduğunu sıralarken kadınların kişilik özelliklerini ise esnek, hoşgörülü, yaratıcı, gerçekçi, sosyal ve ekonomik çevreyle baş etme isteğinin yoğun olduğunu ifade etmiştir (Çelebi, 1997). Burada en önemli farklılığın kendine güven etkeninde olduğu görülmektedir. Kadınlar biraz daha iyimser olduğu için çevresel şartları daha iyi algılayıp girişimcilik eğilimi gösterebilecekleri düşünülebilir.

Aile: Girişimcilik eğiliminde en önemli faktörlerden birisi de ailedir. Aile birçok konuda bireyi etkilediği gibi davranış ve tutumlarını da etkilemektedir. Bireylerin risk algısı, belirsizliğe toleransı, öz güven gibi bir çok psikolojik faktörde aile etkisi görülmektedir. Kısıtlayıcı ve tepkici bir aile ortamında yetişen bireylerin girişimcilik eğilimleri de olumsuz yönde etkilenecektir. Ailesi tarafından hatalarına aşırı tepki gören birey girişimcilik faaliyetinde bulunurken yine hata yapmaktan korkacak ve risk alamayacaktır. Ailede anne babanın çalışma durumu da bireyde önemlidir. Genelde kendi işlerini yapan ailelerin çocuklarında girişimcilik eğiliminin fazla olduğu görülmektedir (Cüceloğlu, 2006).

Yaş: Yaş dönemleriyle girişimcilik eğilimleri arasında önemli bir ilişki bir çok çalışmayla ortaya konmuştur. Genellikle 22-55 yaş aralığı girişimcilik kariyerine başlama dönemi olarak ortaya konmuştur. Bu yaş aralıklarının dışında da girişimcilik eğilimi gözükse de 55 yaş sonrası girişimcilik faaliyetinde bulunmak için gerekli olan enerjinin olmaması ve 22 yaş öncesinde ise gerekli olan finansal kaynakların sağlamaya yönelik güçlükler gibi faktörlerden dolayı girişimcilik eğiliminin düşük olduğu görülmektedir.

Rol Modelleri: Girişimcilik eğilimini etkileyen önemli faktörlerden birisi de rol modelidir. Bireyler için başkalarının başarıları girişimcilik için tetikleyici bir güç olarak ifade edilebilir. Çevresinde başarılı girişimci örneklerinin olması bireyde belirsizliğe karşı daha az çekingen bir tutum oluşmasını sağlar ve buna bağlı olarak da birey daha fazla risk alma eğilimi gösterir. Bir birey için rol modeli ailesinden birisi olabileceği akrabalarından ve ya herhangi bir tanıdığı başarılı bir girişimci olabilir. Buna bağlı olarak kişilerin çevresindeki başarılı kişilerin sayısı arttıkça kişide ki girişimcilik eğilimini de artacağı varsayılmaktadır. Rol modeli olarak görülen kişilerin yakınlık dereceleri arttıkça bireyin girişimcilik eğilimini etkileme derecesi de artacaktır.

İş Tecrübesi: Girişimcilik eğilimi sadece bireyin yapma isteğiyle oluşmamaktadır. Kişinin o alan hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi de bu konuda önemli belirleyiciler arasındadır. Bilginin en kalıcı olanı ise tecrübe edilerek öğrenilen bilgidir. Bu durum iş tecrübesini girişimcilik eğilimi için önemli bir unsur haline getirmektedir. Kişinin finans (özellikle risk sermayesi) dağıtım kanallarının geliştirilmesi, üstün ürün ya da hizmet geliştirme, pazar planı hazırlama gibi alanlarda kişinin tecrübesi ve becerisi kişinin yeni bir işe başlamasında kolaylaştırıcı bir unsur olması sebebiyle girişimcilik eğilimini de olumu yönde etkilemektedir (Bozkurt, 2006)

Kişisel Değerler: Bu konuda bir çok çalışma yapılmış olsa da bu çalışmalar girişimci etkili bir yöneticiden veya bir liderden ayıramamıştır. Başarılı girişimcileri kazanmak için sık sık işe başlayan bireyler olarak karakterize etmiştir. Bu konu girişimciliği etkileyen psikolojik faktörler bölümünde yer verilmiştir.

Eğitim: Girişimcilik eğiliminde en önemli faktörlerden biri eğitimdir. Eğitim kişiye çevre koşullarını daha iyi analiz etme ve fırsatları daha iyi sezimleme olanağı sağlar. Ayrıca eğitim birey için gerek girişimcilik sürecini daha net daha kolay hale getirmektedir. Özellikle finans, pazarlama, stratejik planlama ve yönetim gibi alanlarda eğitim girişimcilik eğilimini önemli düzeyde etkilemektedir. Bu konuya girişimcilik eğitimi bölümünde geniş olarak yer verilecektir.

Eğitim ve Girişimcilik Eğitimi

Eğitim; Eflatun'a göre "bedene ve ruha, yetenekli olduğu güzelliği vermektir". Emile Durheim'e göre ise, "yetişmiş nesiller tarafından, henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşit etkidir". Her iki görüşten ortaya çıkan ortak kanaat eğitim, insanın gizli yeteneklerini ortaya çıkarmak, gelecekteki sosyal hayata hazırlamak işlevidir. Bir toplumda eğitim, o toplumu ileriye taşıyan ana faktörlerin basında gelir. Günümüzde gelişmiş ülkelerde en fazla önem verilen konulardan biri eğitilmiş insan gücünün daha rasyonel, daha verimli hale getirilmesinin yollarını araştırmaktır (Patır ve Yıldız, 2008, s.294).

Z. Gökalp'e göre : "Eğitim, bir cemiyette yetişmiş neslin henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesidir. W.O.Lester Smith'e göre: Eğitim her neslin kendisinden sonra gelecek olanlara, o güne kadar ulaşılmış gelişme merhalesini korumak ve yükseltmek niteliğini kazandırmak amacıyla verdiği kültürdür (Ayhan, 1997).

Girişimcilik Eğitimi

Yıllardır, 1945 yılının ilk sınıfından beri Harward İşletme Okulu bilim adamları girişimcilik eğitiminin hızla gelişmesi için büyük ilgi göstermişlerdir. Bir dizi kaliteli çalışma takip altına alınarak izlenmiştir (Pittway and Cope, 2007; Kuratko, 2005; Solomon et al., 2002; Vesper and Gartner, 1997; Garavan and O'Cinneide, 1994a, b; Hills, 1988, Akt: Mwasalwiba, 2010).

Her ne kadar girişimciliğe dair müfredatların izlendiği okullar tüm dünyada popüler hale gelmişler ise de akademik dünyada girişimci birey yetiştirmenin genetik mirasa mı yoksa eğitime mi bağlı olduğu halen tartışılmaktadır (Duygulu, 2008:4; Klein ve diğerleri, 2006:10). Tek bir görüşte uzlaşılamasa da genel kanı girişimciliğin genetik miras ve kültür yolu ile taşınabileceği ancak bu mirasın eğitim ile yükseltilerek anlamlı hale getirilebileceğidir (İpçioğlu ve Taşel, 2009).

Yapılan çalışmada, girişimcilik eğitiminin hem Türkiye hem de dünya üniversitelerinde önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye üniversitelerine bakıldığında ön lisansta girişimcilik derslerinin, lisans ve lisansüstü eğitim programlarına göre daha ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Kimyacılar, biyologlar, mühendisler ya da ziraatçılar için ayrı ayrı girişimcilik programlarının olması dikkat çekicidir. Ayrıca bazı dünya üniversitelerinde mühendislik, biyoloji, uzay teknolojileri gibi alanlarda da faaliyet gösteren birimlerde inovasyon ve girişimcilik gibi derslerin varlığı, girişimcilik konusunun ilerleyen zamanlarda daha sık telaffuz edilip, geleceği gören birçok üniversitenin vizyonuna gireceğinin bir göstergesidir (Yelkikalan ve diğ, 2010).

Girişimcilik eğitiminin temel amacı kişilerin kendi işini kurarak bağımsız çalışmalarını sağlamaktır. Girişimcilik eğitim programlarının amacı ise, kişilerin kendi iş yerlerini kurmaları için, gerekli temel girişimcilik ve işletmecilik bilgilerini vererek, özel sektöre geçişlerini kolaylaştırmak ve bu işleri başarıyla yürütmelerini sağlamaktır (Tekin, 2005, s.447). Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, toplumların yapısını değiştirirken, bunun bir parçası olan girişimcinin ve girişimciliğin ekonomik değerini ve toplumdaki önemini de artırmıştır. Bunun bir yansıması olarak

bireye ve bireysel yeteneğe dayalı girişimcilik ön plana çıkmış ve insanın entelektüel üretkenlik kabiliyeti önem kazanmıştır. Gelişmiş ülkelerde yükseköğrenim görmüş gençlere eğitilmeye hazır girişimciler olarak bakılmakta ve eğitilmiş gençlerin, girişimcilik açısından çeşitli avantajlara sahip olduğu vurgulanmaktadır (Arslan, 2002, s.2).

Dünyadaki başarılı ekonomilerin merkezinde üniversiteler yer almaktadır. Amerika'nın önde gelen üniversitelerinden biri olan California Üniversitesi; bilimsel bilgi üretme, büyük buluşlar gerçekleştirme, yenilikler yaratma, yeni firma oluşumlarını destekleme, yeni iş imkanları sağlama, bireysel ve kurumsal bazda yeni gelir akımları oluşturma gibi görevler üstlenmiştir. Çoğu insan üniversiteleri, geleneksel olarak yükseköğretim ve temel araştırma merkezi olarak görmektedir; fakat günümüzde üniversiteler bunun ötesine geçmeyi başararak; topluma, ekonomiye, toplumun refah düzeyi ve yaşam kalitesine ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan oldukça geniş çerçevede katkı da sağlamaktadırlar (Greenspan ve Rosan, 2006:1).

İngiltere'de, Kingston üniversitesinde girişimcilik eğitimi verilen bir eğitim programına katılan öğrenciler üzerine yapılan araştırmada, genel olmamakla birlikte yerel olarak girişimcilerin okullarda eğitilebilirliği araştırılmıştır (Deakins vd., 2005; Akt: Patır ve Karahan, 2010). Ayrıca eğitimle kararlılık, başarma arzusu, hedeflere ve fırsatlara odaklanma, ilk adımı atabilme ve sorumluluk, iç kontrol odaklılık gibi başarılı girişimcilere özgü bazı özellikler bireylere ve özellikle de girişimci adaylarına öğretilebilmektedir (Arıkan, 2002).

Eğitimin, özellikle de üniversitelerde verilen eğitimin gençlerin girişimciliğe bakış açılarını etkilemede önemli olduğu düşünülmektedir. Girişimcilik eğitimi, girişimciliğin bir kariyer olarak algılanmasına ve küçük işletmelerin sağlıklı gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Henderson ve Robertson, 2000; Akt; Balaban ve Özdemir, 2008).

Ülkemizde de üniversitelerin çeşitli bölümlerinde girişimcilik dersi ile gençlerin girişimcilik konusunda eğitilmesi sağlanmaktadır. Buna ek olarak özellikle Avrupa Birliği uyum çalışmaları kapsamında bölgesel kalkınmayı hedef edinen kalkınma ajansları tarafından da potansiyel girişimci kişilerede çeşitli kurslarla eğitimler verilmektedir. Bu eğitimler üniversite sektör iş birliği kurularak verildiği takdirde daha hızlı sonuçların alınacağı tahmin edilmektedir.

Girişimcilik eğitimine başlanıldığı ilk dönemlerde girişimcilik eğitimi küçük işletme faaliyetlerinin bir süreci olarak değerlendirilmiş daha sonra "küçük işletme" kavramından uzaklaşarak gerçek anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Girişimciliğe bakış açısındaki farklılık; kavramın bağımsız bir disiplin olarak fark edilmesini sağlamanın yanı sıra girişimcilik eğitimi konusundaki çalışmaların da gündeme gelmesine zemin oluşturmuştur (Tağraf ve Halis, 2008:95).

Girişimcilik eğitimi; girişimin desteklenmesi teşvik edilmesi ve gelişiminde önemli bir faktör konumundadır. Bundan dolayı da, tüm dünyada üniversitelerde bu eğitimin verilmesi ile ilgili gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitim sisteminin tüm düzeylerinde hızlı bir şekilde ilerleyerek yerini alan girişimcilik eğitim programlarının yanı sıra günümüzde girişimcilik alanında verilen kurslar, akademisyenler ve girişimcilik programlarının sayılarında da görülen artış (Hytti ve O'Gorman, 2004:12; Akt: Yelkikalan ve diğ, 2010) bu durumun bir göstergesi olmaktadır.

Girişimcilik yükseköğrenim düzeyinde MEB-YÖK Programı kapsamındaki meslek yüksekokullarında ve fakültelerin başta iktisadi ve idari programları olmak üzere mühendislik birimlerinde de okutulmaktadır. Meslek Yüksekokullarında İnşaat, Bilgisayar Teknolojisi ve Endüstriyel Elektronik gibi teknik; İşletme, Büro Yönetimi ve Sekreterlik gibi iktisadi ve idari programlar bölümlerinde ise Girişimcilik ve Küçük İşletme Yönetimi adıyla, haftalık 2 veya 4 kredi ve dönemlik olarak verilmektedir (Küçük, 2008:364).

Genel olarak bakıldığında girişimcilik eğitimine Amerika'da ve Avrupa'da ilk ve orta dereceli okullarda da yer verildiği, diğer ülkelerin uygulamalarıyla karşılaştırıldığında Türkiye'de girişimcilik eğitiminin genellikle meslek okulları ve üniversite düzeyinde verildiği görülmektedir. 38 ülkede yapılan Global Entrepreneurship Monitor (GEM-Global Girişimcilik Platformu) araştırmasına göre; girişimcilik eğitimi Şili, Kolombiya ve Finlandiya gibi ülkelerde %40'lı oranların üzerinde iken, Türkiye'de bu oran %6'dır (GEM, 2008). Global Girişimcilik İzleme Raporu'na göre, İrlanda girişimcilik konusunda ABD, Japonya, Almanya, İngiltere ve Fransa'nın önündedir. İrlanda yeni bir iş kurma kolaylığı bakımından 2. sırada; eğitim ve öğretimde etkinlik bakımından 3. sırada gelmektedir (Yelkikalan ve diğ, 2010).

Yelkikalan ve arkadaşlarının (2010) yaptığı bir çalışmaya göre ülkemizde ve dünyada bir çok üniversitede girişimcilik eğitimin öneminin farkına varılarak ders müfredatlarında geniş yer verildiği görülmektedir. Bunların dağılımı ise ön lisans bölümlerinde 290, lisans bölümlerinde 110, lisansüstü bölümlerde ise 21'dir. Dünya genelindeki ilk 100 üniversitede ise durum oldukça farklıdır. Dünya genelindeki ilk 100 üniversiteden 59'unda girişimci-

lik dersi verilmektedir. Bunların dağılımına bakıldığında ön lisans düzeyinde 7, lisans düzeyinde 193, lisansüstü düzeyde ise 77 programda girişimcilik dersi olduğu görülmektedir. Girişimcilik merkezleri ve enstitüler bazında bakıldığında ise dünya üniversiteleri ile Türkiye'deki üniversiteler arasında büyük farklılıklar vardır. Türkiye'de 6 merkez bulunurken, dünyada 22 merkez bulunmaktadır. Kulüp/Topluluk bazında ise ülkemizdeki üniversitelerde girişimcilikle ilgili 13 adet topluluk varken, ilk 100 Dünya üniversitesinde ise bu sayı 8'dir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üniversitelerde verilen mesleki eğitimlerin öğrencilere mesleki beceri kazandırmasının önemi elbette ki önemli bir konudur; ancak bu mesleki becerilere sahip olmak yanında bunları en etkili şekilde kullanmayı öğrenmekte oldukça önemli bir konudur. Üniversite eğitiminin ardından öğrenciler mesleklerini icra etmeye başladıklarında bunu ya bir başkasının işletmesinde (kamu veya özel) ya da kendi kuracakları bir işletmede yapmaktadırlar. Öğrencilere ekonomiye katkı sağlamak ve aynı zamanda da potansiyellerini daha fazla ortaya koymak fırsatını veren girişimcilik konusu özellikle son zamanlar artan bir şekilde önem kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmanın amacı, üniversitelerin teknik bölümlerinde ve sosyal bölümlerinde okumakta olan ve girişimcilik dersi almış olan öğrencilerin girişimcilik potansiyellerini ortaya koymak ve bu potansiyelin ortaya çıkmasında bölümlerde okutulmakta olan girişimcilik dersinin etkisini belirlemeye çalışmaktır. Ayrıca ülkemizdeki girişimcilerin çoğunluğunun teknik kökenli olduğu varsayımından da hareketle bu çalışmada teknik bölümlerde okuyan öğrencilerle sosyal programlarda okuyan öğrenciler açısından girişimcilik eğiliminin farklılık gösterip göstermediği de ortaya konmaya çalışılacaktır. Yine bu çalışma ile üniversite müfredatlarında girişimcilik dersine yer verilmesinin öneminin bir kez daha vurgulanması arzu edilmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Düzce üniversitesinde yürütülen ve girişimcilik eğitiminin öğrencilerin girişimcilik eğilimlerine olan etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket geçerliği ve güvenilirliği daha önceki çalışmalarda kullanılarak test edilmiş olan ve 2004 yılında Girginer ve Uçgun tarafından da kullanılan standardize bir ankettir. Bu anketin güvenilirlik testleri ayrıca bu çalışma kapsamında da yapılmıştır. Ankette ilk 14 soru öğrencilerin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik olarak 5'li Likert ölçeğinde, daha sonraki 10 soru ise öğrencilerin üniversitede verilen girişimcilik eğitimi hakkındaki fikirlerini belirlemek üzere yine 5'li Likert tarzında oluşturulmuştur. 9 adet de demografik özellikleri belirlemeye yönelik soru anket içerisinde yer almaktadır. Düzce üniversitesinde toplam 16 bölümde girişimcilik dersi seçmeli veya zorunla ders olarak okutulmaktadır. Bunlardan 7 tanesi sosyal bölüm 9 tanesi de teknik bölümdür. Araştırma kapsamında bu bölümlerde okuyan toplam 487 öğrenciden 195 tanesine ulaşılmıştır. Sağlıklı değerlendirme yapmaya imkan vermeyen 20 anket araştırmadan çıkarılmıştır ve geriye kalan 175 anket üzerinden analizler SPSS18 programı kullanılarak yapılmıştır. Değişkenler arasında farklılığı belirlemek üzere t-testi ve anova testi kullanılırken, değişkenlerin bir biri ile etkileşimini ve ilişkisini belirlemek amacı ile korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan ankete ait güvenilirliği test etmek için ifade bazında güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırma Soruları

1. Üniversitede okutulan girişimcilik dersi öğrencilerin girişimcilik eğilimini etkilemekte midir?
2. Sosyal bölümlerde okuyan öğrencilerle teknik bölümlerde okuyan öğrencilerin girişimcilik eğilimleri farklılık göstermekte midir?
3. Cinsiyet açısından girişimcilik eğilimi farklılık göstermekte midir?
4. Rol modeli olarak anne veya babanın çalışıyor olması veya hangi alanda çalışmakta oldukları girişimcilik eğilimine etki etmekte midir?
5. Öğrencilerin belirledikleri kariyer hedefleri ile girişimcilik eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bulgular

Yapılan güvenilirlik analizi sonucuna göre araştırma kapsamında kullanılan tüm değişkenlerin literatürde genel kabul görmüş olan güvenilirlik sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir (0.70) (Tablo 1). Bu sebeple araştırmadan çıkarılan soru bulunmamaktadır.

Tablo 1: Araştırmada kullanılan ifadelere ait güvenilirlik analizi.

Cronbach's Alpha: 0.714	**Alpha**
Bölümümüz mezunları kendi işlerini kurmak için fırsat yaratma yeteneğine sahiptirler.	.681
Bölümümüz mezunları mutlaka kendi işlerini kurmayı hedeflemelidir.	.672
Bölümümüz mezunları asla kamu sektöründe çalışmayı planlamamalıdır.	.693
Bölümümüz mezunları mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır.	.662
Bölümümüz mezunları asla özel sektörde çalışmayı planlamalıdır.	.686
Bir isin fırsatlar sunması emniyetli ve garantili olmasından daha önemlidir.	.684
Çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem.	.698
Sosyal yaşamı is yaşamını eğlenceyi dengeli bir şekilde yasayan bir kişiliğe sahip olmak isterim.	.673
Mevcut gerçeklere birebir bağlı kalarak hareket etmeyi tercih ederim.	.671
Gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim.	.694
İnandığım bir konuda negatif bir değerlendirmeye maruz kalma pahasına karar veririm.	.678
İnandığım bir konu dahi olsa kural dışı davranmayı göze alamam.	.688
Kariyerimin gelecek 5 yılında yüksek maaşlı bir is fırsatı karşıma çıksa kabul ederim.	.670
Kariyerim için gerekli olsa dahi önceliklerimden vazgeçmem.	.647
Eğitimin başarılı bir girişimci olunmasında etken bir unsur olduğunu düşünüyorum.	.674
Girişimcilik eğitimi girişimde bulunma konusunda beni olumsuz etkiledi.	.680
Girişimcilik eğitimi girişimci olma yolundaki düşüncelerimi olumlu yönde etkiledi.	.650
Girişimcilik eğitimi önceden fark etmediğim potansiyeli ortaya çıkardı.	.655
Aldığım eğitim ile bende girişimci olabilirim düşüncesi ağırlık kazanmaya başladı.	.648
Girişimcilik eğitimi girişimciliği bir kariyer olarak düşünmeme sebep oldu.	.642
Basarîli bir girişimci olmak için en önemli unsur eğitimdir.	.652
Girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesinde eğitim önemli bir unsurdur.	.644
Potansiyelimin girişimciliğe uygun olmadığını girişimcilik eğitimi ile görmüş oldum.	.674
Eğitim sayesinde gençlerin girişimcilik potansiyeli geliştirebilir.	.641

Frekans dağılım tablosuna bakıldığında araştırmaya katılanların %47'si 3.23 ortalama ile 'bölümümüz mezunları mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır' ifadesine katılma yönünde eğilim sergilemektedirler (Tablo 2). Buna karşılık bölüm mezunlarının özel sektörde çalışmaması gerektiği yönünde ise olumsuz bir eğilim sergilemekte ve bu görüşe katılmamaktadırlar. Eğitimin başarılı bir girişimci olunmasında etken bir unsur olduğunu düşünenlerin oranı ise %47'dir, bu ifadeye de 3.77'lik bir oranla katılım eğilimi sergilendiği görülmektedir. 'Girişimcilik eğitimi girişimde bulunma konusunda beni olumsuz etkiledi' ifadesine araştırmaya katılanların %65'i 2.65'lik bir ortalama ile katılmamaktadır. Buna karşılık eğitimin girişimcilik eğilimini olumlu etkilediğini söyleyenlerin oranı %49 ve bu ifadeye katılım oranı da 3.76 dır. Araştırmaya katılanların %70'lik kısmı 3.86 ortalama ile eğitim sayesinde girişimcilik potansiyellerinin geliştiğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerine baktığımızda %57'ünün bayan ve %43'sinin bay olduğunu ve %48'inin teknik bölüm öğrencisi %51'inin ise sosyal bölüm öğrencisi olduğunu görmekteyiz (Tablo 3). Araştırmaya dahil edilenlerin %43'ü girişimcilik dersini seçmeli veya zorunlu olarak almış öğrencilerdir, bunun yanında araştırmaya katılanların %10'u bu dersler haricinde girişimcilik eğitimi aldığını beyan etmiştir. Araştırmaya katılanların çoğunluğunun annesi herhangi bir işte çalışmamaktadır. Babanın çalışma durumuna baktığımızda çoğunluğunun özel sektörde çalışmakta olduğu gözlenmektedir. Bunu kendi işinde çalışanlar takip etmektedir. Araştırmaya katılanların kariyer hedefine baktığımızda ise %38'inin kamu sektöründe çalışmak istediğini, %31'inin ise kedini işini kurmak istediğini beyan ettiği görülmektedir.

Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimine olan etkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonucuna göre öğrencilere verilen girişimcilik eğitimi onların girişimcilik eğilimlerine %16'lık bir etki yapmaktadır (Tablo 4). Bu ilişki ise istatistiksel olarak anlamlıdır (sig=0.001<0.005). Girişimcilik eğiliminin üzerinde eğitimin etkisi olduğu regresyon analizi ile ortaya konmuş olmakla birlikte teknik bölümlerde okuyan öğrencilerle sosyal bölümlerde okuyan öğrenciler arasında girişimcilik eğilimi açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (sig=0.581>0.05).

Tablo 2: Araştırmada kullanılan değişkenlere ait frekans dağılımları.

İfadeler	Katılmıyor		Kararsız		Katılıyor		Ort.
	F(x)	%	F(x)	%	F(x)	%	
Bölümümüz mezunları kendi işlerini kurmak için fırsat yaratma yeteneğine sahiptirler	64	37	40	23.1	69	39.9	2.94
Bölümümüz mezunları mutlaka kendi işlerini kurmayı hedeflemelidir.	75	42,9	38	21.7	62	35.4	2.97
Bölümümüz mezunları asla kamu sektöründe çalışmayı planlamamalıdır.	123	70.3	26	14.9	26	14.9	2.15
Bölümümüz mezunları mutlaka girişimci olmaya odaklanmalıdır.	52	29.7	40	22.9	83	47.4	3.23
Bölümümüz mezunları asla özel sektörde çalışmayı planlamalıdır.	135	77.1	25	14.3	15	8.6	1.98
Bir isin fırsatlar sunması emniyetli ve garantili olmasından daha önemlidir.	66	39.7	39	22.4	37	37.9	2.98
Çok çalışan sürekli hedef büyüten bir kişiliğe sahip olmak istemem.	116	67.1	25	14.5	32	18.5	2.17
Sosyal yaşamı is yaşamını eğlenceyi dengeli bir şekilde yasayan bir kişiliğe sahip olmak isterim.	16	9.1	16	9.1	143	81.7	4.29
Mevcut gerçeklere birebir bağlı kalarak hareket etmeyi tercih ederim.	60	34.3	31	17.7	84	48.0	3.13
Gerçekleri zorlayarak sezgiye ve hayallere dayalı hareket etmeyi tercih ederim.	61	34.9	39	22.3	75	42.9	3.09
İnandığım bir konuda negatif bir değerlendirmeye maruz kalma pahasına karar veririm.	39	22.3	35	20.0	101	57.7	3.50
İnandığım bir konu dahi olsa kural dışı davranmayı göze alamam.	78	44.8	48	27.6	48	27.6	2.75
Kariyerimin gelecek 5 yılında yüksek maaşlı bir is fırsatı karşıma çıksa kabul ederim.	19	10.9	25	14.4	130	74.7	4.03
Kariyerim için gerekli olsa dahi önceliklerimden vazgeçmem.	30	17.1	31	17.7	114	65.1	3.35
Eğitimin başarılı bir girişimci olunmasında etken bir unsur olduğunu düşünüyorum.	36	20.6	57	32.6	82	46.9	3.77
Girişimcilik eğitimi girişimde bulunma konusunda beni olumsuz etkiledi.	115	65.7	35	20.0	25	14.3	2.62
Girişimcilik eğitimi girişimci olma yolundaki düşüncelerimi olumlu yönde etkiledi.	45	25.7	44	25.1	86	49.1	3.76
Girişimcilik eğitimi önceden fark etmediğim potansiyeli ortaya çıkardı.	37	21.1	43	24.6	95	54.3	3.41
Aldığım eğitim ile bende girişimci olabilirim düşüncesi ağırlık kazanmaya başladı.	42	24.0	49	28.0	84	48.0	3.49
Girişimcilik eğitimi girişimciliği bir kariyer olarak düşünmeme sebep oldu	43	24.6	24	13.7	108	61.7	3.38
Basarîli bir girişimci olmak için en önemli unsur eğitimdir.	28	16.0	18	10.3	129	73.7	3.59
Girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesinde eğitim önemli bir unsurdur.	26	14.9	22	12.6	127	72.6	3.83
Potansiyelimin girişimciliğe uygun olmadığını girişimcilik eğitimi ile görmüş oldum.	83	47.4	38	21.7	54	30.9	2.74
Eğitim sayesinde gençlerin girişimcilik potansiyeli geliştirebilir.	34	19.4	18	10.3	123	70.3	3.86

Tablo 3: Araştırma örneklemine ait demografik özellikler.

Cinsiyet		**Ailede kaçıncı çocuk**		**Girişimcilik eğitimi alma durumu**		**Daha önce girişimcilik faaliyetinde bulunma durumu**	
Bay	%43	İlk	%38	Evet	%57	Evet	%21
Bayan	%57	Ortanca	%26	Hayır	%43	Hayır	%79
		Son	%38	**Okuduğunuz bölüm**		Teknik	%48.6
						Sosyal	%51.4

Annenin çalışma durumu		**Babanın çalışma durumu**		**Kariyer hedefi**	
Çalışmıyor	% 64.7	Çalışmıyor	%20.8	Kamu sektöründe çalışmak	%38
Kamu	% 8.7	Kamu	%21.4	Özel sektörde çalışmak	%28
Özel Sektör	% 15.0	Özel Sektör	%31.8	Aile işinde çalışmak	%3
Kendi İş Yeri	% 11.6	Kendi İş Yeri	%26.0	Kendi işini kurmak	%31

Tablo 4: Girişimcilik eğitimi ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiye ait regresyon analizi.

Bağımlı değişken	**Bağımsız değişken Girişimcilik Eğitimi**				
Girişimcilik Eğilimi	RÇ	F	Beta	t	Anlamlılık
	0.167	12,489	.259	3.534	.001

Girişimcilik dersi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin girişimcilik eğilimleri arasındaki farklılığı belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre bu iki grup arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 5). Bu iki grubun girişimcilik eğilimlerinin 5' üzerinden ortalaması ise şu şekildedir: girişimcilik dersi alanlar, 3.68; girişimcilik dersi almayanlar ise, 3.03'tür. Ortalamalardan da görüleceği üzere girişimcilik dersi alanlar almayanlara göre daha fazla girişimcilik eğilimine sahiptirler.

Tablo 5: Girişimcilik eğitimi alanlarla almayanların girişimcilik eğilimi arasındaki farklılık.

Varyansların eşitliği için Levene testi			**Ortalamaların eşitliği için t-testi**					**%95 güven aralığında farklılık**	
	F	**Sig.**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**	**Ort. Farkı**	**St.hata farkı**	**Düşük**	**Yüksek**
Equal variances assumed	7,758	.006	2.667	171	0.008	0.214	0.080	0.056	0.073
Equal variances not assumed			2.276	46,170	0.028	0.214	0.094	0.025	0.403

Tablo 6: Kariyer hedefi ile girişimcilik eğilimi arasındaki farklılığa ait Anova.

Girişimcilik Eğilimi	**Kareler ortalaması**	**Serbestlik derecesi**	**Ortalama kare**	**F**	**Anlamlılık**
Gruplar Arası	1,537	3	.512	2.767	0.043
Gruplar İçi	31,099	168	.185		

Öğrencilerin kariyer hedefi ile girişimcilik eğilimleri arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testine göre kariyer hedefi ile girişimcilik eğilimi arasında anlamlı bir faklılık olduğu görülmüştür (Tablo 6). Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe analizi sonucu Tablo 7'de verilmiştir. Bu analize göre aile yanında çalışmak isteyenlerle kamu sektöründe çalışmak isteyenlerin oluşturduğu ve girişimcilik eğilimi konusunda kararsız kalan bir grup ve özel sektörde çalışmak ve kendi işini kurmak isteyenlerin oluşturduğu ve girişimcilik eğilimlerinin yüksek olduğu ikinci bir grup olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Girişimcilik eğilimi Scheffe testi.

Kariyer hedefiniz nedir	**Anlamlılık için alt sınır=0.05**	
	1	2
Aile işinde çalışmak	2.67	
Kamu sektöründe çalışmak	3.01	
Özel sektörde çalışmak		3.11
Kendi işini kurmak		3.17

Anne veya babanın çalışma durumuna göre girişimcilik eğiliminin farklılık gösterip göstermediği ile ilgili olarak yapılan Anova analizine göre babanın çalışma durumu açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (sig>0.05). Bu-

na karşılık annenin çalışma durumuna göre girişimcilik eğilimi farklılık göstermiştir. Annesi kamuda çalışanların girişimcilik eğilimleri annesi özel sektörde veya kendi işinde çalışanlara göre daha düşük düzeydedir (Tablo 8 ve 9).

Tablo 8: Annenin veya babanın çalışma durumuna göre girişimcilik eğilimi farklılığı.

Girişimcilik Eğilimi	Kareler ortalaması	Serbestlik derecesi	Ortalama kare	F	Anlamlılık
Gruplar Arası	5,125	3	1.708	3,625	.014
Gruplar İçi	79,648	169	.471		

Tablo 9: Girişimcilik eğilimi Scheffe testi.

Annenin çalışma durumu	Anlamlılık için alt sınır=0.05	
	1	2
Kamu sektöründe çalışıyor	3.18	
Aile işinde çalışıyor		3.52
Özel sektörde çalışıyor		3.73
Kendi iş yerinde çalışıyor		3.88

Tablo 10: Araştırmaya katılanların demografik özellikleri açısından girişimcilik eğilimi farklılığı.

Özellik	Fark	Anlamlılık
Cinsiyet	Yok	0.893
Bölüm	Yok	0.361
Babanın çalışma durumu	Yok	0.077
Annenin çalışma durumu	Var	0.014
Ailedeki çocuk sırası	Yok	0.525
Daha önce herhangi bir girişimci faaliyette bulunma	Var	0.041

Tablo 10'dan görüleceği üzere cinsiyet, okunan bölüm (sosyal veya teknik), ailedeki çocuk sırası ve babanın çalışma durumu gibi değişkenler açısından girişimcilik eğilimi farklılık göstermemektedir; ancak annenin çalışama durumu, daha önce küçükte olsa girişimsel faaliyette bulunulmuş olması ve Tablo 9'da da belirtildiği gibi kariyer hedefi açısından girişimcilik eğilimi anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Dünya genelinde birçok üniversitenin çoğu bölümünde girişimcilik eğitimi verilerek öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında farklılık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Eğitimle kişilerde bulunan potansiyel girişimcilik ruhunu daha bilinçli ve yeniliklere ayak uydurabilecek düzeyde harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler toplumun yapısını değiştirirken girişimcilerinde değişen toplum yapısına ve teknolojik yeniliklere uyum sağlayabilmesi için bu doğrultuda eğitilmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilere verilen girişimcilik eğitiminin onların çeşitli açılardan avantajlı hale getirildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bireyin sahip olduğu girişimcilik potansiyelinin keşfetmesini hızlandırmakta ve yeteneklerini geliştirerek başarıya ulaşmasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle girişimcilik eğitimi bireylerin girişimcilik eğilimlerini pozitif yönde etkileyebilmektedir ancak bu durumu sadece eğitime bağlamak mümkün değildir, çevresel etkenlerinde burada rol oynadığı göz ardı edilmemelidir.

Bireylerin girişimcilik eğilimleri birçok değişken tarafından etkilenmektedir. Bunlar da literatürde çeşitli boyutlara göre sınıflandırılmıştır. Bu faktörlerin bazen yalnız bir araya geldiğinde girişimcilik eğilimi meydana gelmekteyken bazen bir kaçının bir araya gelmesiyle bu eğilim ortaya çıkmaktadır. En genel boyutta çevresel etken-

ler psikolojik faktörleri ve demografik etkileri etkilemektedir. Bireyin psikolojik özelliklerinin demografik özellikleriyle uyumluluğu yükseldikçe girişimcilik eğiliminin de arttığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda Düzce Üniversitesinde verilmekte olan girişimcilik derslerinin öğrenciler tarafından olumlu yönde değerlendirildiği ve girişimcilik derslerinin girişimcilik potansiyelinin ortaya çıkmasında etkili bir unsur olarak algılandığı görülmektedir. Araştırmaya katılanlardan girişimcilik eğitimi alanların almayan oranla daha fazla girişimcilik eğilimine sahip oldukları da bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan bir diğeridir. Kariyer hedefi ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiye baktığımızda da kariyerini kamu odaklı olarak düşünenlerin özel sektör odaklı veya kendi işini kurma odaklı olarak düşünenlere göre girişimcilik eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir. Küçükte olsa herhangi bir girişimsel faaliyette bulunanların girişimcilik eğilimlerinin yine yüksek olduğu görülmektedir. Yaşanılan tecrübe girişimcilik eğilimini olumlu yönde etkilemiştir denilebilir. Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç ise girişimcilik dersi okutulmakta olan teknik ve sosyal program öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış olmasıdır. Ülkemizdeki teknik kökenli girişimci sayısındaki fazlalıktan yola çıkılarak teknik program öğrencilerinin sosyal program öğrencilerinden daha fazla girişimcilik eğilimine sahip olacağı yönündeki beklenti bu çalışma kapsamında ortaya çıkmamıştır.

Bu çalışma Düzce üniversitesi kapsamında yürütülmüştür. İleride bu alanda çalışma yapmak isteyenlere üniversiteler arası karşılaştırmalara imkan tanıyacak çalışmalar yapmaları önerilebilir. Bu çalışma diğer çalışmalara ışık tutacak bir ön çalışma kapsamında değerlendirilerek daha sonraki çalışmalarda girişimcilik eğilimine etki eden girişimcilik eğitimi boyutuna ilave olarak farklı boyutlar eklenerek bu çalışmanın yapılabileceği söylenebilir.

Kaynaklar

Arıkan, S. (2002). Girişimcilik Temel Kavramlar ve Bazı Güncel Konular, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Arıkan, C., Akyos, M., Durgut, M. ve Göker, A. (2003). Ulusal İnovasyon Sistemi Kavramsal Çerçeve, Türkiye İncelemesi ve Ülke Örnekleri. TÜSİAD Yayınları. Yayın No: 362. İstanbul. s. 23.

Arslan, K. (2002). Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler ve Girişimcilik Eğilimleri. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6, I-II.

Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik Eğitiminin Girişimcilik Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Sakarya Üniversitesi Örneği, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi,3 (2), 134-148

Bozkurt, Ö. (2006). Girişimcilik Eğiliminde Kişilik Özelliklerinin Önemi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, Cilt;1 Sayı;2

Bozkurt, V. ve Baştürk,Ş. (2009). KOBİ Girişimcilerinde Risk ve Belirsizlik Algıları: Bursa Örneği. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 64-2

Ceylan, A. ve Çakar, D. N. (2001). Girişimciliği Etkileyen Faktörler İle Girişimci Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. 9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitapçığı,

Champoux, J. E. (1996). Organizatioanl Behavior, İntegrating İndividuals Groups and Processes, West Publising Company. İstanbul, s. 831

Cüceloğlu, D. (2006). Başarıya Götüren Aile, Remzi Kitapevi, İstanbul, s.88.

Çelebi, N. (1997). Turizm Sektöründeki Küçük İşyeri Örgütlerinde Kadın Girişimciler, T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara.

Diedre, E. Joe, j. ve Sadri, M.G. (1997). An Empirical Comparison Of Entrepreneurs and Employees: İmplications For İnnovation. Creativity Research Journal. 10/1: 45–49.

Erdem, F., Atsan, N., Çizel, B. ve Karakaş K. (2002). Girişimcilik Eğilimine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Başarma İhtiyacı ve Kontrol Odağı Özelliklerine Yönelik Bir Araştırma, 10. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı s. 913-920

Furedi, F. (2001). Korku Kültürü. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. Çev:B. Yıldırım

Girginer, N. ve Uçkun, N., (2004). İsletmecilik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin

Girişimciliğe Bakış Açıları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F İsletme Bölümü Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama, 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 25-26 Kasım, Eskişehir.

Halis, A. (1997). Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul: Şule Yayınları.

Hisrich, R. D. Peters M., (1998). Entrepreneurship, Irwin McGrawhill

Ho, T. S. ve Koh, H. C. (1992). Differences İn Psychological Characteristics Between

Entrepreneurially İnclined and Non-Entrepreneurially İnclined Accounting Graduates in Singapore. Entrepreneurship, Innovation And Change: An International Journal, 1, 243-54.

İpçioğlu, İ. ve Taşel A. (2009). İşletme Bölümünde Verilen Eğitimin Girişimci Adaylar Üzerindeki Etkileri, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi cilt; 2, Sayı: 10

Kaya, N. (2001). İşletmelerde Girişimcilik Özelliği Yüksek Çalışanların Güdülenmesi, 9. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi Bildirisi. 24-26 Mayıs

Küçük, O. (2009). Türk Eğitim Sisteminde Girişimcilik Ve Girişimcilik Eğitiminde Avrupa Birliği (AB) Hibe Projelerinden Yararlanma Düzeyi: Bir Uygulama, 2. Uluslararası Girişimcilik Kongresi, Kırgızistan

Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A Review Of İts Objectives, Teaching Methods, And İmpact İndicators, Education and Training, Vol. 52 No. 1, pp. 20-47.

Naktiyok, A. (2004). İç Girişimcilik, Beta Basım, İstanbul.

Patır, S. & Yıldız, M.S. (2008). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Öğrencilerinin Sayısal Derslerdeki Başarısızlık Nedenleri Ve Çözüm Önerileri. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 13(1).

Patır, S., Karahan, M. (2010). Girişimcilik Eğitimi ve Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Cilt;1 , Sayı; 2 , ss. 27-44.

Pervin, L. A. (1980). Personality: Theory, Assesment and Research. John Wiley & Sons. New York.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For İnternal Versus External Locus Of Control Of Reinforcement Psychological Monographs: General and Applied. (609)80: 1-28

Tağraf, H. ve Halis, M. (2008). Üniversitelerdeki Girişimcilik Eğitiminin Girişimsel Öz Yetkinlik" Algısı Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 3 (2), 91-107.

Tekin, M. (2005). Hayallerin gerçeğe dönüşümü: Girişimcilik (4.Baskı) Konya: Günay Ofset.

Yelkikalan N. ve Akatay, A., (2010). Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz, KMÜ Sosyal ve Ekonomi?k Araştırmalar Dergisi 12 (19): 51-59.

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; 2. Cilt / Bölüm VIII / Sayfa 834-842

Yükseköğretim Kurumlarında Araştırma ve İnovasyon Kültürünün Oluşturulması

Prof. Dr. Ercan Öztemel
Marmara Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği Bölümü, Göztepe Kampüs, İstanbul

Özet

Yükseköğretm kurumlarının genel olarak bilgiyi üretme, mevcut bilgiyi geliştirme ve ürettiği bilgiyi öğretme sorumlulukları vardır. Bu kurumların bu fonksiyonlarından sadece birini veya ikisini yerine getirmeleri yeterli olmaz. Başarılı bir kurum olabilmek için bu üç ayağın hepsini çok iyi çalıştırmak durumundadırlar. Yükseköğretim kurumlarında özellikle yeni bilgi üretme veya mevcut bilgiyi geliştirme çalışmalarının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun birçok nedeni olabilir. Ancak temelde AR-GE ve inovasyon kültürünün yetersizliği bu kapsamda yapılan girişimlerin hepsinden istenilen sonucun çıkmasını önlemektedir. Bu makalede bu kültürün oluşturulmasına yönelik öneriler açıklanacaktır. Bu kültürün temel bileşenleri belirlenmiş ve bu bileşenleri harekete geçirmek için somut öneriler oluşturulmuştur. Özellikle yabancı dil bilgisi, ortak anlayış, ruh serbestisi, bağımsız çalışabilme, sahiplik, ihtiyaç duyma, farkındalık, odaklanma, destek, kurumsal süreçlerin tasarımı ve AR-GE/inovasyon vizyonu açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: İnovasyon, inovasyon kültürü, yükdseköğretimde inovasyon, inovatif üniversite.

Giriş

Günümüz üniversitelerinin en önemli sorunlarından birisi eğitim/öğretim ile araştırma geliştirme arasındaki çizginin ve ilişkinin netleştirilememesidir. Bu çizginin net bir şekilde çizilememesi çok doğaldır. Ancak aradaki ilişkinin kurulmuş olması, üniversitelerin eğitim öğretim kalitesinin de artmasına önemli bir katkı üretmektedir. Bilim insanlarının hem öğrencileri eğitmek ve onlara kendi disiplinleri ile ilgili olarak günlük bilgileri aktarmak ve mesleki formasyonu kazandırmak hem de mevcut bilgiyi geliştirerek sürekli günün koşulları ve dünyadaki gelişmeler ile uyum içerisinde alan bilgisini yenilemek/güncellemek sorumlulukları vardır. Bu konuda etkin bir izleme sisteminin olmaması yükseköğretim kurumlarındaki bilgi gelişiminin de ölçülmesini engellemekte ve bilim insanlarının (öğretim üyelerinin) zamanlarının büyük bir çoğunu eğitim/öğretim faaliyetleri ile geçirmelerine neden olmaktadır. Bu aslında sadece izleme sisteminin olmamasından değil aynı zamanda ekonomik nedenler gibi başka unsurlar tarafından da tetiklenmektedir.

Ülkelerin AR-GE için ayırdıkları bütçenin yetersiz olması da bu konuda yükseköğretim dünyasında araştırma/geliştirme/inovasyon yetersizlikleri için önemli bir savunma unsuru olarak görülmektedir. Ülkemizde devletin kamu kurumları arasındaki dengeyi koruma anlayışının bir ürünü olan döner sermayeyi düzenleyen yasal uygulamalar ise ihtiyaç olan bilginin üretilmesinin önünde önemli bir engel olarak durmaktadır. Her ne kadar bu kapsamda bazı yeni düzenlemeler oldu ise de bunun yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu gerekçelerin arkasına sığınıldığında ise ; araştırma geliştirme konusuna yeterince ağırlık vermeyip dünyada olup bitenler ile yetinmek ve başkaları

tarafından oluşturulmuş olan bilgileri öğrencilere aktarmak ve mesleki formasyonu bu doğrultuda güncellemek geleneksel bir anlayışa dönmektedir. Bu anlayışın merkezinde, yükseköğretim kurumlardaki "araştırma kültürünün" yetersizliği yatmaktadır. Aslında yukarıdaki nedenlerin etkisinin çok fazla olduğu söylenmekle birlikte, ülkemizdeki bir çok yükseköğretim kurumu aynı yasal uygulamalar ile çalışmalarına devam etmekte, fakat birbirlerinden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların temel nedenlerinden birisi sahip olunan araştırma ve geliştirme kültürüdür. Bu durum sadece ülkemizde değil dünyanın bir çok ülkesinde böyledir. Özellikle gelişmekte olan biçok ülkelerde gürbüz (kavim) araştırma geleneği ve oturmuş bir araştırma kültürünü görmek zordur (Sunder, 2008).

Bu kültürel yetersizlik bilim insanlarını da etkilemektedir. Bu tür bir anlayışa sahip yükseköğretim kurumlarında çalışanlar yeni bilgileri kendileri üretmek yerine daha çok konferanslarda ve bilimsel dergilerden elde etmeye ağırlık vermektedirler. Yükseköğretim kurumları ise kendi bünyelerinde bilgi üreten çalışanları olmaması durumunda diğer kurumlardan araştırmacıları transfer etme yoluna gitmekte hatta sadece AR-GE yeteneği yüksek biliminsanlarını yarı zamanlı istihdam ederek onların bilgi ve deneyimlerinden oluşan yeni bilgilerin üretilmesinde kendi katkılarının olduğunu göstermenin gayreti içerisine girmektedirler. Üniversite sıralamalarında üst sıralarda olmak gayreti de bunu tetiklemektedir. Ülkemizde yarı zamanlı öğretim üyesi çalıştırma alışkanlığı eğitim/öğretim ihtiyaçlarını karışalamak odaklı yürütülse de benzeri bir durumun olduğunu söylemek mümkündür. Yükseköğretim Kurumu tarafından yükseltme ve atama kriterlerinin uygulanması bilimsel çalışma ve AR-GE niteliğinin artmasına katkı üretmekle birlikte bu zorlayıcı unsur, istenilen düzeyde çalışmaların yapılmasını önlemekte ve daha çok bireysel girişimler etkin olmaktadır. Bunun da ötesinde böylesi bir durumda toplumun ihtiyacı olan araştırmaları yapmak yerine bilim insanları daha çok kabul edilebilir (bilimsel derginin okuyucu kitlesinin ilgisi alanında olan), yayınlanması kolay olan konulara odaklanmaktadır. Ülkemizdeki üniversite, sanayi ve toplum arasındaki ilişkinin yeterli ve istenilen düzeyde olmamasının arkadasındaki nedenlerden biriside budur. İntihal ve diğer etik ihlallerine yönelik iddialarda dikkatleri çeken diğer bir unsur haline gelmektedir. Bunlara bir de kurumlardaki hiyerarşi ve otoriter uygulamalar (sonuçların sahiplenilmesi gibi) eklenince AR-GE ve inovasyon çalışmaları sadece özel toplantılara konu olmakta ve neden yapılamadığı yıllarca tartışılmaktadır.

Bilginin doğası gereği zaman içerisinde önemini yitirmesi, yeni sistemler ve teknolojik gelişmeler ile yeni bilgilerin daha öncelikli olarak bilinmesinin zorunluluğu, bilgi üretimini ve yönetimini yükseköğretim kurumlarının önemli bir operasyonel parçası haline getirmiştir. Bunu fark eden yükseköğretim kurumları kendilerini diğerlerinden bir adım öne çıkartmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının meslek insanı yetiştirmenin yanı sıra bilgi üretmek durumunda olduklarının çalışanları ve öğretim üyeleri tarafından benimsenmiş olması da bu başarıyı tetiklemektedir. Yeni icadların ortaya çıkmasına, topluma hizmet edecek yeni yöntem ve usullerin oluşmasına bu benimseme önemli bir katkı üretmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında bu anlayışı tetiklemek için AR-GE ve inovasyon kültürünün yaygınlaştırılması çok önemlidir. Birçok yüksek kurumunda ise böyle bir kültürün oluşturulması için özel programların tasarlanması gerekmektedir. Bu makalede bu tür çabalara yön vermek için sistematik bir bakış açısı önerilmektedir.

AR-GE ve İnovasyon Kültürünün Oluşturulması

Araştırma kültürü daha çok "*araştırma yapılmayan ortamlardan araştırma ve geliştirme çalışmalarının gerekliliğini hissettiren ortamlara geçiş*" olarak tanımlanmaktadır (Hill, 1999). Bu konuda yapılan tanımlar çok genel ifadeler içerdiğinden cevabı verilemeyen bir çok soruyu da beraberinde taşımaktadır. Mesela, "araştırma kültürü" kavramı ile araştırma yapmanın yollarını ortaya koymak mı, araştırma yapılan rotamların niteliklerini belirlemek mi, yoksa araştırma kavramını bir değer yargısı olarak geliştirmek mi kastedildiği belli değildir. Bu makalede araştırma yöntemlerini oluşturmaktan daha çok araştırma/geliştirme ve inovasyon kavramlarının bir değer yargısı olarak benimsenmesine yönelik bir irdeleme yapılmıştır. Hill (1999) tarafından belirtildiği gibi araştırma kültürü "bir organizasyonda araştırma hakkındaki değerler, inanç ve idealler" olarak ele alınmıştır. Bu idealler ve değerler, ilgili kurumda araştırma davranışını, araştırma eylemlerini ve araştırma nosyonunu oluşturmaktadır. Bu makalede AR-GE ve inovasyon kültürü birlikte düşünülmüştür.

Genel olarak bakıldığında "araştırma kültürünün" 3 temel ayağı vardır. Bunları aşağıdaki gibi saymak mümkündür (Salazar-Clemeña ve Almonte-Acosta, 2007):

- Yükseköğretim kurumlarının temel görevleri olarak sayılacak yeni bilgiyi üretme (araştırma geliştirme), yeni bilgiyi öğretme (eğitim/öğretim) ve yeni bilgiyi toplumun hizmetine sunma.

- Araştırma ve geliştirmeyi yapabilmek için yükseköğretim kurumları tarafından uygulanan yasal ve idari düzenlemeler
- Araştırma ve geliştirmeyi yapacak bilim insanları

Bir yükseköğretim kurumunda araştırma/geliştirme ve inovasyon kültürünün oluşturulmasında bu 3 temel ayağın göz ardı edilmemesi gerekir. Yani, eğer kurumlarda araştırma geliştirme motivasyonu yüksek bilim insanları olmaz ise, bunun için gerekli alt yapı oluşturulamaz ise, yükseköğretim kurumu sadece var olan bilgi ile yetinmeyi tercih ederse o zaman o yükseköğretim kurumunda araştırma/geliştirme ve inovasyon kültürünün oluşturulması çok zordur. Hatta imkansızdır demek yanlış olmaz.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında yükseköğretim kurumlarında AR-GE ve inovasyon kültürünün oluşturulmasına yönelik programların tasarlanması gerekmektedir. Ancak herhangi bir yükseköğretim kurumunda bu kültürü oluşturmak için bir formülden bahsetmek söz konusu değildir. Bu kapsamda sistematik bir yaklaşım önerilebilir. Bu yaklaşımın ilgili yükseköğretim kurumu ve çevresi ile uyum haline getirilmesi başarı için kaçınılmazdır. Literatürde bu kapsamda alan bazlı öneriler yapılmıştır [Örnek için *bkz*., Middleton ve arkadaşları (2006), Birks ve arkadaşları (2009)]. Bu çalışmaların odağında genel olarak ne tür araştırmaların yapılması gerektiğine yönelik öneriler ve yönlendirmeler yer almaktadır.

Benzeri şekilde araştırma kültürünün oluşturulmasına yönelik bazı öneriler de yapılmıştır. Mesela, Devlin and James (2007) bu kapsamda Avusturya yükseköğretiminde araştırma kültürü oluşturmanın yollarını incelemek üzere görevlendirilmiş olan danışma kurulunun önerilerini aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

- Süreklilik arzedecek şekilde ülkeye özgü bilgilere dayalı araştırmaların "*araştırma kalite çerçeve süreci*" kapsamına alınması
- Uygulanabilir ve ülkeye özgü "*en iyi pratiklere*" dayalı ulusal araştırma kapasitesinin oluşturulması yeni protokollerin hayata geçirilmesi
- Yükseköğretim kurumlarından üst düzey araştırmacıların katılımı ile ulusal araştırma stratejilerinin ve protokollerinin oluşturulması için bir *ulusal plan* hazırlanması
- Ulusal ve ülkeye özgü araştırmalara odaklanacak bir "*araştırma akademisi*" oluşturmak amacı ile fon ayrılması
- Ulusal niteliklerde araştırmalar için yeni fonlar ayrılması, "araştırma performans fonu" adı altında sonuç üreten çalışmaları (ulusal nitelikte eğitim/öğretim kadrosu oluşturumak, tamamlanmış ulusal nitelikte araştırma sonuçları, araştırma etkisi ve araştırma özgeçmişinin kuvvetli olması gibi) desteklemeye yönelik ayrı bir fon oluşturulması
- Avusturya Araştırma Konseyinin ulusal nitelikte araştırma kapasitesini artırmak amacı ile *hedeflenmiş araştırmalara* fon ayırmasının sağlanması
- Yaz okulları, mentor programları, kurumsal eğitim programları vb. gibi değişik yollar ile ulusal nitelikli aratırmaların önemini, ülkeye özgü nitelikte araştırma yapabilecek öğrenci araştırmacıların niteliklerini anlatan eğitim programlarının tasarlanması
- Ülkeye özgü nitelikte araştırmalar ve araştırmacıların bir veri tabanının oluşturulması

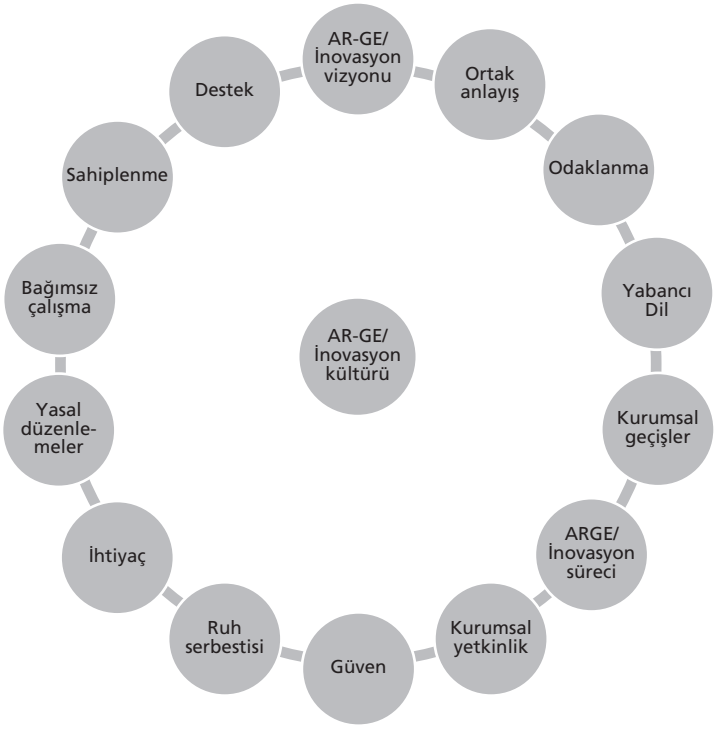
Yukarıdaki öneriler de incelendiğinde araştırma kültürünün oluşturulmasın konsunda yapılan çalışmaların daha çok ilgili alt yapı üzerine odaklandığı görülmektedir. Bireyler bazında ve kurumsal olarak araştırma kültürünün oluşturulmasına odaklanmaktan daha çok var olan kültürü hareketlendirecek onerilerde bulunulmaktadır. Ülkemiz için bu önerilerin öncesinde, araştırma geliştirme ve inovasyon kültürünün yaygınlaştırılması çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu sağlanır ise yukarıdaki öneriler zaten işin doğası gereği kendiliğinden gerçekleşir veya talep edilir.

AR-GE ve İnovasyon Kültürünün Temel Bileşenleri

AR-GE ve inovasyon kültürü ortamını oluşturmanın en temel gereksinimi öncelikli olarak bu kültür kavramı ile ne kastedildiğini anlamaktır. Ortak bir tanım üzerinde anlaşmadan bu kapsamda üretilecek önerilerin uygulanması zor olmaktadır. Bu çalışmada aşağıdaki tanımlar çerçevesinde bir analiz sunulmuştur.

"*Araştırma*" kavramı kendi bünyesinde öncelikle yeni bir pradigma, yöntem, sistem vb. geliştirilmesini içermektedir. Bunu yapabilecek araştırıcıların olması (ilgili destek, fon, burs, vb.) konu ile ilgili yönlendirici bir danışman veya gerekli literatürün oluşturulmuş olması ve sonuçların bilim dünyasında kabulünü sağlayan bir yayının

ortaya çıkartılması temel beklentidir. "*Geliştirme*" ile kastedilen ise var olan bir sistemin daha iyisi, daha kalitelisi, daha kullanışlısı vb. gibi bir neden ile yenilenmesini sağlamaktır. Eğer bir sistem başka bir yerde var ise onun aynısını olmayan bir yerde kurmakta yine geliştirme kapsamına girmektedir. "*İnovasyon*" kavramı ise var olan bir sisteme *değer* üreten bir yenilik katılmasıdır. Ortada eğer bir değer oluşmaz ise buna inovasyon denilmesi zor olmaktadır. Onun için AR-GE kültürünü inovasyon kültürü ile birleştirmek veya birlikte düşünmek sonuçlardan faydalanmak açısından önemlidir. Yapılan bu tanımları birleştirince şöyle bir sonuç çıkartmak yanlış olmamaktadır. Toplumun temel ihtiyaçlarına cevap üretecek sistem ve yöntemlerin geliştirilmesi de bir AR-GE çalışmasıdır. İleriye yönelik teknolojinin ve sosyal olguların geliştirilmesi ve yeni icadların yapılması, yeni bulgular, icadlar ile toplumsal yönlendirmeler sağlamak da (toplum mühendisliği) AR-GE çalışmaları kapsamındadır. Bu tanımlardan hareket ile AR-GE ve inovasyon kültürünü tetikleyen unsurlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 1: AR-GE ve inovasyon kültürü bileşenleri.

Ülkemizde AR-GE çalışmaları deyince tamamen yeni icad yapmak gibi bir yanlış anlaşılma vardır. Onun için etkin bir AR-GE kültürü oluşturmanın temel ilkelerinden birisi "*kavramsal ortak anlayıştır*". Herkesi AR-GE kavramını aynı şekilde değerlendirmesi önemlidir. Geçmişte "zeki imalat sistemleri" araştırma merkezi açmak isteyen bir araştırmacının önünün "makineler zeki olmaz" diye kesildiği (ki dünyada sayısız örneği vardır) bir yükseköğretim kurumunda sağlıklı bir AR-GE kültüründen bahsetmek mümkün değildir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında özellikle bu kavramlar üzerine araştırma yapan biliminsanları tarafından koordine edilen bir dizi beyin fırtınası, odak grup çalışması ve çalıştayların planlanması önemli bir başlangıç olabilir. Bu çalışmaların odağına senaryo bazlı, örnek yoğun ve uygulamaya dayalı yaklaşımları oturtmak ortak anlayışın oluşmasını hızlandırmaya katkı üretecektir.

AR-GE kültürünün oluşturulması önündeki en önemli engellerden birisi "*yabancı dil*" sorunudur. Yükseköğretim kurumları bu konuda çözüm üretmek durumundadırlar. Japonya gibi bir ülkede kimse başka bir dili öğrenme ihtiyacı duymadan çok kıymetli araştırmalar yapabiliyorlar ise ülkemizde de bunun mümkün olabilmesi gerekir. Yabancı dil bilmek her bilim insanının önemli bir özelliğidir. Ancak sadece yeterli dil bilgisi olmadığından dolayı çok değerli bilgi ve deneyimlerin boşa harcanmasının bir anlamı yoktur. Bu kapsamda destek sistemleri (tercüme büroları vb.) kurulması AR-GE çalışmalarını tetikleyen önemli bir girişim olacaktır.

Ülkemizde AR-GE kültürünün önündeki önemli engellerden birisi ise otoritenin beklentileri dışında kalmaktan dolayı mahrumiyetin yaşanmasıdır. Yükseköğretim kurumlarında karar vericiler ile ilişkilerini oluşturmada sıkıntı çekenlerin AR-GE çalışmaları yapması zorlaşmaktadır. İlgili kaynakların sağlanmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu nedenle sağlıklı bir AR-GE ve inovasyon oluşturmanın önemli bir ilkesi *"bağımsız çalışma"* yapılabilmesidir. Kaynaklardan faydalanmak için temel prensipler ve kurallar belirlenmeli ve bu kurallar içerisinde kalan herkes ilgili kaynaklardan faydalanabilmelidir. Burada karar vermeyi etkileyen unsur, karar vericiler ile ilişkiler değil önerilen AR-GE/inovasyon çalışmasının içeriği ve karşıladığı ihtiyaçlar olmalıdır. Değerlendirmede objektif kriterler kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın en güzel yöntemlerinden birisi yükseköğretim kurumlarının AR-GE fonlarının dağıtımında bağımsız kurulların görev yapmasıdır. Toplumda ihtiyaç sahibi olacak kesimlerden oluşturulacak ve süreli olarak görev yapacak bu kurul ile AR-GE/inovasyon önerileri belirlenen objektif kriterler çerçevesinde değerlendirilerek fonlanıp desteklenebilir. Ayrıca ihtiyaç sahipleri proje konularının şekillendirilmesinde de rol alarak kullanılabilir çalışmaları tetikleyebilirler. Bu kurulun süreli olması sürekli yeni ihtiyaçların devreye alınmasına yol açar.

Bu kapsamda mutlak göz ardı edilmemesi gereken temel ilkelerden birisi de *"ihtiyaç"* ilkesidir. Yükseköğretim kurumları AR-GE/inovasyon kültürünü oluşturmak için yapılan çalışmaları mutlaka bir ihtiyaç üzerine oturtmalıdır. Çok önemli ancak hiç bir kimse tarafından talep edilmeyen bir çalışma ile daha az önemli ama talep edilen bir çalışmanın yürütülmesinde önemli farklılıklar vardır. Müşterisi belli olan yani araştırmanın sonuçlarını kullanacaklarında belli olduğu alanlara yönelmek başlangıç için önemli görülmektedir. TÜBİTAK tarafından desteklenen TARAL programları bunun güzel bir örneğidir. Bu programın benzeri bir programın her il bünyesinde yükseköğretim kurumlarınca uygulanması önemli değerlendirilmektedir. Burada bir noktaya dikkatleri çekmekte fayda vardır. *"İhtiyaç"* kavramının sadece bir gereksinimi ortaya koymakla sınırlandırmamak gerekmektedir. Bu kapsamda *"farkında olunmayan ihtiyaçlarında"* dikkate alınması gerekmektedir. Yani, bilinen ihtiyaçlar kadar *"ihtiyaç olabilecekleri"* de belirleyip kapsamlı bir ihtiyaç oluşturma programının hayata geçirilmesi önemlidir. Bunları dikkate alınması, temel bilimlerin üzerine Araştırmaları tetikler ve ileriye yönelik AR-GE prgoramlarının oluşturulmasına yol açar.

AR-GE kültürünü tetikleyen diğer bir konu ise *"ruh serbestisdir"*. Araştırmacının kafasının başka bir işle meşgul olmaması gerekir. Bireysel ve ailevi ihtiyaçlarının giderilmesi yönünde derdi ve tasası olan bir araştırmacı kendi araştırma alanına odaklanamaz. Bazı ülkelerde araştırmacıların bu tür ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanmasına yönelik uygulamalar yapıldığı ve araştırmacıların akşam evlerine ekmek vb. gıda maddelerinin dahi devlet görevlilerince sağlandığı bilinmektedir. Bu tür uygulamalar hem araştırmacının odaklanmasına yol açmakta hem de araştırmayı daha sağlıklı yürütme için bir sorumluluk bilinci yüklemektedir. Devlet eğer her araştırmacıya bu şekilde bir destek üretemeyecek ise araştırma /geliştirme/inovasyon gelirlerinden pay almasını sağlayarak bu konuda bir rahatlık sağlayabilir. Yükseköğretim kurumları bireylere verdiği maaşın karşılığı olarak AR-GE gelirlerini kendisi almakta ve çok düşük bir oranda araştırmacıya pay ayırmaktadır. Araştırmacılar ise kendilerini dışarıda daha fazla tatmin eden olanaklar bulunca AR-GE çalışmalarını kurum dışına taşımayı yeğlemektedirler.

Devlet tarafından yapılacak olan *"yasal düzenlemeler"* dolayısı ile AR-GE kültürününm diğer bir ayağını oluşturmaktadır. Döner sermaye yasası gibi bir uygulama ülkemizde önemli bir sorun olarak kendisini göstermiştir. Aynı işten aynı oranda fayda sağlayabilmek için araştırıcılar kurumları üzerinden yaptıkları işleri dışarıdan temin edilebilecek maliyetlerin 3-4 katına vermek durumunda kalmışlar buda işlerin kurum dışında yürütülmesi için önemli bir gerekçe olmuştur. Ayrıca elde edilen AR-GE sonuçlarının toplum ile paylaşılamamış olması da yine bu konuda beklenen kültürün tetiklenmesini önemli oranda negatif yönde etkilemiştir. Her ne kadar bazı yeni yasal düzenlemeler olmuş ise de bu yeterli değildir. İhtiyaç sahibi kurumların AR-GE ihtiyaçlarını yükseköğretim kurumlarından temin etmeleri her zaman başka kaynaklardan elde etmelerinden (hatta yurt dışından) daha maliyetli olmaktadır.

Diğer önemli konu *"sahiplik"* ilkesinin benimsenmesidir. AR-GE ve inovasyon çalışmasının sonuçlarının sahibinin "çalışmayı yapana" ait olması doğaldır. Kağıt üzerinde bu böyle olmakla birlikte ortaya çıkan yenilikten istifade etmek isteyenler olabilmektedir. Hiyerarşik olgular, hoca öğrenci ilişkisi vb. gibi unsurlar bu sahiplenmeyi kolaylaştırmaktadır. Çalışmaya katkısı olmayanların çalışmalardan elde edecekleri katkının ölçülmesi ve araştırmanın belirli aşamalarında bu konuda kontrol noktalarının oluşturulması bu kapsamda önemli bir girişim olabilir. Araştırma sonuçlarını araştırmada birincil hakka sahip kişilerin sunması sağlanır. Böylece araştırma konusunda önemli katkı üretmemiş olanlar ayrıştırılır. Ayrıca her araştırma için "birincil", ikincil", "üçüncül" derecede katkı üretenlerin ayrı ayrı düşünülerek, araştırmaya katkı üretenlerin hepsinin kendi katkısı derecelendirilerek değerlen-

dirilir. Ayrıca birincil derecede katkı üretenlere ekonomik ayrıcalıklar vb. getirilerek de bu derecelendirme içerisinde araştırmayı yapanlar konuşlandırılır. Bu tür uygulamaların AR-GE ve inovasyon kültürünün oluşmasına önemli katkı üretmesi söz konusu olur.

AR-GE ve inovasyon kültürünün tetiklemenin diğer bir ayağı ise *"güven"* ilkesidir. Yükseköğretim kurumları kendi araştırmacılarına güvenmeli ve bilim insanının belirli bir amaç uğruna yaptığı çalışmalar için ilgili desteği oluşturmalıdırlar. Bu yolda yapılan yanlışlar doğal karşılanmalı ve istenilen sonuçların ilk seferde elde edilemeyeceği bilinmeli ve değerlendirmelerin odağında sonuçlar değil o sonuçlara ne kadar yaklaşıldığı olmalıdır. Güven ilkesinin iki boyutu vardır. Birincisi araştırmacıların konu ile ilgili deneyim ve tecrüblerine güven diğeri ise toplumsal ihtiyaçları karşılayacak nitelikte araştırmalar yapılabileceğine olan güvendir. Toplumun bilim insanlarına, bilim insanlarının ise ihtiyaç sahibi toplum segmentlerine olan güveninin artırılması için gerekli girişimleri sağlamak yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından olmalıdır. Bunu sağlamanın en güzel yolu ise bir araya gelmek ve getirmektir. Örneğin bilim insanları ile sanayicilerin bir araya gelmesinde yükseköğretim kurumu sanayicilere kendi bilim insanlarını araştırma yaparken yanlız bırakmayacaklarını göstermeli ve bunu zaman zaman yapacakları ortak değerlendirmeler, izleme toplantıları ve AR-GE odaklı çalıştaylar ile göstermelidirler.

Yukarıda sayılanlar yeterli değildir. Nitelikli bir AR-GE kültürü *"odaklanma"* ilkesi olmadan bir anlam ifade etmez. Bazı bilim insanları odaklanmayı araştırma agendasının oluşturulması olarak değerlendirmektedir (*bkz*., Smith, 2009) . İnsanların sürekli konu değiştirmeleri, parça parça araştırmalar yapıp devam etmemek gibi bir kültürü benimsememeleri önlenmelidir. Bunun için araştırma ve geliştirmenin "sonuç odaklı" olması, çözümün peşinden sabırla gidilmesi sağlanmalıdır. Bunu sağlamak için araştırıcılara zaman, bütçe, eleman vb. sunulmalıdır. Bu konuda ilgili odaklanmayı oluşturmak için yükseköğretim kurumları belirli alanlar üzerinde araştırmaları yoğunlaştırarak sonuca gitmelidirler. Araştırıcıların hepsine şans verilmeli ancak sabırla devam edenler desteklenmeye devam edilmelidir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumu içerisinde "farkındalık" programının uygulanması gerekir. Bu program fakülte bazına hatta bölüm bazına indirgenebilir. Bu üniversitenin stratejik planının temel bileşenlerinden birisi olması gerekmektedir. Bu farkındalık programı araştırma için gerekli olan kaynakların sağlanması ile desteklenmeli ve konu ile ilgili mutlaka bir bilgi tabanı oluşturulmalıdır. Araştırıcıların kolaylıkla istedikleri bilgilere ulaşabilecekleri bir mekanizma oluşturulmalıdır.

AR-GE kültürü oluşturmanın diğer bir ayağı ise *"destek"* ilkesidir. Desteğin iki boyutu vardır. Ekonomik destek ve manevi destek. Ekonomik olarak devletin ve yükseköğretim kurumlarının mutlaka AR-GE fonlarını artırmaları gerekmektedir. Ancak bu fonların dağıtılmasında ihtiyaca yönelik (müşterisi belli) AR-GE çalışmalarına öncelik verilmesi esas olmalıdır. AR-GE ve inovasyon çalışmaları sonucu net olarak belli olmayan çalışmalar olduğundan ekonomik destek ve fon ayırma kolay olmamaktadır. Buna cesaret eden ülkeler başarılı olmaktadır. TÜBİTAK, Avrupa Birliği Çerçeve Programları, Kalkınma Ajansları, KOSGEB destekleri vb. gibi bir çok yolla destek sağlanmakta ancak bu desteklerin nasıl kullanılacağı yönünde üniversitelerde yeterli girişimler olmamakta ve bu konu bilim insanlarının bireysel gayretlerine bırakılmaktadır.

AR-GE kültürünün önemli bir parçası da *"AR-GE süreci ve sağlıklı projelendirme"* çalışmalarıdır. Günümüzde birçok araştırıcının çok değerli fikirleri projlendirilemediği için ölmektedir. Çok değerli bilgiler zamanında kullanılamadığından üretmesi olası değerler kaybolmaktadır. Onun için öncelikle yükseköğretim kurumlarında bir AR-GE ve İnovasyon süreci acil olarak tanımlanmalı ve proje ofisleri gibi uygulamalar ile projelendirme çalışmalarında araştırıcılara destek vermelidir. Günümüzde Avrupa Birliği Çerçeve programından sadece formatına uyduramadığı için kaybedilen projelerin sayısı tahmin edilemeyecek kadar çoktur. Her ne kadar TÜBİTAK başta olmak üzere bu yönden çok önemli destekler üretildi ise de bunun yeterli olmadığı açıktır. Kurumlar kendileri kendi bünyelerinde benzeri desteği vermelidirler. Gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerde bilim insanlarının normal büroktatik süreçlerden geçerek yönetilmesi alışkanlığından artık kurtulunması gerekmektedir. Bilim insanı kendi çalışma zamanlarını kendisi ayarlayabilmelidir. İstediği zaman istediği yerde çalışmalarına devam edebilmelidir. Sonuçlara yönelik kurulacak olan ölçme ve kontrol süreci ile çalışmalar denetlenmelidir. Hergün okula gelip hiç bir iş yapmayan bir araştırmacı yerine zaman zaman okula uğrayıp dönem sonunda yeni bir faydalı model oluşturan bir araştırmacı aynı kefeye konulmamalıdır. Hatta çoğu zaman ikincisi cezalandırılmaktadır. Bu doğru değildir. Sorumluluklar belirlenmeli ve bu sorumlulukların yerine getirilmesi takip edilmelidir. Şekil yönünden irdeleme bilim insanını negatif yönder etkilemektedir. Gelişmiş ülkelerde standart bir tanımı olmasa da araştırma yapabilmek için bir dizi aktivite belirlenmiştir. Ülkemizde de yükseköğretim kurumları bunu genç araştırmacılara öğretmelidir. Feuer ve arkadaşları (2002) bu kapsamda aşağıdaki adımlar önermektedirler.

- Amprik olarak araştırmayı gerekli kılacak nitelikte soruların oluşturulması
- Araştırma konusunun ile ilgili teori ile ilişkilendirilmesi
- Direkt araştırma yapmayı sağlayacak yöntemlerin kullanılması
- Araştırma bulguları arasında uyumlu bir muhakeme zincirinin oluşturulması
- Sonuçları ve elde edilen bulguların mümkün olduğu kadar genelleştirilmesi
- Başkalarının eleştirmesi ve değerlendirmesi için sonuçların yayınlanması,

Araştırmacıların bu yaklaşım tarzını benimsemesi ve ilgili AR-GE süreçlerini tasarlanması için yükseköğretim kurumları tarafından bir dizi odak grubu çalışması, özel çalıştaylar ve beyin fırtınaları yapılması ve ilgili sürecin herkesin ortak kanaatleri dikkate alınarak belirlenmesi ve duyurulması gerekir.

Yükseköğretim kurumlarında birinci dereceden üst düzey yöneticiler yapılan AR-GE çalışmalarına ilgi göstermelidirler. AR-GE kültürünün geliştirilmesine *"kurumsal yetkinlik ve izleme"* önemli bir ilkedir. Kurum ve yöneticileri bu konuda istekli ve destek verir durumda olmalıdır. Yetkinlik birkaç açıdan değerlendirilmelidir. Bunların başında AR-GE çalışmalarını AR-GE unsuru olmayan yaklaşımlardan (politik yaklaşımlar vb.) ayrı tutulması gelir. AR-GE ihtiyaçlarını toplumun öncelikleri ile uyumlu hale getirmek diğer önemli bir unsurdur. Burada Öztemel (2009) tarafından daha önce önerilmiş olan *endüstri sahipli laboratuar* uygulamasının yaygınlaştırılması önemli bir girişim olabilecektir. Kurumsal yetkinliğin bir boyutu ise altyapı, insan kaynağı ve ilgili süreçlerin tasarımıdır. Kurumlar bu açıdan özdeğerlendirmeler yapmalı ve eksiklikleri giderme gayreti içerisinde olmalıdırlar. Bilim insanlarının bunu hissetmesi başarılı bir AR-GE kültürü oluşturmak açısından önemli değerlendirilmektedir. Kurumsal yetkinlik *"AR-GE ve inovasyon çalışmalarının izlenmesini ve performansının değerlendirilmesini"* sağlayacak nitelikte bir sistemin oluşturulmasını da gerekli kılmaktadır. Bu yolla, hem AR-GE çalışmalarının sürekliliği izlenebilir hemde sonuç getirmeyen alanlarda kaynakların boşa harcanmasının önüne geçilmiş olacaktır.

AR-GE ve inovasyon kültürünün temel normlarından birisi de *"değer"* ilkesinin benimsenmesidir. Her araştırmanın mutlaka bir değerinin olması gerekir. Toplumsal bir ihtiyacı gidermeyen, faydası net olarak ortaya konulmayan hiç bir araştırmanın desteklenmesinin ve peşinden koşulmasının bir anlamı yoktur. Bu kapsamda özellikle endüstriyel kuruluşların AR-GE ve inovasyon çalışmalarının içerisine katılması önemlidir. Bu kapsamda hemen her ilgili seminer ve konferansta "üniversite sanayi işbirliği" örnekleri ve yöntemleri önerilmekte ancak bir türlü istenilen adımlar atılamamaktadır. İnovasyon tanımı itibari ile değer üretmek anlamına geldiğinden özellikle atama ilkelerinin bu kapsamda gözden geçirilmesi ve değere odaklı AR-GE çalışmalarının önemi artırılmalıdır. Bu kapsamda öncelikle yükseköğretim kurumlarında bilim insanları ve yeteneklerini gösteren *veri tabanının* oluşturulması gerekmektedir. Ülke bazında oluşturulacak olan veri tabanı ile ilgili konularda etkili bilim insanlarının kimler olduğunun belirlenmesi sağlanmalıdır. Çalışmalarda ortaya çıkan sorunların hızlı bir şekilde çözülmesi için uzmanlardan destek alınması için bu önemli değerlendirilmektedir. Çalışmalardan beklenen desteği elde etmek için özellikle *araştırmacı değiştirme programları* ile genç araştırmacıların diğer kurumlarda bulunan tecrübeli hocaları ile birlikte ortak araştırmalar yapmalarına olanak verilmelidir. Özellikle bu kapsamda yükseköğretim kurumları arasında ortak projelendirme çalışmalarını mümkün kılan düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Yükseköğretim Kurulu tarafından uygulanan Farabi benzeri programların bu kapsamda içeriklerinin zenginleştirilmesi ve değer oluşturacak nitelikte değişim programları tasarlanmalıdır.

Etkin bir AG-RE kültürü oluşturmanın önündeki önemli engellerden birisi de yükseköğretim kurumlarındaki *"kadro"* endişesidir. Kurumlar kadro alabilmek için büyük gayretler göstermekte ve alınan kadroların kaybedilmemesi için azami gayret sarfetmektedirler. Bunun neticesinde kurumlar arası personel değişimi oldukça yavaş yürüyen bir sürece dönüşmektedir. Bu kapsamda yapılacak olan bir düzenleme ile kurumlar arası *geçişlerin hızlandırılması* sağlanmalıdır. Kadroyu taşımadan diğer üniversitelerdeki AR-GE projelerinde yer alabilme, kadro ile gitmek gerekir ise o zaman muvafakt aramama gibi unsurlar ile geçişler kolaylaştırılabilir. Burada dikkatli olunması gereken bir nokta vardır, geçişlerin sadece AR-GE nitelikli pozisyonlar olması sağlanmalıdır. Aksi taktirde kurumlarda eğitim/öğretim faaliyetlerinin de aksatılmaması gerekir. Geçiş durumunda ilgili öğretim elemanının dönem bitimine hatta yıl bitimine kadar eğitim/öğretim faaliyetlerini yürütme zorunluluğu olmalıdır. Her yükseköğretim kurumu yeni araştırmacıları kolayca alabilmek için sadece AR-GE çalışmalarını tetikleyen unsurlara odaklanmak durumunda kalacaklardır. Böylece belki yükseköğretim kurumları arasında AR-GE kalitesi bakımından uçurum biraz büyüyecek gibi görünse de her kurum AR-GE çalışmalarını etkin gerçekleştirmeyi başardığında büyüme şansının kendi elinde olduğunu görecektir. Var olan ortamlarda AR-GE çalışması yapamayanlar diğer yerlerde kendilerine ortam oluşturmaya çalışacaklardır. Verilecek olan destek ile zaman içerisinde ülke içerisinde bir denge sağlanacaktır.

Son olarak AR-GE kültürünün önemli bir bileşeni de "*AR-GE'ye olan inanç, vizyon ve bilgidir*". Bilim insanları yaptıkları işin doğru olduğuna inanmalıdırlar. Neyin peşinde koştuklarını bilmelidirler. Hayatın her anında beyinleri o işle meşgul olmalıdırlar. Gazete okurken kendi çalışmalarını düşünmelidirler. Televizyon seyrederken çalışmalarını bir an olsun akıllarından çıkarmamalıdırlar. Bu ise ancak bireylerin takdir görmeleri ile tetiklenir. Bilim insanı emeklerinin boşa gitmeyeceğine inanmalıdır. Zaman zaman yükseköğretim kurumlarında "açık gün", "AR-GE günü", "inovasyon ödülleri" vb. gibi etkinlikler ile bu anlayışın canlı tutulması gerekmektedir. Burada en önemli motivasyon ise bilim insanlarını kendilerine olanak verildiği taktirde AR-GE'yi becerenler ile aynı düzeyde olabileceklerine inanmalarıdır. Gelişimiş ülkelerdeki olanaklar verildiğinde diğer ülkelerde de benzeri çalışmaların ve başarılı örneklerin ortaya çıktığı birçok örnek göstermek mümkündür. Araştırmacıların bu inanç ve bilgilerinin vizyoner bir yaklaşımla çalışmalara yansıtılması için desteğin verilmesi gerekmektedir.

Son olarak dünyada değişik yörelerde yapılan araştırmalardan bağımsız araştırma yapmanın maliyeti daha fazladır. Dünyayı yeniden keşfetmenin bir anlamı yoktur. Onun için ulusal ve uluslararası nitelikte sağlıklı çalışan bir *Araştırma Ağının* kurulması yükseköğretim kurumlarında AR-GE kültürünü tetikleyen önemli unsurlardan bir tanesidir. Yukarıda bahsedilen araştırmacı veri tabanının ulusal bazda uyulamaya konulması bu ağın etkinliğini artıracaktır. Bunun için ilgili kurumlara üyelikler sağlanmalı, son güncel yayınları takip edilmeli, toplantılarına katılım sağlanmalı ve ülke içinde olduğu kadar dışındaki kurumlar ile de ortak araştırma programları oluşturmanın yolları aranmalıdır.

Sonuç

Yükseköğretim kurumlarında AR-GE ve inovasyon kültürünün oluşturulması için bir dizi aktivitenin ve sistematik bir yaklaşımı uygulamaya konulması gerekmektedir. Bu kapsamda özellikle aşağıdaki unsurları tetitikleyen aktiviteleri gerçekleştirmek üzere plan ve programlar yapılması gerekmektedir. Bu tür aktiviteleri gerçekleştiremeyen kurumlarda AR-GE ve inovasyon konusu sürekli toplantılarda konuşulan ama bir türlü ileri gidilemeyen bir konu olarak kalmaya devam edecektir. Başarılı olmak isteyen kurumlar öncelikli olarak Araştırma, Geliştirme ve İnovasyon konusunda ortak bir anlayışı oluşturmalıdırlar. Araştırmacıların ihtiyacı olan bilgi ve belgeleri kendi dillerine okuyabilmeleri için olanaklar sunmalıdırlar. Araştırma önerilerini değerlendirmede objektif kriterler uygulamalı ve özellikle müşterisi belli araştırmaları destekleyecek ve bu kapsamda gerçek ihtiyaçları belirleyecek mekanizmalar ortaya koymalıdırlar. Araştırmacıların çalışmalarını yaparken günlük kaygılardan arındırılması için uygulamalar geliştirmeli ve onların işlerine ruh rahatlığı ile sarılmalarına destek verilmelidir.Bunun için gerekli yasal ve idari düzenlemelerden kaçınılmamalıdır. Her araştırmayı sahibinin malı olarak görmeli ve oratya çıkan değerden araştırmacılarında tatmin eden bir fayda temin etmeleri için düzenlemeler getirilmelidir.

Araştırmaların başarılı olabilmesi için gerekli destek ve fonlar oluşturulmalı ve kurumların AR-GE yetkinlikleri sürekli izlenerek çalışmalar değerlendirilmelidir. Araştırmacıların sebırla çalışmalarını yürütmelerine destek verilmeli, sonuçlardaki gelişmelere odaklanılmalıdır. Yükseköğretim kurumları belirli alanlara odaklanmalı ve bu kapsamda bilim insanlarının önlerini açmalıdırlar. Çalışmaları etkinleştirmek için gerekirse kurumlar arası ortak projlendirme çalışmalarının yolları açılmalıdır. Çalışmaların sağlıklı yürütülebilmesi için proje ofisleri ile projlendirme aşamasına destek verilmeli bu yolla sağlıklı fikirler sağlıklı projelendirilmelidir.

Yukarıda açıklanan konulardaki her adım bilim insanlarındaki AR-GE ve inovasyon vizyonunu tetikleyecek ve yeni fikirleri ve faydalı modellerin ortaya çıkmasına yol açacaktır. Benzeri şekilde kurum içindeki AR-GE ve İnovasyon Süreçlerinin net bir şekilde tanımlanması ile bu vizyonun pekiştirilmesi de bu kapsamda oluşturulacak olan kültürün her geçen gün daha etkin ve yagın bir yapıya kavuşmasına yol açacaktır.

Kaynaklar

M. Birks, K. Francis, Y. Chapman, J. Mills, J. Porter, (2009), "Supporting the evolution of a research culture among nurses in Malaysia", AUSTRALIAN JOURNAL OF ADVANCED NURSING Volume 27 Number 1,

M. Devlin ve R. James, (2007), "Strengthening Indigenous Research Culturein Australian Universities and Higher Education", Report of the 2007 Indigenous Higher Education Advisory Council, (IHEAC) Research Conference 20-21 February, 2007

M. J. Feuer, L. Towne, ve R. J. Shavelson, (2002), "Scientific Culture and Educational Research", Educational Researcher, Vol. 31, No. 8, pp. 4–14

R. Hill, (1990), "Revisiting the term "research culture", HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July 1999

M. Middleton, C. Bruce, H. Partridge, and S. Edwards,, (2006) "Developing a research culture and scholarship plan in information studies", Lloyd, Anne and Pymm, Bob, (Eds). Research Applications in Information and Library Studies Seminar (RAILS 2): Proceedings of the 2nd Research Applications in Information and Library Studies Seminar, National Library of Australia Canberra, 16-17 September 2005, pages pp. 11-22.

E. Öztemel, "Endüstri sahipli laboratuarlar: Bir üniversite Sanayi İşbirliği Modeli" Üniversite sanayi işbirliği Sempozyumu, USIS 09, 10-11 Haziran 2009, Kocaeli Sanayi Odası

R. M. Salazar-Clemeña, S. A. Almonte-Acosta, (2007), Developing Research Culture in Philippine Higher Education Institutions: Perspectives of University Faculty, Regional Seminer on Competition, Cooperation and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research, Hangzhou, China,18-19 September 2007

K. Smith, (2009) " Towards A Research Agenda For Lıs1 In The East And Southeast (Se) Asıan Regıon: Some preliminary thoughts ", Asia-Pacific Conference on Library & Information Education & Practice, pp.109-117

S. Sunder, (2008), "Building Research Culture", China Journal Of Accounting Research, 1(1) pp. 81-83

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 IX

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ

Quality Assurance System in 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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 845-855

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

Bolonya Sürecinde Kalite Güvencesi*

Yrd. Doç. Dr. İsmail Yıldız[1], Prof. Dr. Gürbüz Aksoy[2], Dr. İsmail Benek[3]
[1]Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi, Biyoistatistik ve Tıbbi Bilişim Anabilim Dalı, Sur, 21280, Diyarbakır, Türkiye
[2]Harran Üniversitesi Veteriner Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye
[3]Sivil Toplum Akademisi, Kız Kulesi Sok. No:32/3, Gaziosmanpaşa, Ankara, Türkiye

Özet

Bolonya Süreci, Avrupa Düzeyinde 29 Ülkenin Eğitim Bakanları tarafından 19 Haziran 1999 tarihinde Bolonya Deklerasyonu ile başlatılan, Avrupa ülkelerinin yükseköğretim yapılanmasıdır. Kalite Güvencesi, bir yükseköğretim kurumunun, kendi öğretim programlarının, ürün veya hizmetlerinin İç Kalite Güvencesinin Avrupa Standartları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak her türlü kalite unsurunu tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yaptığı tüm planlı ve sistematik işlemlerdir. Kalite Güvencesi kurum/birim için yapılan özdeğerlendirme sonucunda şekillenen ve stratejik planlarda belirginleştirilen kalite/ performans göstergeleri veya iyileştirme alanları izlenerek, ölçülerek ve sürekli iyileştirilerek sağlanır. Özetle Kalite Güvencesi, karşılaştırılabilir kriterler ve yöntemler geliştirilmesi demektir. Diğer bir bakışla, Öğrencinin derse başlamadan dersi tanıması; her derste neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğini ve başarısının nasıl ölçüleceğini bilmesidir.

Anahtar kelimeler: Bolonya süreci, kalite güvencesi, akreditasyon, stratejik plan, özdeğerlendirme, performans.

Giriş

Avrupa Düzeyinde 29 Ülkenin Eğitim Bakanları tarafından 19 Haziran 1999 tarihinde Bolonya Deklerasyonu ile başlatılan ve 2010 yılında tamamlanması öngörülen Avrupa ülkelerinin yükseköğretim yapılanmasıdır.

- 4 ülke ile Sorbon'da başlatılan sürece günümüzde dahil olan ülkelerin sayısı 46'ya ulaşmıştır. Avrupa dışındaki ülkelerin de yükseköğretim sistemlerini etkilemektedir.
- Birkaç hedeften bir çok hedefe genişlemiştir (5 Ana, 11 detay hedef).
- Lisbon Stratejisinin (2000) gerçekleştirilmesinde en önemli itici gücü oluşturmaktadır.

Kalite Güvencesi Nedir ve Nasıl Sağlanır?

Bir yükseköğretim kurumunun, kendi öğretim programlarının, ürün veya hizmetlerinin İç Kalite Güvencesinin Avrupa Standartları ve Temel İlkeleri'ne uygun olarak her türlü kalite unsurunu tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yaptığı tüm planlı ve sistematik işlemlerdir.

Kalite Güvencesi kurum/birim için yapılan özdeğerlendirme sonucunda şekillenen ve stratejik planlarda belirginleştirilen kalite /performans göstergeleri veya iyileştirme alanları izlenerek, ölçülerek ve sürekli iyileştirilerek sağlanır.

[*] Katkılarından dolayı Dicle Üniversitesi Rektörlüğüne, Dicle Üniversitesi Bologna Eş Güdüm Komisyonuna, Harran Üniversitesi Rektörlüğüne, Dicle Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Koordinatörlüğüne teşekkür ederiz.

Özetle Kalite Güvencesi, karşılaştırılabilir kriterler ve yöntemler geliştirilmesi demektir. Diğer bir bakışla, öğrencinin derse başlamadan dersi tanıması; her derste neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğini ve başarısının nasıl ölçüleceğini bilmesidir.

Kalite Güvencesi oluşturmak için;

Öncelikle kurumda tüm Bilim ve Anabilim bazında, Kurumun/bölümün orta ve uzun vadeli amaçlarını, temel ilke ve politikalarını, hedef ve önceliklerini ve bunlara ulaşmak için izlenecek yol ve yöntemler ile kaynak dağılımını içeren, Stratejik Planlar hazırlanmalıdır.

Sonrasında; Eğitim-Öğretim, Araştırma-Geliştirme ve Hizmetlerle İlgili Kalite ve Standartların Saptanması, İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Sürekli iyileştirilmesi İçin Kurumda/bölümde Kurumsal Strateji (a- Özdeğerlendirme, b- Örnek Kurum Seçme, Karşılaştırma, Vizyon, Misyon, c- Stratejik Plan, d- Kalite/Performans Göstergeleri, e- Kalite Yönetimine Geçiş, f- İç denetim, g- iyileştirmeler, h- Dış denetim, ı- Akreditasyon içeren) belirlenmelidir.

Kalite Güvencesi Alt Kurulu

Yükseköğretimde kaliteli eğitim-öğretim ve araştırma, öğrenim çıktılarının kalite güvencesi altına alınması ile sağlanabilir.

Bu alt Kurul;

- Fakülte, Enstitü, Yüksek Okul ve Meslek Yüksek Okullarında, kalite ve verimliliği artırmak,
- Kalite Güvencesi için yapılması gerekenleri tek tek ortaya koymak,
- Kalite Güvence uygulama planları oluşturmak,
- Kalite Güvencesi sürecini takip etmekle görevlidir.

Kalite Güvencesi alt kurulunun iş planı Tablo 1'deki gibi olmalıdır.

Tablo 1: Kalite güvencesi alt kurulunun yapacağı işlemler.

S.N	İşlem adımları	Süre	Sorumlu	Kaynak
1	Kalite Güvencesi konusunda Bilgilendirme Eğitimi yapmak	1 ay	Alt Kurul Bşk.	Eğitim Toplantıları
2	Tüm Birimlere Özdeğerlendirme çalışması yaptırmak	6 ay	Tüm Birim Temsilcileri	Özdeğerlendirme Formu
3	Tüm Birimlere Stratejik Plan çalışması yaptırmak (Misyon, vizyon, temel değerler, SWOT Analizleri, amaçlar, hedefler, faaliyetler vb…)	1 yıl	Tüm Birim Temsilcileri	SP uygulama Formları
4	Tüm birimlere Kalite/Performans Göstergeleri hazırlatmak	1 yıl	Tüm Birim Temsilcileri	YÖDEK Rehberi Performans Gös.
5	Tüm birimlerde iyileştirme alanları belirlemek	1 yıl	Alt kurul Üyeleri	Uygulama Formu
6	Tüm birimlerde müşteri memnuniyet anketleri uygulamak (Öğrenci, akademik ve idari personel, Toplum, Öğretim Üy.)	1 yıl	Alt kurul Üyeleri	Anket Formları Tüm Birim Temsilcileri
7	Tüm birimlerde iç denetim yapmak/yaptırmak	1 yıl	Alt kurul Üyeleri	İç Denetim Raporu
8	Tanınma için tüm birimlerde dış denetim yapmak/yaptırmak	1 yıl	Alt kurul Üyeleri	Dış Denetim

Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri (ENQA Raporu, 2005, 2009)

İç Kalite Güvencesinin Avrupa Standartları ve Temel İlkeleri;

- Program ve Kalite Güvencesi için Politika ve Prosedürler
- Kazanımların Onaylanması, İzlenmesi ve Düzenli Olarak Gözden Geçirilmesi
- Öğrencilerin Değerlendirilmesi
- Öğretim Elemanının Kalite Güvencesi
- Öğrenme Kaynakları ve Öğrencilere Sağlanan Destek

- İletişim ve Bilgi Sistemleri
- Kamunun Bilgilendirilmesi

Dış Kalite Güvencesinin Avrupa Standartları ve Temel İlkeleri;

- İç Kalite Güvencesi Prosedürlerinin Kullanımı
- Dış Kalite Güvencesi Süreçlerinin Gelişimi
- Karar Kriterleri
- Amaca Uygun Süreçler
- Raporlama
- İzleme Prosedürleri
- Periyodik Gözden Geçirmeler
- Sistem Çapında Analizler

Dış Kalite Güvence Ajansları İçin Avrupa Standartları;

- Yükseköğretim için Dış Kalite Güvencesi Yöntemlerinin Kullanımı
- Resmi Statü
- Etkinlikler
- Kaynaklar
- Görev Bildirisi
- Bağımsızlık
- Kuruluşlar Tarafından Kullanılan Dış Kalite Güvencesi Kriterleri ve Süreçleri
- Güvenirlik Sağlama Yöntemleri

Türkiye'deki Durum

- Mevcut önemli birikim
- ABET (Accreditation Board for Eng. & Tech.)
  4 Üniversitemizde 42 mühendislik programı akredite olmuş durumdadır.
- MÜDEK (Mühendislik Değerlendirme Kurulu)
  6 Üniversitemizde 27 mühendislik programı akredite olmuş durumdadır.
- Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon
- EUA (Avrupa Üniversiteler Birliği)
  21 Üniversitemiz Kurumsal Değerlendirme Sürecinden geçmiştir.
- Üniversitelerimizde kalite konusunda yüksek seviyede bilinçlenme ve yapılan çalışmalar.
- YÖK Yönetmeliği: "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" (20 Eylül 2005)
- Eğitim, araştırma ve İdari hizmetlerin değerlendirilmesi ve kalitesinin arttırılması
- Berlin Bildirisi ve ENQA (European Assoc. for QA in HE) prensipleri ile uyumlu
- Dış Değerlendirmeye açık.
- 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu- 2006
- Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Kurumu Kanunu- 2009

Uygulama

Kalite güvencesiyle kurumlardan beklenen;

- Dış Kalite Güvence Sisteminin gelişim düzeyi,
- Öğrenci Katılımı,
- Uluslararası Katılım sağlanmasıdır.

Öncelikle Kurumda Stratejik Plan Hazırlanmalıdır.

Stratejik planlama;

- Bu günü analiz edip, yarını tasarlamaya ve gerçekleştirmeye yardım eden bir bakış açısı, bir düşünme yöntemidir.
- Bir organizasyonun gelecekte varmak istediği hedefleri ve bu hedefe nasıl ulaşılacağını gösteren süreci analiz eder
- Analitik düşünme ve kaynakları eyleme dönüştürme kararlılığıdır.

Özetle; bir kuruluşun aşağıdaki dört temel soruyu cevaplandırmasına yardımcı olur:

- Neredeyiz?
- Nereye gitmek istiyoruz?
- Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?
- Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?

Stratejik Plan BL/AD/BL bazlı yapılmalıdır (Tablo 2 ve 3).

Tablo 2: Stratejik planlama süreci.

• Plan ve Programlar • GZFT Analizi • Piyasa Analizi • Hedef Kitle /İlgili Tarafların Belirlenmesi	**Durum Analizi**	**Neredeyiz?**
• Kuruluşun varoluş gerekçesi • Temel İlkeler	**Misyon ve İlkeler**	**Nereye ulaşmak İstiyoruz**
• Arzu edilen gelecek	**Vizyon**	
• Orta vadede ulaşılacak amaçlar • Spesifik, somut ve ölçülebilir hedefler	**Stratejik Amaçlar ve Hedefler**	
• Amaç ve hedeflere ulaşma yöntemleri • Detaylı ip planları • Maliyetlendirme	**Faliyetler ve Projeler**	**Gitmet istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?**
• Raporlama • Karşılaştırma	**İzleme**	**Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?**
• Geri besleme • Ölçme yöntemlerinin belirlenmesi • Performans göstergeleri • Performans Yöntemi	**Değerlendirme ve Performans ölçümü**	

Kurumda Her Yıl Özdeğerlendirme Yapılmalıdır.

Özdeğerlendirme, bir kuruluşun faaliyetlerini ve iş sonuçlarını, YÖDEK Modeli'ni esas alan bir modelle kıyaslayarak; kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak gözden geçirme faaliyetidir.

Özdeğerlendirme, kuruluşun kendi kendini değerlendirme sürecidir.

Özdeğerlendirme sonucunda, kuruluş ne kazanır?

- Kuvvetli yönler ve iyileştirmeye açık alanlar belirlenir,
- Gelişmelerin düzenli ölçülmesi için somut verilere dayalı bir sistemdir,
- Çalışanları, "Mükemmelliğin Temel Kavramları" konusunda eğitir,
- Kuruluşu, hem kurum hem de iş birimi düzeyinde değerlendirir,
- İyi uygulamaların ortaya çıkmasını sağlar,
- Avrupa genelinde kabul görmüş kriterlerin kullanılması ile benzer veya farklı nitelikteki başka kuruluşlar ile karşılaştırılma yapılmasını sağlar,

Tablo 3: Stratejik planlama sürecinde kurumun yapacağı işlemler.

S.N	İşlem adımları	Süre	Sorumlu	Kaynak
1	Stratejik Planlama Eğitiminin Verilmesi	7 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
2	Stratejik Planlama ile İlgili Birimlerden Alınacak Bilgiler İçin Planlamanın Yapılması	3 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
3	Birim Temsilcilerine Birimlerin Stratejik Planlamalarının Yapılması İçin İlgili Yöntem ve Teknik Dokümanların Verilmesi	3 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
4	Her Birimin Kendi Stratejik Planlarını Hazırlamaları (Bütçe Kısmı ile Birlikte)	2 Ay	SP Ekibi	İlgili Birim
5	Her Birimin Kendi Stratejik Planlarında Önceliklendirmelerinin Yapılması (Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehlikeler, Paydaşlar, İyileştirme Önerileri, vb)	7 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
6	Birimlerin Hazırladıkları Planların SP Kuruluna Aktarılması	2 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
7	SP Kurulunun Toplanması	7 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
8	SP kurulu tarafından her birimin planlamalarının ortak havuzda toplanması ve önceliklerde Birim entegrasyonunun (hangi yatırım ne zaman yapılmalı, hangisi önemli, kurumsal hizmet çakışmalarının önlenmesi, vb) sağlanması için yeniden önceliklendirilmesi	7 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
9	SP Kurulu tarafından Önceliklendirilen ve Hastanelerimiz 2011-2015 yılına özgü son yatırım planlarının genel bütçelerinin oluşturulması	7 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
10	Performans Kriterlerinin Stratejik Plana İlave Edilmesi	3 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
11	Genel Durum ve Çevre Analizi Bilgilerinin Stratejik Planla Birleştirilmesi	3 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
12	Stratejik Planlama Kurulunun toplanması	1 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
13	Hazırlanan Stratejik Planların Stratejik Planlama Kurulunda Değerlendirilmesi	3 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
14	Varsa revizyonların yapılması	3 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
15	Stratejik Plan Dokümanına Son Halinin Verilmesi	3 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
16	Son şekli verilen Stratejik Planın Üniversite SP Kuruluna Sunulması	1 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
17	Varsa Revizyonların Yapılması	1 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
18	Hazırlanan SP'nin Genel Sekreterliğe Gönderilmesi	1 gün	SP Ekibi	İlgili Kurum
19	Üniversite Senatosuna Gönderilmesi	1 gün	Genel Sekreter	İlgili Kurum
20	Onaylanan SP'nin YÖK'e ve Maliye Bakanlığına Gönderilmesi	1 gün	Genel Sekreter	İlgili Kurum

- İş planı ve stratejilerin oluşturulmasını iyileştirir,
- Kuruluşu Ulusal ve/veya Avrupa Dış Değerlendirme başvurusuna hazırlar,

Kurumda ISO 9001:2008 Kalite Yönetim Sistemi Kurulmalıdır.

ISO (International Organization for Standardization) Uluslararası Standartlar Organizasyonu'nun kısaltılmış halidir.

1947 yılında kurulmuş olup, merkezi İsviçre'nin Cenevre Şehri'ndedir.

Kuruluş amacı; dünya çapında geçerliliği olacak şekilde standartlar yayınlamak ve böylelikle ürünlerin/hizmetlerin uluslararası dolaşımına katkıda bulunmaktır.

ISO 9001:2008 ise Kalite Yönetim Sistemlerinin kurulması esnasında uygulanması gereken şartların tanımlandığı ve belgelendirme denetimine tabi olan standarttır (Tablo 4).

Verilen belgenin adıdır.

ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi

Kuruluştaki;

- Yönetimin iyileştirilmesi,
- Faaliyetlerin daha hızlı ve organizeli planlanması,
- Problemlerin daha hızlı çözümlere kavuşturulması,
- Verimliliğin, kazancın ve iç-dış çevrede saygınlığın artmasını sağlar.

Kurumun;

- Müşteri memnuniyeti (tatmini),
- Çalışanlarının memnuniyeti,
- Kârlılık,
- Ve kamuoyundaki itibarını sağlamaktır.

Tablo 4: ISO 9001:2008 kalite yönetim sisteminin kurulmasında kurumların yapacağı işlemler.

S.N	İşlem adımları	Süre	Sorumlu	Kaynak
1.	Mevcut Sistemin Değerlendirilmesi	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	1.1. Strateji ve Hedeflerin Değerlendirilmesi	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	1.2. Organizasyon Yapısının Değerlendirilmesi	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	1.3. Dokümantasyon Sisteminin Değerlendirilmesi	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	1.4. Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
2.	Danışmanlık Hizmeti	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.1. Kalite Yönetim Temsilcisinin Atanması ve Kalite Takımlarının Belirlenmesi	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.2. Dokümantasyon Yapısının Oluşturulması	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.3. Organizasyon	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.3.1. Kalite Politika ve Hedeflerinin Belirlenmesi	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.3.2. Organizasyon Yapısının Oluşturulması	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.4. Görev, Yetki ve Sorumlulukların Gözden Geçirilmesi ve Düzenlenmesi	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5. İş Süreçlerinin Belirlenmesi ve Süreçlerin Tasarımı	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.1. İş Süreçlerinin Belirlenmesi	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.2. Süreçlerin Düzenlenmesi ve Yeni Süreç Tasarımlarının Yapılması	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.3. Süreç Performans Parametrelerinin Oluşturulması	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.4. Süreçlerin Uygulamaya Konulması	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.5. İzleme, Ölçme ve Düzenleyici Süreçlerin Oluşturulması	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.5.1. Yönetim Gözden Geçirme Uygulamalarının Oluşturulması	3. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.5.2. İç Denetim Sürecinin Oluşturulması ve Denetçilerin Eğitimi	3. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.5.3. İstatistiksel Teknikler ve Veri Analiz Yöntemlerinin Oluşturulması	3. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.5.4. Düzeltici Faaliyet Sistematiğinin Oluşturulması	3. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.5.5.5. Önleyici Faaliyet Sistematiğinin Oluşturulması	3. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.6. İç Denetimlerin Yapılması	3. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.6.1. Kuruluş İçi Kalite Denetimlerinin Yapılması ve Düzeltici Faaliyetler	3. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.7. Olası Eksikliklerin Tamamlanması	4. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.7.1. Düzeltici Faaliyetler	4. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.7.2. Yönetim Gözden Geçirmesi	4. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.8. Belgelendirme Kuruluşuna Müracaat	4. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.9. Dış Denetim	4. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.10 Dış Denetim Sonrası Olası Eksikliklerin Tamamlanması	4. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.11. Eğitimler		Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.11.1. ISO 9000:2000 KYS Temel Eğitimi (Süreç Yönetimi Uygulamalı)	1. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.11.2. ISO 9000:2000 KYS Dokümantasyon Eğitimi	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.11.3. ISO 9000:2000 KYS Kuruluş İçi Kalite Denetçisi Eğitimi	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum
	2.11.4. İstatistiksel Süreç Kontrolu Eğitimi	2. Ay	Kalite Ekibi	İlgili Kurum

Özetle;

- Her işin bir defada,
- Hatasız/eksiksiz olarak (sıfır hata),
- Hizmetten yararlananların %100 tatminidir.

Sonuç

Yukarıda yapılan tüm işlemlerin sonucunda;

- Kısıtlı kaynaklar daha akılcı ve verimli kullanılır.
- Kurum/bölüm sürekli iyileşir.
- Kurum hesap verebilir ve toplumsal sorumluluk taşıyabilir duruma gelir.
- Kurum şeffaflaşır, nesnelleşir ve güven verir.
- Kurumun ulusal ve uluslararası popülaritesi yükselir.
- Uluslararası hareketlilik ve dış kaynak kullanımı artar.
- Kurum/bölüm eşdeğer ve rekabet edebilen bir konuma gelir.
- Mezunlar daha kolay iş bulur

Kaynaklar

1. Yıldız, İ., " Bologna Süreci ve Dicle Üniversitesi Uygulamaları", Diyarbakır, 2009
2. Yıldız, İ., "Eğitimde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar ve Yükseköğrenimde Bologna Süreci" 30 eylül 2009, Diyarbakır
3. TUTALAR, H.İ., "Matematik Bölümü Bologna Süreci Hazırlık Dokümanları", Diyarbakır, 2010
4. http://bologna.yok.gov.tr , http://www.ua.gov.tr, http://www.dicle.edu.tr/birimler/euoffice/bologna
5. Dicle Üniversitesi Bologna Eşgüdüm Komisyonu Çalışma Prensipleri, Diyarbakır, 2009

Ek 1: YÖDEK Özdeğerlendirme Anketi

Özdeğerlendirme, bir kuruluşun faaliyetlerini ve iş sonuçlarını, YÖDEK Modelini esas alan bir modelle kıyaslayarak; kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak gözden geçirme faaliyetidir. Özdeğerlendirme, kuruluşun kendi kendini değerlendirme sürecidir.

Özdeğerlendirme sonucunda, kuruluş ne kazanır?

- Kuvvetli yönler ve iyileştirmeye açık alanlar belirlenir,
- Gelişmelerin düzenli ölçülmesi için somut verilere dayalı bir sistemdir,
- Çalışanları, "Mükemmelliğin Temel Kavramları" konusunda eğitir,
- Kuruluşu, hem kurum hem de iş birimi düzeyinde değerlendirir,
- İyi uygulamaların ortaya çıkmasını sağlar,
- Avrupa genelinde kabul görmüş kriterlerin kullanılması ile benzer veya farklı nitelikteki başka kuruluşlar ile karşılaştırılma yapılmasını sağlar,
- İş planı ve stratejilerin oluşturulmasını iyileştirir,
- Kuruluşu Ulusal ve/veya Avrupa Dış Değerlendirme başvurusuna hazırlar.

Aşağıda belirlenen değerlendirme konuları, beklenen düzeyin seviyesine göre 5'li (beşli) gösterge üzerinden bir puan verilmiştir. Bunlar;

1. Beklenen düzeyin çok altı
2. Beklenen düzeyin altı
3. Beklenen düzey
4. Beklenen düzeyin üstü
5. Beklenen düzeyin çok üstü

Ek 1 Tablo I: Girdiler (kaynaklar ve ilişkiler).

	1	2	3	4	5
1. Üniversiteye gelen öğrencinin niteliği					
2. Mevcut akademik personelin niteliği					
3. Çalışan idari personelin niteliği					
4. Üniversitenin mali kaynaklarının yeterliliği					
5. Bilgi teknolojileri ve kaynaklarının (bilgisayar, internet, iletişim, kitap, yayın, vb) yeterliliği					
6. Fiziksel olanakların (derslik, kütüphane, laboratuar, konferans salonu vb.) yeterliliği					
7. Sanayi ile ilişkilerin yeterliliği					
8. Toplum ile ilişkilerin yeterliliği					
9. Kamu kurum ve kuruluşları ile ilişkilerin yeterliliği					
10. Mezunlar ile ilişkilerin yeterliliği					
11. Çalışanlar ile ilgili ilişkilerin yeterliliği					
12. Öğrenciler ile ilişkilerin yeterliliği					
13. Yükseköğretim alanında ulusal düzeydeki ilişkilerin yeterliliği					
14. Yükseköğretim alanında uluslararası düzeydeki ilişkilerin yeterliliği					

Ek 1 Tablo II: Kurumsal niteliklerinin ve özelliklerinin değerlendirilmesi.

	1	2	3	4	5
1. a. Lisans/Önlisans öğrenci sayısının yeterliliği b. Yüksek lisans/Doktora öğrenci sayısının yeterliliği					
2. Öğretim elemanı sayılarının (Profesör, Doçent, Yard. Doçent, Öğretim Görevlisi, Okutman, Araştırma Görevlisi, Uzman vb.) yeterliliği					
3. İdari personel sayısının yeterliliği (kadrolu ve sözleşmeli)					
4. a. Akademik personelin yaş ortalamalarının düzeyi b. İdari personelin yaş ortalamalarının düzeyi					
5. a. Çalışanların kadın-erkek personel dağılımının yeterliliği (akademik personel) b. Çalışanların kadın-erkek personel dağılımının yeterliliği (idari personel)					
6. a. Çalışanların kıdem ortalamalarının düzeyi (akademik personel) b. Çalışanların kıdem ortalamalarının düzeyi (idari personel)					
7. Akademik personelin ortalama unvan düzeyi3					
8. İdari personelin eğitim düzeyi					
9. Akademik birimlerin ve bu birimlerdeki programların sayılarının yeterliliği (Fakülte, Yüksekokul, Meslek Yüksekokulu, yüksek lisans ve doktora)					
10. Kurumun ağırlıklı akademik alanı/alanlarının yeterliliği					
11. Üniversitenin fiziksel olarak büyüklüğü ve altyapısının (metre kare) ve yeterliliği; a. Toplam kampus alanı b. Toplam kapalı alan c. Eğitim-öğretim ve araştırma alanları d. Sosyal ve diğer hizmet alanları					

Ek 1 Tablo III: Eğitim-öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi.

	1	2	3	4	5
1. Programların ulusal ve çevre ihtiyaçlarına uygunluğu					
2. Programların eğitim hedeflerinin yeterliliği					
3. Programların kapsamı ve niteliklerinin (ders çeşitliliği, ders yükleri ve uyumluluğu) yeterliliği					
4. Programların anlaşılabilirliği ve hedeflerinin açıklığı					
5. Programların bütünlüğünün ve devamlılığının yeterliliği					
6. Programların çıktılarının (programın kazandırması beklenen nitelikler) yeterliliği					
7. Program kaynaklarının (öğretim elemanı, ders notları vb.) yeterliliği					
8. Programların diğer programlarla ilişkilerinin yeterliliği					
9. Öğrencilere sunulan rehberlik/danışmanlık hizmetlerinin yeterliliği					
10. Engelli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin yeterliliği					
11. Öğrenci değerlendirme prosedür ve araçlarının (sınav, ödev, proje vb.) yeterliliği					
12. Yeni öğrencilerin programlara hazırlama prosedür ve uygulamalarının yeterliliği					
13. Öğrencilere sunulan eğitimin etkinliğini artıracak eğitsel destek hizmetlerinin (yabancı dil, IT teknolojileri ve bilgisayar donanımı vb.) yeterliliği					
14. Programların ilgili ulusal ve uluslararası programlarla uyumundaki yeterliliği					

Ek 1 Tablo IV: Araştırma ve geliştirme (bilgi üretme) süreçlerinin değerlendirilmesi.

	1	2	3	4	5
1. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının ulusal ve çevre ihtiyaçlarına uygunluğu					
2. Araştırma ve geliştirme olanak ve kaynaklarının yeterliliği					
3. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının yeterliliği					
4. Araştırma ve geliştirme önceliklerinin belirginliği					
5. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının bütünlüğü ve devamlılığı					
6. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının disiplinler arası yapılabilmesindeki yeterlilik					
7. Uluslarası araştırma ve geliştirme çalışmalarının yeterliliği					
8. Araştırmayı özendiren ve destekleyen araçların yeterliliği					
9. Araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin önceliklere uygunluğu					
10. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının yeterliliği					
11. Araştırma ve geliştirme çalışmaları ile eğim-öğretim faaliyetleri arasındaki ilişkinin yeterliliği					
12. Araştırma ve geliştirme sonuçlarının duyurulması ve paylaşılması ile ilgili araç, ortam ve mekanizmaların yeterliliği					
13. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının oluşturulmasında ve yürütülmesinde paydaşlarla (endüstri, kamu kurum ve kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları vb.) kurulan yapısal ilişkilerin yeterliliği					
14. Araştırma ve geliştirme sonuçlarının topluma faydaya dönüşmesindeki yeterliliği					
15. Araştırma ve geliştirme sonuçlarının üniversiteye fayda olarak (ekonomik, itibar vb.) dönmesindeki yeterlilik					

Ek 1 Tablo V: Uygulama ve hizmet süreçlerinin değerlendirilmesi.

	1	2	3	4	5
1. Üniversite genelinde yürütülen uygulama ve hizmet faaliyetlerinin ulusal ve çevre ihtiyaçlarına uygunluğu					
2. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin olanak ve kaynaklarının yeterliliği					
3. Uygulama ve hizmet faaliyetleri düzeylerinin yeterliliği					
4. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin önceliklerinin belirginliği					
5. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin disiplinlerarası yapılabilmesindeki yeterlilik					
6. Uluslararası uygulama ve hizmet faaliyetlerinin yeterliliği					
7. Uygulama ve hizmet faaliyetlerini özendiren ve destekleyen araçların yeterliliği					
8. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının yeterliliği					
9. Eğitim-Öğretim ile uygulama ve hizmet faaliyetleri arasındaki ilişkinin yeterliliği					
10. Araştırma ve geliştirme çalışmaları ile uygulama ve hizmet faaliyetleri arasındaki ilişkinin yeterliliği					
11. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin sonuçlarının duyurulması ve paylaşılması ile ilgili araç, ortam ve mekanizmaların yeterliliği					
12. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin oluşturulmasında ve yürütülmesinde paydaşlarla (endüstri, kamu kurum ve kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları vb.) kurulan yapısal ilişkilerin yeterliliği					
13. Yaşam Boyu (Sürekli) Eğitim faaliyetlerinin yeterliliği					
14. Topluma yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerinin yeterliliği					
15. Topluma yönelik sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yeterliliği					
16. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin topluma faydaya dönüşmesindeki yeterlilik					
17. Uygulama ve hizmet faaliyetlerinin kuruma/birime fayda olarak (ekonomik, itibar vb.) dönmesindeki yeterlilik					

Ek 1 Tablo VI: İdari süreçler ve destek süreçlerinin değerlendirilmesi.

	1	2	3	4	5
1. Personel işleri ile ilgili hizmetlerin yeterliliği					
2. İdari (ihale, temizlik, ulaşım vb.) işler ile ilgili hizmetlerin yeterliliği					
3. Bütçe ile ilgili süreç ve hizmetlerin yeterliliği					
4. Öğrenci işleri ile ilgili akademik hizmetlerin yeterliliği					
5. Kütüphane ve dokümantasyon işleri ilgili hizmetlerin yeterliliği					
6. Yapı ve çevre işleri ile ilgili hizmetlerin yeterliliği					
7. Teknik destek hizmetleri ilgili hizmetlerin yeterliliği					
8. Bilgi işlem ve haberleşme desteğinin yeterliliği					
9. Hukuk destek hizmetlerinin yeterliliği					
10. Basın ve halkla İlişkiler hizmetlerinin yeterliliği					
11. Sağlık hizmetlerinin yeterliliği					
12. Kültür ve sosyal hizmetlerin yeterliliği					
13. Spor ile ilgili hizmetlerin yeterliliği					
14. Burs olanak ve hizmetlerinin yeterliliği					
15. Yurt olanak ve hizmetlerin yeterliliği					
16. Öğrenci bilim, kültür ve sanat topluluklarının yeterliliği					
17. Uluslararası ofislerin hizmetlerinin yeterliliği					
18. Öğrenci kariyer planlama hizmetlerinin yeterliliği					
19. Staj destek hizmetlerinin yeterliliği					
20. Öğrenci konseylerine sağlanan hizmetlerin yeterliliği					

Ek 1 Tablo VII: Yönetsel özelliklerin (yapısal) değerlendirilmesi.

	1	2	3	4	5
1. Üniversite organizasyon yapısının yeterliliği					
2. Yetkililerin görev ve sorumluluk tanımlarının açıklığı					
3. Görev yetkilerinin yeterliliği					
4. Üniversiteye ait stratejilerin varlığı ve yeterliliği					
5. Yönetsel karar verme süreçlerinin yeterliliği					
6. İş süreçleri (akademik ve idari) yeterliliği					
7. Stratejik planlama ve izleme süreçlerinin yeterliliği					
8. Kalite geliştirme süreçlerinin yeterliliği					
9. Bilgi yönetimi süreçlerinin yeterliliği					
10. İnsan kaynakları süreçlerinin yeterliliği (İstihdam, eğitim, yönlendirme vb.)					
11. Finans kaynakları süreçlerinin yeterliliği					
12. Öğrenci katılım süreçlerinin yeterliliği					
13. Eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, uygulama ve hizmet süreçleri ile ilgili etik standartların yeterliliği					

Ek 1 Tablo VIII: Yönetsel özelliklerin (davranışsal) değerlendirilmesi.

	1	2	3	4	5
1. Ortak kültür ve değerlerin paylaşımındaki yeterlilik					
2. Akademik personelin memnuniyetinin yeterliliği					
3. İdari personelin memnuniyetinin yeterliliği					
4. Öğrenci memnuniyetinin yeterliliği					
5. Liderlik yaklaşımlarının yeterliliği					
6. Yönetici yaklaşımlarının (yönetim tarzı, tanıma ve takdir, insan ilişkileri, yetki paylaşımı vb.) yeterliliği					
7. Akademik personelin idari ve yönetsel özelliklerinin yeterliliği					
8. İdari personelin özelliklerinin yeterliliği					
9. Çalışanlar arasındaki iş birliği ortamının yeterliliği					
10. İş arkadaşlığı ve sosyal ortamın yeterliliği					

Ek 1 Tablo IX: Çıktılar/sonuçların değerlendirilmesi.

			2011		
	1	2	3	4	5
1. Üniversitenin genel gelişme düzeyinin yeterliliği					
2. Öğrencilerin gelişimi ilgili sonuçların genel olarak yeterliliği					
3. Araştırma ve geliştirme ile ilgili sonuçların genel olarak yeterliliği					
4. Uygulama ve hizmet faaliyetleri ile ilgili sonuçların genel olarak yeterliliği					
5. Yönetsel faaliyetler ile ilgili sonuçların genel olarak yeterliliği					
6. İdari faaliyetler ile ilgili sonuçların genel olarak yeterliliği					
7. Toplumla ile ilgili sonuçların genel olarak yeterliliği					

Ek 1 Tablo X: Yükseköğretim misyonunu başarma performansının değerlendirilmesi.

			2011		
	1	2	3	4	5
1.Üniversitenin evrensel yükseköğretim kurumu olma misyonunu yerine getirme düzeyi					
2. Üniversitenin Türk yükseköğretim kurumu olma misyonunu yerine getirme düzeyi					
3. Üniversitenin kendi misyonunu yerine getirme düzeyi					

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 856-861

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

Lect. Özcan Konur
Faculty of Engineering, Şırnak University, 73000 Şırnak, Turkey

Abstract

The processes relating to the academic evaluation and quality improvement in higher education have been an important part of the quality assurance system in many fronts for many years. The rapid expansion of the higher education system in Turkey since 1980s has made these processes more important in the face of the consumer-led policy development worldwide. It is timely to have a look into these processes as the national projects under the guidance of the Turkish Council of Higher Education have been undertaken in Turkish universities since 2005. The implementation of the national regulation relating to this project in a university is narrated with the key implementation points as a case study from the standpoint of a project director. It is found that there have been many national and institutional determinants of the success of this project. This project has been helpful in directing all the stakeholders' attention to the academic evaluation and quality improvement in universities.

Key words: Academic evaluation, quality improvement, Turkey, Council of Higher Education, regulations, Namık Kemal University, case study.

Introduction

The teaching has been considered one of the three tasks of the higher education institutions at a global scale in addition to the research and public services (Higher Education Council, 2006). The quality of the teaching has been one of the most important determinants of the rankings of the universities (Clark, 2009; Hazelkorn, 2007).

Although there have been many studies on the determinants of the quality teaching concerning other countries, the research on this issue for Turkey has been sparse. (e.g., Aldemir & Yaprak, 2004; Clark, 2009; Hazelkorn, 2007); Lee, 2005; Liu & Rosa, 2008; Serrano-Velarde, 2008; Tanaka, 2006).

The Higher Education Council of Turkey (HEC) has been the regulating body of the higher education sector in Turkey (Law of Higher Education, 1981). The Council has been working on a number of projects in improving quality of teaching in Turkish universities for a number of years (Higher Education Council, 2006). One of these projects has involved the preparation of the Academic Evaluation and Quality Improvement Report (AEQIR) by every state university in Turkey (Regulation, 2005).

A commission of the Higher Education Council prepared a guide for the higher education institutions, Higher Education Academic Evaluation and Quality Improvement Guide (HEAEQEI, 2007).

The Namık Kemal University is one of the newly founded state universities in 2006 with the Faculty of Agriculture, Corlu Faculty of Engineering, College of Health and nine Vocational Colleges taken over from Trakya University and newly founded Faculty of Medicine, Faculty of Sciences and Literature as well as the Graduate Institutes for Natural Sciences, Health Sciences, and Social Sciences.

The Author of the paper coordinated the application of the Higher Education Academic Evaluation and Quality Improvement Guide at the levels of the university, academic and administrative units, and departments of the faculties between 2008 and 2009.

Therefore, this paper has been focused on the experiences of Namık Kemal University in implementing a quality assurance scheme in 2008 and 2009 in the light of this Guide regarding the teaching activities.

The Higher Education Academic Evaluation and Quality Improvement Guide

The Author of the paper prepared three templates for the implementation of the Guide in the university, for academic units (Faculties, Graduate Institutes, Colleges and Vocational Colleges), administrative units, and departments of faculties and divisions of the Graduate Institutes (Konur, 2008a-c). All the academic units and departments used these templates to produce their own Academic Evaluation and Quality Improvement Reports (AEQIR). The administrative units used a separate template.

The reports prepared by these units and departments were collected, archived, and published online by the University and they were used in preparing the University's its own Academic Evaluation and Quality Improvement Report for the year 2008 (Namık Kemal University, 2009a). These reports were followed by the strategic plan for the period from 2010 to 2014 (Namık Kemal University, 2009b).

As the name of the report suggests the University's Report is of integrative nature as it contains the evaluation of not only teaching-related issues but also other issues such as inputs, institutional properties, managerial issues, administrative services, and outputs. There is also a part evaluating the environmental/external factors.

The report thus has two main parts. The first part is called the self-evaluation and considers the evaluation of the factors controlled by the institution itself. The second part is called the environmental evaluation and considers the evaluation of external factors.

The key headings of evaluation are given as below:

The self-evaluation key headings

1. Inputs
2. Institutional properties
3. Teaching and learning processes
4. Research and development processes
5. Service processes
6. Administrative processes and support processes
7. Managerial properties (Structural)
8. Managerial properties (Behavioural)
9. Outputs/Results
10. Higher education mission performance

The environmental evaluation key headings

1. The evaluation of developments in higher education at home and abroad
2. Evaluation of developments regarding graduates
3. Evaluation of developments in the public sphere and the public relations
4. Evaluation of relations and developments in relation to industrial and social institutions
5. Evaluation of developments regarding educational technologies
6. Evaluation of legal arrangements and developments regarding public enterprises and offices
7. Evaluation of the effect of the institution on the economics and commercial development of the region

For each key heading of the self-evaluation a more detailed set of headings has been developed. For example the detailed headings for the key heading of teaching and learning are given below:

1. The appropriateness of the educational programs to national and the regional needs
2. The adequacy of the teaching targets of the educational programs
3. The adequacy of the scope and properties of the educational programs (course diversity, course load and appropriateness)

4. The understandability of the educational programs and the clarity of the course targets.
5. The adequacy of the completeness of the educational programs and their continuity
6. The adequacy of the outcomes of the educational programs
7. The adequacy of the resources of the educational programs (academic personnel, course notes etc.)
8. The adequacy of the relationships of the educational programs with other programs
9. The adequacy of the guidance and counselling services provided to students
10. The adequacy of the educational services provided to disabled students
11. The adequacy of the procedures and means for the student assessment (exams, course work, course project etc.)
12. The adequacy of the procedures and practices regarding the student orientation programs for new students
13. Adequacy of the educational support services offered to students to increase the efficiency of the teaching (foreign language, information and communication technologies and computer hardware etc.)
14. The adequacy of the compliance of the educational programs with the relevant national and international programs
15. The adequacy of the participation of the students in the international student exchange programs

It would also helpful to consider the components of the key input headings as an example of other self-evaluation headings as below:

1. The expected level of quality of the students
2. The expected level of qualifications of the academic staff
3. The expected level of quality of the administrative staff
4. The adequacy of financial resources;
5. The adequacy of the Information Technology and resources (computers, internet, communications, books, publications, etc.)
6. The adequacy of business technologies
7. The adequacy of physical facilities
8. The adequacy of supply of the services
9. The adequacy of the relations with the industry
10. The adequacy of relations with the society;
11. The adequacy of relations with the public institutions and organizations
12. The adequacy of relations with the alumni
13. The adequacy of the relations with the staff
14. The adequacy of the relations with students;
15. The adequacy of the relations with the higher education sector at a national scale.
16. The adequacy of the relations with the higher education sector at an international scale.

For each heading of the self-evaluation, evaluation has to be made using a scale from 1 to 5 based on the concept of the "expected level of performance":

- Well below the expected level of performance: 1 point
- Below the expected level of performance: 2 points
- At the expected level of performance: 3 points
- Above the expected level of performance: 4 points
- Well above the expected level of performance: 5 points

In addition to these headings for the evaluation of the institutions' performance, there have been 76 performance indicators corresponding to many of these self-evaluation headings. Some of these indicators mostly related to the assessment of the teaching and learning denoted as important are given below:

1. The quality of students placed in the undergraduate programs
2. The quality of students placed in the master programs

3. The quality of students placed in the doctoral programs
4. The state funding per student
5. Ste revolving fund per member of the academic staff
6. The number of the permanent teaching faculty members (Faculty members, lecturers, instructors) per student
7. The rate of admittance of the students to graduate programs
8. The rate of the minors and double majors in undergraduate programs
9. The rate of the dismissed students for any reason within the first year of the all programs
10. The rate of the Students who graduate in time.
11. The graduation rate
12. The average the graduation GPAs
13. The rate of participation in international student exchange programs
14. Average weekly number of hours per program
15. The rate of elective courses
16. The average publication rate per member of the faculty member in (SCI-expanded, SSCI and AHCI)
17. The number of citations received in SCI-expanded, SSCI and AHCI per faculty member
18. The rate of the number of the computers available per student
19. The rate of students staying in the dormitories
20. Student satisfaction
21. Academic staff satisfaction
22. Administrative staff satisfaction

At the end of the institutional evaluation study, the expected output is the preparation of the SWOT (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats) analysis. The strengths and weaknesses of the institutions have to be based on the self-evaluation of the institution taking account of the related performance indicators. The opportunities and threats for the institution over the next planning period have to be based on the environmental evaluation by the institution.

The Case Study of the Namık Kemal University, Tekirdağ, Turkey

The results of the academic evaluation exercise for the year 2008 were given in Table 1. In the third column, the ratings given by the academic units were provided. The average for these ratings was 2.7. The ratings by all the academic units were lower, 2.2.

The results of the academic evaluation exercise for the year 2008 for the teaching heading were given in Table 2. The average for these ratings was 3.1.

Table 1: Namık Kemal University's the summary self-evaluation report- 2008.

No	The self-evaluation headings	Performance rate Academic units	Performance rate Whole institution
1	Inputs	2.7	2.4
2	Institutional properties	2.5	2.3
3	Teaching and learning processes	3.1	3.1
4	Research and development processes	2.1	1.6
5	Service processes	2.3	1.7
6	Administrative processes and support processes	2.3	1.8
7	Managerial properties (Structural)	2.6	2.1
8	Managerial properties (Behavioural)	2.9	2.3
9	Outputs/Results	2.9	2.3
10	Higher education mission performance	3.4	2.4
	Average	2.7	2.2

Table 2: Namık Kemal University's self-evaluation report for teaching- 2008.

	The headings for the self-evaluation	Performance
1	The appropriateness of the educational programs to national and the regional needs	3.7
2.	The adequacy of the teaching targets of the educational programs	3.7
3.	The adequacy of the scope and properties of the educational programs (course diversity, course load and appropriateness)	3.5
4.	The understandability of the educational programs and the clarity of the course targets.	3.6
5.	The adequacy of the completeness of the educational programs and their continuity	3.4
6.	The adequacy of the outcomes of the educational programs	3.2
7.	The adequacy of the resources of the educational programs (academic personnel, course notes etc.)	3.0
8.	The adequacy of the relationships the educational programs with other programs	3.0
9.	The adequacy of the guidance and counselling services provided to students	3.0
10.	The adequacy of the educational services provided to disabled students	2.1
11.	The adequacy of the procedures and means for the student assessment (exams, course work, course project etc.)	3.2
12.	The adequacy of the procedures and practices regarding the student orientation programs for new students	3.2
13.	Adequacy of the educational support services offered to students to increase the efficiency of the teaching (foreign language, information and communication technologies and computer hardware etc.)	2.6
14.	The adequacy of the compliance of the educational programs with relevant national and international programs	3.0
15.	The adequacy of the participation of the students in the international student exchange programs	2.0
	Average	3.1

Discussion and Conclusions

As a result of the Bologna process, Turkey has been developing a number of projects to improve the quality of higher education services for the benefit of all the stakeholders in recent years (Higher Education Council, 2006).

Within the scope of these projects, all the state higher education institutions, regulated by the Higher Education Council, have been required to produce an Academic Evaluation and Quality Improvement Report (AEQIR) since 2006.

The Namık Kemal University has been one of the higher education institutions in Turkey consistently preparing these reports within deadlines set by the Council. The University prepared these reports for the year 2007 and 2008 (Namık Kemal University, 2009a-b).

The University has taken an opportunity with this project to develop a culture of quality across the university including its all academic and administrative units. For this purpose, three templates were prepared for each type of units and provided advisory services for its units to help them with their reports.

This paper has focused on the University's Report for the year 2008 and provided a synopsis of the report's content for the international audience.

During this process it was found that the involvement of the heads of the university, and units at all levels have been critically important to develop a culture of quality across the university. This finding was also evident in other studies such as Serrano-Velarde (2008) and Tanaka (2006). Our units have been given a valuable opportunity to self-evaluate their own academic programs and to carry out a SWOT analysis using the self-evaluation and environmental evaluation headings of the Guide developed by the Council.

The Academic units of the University rated the overall performance for all headings of the self-evaluation as 2.7 but all units including administrative units rated this at a lower rate of 2.2. However, the average performance rate for the teaching and learning was above the overall rate at a rate of 3.1. (Namık Kemal University, 2009a)

It was found that this institutional evaluation process using the Guide developed by Higher Education Academic Evaluation and Quality Improvement Commission has been beneficial for all the stakeholders of the University by developing a culture of quality during the first years of its foundation.

It was further found that the model developed by the Higher Education Council has been effective to reflect upon all aspects of the teaching process in higher education institutions and the Namık Kemal University has been successful in applying this model (Higher Education Council, 2006).

References

Aldemir, C.; Yaprak, G. (2004) Higher education management and policy: student satisfaction in higher education: a Turkish case. Higher Education Management and Policy, 16(2), 121-138.

Clark, T. (2009) The impact of reforms on the quality and responsiveness of universities in the United Kingdom, Higher Education Management and Policy, 21(2), 105-126.

Hazelkorn, E. (2007) The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making, Higher Education Management and Policy, 19(2), 81-105.

Higher Education Academic Evaluation and Quality Improvement Commission (2007) Higher Education Academic Evaluation and Quality Improvement Guide, v. 2007/1.0 (Ankara, Higher Education Council). [Turkish]

Higher Education Council (2006) Turkey's Higher Education Strategy, 251 pp., (Ankara, Higher Education Council). [Turkish]

Konur, O. (2008a) Namık Kemal University Strategic Planning Guide for the Academic Units v.1.0, 94 pp., (Tekirdağ, Namık Kemal University] [Turkish]

Konur, O. (2008b) Namık Kemal University Strategic Planning Guide for the Academic Departments v.1.0, 95 pp. (Tekirdağ, Namık Kemal University] [Turkish]

Konur, O. (2008c) Namık Kemal University Strategic Planning Guide for the Central Units v.1.0, 88 pp. (Tekirdağ, Namık Kemal University] [Turkish]

Law of Higher Education (1981). Law No. 2547. 01.11.1981. Official Gazette 06.11.1981. Issue No. 17506. [Turkish]

Lee, H.-C. (2005) The shift of the university paradigm and reform of the Korean university systems, Higher Education Management and Policy, 17(1), 100-116.

Liu, S.; Rosa, M. J. (2008) Quality assessment of undergraduate education in China, Higher Education Management and Policy, 20(3), 70-87.

Namık Kemal University (2009a) Namık Kemal University Institutional Evaluation and Quality Improvement Report 2008, v. 1.2, 186 pp., [Tekirdağ, Namık Kemal University] [Turkish]

Namık Kemal University (2009b) Namık Kemal University Strategic Plan: 2010-2014. v. 2.1 99 pp. (Tekirdağ, Namık Kemal University). [Turkish]

Regulation on Academic Evaluation and Quality Improvement in Higher Education Institutions (2005) Official Gazette, 20.09.2005. No. 25492 (Ankara, Higher Education Council). [Turkish]

Serrano-Velarde, K. E: (2008) Quality assurance in the European Higher Education Area: The emergence of a German market for quality assurance agencies, Higher Education Management and Policy, 20(3), 1-18.

Tanaka, M. (2006) The strategic purposes and significant effects of quality assurance in German higher education: a comparative perspective. Higher Education Management and Policy, 18(3), 140-159.

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 862-868

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

Prof. Dr. Yegane Güven
İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi, Çapa 34093 İstanbul, Türkiye
okonur@hotmail.com

Özet

Eğitim ile ilgili reform niteliğinde değişikliklerin yapıldığı Bolonya süreci kapsamında yükseköğretim alanı oluşturulurken, öğrenim çıktıları, kredi sistemi ve kalite güvencesinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenim çıktısı, mezun olan öğrencinin sahip olması gereken yeterliliklerdir ve öğrencinin "neyi ne kadar öğrendiği" ile ilgilidir. Öğretme ve öğrenmenin ulaşacağı en son hedef "*mesleki yeterlilik*" olup, bilginin kazanılması, beceri geliştirilmesi ve öğrenme çıktılarının davranışa dönüşmesi basamaklarından geçerek bu hedefe ulaşılabilir. Bu da ancak "öğretim üyesi - merkezli" geleneksel eğitim modellerinin yerini"öğrenci –merkezli" çağdaş modellerin almasıyla mümkün olabilir. Bu sistemde ders programlarının içerikleri de değişerek "disiplin bazlı eğitimin" yerine "konu bazlı" eğitim uygulanmaktadır.Bu durumda derslerin entegrasyonunun önemi de ön plana çıkmıştır. Bunda amaç bilginin bir sistem dahilinde verilmesini ve öğrenilen bu bilginin daha sonra davranış ve tutuma yansımasını sağlamaktır. Ancak bu şekilde mezunların bilgi ve beceri düzeyleri belirli bir kaliteye ulaşabilmektedir. Diş hekimliği eğitimini belirli standartlara yükseltmek için Avrupa Birliği'nin çalışmaları kapsamında oluşturulan DentEd Evolves ve DentEd III adlı çalışmaları sonucunda "Yeni Avrupa Diş Hekimliği Profili ve Yeterlilik Alanları" tanımlanmış ve profesyonellik, iletişim ve kişilerarası etkileşim yetenekleri, bilgi tabanı, bilgi toplama, ve eleştirel düşünce, klinik bilgi toplama, tanı ve tedavi planlaması, ağız sağlığının sağlanması ve korunması ve sağlığın yaygınlaştırılması olmak üzere 7 yeterlilik alanı tarif edilmiştir. Bu ana alanların kapsamında 185 destekleyici alan bulunmaktadır. Bu "yeterlilikler" mezun olan diş hekiminin genel mesleki uygulamalarında karşılaşabileceği her durumda gerekli işlemleri yapabilecek yetenekleri, bilgiyi, tavır ve davranışları içermekte ve "bilgi sahibi olması","yeterli olması" ve "aşina olması" gereken konular olarak ifade edilmektedir. Çağdaş diş hekimliği eğitiminde bu yeterlilik alanlarından özellikle "bilgi tabanı, bilgi toplama ve eleştirel düşünce" başta olmak üzere birçok alandaki yeterlilik temel bilim derslerinde kazandırılmaktadır. Bu çalışmada temel bilim, klinik bilim ve tıp bilimlerinin oluşturduğu entegre ders örnekleri verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, yeterlilikler, diş hekimliği eğitimi.

Giriş

Genel olarak"yeterlilik" terimi "bir kişinin mesleğini usta bir biçimde yapması" veya "bir işten arzu edilir sonucun alınması" anlamlarını taşır. Strebler, Robinson &Herron (1997). yeterliliği "performansın minimum standart"ı olarak kabul etmektedir. İngiltere'de eğitimle ilgili bir kuruluş olan Further Education Unit "uygun becerilere sahip olma ve geliştirme" olarak kabul ettiği yeterliliği,"yaşamda başarılı bir performans için gerekli tutum ve deneyimler" biçiminde tarif etmektedir (Tritton 2008). Voorhes (2001), on yıl önce yazdığı makalede yeterlilik esaslı öğrenme modelini "kaçınılmaz gelecek" olarak tanımlamıştır. Araştırıcı, yeterlilik bazlı yaklaşımlarda,öğ-

rencinin başarısının kredi saatleri ölçümüne bağlı olan geleneksel paradigma ile öğrenme devrimi arasındaki köprünün kurulabileceğini belirtmiş ve bu yeni yaklaşımın, fakültelerin,enstitülerin ve akreditasyon kuruluşlarının rolünü yeniden tanımlayacağını bildirmiştir. Bu devrimin en önemli uygulayıcıları olan yükseköğretim kurumlarında geleneksel eğitim modellerinin yerini çağdaş modellerin almasıyla birlikte ders programlarının içerikleri de değişmiştir. Disiplin bazlı eğitimin yerine konu bazlı eğitime geçilmesi derslerin entegrasyonunun önemini ortaya çıkarmıştır. Bunda amaç, bilginin bir sistem dahilinde verilerek, öğrenilen bu bilginin daha sonra davranış ve tutuma yansımasını sağlamaktır. Ancak bu şekilde eğitimde öğretme ve öğrenme kalitesi yükselmekte ve mezunların bilgi ve beceri düzeyleri de belirli bir kaliteye ulaşabilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında ortak kalite düzeyini yakalamak, mezun edilen öğrencilerin aynı mesleki yetkinlik düzeyine sahip olması ile mümkündür.

Üniversiteden mezun olan bir öğrencinin bu yetkinlik düzeyinde olabilmesi ancak aşağıdaki özellikleri geliştirmesi ile gerçekleşebilir:

- entellektüel kapasitesi ve hayal gücü
- anlama ve karar verme yeteneği
- iletişim becerileri
- birlikte çalışma (işbirliği) becerileri
- problem çözme yeteneği
- çalıştığı alana geniş bir perspektiften bakma yeteneği
- sorgulayıcı, analitik ve yaratıcı bir yaklaşıma sahip olma

Bu özellikler ancak, amacı öğrenciye bilgi yüklemek değil "öğrenmeyi öğretmek" olan eğitim metotları ile kazandırılır. Öğrencinin aldığı bilgileri tutum ve davranışına ne derece yansıttığı, yani kazandığı "yeterlilikler", öğrencinin aktif olduğu ve derse bizzat katıldığı eğitim modelleri ile verilebilmektedir. Bu bağlamda üniversiteler basit bilgi ve becerileri kazandırmaktan daha çok, "yaşam boyu öğrenme" ile devam ettirilecek, tutum ve davranışa yansıyan yeteneklerin kazandırılacağı eğitim kurumları olmalıdır.

Yükseköğretimde mezun olan bir öğrenciye kazandırılan yeterlilikler, öğrencinin "neyi ne kadar öğrendiğini"gösteren "öğrenim çıktıları"dır. Diğer bir deyişle, öğrenim çıktısı, mezun olan öğrencinin sahip olması gereken yeterliliklerdir. Öğrenim çıktısı, bir ders için öğretim üyesi tarafından belirlenen "dersin amaç ve hedefleri"ile her zaman aynı olmayabilir. Çünkü öğretenin amacından daha fazla öğrencinin "neyi ne kadar öğrendiği" ile ilgilidir.

Bir eğitim programının başarılı olup olmadığı, dersin amaç ve hedeflerinin ne derece gerçekleştiği ve öğrencinin o dersle ilgili yeterlilikleri kazanıp kazanmadığının ölçülmesi ile,kısacası derslerin öğrenim çıktısının değerlendirilmesi ile anlaşılır.

Öğretme ve öğrenmenin ulaşacağı en son hedef "*mesleki yeterlilik*" olup, bilginin kazanılması, beceri geliştirilmesi ve öğrenme çıktılarının davranışa dönüşmesi basamaklarından geçerek bu hedefe ulaşılabilmektedir. Geleneksel yükseköğretim modelinde ders programları,"çıktı esaslı"olmaktan daha çok öğrenci tarafından "alınan bilgi" ön planda tutularak hazırlanmaktadır. Tritton (2008) yükseköğretim ders programlarının;mezunların vasıflarının geniş kapsamlı olması ve mesleği temsil edecek yeterlilikte standartlara sahip olmaları, iş yeri başarısı için bazı spesifik yeteneklere sahip olmaları gibi gereksinimleri karşılaması gerektiğini bildirmiştir.

Uluslararası Alanda Yeterlilikler

Yeterliliklere ve dolayısıyla "spesifik öğrenmenin ölçülmesi" konusuna olan ilgi dünyada her geçen gün artmaktadır. Amerika'da bu konu ile ilgili "Ulusal Yetenek Standartları Kurulu" kurulmuştur. Benzer şekilde İngiltere'de kurulan "Öğrenme Becerileri Kurulu" mezunlara iş imkanları sağlamak üzere ders programlarının hazırlanmasında katkı vermektedir. Avusturalya'da "Teknik ve İleri Eğitim" kursları ulusal yeterlilikler çerçevesinde hazırlanarak üniversite dışında eğitim görmek isteyenlere sunulmaktadır (Voorhes 2001).

19 Haziran 1999 tarihinde Türkiye'nin de dahil olduğu 29 ülke tarafından onaylanıp yayınlanan ve 2010 yılına kadar tamamlanmasını öngörülen ve Yükseköğretimde "eğitim birliğini sağlamak ve eğitimde standartların yükseltilmesi" amacıyla hazırlanan Bolonya Bildirisi, "*Avrupa Yükseköğrenim Alanı'nın Oluşum Süreci*"ni ifade etmektedir. Eğitim ile ilgili reform niteliğinde değişikliklerin yapıldığı bu süreçte, her ülke, Avrupa Yüksek

Öğrenim Alanı'na ilişkin nitelikleri gözeterek, eğitim alanında kendi "ulusal niteliklerinin çerçevesi"ni oluşturmaktadır. Bu çerçeve oluşturulurken öğrenim çıktıları, kredi sistemi ve kalite güvencesinin dikkate alınması gerek-

mektedir. Belirlenen "öğrenim çıktıları" doğrultusunda, ülkemizdeki üniversitelerin tüm programları için "program çıktılarını" tamamlamaları gerekmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi referans alınarak, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Temel Alan Yeterlilikleri oluşturulmuştur (2010).

Diş Hekimliğinde Yeterlilikler

Avrupa Birliği'nin(AB), diş hekimliği eğitimi ile ilgili çalışmaları kapsamında oluşturulan "DentEd Evolves" ve "DentEd III" projeleri ile "Yeni Avrupa Diş Hekimliği Profili ve Yeterlilik Alanları" tanımlanmış ve Dresden'de (2003) tartışılarak 2004 yılında Cardiff'te Association of Dental Education in Europe (ADEE) tarafından onaylanmıştır. Bu belge 2009 yılında güncellenerek, 2010 yılında yayınlanmıştır (Cowpe, Plasschaert, Harzer ve ark. 2010). Bu belgede yer alan "Yeterlilikler" mezun olan diş hekiminin genel mesleki uygulamalarında karşılaşabileceği her durumda, gerekli işlemleri yapabilecek yetenek, bilgi, tavır ve davranışları içermekte ve bunlar "*bilgi sahibi olması*", "*yeterli olması*" ve "*aşina olması*" gereken konular olarak ifade edilmektedir.

Diş hekiminin bu özellikleri kazanması, hastanın iyiliği için mümkün olan en üst düzeydeki başarıyı getirmektedir. Bu yeterlilikler öğrencilerin ve tedavi edilmekte olan hastaların fayda görebilmeleri amacıyla tüm disiplinleri içermeli ve bu disiplinlere ait konular entegre edilerek verilmelidir. Yeterliliklerin tanımlanması diş hekimliği fakültelerine; mezuniyet öncesi ders programlarının değerlendirilmesi, yeniden tanımlanması ve yapılandırılmasında (Advisory Committee on the Training of Dental Practitioners, 1995), öğrenci değerlendirme işlemlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde (Plasschaert, Boyd, & Andrieu, 2002), mezuniyet öncesi programların sonuçlarına göre önlemlerin alınarak bu programların etkinliklerinin değerlendirilmesinde (Boyd, Gerrow, &Chambers, 1996) karşılaştırma olanağını sağlayacaktır. Yeterlilik tanımları aynı zamanda akreditasyon işlemlerinde referans olarak kullanılabilecektir. 2008 yılında Amerikan Diş Hekimliği Eğitimi Birliği (American Dental Education Association: ADEA,2008) mezun olan diş hekiminde olması gereken 6 ana yeterlilik alanı tanımlamıştır:

I. Eleştirel düşünce
II. Profesyonellik
III. İletişim ve Kişilerarası Etkileşim Yetenekleri
IV. Sağlığın Yaygınlaştırılması
V. Uygulama Yönetimi ve Bilişim
VI. Hasta Bakımı
    a. Tanı ve Tedavi Planlaması
    b. Ağız Sağlığının Sağlanması ve Sürdürülmesi

Bu ana yeterlilik alanları kapsamında 39 destekleyici alan bulunmaktadır.

Bolonya süreci ile dahil olduğumuz AB'de ise, Avrupa'da diş hekimliği eğitimine yön veren kuruluş olan ADEE tarafından daha önce genel diş hekimliği mesleki uygulamalarının çeşitliliği ve yaygınlığı gözönünde tutularak 7 ana yeterlilik alanı tarif edilmiştir.

I. Profesyonellik
II. İletişim ve Kişilerarası Etkileşim Yetenekleri
III. Bilgi tabanı, Bilgi Toplama, Bilgi Okuryazarlığı
IV. Klinik Bilgi Toplama
V. Tanı ve Tedavi Planlaması
VI. Ağız Sağlığının Sağlanması ve Korunması
VII. Sağlığın Yaygınlaştırılması

Belgede bu ana alanların kapsamında 185 destekleyici yeterlilik (DY) bulunmaktadır.

Yeterlilik Esaslı Diş Hekimliği Ders Programında Temel Bilim, Klinik Diş Hekimliği ve Klinik Tıp Entegrasyonu ile Hazırlanan Ders Örnekleri

Yeterlilik alanları dikkate alınarak hazırlanan ders programlarının avantajı öğrencinin ezberden uzaklaştırılması olduğu kadar, yatay ve dikey entegrasyonla konuların tekrarının da önüne geçilmiş olmaktadır.

Bu yeterlilik alanlarından özellikle 3. Ana Yeterlilik Alanı, "mezun olmuş bir diş hekimi klinik diş hekimliği uygulamalarına ilişkin normal ve patolojik şartlar / bozukluklar arasındaki farkı tanımalı ve temel, tıbbi, biyolojik, teknik ve klinik bilimleri uygulamak için yeterli olmalıdır" şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca gerçek hayat ve klinik durumlara bu bilgi ve temel, tıbbi biyolojik ve klinik bilimleri uygulama yeteneğini kazandırmak da bu ana yeterlilik alanının amaçlarından biridir.

Bu yeterliliği kazandırmak için temel bilim derslerinin katkılarını içeren ders örnekleri aşağıda görülmektedir:

3.1. Sterilizasyon, dezenfeksiyon,antisepsi ve çapraz enfeksiyon kontrolünün klinik pratiğinde uygulanması konusunda *yeterli olmak*

3.3. Sterilizasyon, dezenfeksiyon, antisepsi ve çapraz enfeksiyon kontrolünün bilimsel ilkeleri konusunda *bilgi sahibi olmak*

Ders: Antiseptikler, dezenfektanlar ve çapraz enfeksiyon kontrolu

Katılan Disiplinler: Mikrobiyoloji, farmakoloji ve tüm diş hekimliği klinik dalları

3.2. İyonize radyasyondan korunma konusunda birlikte çalıştığı ekibe liderlik etme konusunda *yeterli olmak*

3.4. Iyonize radyasyonun zararları ve biyolojik dokular üzerindeki etkileri konusunda ekibine liderlik edecek kadar *bilgi sahibi olmak*

Ders: İyonize radyasyonun zararları

Katılan Disiplinler: Fizik, Biyofizik, Patoloji, Radyoloji

3.5. İlgili biyomedikal bilimler, bilgi edinme, bilimsel metot ve kanıtların değerlendirilmesi de dahil olmak üzere diş hekimliğinin bilimsel temeli konusunda *bilgi sahibi olmak*

Ders: Temel bilimlerin genel konuları

Katılan Disiplinler: Diş hekimliği Temel Bilim Dalları

3.6. Yeni ortaya çıkan biyolojik teknolojileri. Klinik pratikte özellikle de rejeneratif tıpta kullanabilmek için vücuttaki biyolojik süreçler hakkında yeterli derinlikte *bilgi sahibi olmak*

Ders: Biyokimyasal ve fizyolojik yolaklar

Katılan Disiplinler: Biyokimya, fizyoloji, tıbbi biyoloji

3.7 Ökaryotik ve prokaryotik hücre de dahil olmak üzere yaşamın hücresel ve moleküler temelleri konusunda *bilgi sahibi olmak*

Ders: Yaşamın moleküler temeli

Katılan Disiplinler: Biyokimya, histoloji ve embriyoloji, fizyoloji

3.9. İnfeksiyon, inflamasyon, bağışıklık sistemi bozuklukları, dejenerasyonlar, neoplaziler, metabolik bozukluklar ve genetik bozukluklar gibi hastalık süreçleri konusunda *bilgi sahibi olmak*

Ders: Sistemik hastalıkların etyolojisi ve patolojik süreçleri

Katılan Disiplinler: Anatomi, biyokimya,mikrobiyoloji, patoloji,klinik diş hekimliği ve klinik tıp

3.10. Önemli organ sistemlerinin yaygın hastalıklarının diş hekimliği ile ilgisi ve sistemik hastalıkların ağız belirtileri hakkında *bilgi sahibi olmak*

Ders: Sistemik hastalıkların ağız bulguları

Katılan Disiplinler: Mikrobiyoloji,patoloji,klinik diş hekimliği ve klinik tıp

3.11. Korunma, tanı ve tedaviyi kolaylaştırmak için ağız hastalıklarının etyolojisi, patolojik süreçler hakkında *bilgi sahibi olmak*.

Ders: Ağız hastalıklarının etyolojisi, patolojik süreçler

Katılan Disiplinler: Mikrobiyoloji, patoloji, ağız hastalıkları

3.12. Diş hekimliği pratiğinde kullanılan farmakolojik ajanlara *aşina olmak*

Ders: Diş hekimliğinde ilaç kullanımı

Katılan Disiplinler: Farmakoloji ve klinik diş hekimliği

3.13. Diş hekimliğinde kullanılan biyomateryaller ve bunların kullanımı ile ilgili çevresel faktörler gibi zararlar konusunda *bilgi sahibi olmak*

Ders: Beyazlatma materyalleri,amalgam gibi kimyasalların insan organizmasına ve çevreye zararları

Katılan Disiplinler: Biyokimya, farmakoloji, patoloji, koruyucu hekimlik

Klinik bilgi toplamak ile ilgili 4. ana ve onu destekleyen yardımcı yeterliliklerin kazanılmasında da temel bilim derslerinin katkısı bulunmaktadır. Buna ilişkin bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

4.9. Ağız sağlığı için risk faktörlerini belirlemek için bir diyet analizinin yapılması konusunda *yeterli olmak*

Ders: Diş hekimliğinde beslenme

Katılan Disiplinler: Koruyucu diş hekimliği ve klinik diş hekimliği

4.12. Ağız ve çenelerin duyusal ve motor fonksiyon değerlendirilmesi konusunda *yeterli olmak*

Ders: Ağız ve çenelerin duyusal ve motor fonksiyonları

Katılan Disiplinler: Fizyoloji, anatomi ve klinik diş hekimliği

4.14. Tükürük fonksiyonlarının değerlendirilmesi konusunda *yeterli olmak*

Ders: Tükürük fonksiyonları ve ölçülmesi

Katılan Disiplinler: Fizyoloji, anatomi, biyokimya ve klinik diş hekimliği

4.15. Oro-fasial ağrının değerlendirilmesi konusunda *yeterli olmak*

Ders: Oro-fasiyal ağrının değerlendirilmesi için gerekli temel bilgiler

Katılan Disiplinler: Anatomi, fizyoloji

4.19. Uygun klinik laboratuvar ve diğer tanı yöntemleri ve testler ve bunların tanısal güvenilirlik ve geçerlilikleri ve sonuçlarının yorumlanması konusunda *bilgi sahibi olmak*

Ders: Diş hekimliğinde tanıda kullanılan laboratuvar testleri

Katılan Disiplinler: Biyokimya, mikrobiyoloji

Temel bilimlerle ilgili bilgiler 5. yeterlilik alanı olan "Tanı ve tedavi planlaması" için de gereklidir.

5.14. Temporomandibular eklem (TME) bozuklukları ve çiğneme kası fonksiyon bozuklukları ve oklüzal rehabilitasyon ihtiyacı da dahil olmak üzere diğer ilgili koşulların teşhisi konusunda *yeterli olmak*

Ders: TME ile ilgili temel bilgiler

Katılan Disiplinler: Anatomi

5.17. Acil tıbbi teşhis konusunda *yeterli olmak*

Ders: Diş hekimliğinde acil tıp

Katılan Disiplinler: Fizyoloji, farmakoloji, klinik diş hekimliği, klinik tıp

5.22. Yaşlı hastalarda ve engelli çocuklarda sedasyonun rolü ve endikasyonları konusunda bilgi sahibi olmak

Ders: Sedatif premedikasyon ajanlar

Katılan Disiplinler: Farmakoloji

"Ağız sağlığının sağlanması ve korunması" ile ilgili 6. yeterlilik alanında temel bilimler derslerini kapsayan bazı örnekler aşağıda görülmektedir:

6.18. Oral hijyen eğitimi, topikal flor tedavisi sağlanması ve fissür örtücüler konusunda *yeterli olmak*

Ders: Diş hekimliğinde flor uygulamaları

Katılan Disiplinler: Koruyucu diş hekimliği

6.19. Ağız sağlığı ile ilgili diyet hakkında danışma ve beslenme eğitimi sağlamak konusunda *yeterli olmak*

Ders: Diş hekimliğinde besin ana elemanları ve diyetin çeşitli durumlarda (menopoz, radyoterapi vb.) ağız sağlığı ile ilgisi

Katılan Disiplinler: Biyokimya, koruyucu diş hekimliği, ağız hastalıkları

6.20, 6.29. Dental plağın kimyasal kontrolu ve ilaçların reçete yazımı ve izlenmesi konusunda *yeterli olmak*

Ders: Antimikrobiyaller

Katılan Disiplinler: Mikrobiyoloji, farmakoloji, klinik diş hekimliği

6.23. Ameliyat öncesi ve ameliyat sonrası ağrı ve anksiyetenin tedavisi için ilaç seçimi ve yazılması konusunda *yeterli olmak*

Ders: Diş hekimliğinde ağrı ve anksiyetenin ilaçla tedavisi

Katılan Disiplinler: Farmakoloji, klinik diş hekimliği

6.25 Periodontal hastalığın etyolojikfaktörü "ağız hijyeni"nin rolü konusunda hastanın farkındalığını arttırmak ve bunun yöntemlerini hastaya öğretebilme konusunda *yeterli olmak*

Ders: Ağız bakımı ve diş fırçalama yöntemleri

Katılan Disiplinler: Koruyucu diş hekimliği, periodontoloji

6.57. Bazı yumuşak doku tanı işlemlerini gerçekleştirme konusunda *yeterli olmak*

Ders: Yumuşak doku tanı yöntemleri

Katılan Disiplinler: Patoloji, klinik diş hekimliği

6.75. Normal kraniyofasiyal büyüme ve gelişme ile ilgili *bilgi sahibi olmak*

Ders: Normal kraniyofasiyal büyüme ve gelişme

Katılan Disiplinler: Anatomi, histoloji ve embriyoloji

Aşağıda "Sağlığın Yaygınlaştırılması" ile ilgili 7. yeterlilik alanında temel bilim-klinik bilim ortaklığı ile hazırlanan ders örnekleri görülmektedir.

7.2. Ağız sağlığı ve ağız hastalıklarını etkileyen, ağız sağlığı, beslenme,genel sağlık, ilaçlar ve hastalıklar arasındaki kompleks etkileşimi anlayabilecek yeterlilikte olmak

Ders: Beslenme-ilaç etkileşimi ve ağız sağlığı ilişkisi

Katılan Disiplinler: Farmakoloji, koruyucu diş hekimliği, klinik diş hekimliği

7.3. Hastaya besinsel önerilerde bulunabilecek *yeterlilikte olmak*

Ders: Diş hekimliği kliniğine başvuran farklı guruplardaki hastalarda beslenme

Katılan Disiplinler: Koruyucu diş hekimliği, klinik diş hekimliği

Yeterlilik Esaslı Eğitimde Değerlendirme Yöntemleri

Yeterliliklerin mezun olan öğrenciye "ne kadar kazandırıldığı"nın ölçülmesi çok önemlidir (Badner, Ahluwalia, Murrman ve ark. 2010). Bunun için öğrencinin performansı ölçülür. Performansın ölçülmesinde objektif kriterler oluşturularak belirli bir metodoloji izlenmelidir (Voorhes 2001, Albino, Young, Neumann 2008).

Kapsamlı bilgi,beceri ve tutum olarak tanımlanan yeterlilik özelliklerinin kazandırılması ve bunların değerlendirilmesi hala bir sorun olarak kabul edilmektedir. ADEA 2005 yılında diş hekimliği eğitiminde değişiklik ve yenilikler ile ilgili bir komisyon kurmuş ve bu komisyona yeterliliklerin ölçülebilmesi için bir rehber oluşturmuştur (Kramer, Albino, Andrieu ve ark. 2009).

Bu rehbere göre diş hekimliği eğitiminde farklı değerlendirme yöntemlerinin bazı yeterliliklerin ölçülmesinde daha iyi sonuçlar verdiğine dair kanıtlar olmasına karşın geleneksel tekniklerin kullanıldığı bazı okullarda vardır. Bu okullarda, en fazla "çoktan seçmeli test formatı" kullanıldığı bildirilmiştir (Albino, Young, Neumann ve ark. 2008). Yeterliliklerin ölçülmesinde kullanılan değerlendirme yöntemleri 6 ana başlıkta toplanmıştır (Tablo 1).

Bu ana başlıkların altında yer alan yaklaşık on beş farklı değerlendirme yöntemi bulunmaktadır.

Tablo 1: Diş Hekimliği eğitiminde yeterliliklerin ölçülmesinde kullanılan değerlendirme yöntemleri.

Yazılı Sınav
Gözlemsel Değerlendirme
Çoklu Değerlendirme
Simülasyon
Kapsamlı Değerlendirme
Kayıt İnceleme, Dosya Hazırlama

Amerika'da yeterlilik esaslı diş hekimliği eğitimi 1990'lı yılların başından beri kabul edilmiş olmakla birlikte bazı okullarda hala bu konseptin anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesinin tam olarak gerçekleşmediği görülmektedir (Licari & Chambers, 2008, Moore & Durham 2011). Yazarlar öğrencileri değerlendirmek için hangi değerlendirme datasının kullanılacağının önemli bir sorun olduğunu bildirmiştir.

ADEE Avrupa Birliğinde mezun olan diş hekimlerinin arzu edilen profili ve yeterlilikleri ile ilgili oluşturduğu rehber doğrultusunda İngiltere'de General Dental Council ders programlarını revize ederek "The First Five Years" adlı dokümanı yayınlamıştır (Murray, Farrell & Frame 2002).

Diş hekimliği klinik disiplinleri eğitimlerinde kendi modelini oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak bütün alanlarda gerçek anlamda yeterlilikleri sağlamak kolay bir iş değildir. Avrupa Periodontoloji Federasyonunun ADEE ile ortaklaşa düzenlediği Periodontoloji Eğitimi 1. Konsensus Workshop'undan, mezun olan bir diş hekiminin ADEE'nin kabul ettiği yeterlilik alanlarından periodontoloji eğitimi açısından sahip olunması gerekenler vurgulanmıştır (First European Consensus Workshop 2010).

Sonuç

Sonuç olarak yeterlilik bazlı eğitimin, geleceğin eğitim modelleri arasında önemli bir yer tutacağını söylemek mümkündür. Ancak yeterliliklerin açık bir biçimde ifade edilmesi, yararlı ve uzun ömürlü olabilmeleri için gereklidir. Diş hekimliğinde yeterliliklerin ölçülmesi ile ilgili, objektif yapılandırılmış sınav, portfolio gibi teknikler geliştirilmiş olup değerlendirme yöntemleri ayrı bir makalenin konusu olacaktır.

Kaynaklar

Advisory Committee on the Training of Dental Practitioners (ACTDP) European Commision, Directorate General XV, Brussels (XV/E/8316/7/93-EN)(1995). Report and recommendation concerning clinical proficiencies required for the practice of dentistry in the European Union.

American Dental Education Association. Competencies for the new general dentist (as approved by the 2008 ADEA House of Delegates). (2008).J Dent Educ 72(7):823–6.

Albino J.E.N., Young S.K., Neumann L.M., Kramer G.A., Andrieu S.C.,Henson L., Horn B.D & Hendricson W.D. (2008).Assessing Dental Students' Competence: Best Practice Recommendations in the Performance Assessment Literature and Investigation of Current Practices in Predoctoral Dental Education. . J Dent Educ, 72(12) 1405-1435.

Badner V., Ahluwalia K.P., Murrman M.K.,Sanago M.,Darlington T.&Edelstein B.L.A.(2010). Competency-Based Framework for Training in Advanced Dental Education:Experience in a Community-Based Dental Partnership Program. J Dent Educ, 74(2),130-139.

Boyd, M,. Gerrow, J.D.& Chambers, D.W.(1996). Competencies for dental licensure in Canada. J Dent Educ, 60, 842-6.

Cowpe,J., Plasschaert,A., Harzer,W., Vinkka-Puhakka, H.,&Walmsley,A,D. (2010).Profile and competences for the graduating European dentist –update 2009. Eur J Dent Educ, 14, 193-202.

Dresden Meeting.(2003).Modularisation of European Dental Education .Curriculum Content-Draft Core Curriculum. Received from http://www.leeds.ac.uk/dental/abstd/dentedbasicbiological_sciences_draft_curriculum.doc erişim tarihi: 14 Ocak 2011

First European Consensus Workshop in Periodontal Education.(2010). Eur J Dent Educ,14,Suppl 1,25-33.

Kramer GA.,Albino J.E.N., Andrieu S.C., Hendricson W.D., Henson L., Horn B.D., Neumann L.M.& Young S.K.(2009) Dental Student Assessment Toolbox. . J Dent Educ,37(1)12-35.

Licari F.W, ChambersD.W.(2008). Some Paradoxes in Competency-Based Dental Education. J Dent Educ 72(1) 8-18.

Moore U.&Durham J.(2011).Invited commentary:issues with assessing competence in undergraduate dental education.Eur J Dent Educ,15,53-57.

Murray J.,Farrell S.,Frame J.(2002).The first five years-a framework for undergraduate dental education.London,The General Dental Council.

Plasschaert, A.J.M., Boyd, M.& Andrieu, S. (2002). Development of Professional competences. Eur J Dent Educ, 6 (suppl.3),33-44.

Strebler, M, Robinson, D. & Herron, P. (1997). Getting the best out of your Competencies, Institute of Employment Studies, University of Sussex, Brighton.

Triton,B. (2008).Competency-based Learning in Higher Education Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education.

Voorhes,RA.(2001).Competency-based learning methods:A necessary futureNew Directions For İnstitutional Research,110, 5-13.

Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (2010) Received from http://www.yok.gov.tr/content/view/829/ erişim tarihi: 13.04.2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 869-874

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

Educational Service Quality Assessment in an Engineering Program in Turkey

Assist. Prof. Dr. Zeynep Ocak, Assoc. Prof. Dr. Melek Başak
Faculty of Engineering and Architecture, Yeditepe University, Kayışdağı, 34755 Istanbul, Turkey

Abstract

During the last decade higher education in Turkey has expanded at a rapid pace. This rapid expansion has placed the dream of obtaining a university education within the reach of almost all *high school graduates*. At the same time, however, expansion has generated increased concern about maintaining the quality of higher education in Turkey. In addition, higher educational institutions, especially universities, are now facing increased pressure to recruit students and must strive to improve or maintain the quality of their programs continuously. Despite these challenges, relatively few studies in Turkey have analyzed service quality, especially from the students' point of view. This study analyzes how students shape opinion about quality of education in an engineering program in Turkey. The study uses the SERVQUAL instrument, adjusted in the educational context to investigate importance and perceptions of service quality among Systems Engineering students at *Yeditepe University*. Five dimensions of SERVQUAL, e.g. tangibles, reliability, responsiveness, assurance, and empathy are utilized together with an additional dimension for lecture content to measure the quality of service rendered by the System Engineering department. Finally, the gap between what the student expects from the department in relation to these dimensions and how the student perceives the departmental performance along these dimensions is measured. Defining the gap between these two measures is intended to assist the System Engineering department in prioritizing corrective actions for the dimensions requiring improvements. The study also investigates the effect of demographic and educational issues on forming students' attitudes towards educational service quality.

Key words: Service quality, assessment, SERVQUAL, student's perspective.

Introduction

Education service quality has become a major issue in higher education worldwide. Over recent years the higher education sector has become more quality conscious due to increasing competition among public and private universities, and greater student demands.

Educational institutions, especially universities, are facing increased pressure to recruit students and must strive to improve or maintain the quality of their programs continiously.

Thus, they are giving serious consideration to the issue of service quality assessment for multiple reasons: students report that word-of-mouth recommendations play a large role in their decision to choose a university and both university quality assurance and independent assessment evaluators place heavy emphasis on the student experience as one of their assessment criteria (Cuthbert, 1996). The underlying theory is that institutions that continually assess and improve service quality are more likely to generate high levels of student satisfaction, result-

ing in both increased retention of the current student population, and decreased costs of attracting new students - through positive word of mouth from the students and higher independent ratings (Stodnick and Rogers, 2008).

In response, a growing number of higher education institutions and academics have undertaken research with the aim of addressing some of the key concerns in higher education quality by performing service quality assessment. Despite these attempts, relatively few studies, especially in Turkey, have analyzed service quality specifically from the students point of view.

This paper analyzes how students shape opinion about quality of education in an engineering program in Turkey. The study uses the SERVQUAL instrument, adjusted in the educational context to investigate importance and perceptions of service quality items among Systems Engineering students at Yeditepe University. Following the steps of Zafiropous and Vrana (2008), five dimensions of SERVQUAL, e.g. tangibles, reliability, responsiveness, assurance, and empathy are utilized together with an additional dimension for lecture content to measure the quality of service rendered by the system engineering department. These six dimensions will be referred as 'SERVQUAL+' throughout the paper. Finally, the gap between what the student expects from the department in relation to these dimensions (Importance) and how the student perceives the department performs along these dimensions (Perception) is measured. Defining the gap between these two measures is intended to assist the system engineering department in prioritizing corrective actions for the dimensions requiring improvements.

The study also investigates the effect of demographic and educational issues on forming students' attitudes. Three independent variables gender, study semester, and GPA (Grade Point Average) are used to investigate whether the students' opinion on service quality in system engineering education at Yeditepe University is influenced by these variables.

Measuring Service Quality in Higher Education

Researchers have explored aspects of service quality related to the teaching and learning factors, and the environmental attributes influencing higher education, with the majority of such investigations using student evaluations to assess quality (Barnes, 2007). Ford et al. (1999) suggest that institutions need to better understand the nature and quality of service offered in analyzing the attributes that contribute towards an excellent university education. However, they also warn that blanket strategies may not be applicable globally, as different cultures could have different service quality needs.

SERVQUAL instrument was developed with the intention that it could be applied in variety of service settings and is currently recognised as a tested instrument that has been successfully applied in various different contexts (Buttle, 1996).

In analysis service from the consumer's perspective, Parasuraman et al. (1988), have developed this measurement tool for service quality with five subsequent dimensions (tangibles, reliability, responsiveness, assurance and empathy). The instrument represents a multi-item scale that since its development has been widely used for measuring consumer importance and perceptions of service quality. It consists of 22 parallel importance (I) and perception (P) statements that represent the five service quality dimensions. In order to obtain views for the statements, consumers are required to select a response on Likert scales that range from strongly agree to strongly disagree. This instrument is based on the 'gap model'; of service quality, by which service quality is defined as a function of the 'gap' between customers' importance of a service and their perceptions of the actual service delivered.

The SERVQUAL score is defined as:

SERVQUAL score = Perception score - Importance score.

The perception score is usually less than the importance score (Yang et al., 2009), and most SERVQUAL scores are therefore negative. A firm can use SERVQUAL score to determine the areas of improvement, with the priority of improvement being decided by the (negative) value of the SERVQUAL score. However, where SERVQUAL score is positive, customer expectations are being exceeded.

SERVQUAL instrument can enable organizations to:

- Identify and understand where service gaps exist within the organization and between the organization and its customers

- Priorities those gaps in terms of relative impact on quality of service
- Identify the reasons for the existence of those gaps
- Develop a program of activities to close those gaps
- Implement an appropriate set of processes to continuously review and refine customer service quality

The five dimensions and the descriptions Parasuraman et al., (1988) are as follows:

- Assurance: Knowledge and courtesy of employees and their ability to inspire trust and confidence,
- Tangibles: Condition of physical facilities, equipment, and appearance of personnel,
- Responsiveness: Willingness to help customers and provide prompt service,
- Empathy: Caring, individualized attention the firm provides its customers,
- Reliability: Ability to perform the promised service dependably and accurately.

SERVQUAL has been investigated in the higher education literature by many researchers. Zafiropoulos and Vrana (2008) used SERVQUAL to assess the service quality in a greek higher education institute, and investigated the gaps within students' and staff's attitudes regarding perceived and expected quality. Their study also reveals that students and staff may have different perspectives on quality of education. Sherry et al., (2004) used SERVQUAL to assess the attitudes of international students. They suggest that SERVQUAL can be a beneficial starting point to understand the needs of the international students to better serve them, but a more in-depth analysis is needed to understand the areas of concern.

O'Neill and Palmer (2001) used SERVQUAL to investigate the influence of time on student's perceptions of service quality running a longitudinal study. The results suggest service quality in higher education is influenced by time. Hughey et al. (2003) employed the SERVQUAL instrument to measure the service quality of computer labs, and found out that the items load on three factors: staff, services, and professionalism. All of these research suggest SERVQUAL to be a suitable instrument to assess the service quality in educational setting. Thus, we decided to use 'SERVQUAL+' dimensions in our engineering education setting, since the need was there to assess the service quality of the department of Systems Engineering.

Methodology

Sample and Data Collection

The sample for this research consisted of students of Systems Engineering department at Yeditepe University. 171 students were surveyed. Although individual responses were anonymous, descriptive statistics of the students were calculated. 51% of the students were male, and 49% were female. 34% were sophomore, 35% were junior, and 31% were senior students (calculated based on the number of totals credits completed). 56% had CGPA (cumulative grade point average) below 2.5 and 44% had above 2.5.

Survey Instrument

Each student in the Systems Engineering department, except 1st year students (freshman) were asked to voluntarily fill out the survey. The sample was designed to include as many students with higher class level as possible to ensure that students had enough time during their studies to form their perceptions regarding quality. The SERVQUAL instrument was used, which was constructed from 22 items from five dimensions: assurance, responsiveness, empathy, reliability, tangibles. Language adjustments were made to fit the academic enviroment. In addition to five SERVQUAL dimensions, another dimension for course content was established,which included 11 items. Items for this dimesion were established using the MÜDEK (Association for Evaluation and Accreditation for Engeering Programs) program outcomes.

Students were asked to rank their perceptions and importance in relation to these dimensions with a five-point Likert scale, thus measuring their program and the ideal program service quality.

Reliability and Validity

Cronbach's Alphas were used to test the reliability of the dimesions (Table 1). All the dimensions produced high alphas, in all cases 0.70 and higher. Generally, an alpha value of 0.70 or greater is an acceptable level of reliabili-

ty (Nunnally, 1978). According to him, a satisfactory level of reliability depends on how a measure is being used. In the early stages of predictive and construct validation, time and energy can be saved using instruments that have only modest reliability such as 0.70. Thus, these dimensions are believed to be reliable and representing the purpose of the measurement.

Table 1: Cronbach's alpha values for all dimensions.

Dimensions	Cronbach's Alpha (Students)
Tangibles	0.70
Reliability	0.71
Responsiveness	0.71
Assurance	0.74
Empathy	0.72
Course Content	0.70

Discussion of Results

Table 2 presents the mean SERVQUAL dimension scores along with the mean scores for the 'Importance' and 'Perception' of the dimensions. For the students, SERVQUAL scores demonstrate that 'Perceived' Tangibles and Empathy deviate from the relative 'Importance' values more than Responsiveness, Assurance, Reliability and Course Content do. These results indicate that students are happy with the way courses are lectured, instructors knowledge, teaching methods and ability to bridge theoretical and practical aspects when teaching. They are also satisfied with the Systems Engineering curriculum to the extend that the way the courses are designed in the curriculum, and with the course content as it satifies the program outcomes.

Table 2: Cronbach's alpha values for all dimensions.

Students	Importance (Mean)	Perception (Mean)	SERVQUAL (Perception - Importance)
Tangibles	3.7	2.8	-0.9
Reliability	3.9	3.5	-0.4
Assurance	3.9	3.6	-0.3
Emphathy	4.0	3.2	-0.8
Responsiveness	3.9	3.4	-0.5
Course Content	3.8	3.3	-0.5

Score differences may occur due to different origin of the students. Thus, the effect of demographic and educational issues on forming students' attitudes are investigated:

Three independent variables are used:

- Gender: Gender may affect educational choices of the students and it may have some impact on SERVQUAL+ score.
- Study semester: The semester may be a significant variable because it distinguishes the young students from the older ones. Young students may experience differences in educational and administrational services of the Institute and, on the contrary to the older ones, they may have a different attitude than the older students.
- GPA: Grade point average of the student may have some impact on the SERVQUAL+ score as well. Students with higher GPA may have different importance and perceived quality than students with lower GPA.

Table 3 presents the 'SERVQUAL+' scores broken down according to gender, study semester, and GPA of the students. Table 4 presents correlation coefficients between 'SERVQUAL+' dimensions and demographic/ educational characteristics.

Table 3: The SERVQUAL+ dimensions scores for segments of students.

	Tangibles	Reliability	Assurance	Emphathy	Responsiveness	Course Content
Gender						
Female	- 0.814	-0.394	-0.297	-0.783	-0.511	-0.513
Male	- 0.792	-0.411	-0.312	-0.816	-0.492	-0.484
Study Semester						
Sophomore	-0.727	-0.289	-0.344	-0.521	-0.398	-0.368
Junior	-0.511	-0.338	-0.219	-0.632	-0.324	-0.401
Senior	-1.232	-0.628	-0.687	-1.334	-0.786	-0.812
GPA						
<2.5	-0.531	-0.257	-0.119	-0.620	-0.311	-0.211
>2.5	-1.103	-0.534	-0.502	-1.033	-0.721	-0.781

Table 4: Correlations between SERVQUAL + dimensions and demographic/ educational characteristics for students (for p< 0.01).

Students	Gender	Study Semester	GPA
Tangibles	-0.054	-0.131	0.179
Reliability	0.006	-0.163	0.179
Responsiveness	-0.065	-0.130	0.147
Assurance	-0.038	-0.118	0.163
Empathy	-0.077	-0.154	0.113
Course Content	-0.035	-0.122	0.212

Gender has no impact. In other words, it does not affect any of the dimensions. On the other hand, educational characteristics are more influential in forming SERVQUAL+ scores. A semester in a lesser degree affect all the dimensions and the overall SERVQUAL+ score as well. Students who are closer to the graduation are more satisfied in all the dimensions and in the overall score.

Regarding GPA of students, students with GPA of 2.5 and are more satisfied in every aspect of SERVQUAL+ scale than students with lower GPA, since the positive correlations are also statistically at p=0.01.

In summary, senior students with a GPA of 2.5 and higher regarless of gender are most satisfied regarding the quality within the educational context using SERVQUAL+. Following the results, the goal of Systems Engineering faculty members should be to focus on the items with greatest gap between importance and perceived score (SERVQUAL+ score) and make an effort to alter the conditions that provoke negative quality rating.

Conclusion

SERVQUAL is proved to be a valuable instrument to measure service quality within the educational context. Although its original purpose was to measure consumers' attitudes, previous works in the relative literature and recent practice suggest that it could fit to the educational context.

In this study 'SERVQUAL' dimesions were used together with course content dimension to investigate education quality at Systems Engineering department at Yeditepe University. It is important to note that

'SERVQUAL' can only spot the differentiations. Further and deeper analysis is required to reveal the causes of such differentiations. The goal should be making an effort to bridge the gap between what students expect and perceive. Bridging the gap may result to certain benefits, such as improvement of educational quality, trust and commitment to the institute/program and better reputation for the program among the candidate students. Thus, increased recruitement of qualified students.

At this point, it is necessary to mention the limitations and extensions of this research. The respondents to this survey were Systems Engineering students. The findings should not be generalized until confirmed in a variety of settings. This study could be replicated in other departments within the faculty of engineering and architecture as well as across entirely different disciplines. Likewise, this study focused on sophomer, junior, and senior students, future research can extend these results to freshment students as well as graduate students. In addition, other customers of education such as faculty members, assitants, and alumni of the program can be included in the research.

Finally, the strength of the relationships between the six individual dimensions can be investigated to test the uniqueness of the items. A future research can investigate potential overlap between these items to determine whether a more limited set of 'SERVQUAL+' items could be used to measure the service quality in higher education. In similar vein, further researchers can determine whether any additional questions should be added to the 'SERVQUAL+' scale in order to capture additional items that can influence student outcome measures.

References

Barnes, R.B. 2007. Analysing Service Quality: The Case of post-graduate chinese students, Total Quality Management 18(3):313-331.

Buttle, F. 1996. SERVQUAL: review, critique, research agenda, European Journal of Marketing, 30(1), pp. 8–32.

Cuthbert, P. 1996. Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. Managing Service Quality, 6(2), 11–16.

Ford, J. B.; Joseph, M. and Joseph, B. 1999. Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: the case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA, The Journal of Services Marketing 13(2): 171–182.

Hughey, D., Chawla, S., and Kahn, Z. (2003). Measuring the quality of university computer labs using SERVQUAL: A longitudinal study. The Quality Management Journal, 10(3), 33–44.

Nunnally, C. (1978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.

O'Neill, M. and Palmer, A. 2001. Survey timing and consumer perceptions of service quality: an overview of empirical evidence, Managing Service Quality 11(3): 182–190.

Parasuraman, A.; Zeithaml, V. A. and Berry, L. L. 1988. Communication and control processes in the delivery of service quality, Journal of Marketing 52(2): 35–48.

Stodnick, M. and Rogers, P. 2008. Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience, Decision Sciences Journal of Innovative Education 6(1):115-133.

Yang, C.;Yang, K.;Yeh,T. And Pai, F. 2009. Methods for determining areas for improvement based on the design of customer surveys, The Service Industries Journal 29(2):143-154.

Zafiropoulos, C. And Vrana,V. 2008. Service quality assessment in greek higher education institute, Journal of Business Economics and Management 9(1):33-45.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 875-880

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

How Can Universities Quality Assure Independent Student Learning?

Evelyne Rugg
Director of Higher Education Policy, University of Westminster, London, England

Abstract

This paper explores how effective different international quality assurance processes can be in safeguarding students' independent learning through modular credit accumulation programmes. One of the main challenges for international universities working in partnership is how they can align their academic governance frameworks. Bologna initiatives have helped address this by securing the structures which embody harmonisation. A common language has emerged for use within different cultures. Yet the context of massification of higher education systems poses another set of challenges for the design of reflective, dynamic, authentic quality assurance processes which safeguard the reputation of a university and promote excellence. The active learning model inevitably results in outputs which may vary between different types of student from diverse backgrounds and between different sites of delivery. Programme validation secures broad comparability of these outcomes. Peer approval of the syllabuses and learning outcomes sets the benchmark standards. Making this accessible to the student through electronic applications to their telephones and computers helps to engender their engagement so that they take responsibility for their own learning. Their appraisal of their learning experiences can be captured to inform programme enhancement for the next generation. Dissemination of these peer review and validation processes then formalises recognition of the student centred independent learning model.

Key words: Credit accumulation, learning outcomes, quality assurance.

Introduction

For the purposes of this paper I define the term *Quality Assurance* as a planned and systematic process that provides stakeholders with confidence in the quality of the students' learning experience and the institutions' award of academic qualifications. This is a commonly articulated approach (cf Internationalisation and Quality Assurance, ed. Van Galen (2010).

Typically these systematic processes are defined in national frameworks and codes of practice. In the United Kingdom for example they are encapsulated in the Quality Assurance Agency (QAA) Academic Infrastructure. They are also exemplified through the ten detailed and interrelated Codes of Practice which are published to guide institutions and individuals responsible for delivering courses at the higher education level. These publications, first released in 1999 and systematically revised with sector0wide contributions, form the cornerstone references for the assurance of academic quality and standards for qualifications awarded by UK higher education institutions.

As such there are clearly defined systems, and their shared objective is to provide a sound and transparent groundwork on which institutions can base their taught programmes. This offers the promise of common values

and approaches, and reasonably enough, students' expectations are that their experience as learners will be broadly comparable irrespective of their subject and their institution. The very existence of the systems engenders a sense of trust – at Government level, within the institution, amongst the peer group of academics teaching and assessing their subject (referred to collectively in this paper *as tutors*), and for the students and their families, sponsors and future employers.

The Quality Assurance labyrinth is buttressed by analysis of assessment results, longitudinal surveys, published research papers, and national policy developments. The level of assurance can be sufficiently high for the term *quality assured* to be accepted as a proxy for a high level university education. In working together across national borders colleagues leading discussions of mutual recognition of programmes may be satisfied by the existence of institutional level policies and procedural handbooks. These can represent a set of shared undertakings, and indicate a commonality of approach. When described formally and published at institutional level they form the bedrock of academic governance. In short, they are Bologna compliant in pan-European terms as they contribute to the harmonisation agenda in higher education and promote mobility of staff and students.

Yet there are many variables which can impact on the reliability of the quality assurance systems – not least the individual tutor and the individual student.

The objective of this paper is to explore some of these differences and offer possible ways forward, in response to the question posed in the title, focusing on independent student learning as the pedagogic model. The expansion of universities in most countries inevitably leads to a broadening of the student community, providing access to higher education to those from families with no previous experience of university study. Class sizes increase and the student demographic changes markedly. First year student groups may seem slow to adapt to their new learning environment and often retain a dependency on provision of knowledge by their tutors. But able students do assimilate more independent ways of learning, by developing their own information researching skills for example, and contribute to their subject through seminars and tutorials as well as through written assignments.

Mature students, returning to study after a gap between school and college or university, are often the most highly motivated, and inspire younger students to engage with and take charge of their own learning and development. Learning to learn is powerful. But this can pose challenges to the most robust quality assurance processes and a reliable framework of descriptors within which the curriculum is located is needed to anchor the aims and objectives of the programme and its outputs.

Diversity

Massification is the term often used to describe the adaptation of small collegial learning systems to accommodate large cohorts of students, with implicit acknowledgement of the socio-economic diversity that this encompasses. Here I will use the term *diversity* to represent the way students study as well as the student body itself. For example, full-time students work in part-time jobs to earn funds to resource their studies, to such an extent that the notion of full-time study has been dissolved in many university communities. Diversity of social background is matched by differentiation in regional, cultural and linguistic terms. Intercultural skills are now taught in many universities, yet interculturalism has not yet permeated many of our university campuses. University communities can be highly literate yet religious illiteracy abounds (particularly within European Union higher education institutions). This can lead students to mask their backgrounds to such an extent that they do not utilise all their language or learning skills. A lack of openness can be militate against an individual developing their own learning style, which in turn constrains the scope of lifelong learners. So the ethos of a university needs to reflect the diversity of its study body and encourage its renewal and rejuvenation in order to sustain an active learning environment. The quality assurance processes by which the achievements of a diverse student group can be reliably recorded and celebrated also need continuous re-appraisal.

Credit Accumulation and Modular Schemes

One of the structural tools for a larger scale higher education sector has been the adoption of a unitised or modular framework for teaching the curriculum. Students are likely to receive fewer direct contact hours of teaching from their tutors. Some may study remotely – through Open University-type organisations offering Distance Learning programmes. Students' own workload is likely to be described in terms of proportions of independent

study relative to class time. In this newer model the tutor becomes the directing intelligence for a group of students who increasingly are expected to take responsibility for their own learning and development. This yields the foundation for lifelong learning and future progression. But this longer term benefit may be counter-balanced by the short-term pressure of ensuring that students achieve broadly comparable academic standards irrespective of the location of their studies or the size of their cohort.

Independent Student Learning

The model of students learning in a highly structured way, completing sections of a syllabus within a prescribed timeline, and completing un-seen examination papers to test the extent of their knowledge and written communication skills, has been long been assumed as a standard reliable educational method. But while this approach may be durable for professional bodies which act as gatekeepers to a specific field of practice, or perhaps a for-profit institution with a focus solely on teaching and not research, it is questionable whether this is fit for purpose in public internationally recognised universities. Society needs to depend on its institutions of further and higher learning to educate and develop individuals who can contribute to their communities and play a role as global citizens. This social capital which is derived from a country's education system is typified by attributes of leadership and public service values. The development of students as independent learners, respecting their peers through their contribution to shared learning and team work, can advance this important role of higher education. The development of the individual as a critically reflective learner can invest in them the tools to adapt and learn differently once beyond the university or college campus. It goes far beyond the acquisition of competences and sets of skills.

The structure of unitised programmes often provides a range of elective courses for students to choose from in pursuing an interest in a particular specialism. These can be valued by prospective employers as markers of specialist knowledge. In some cases they are reflected in the title of the academic award as a subsidiary subject to the main discipline. This element of choice is highly valued by students. Yet it also poses a challenge at institutional level in ensuring that each programme and its constituent pathways can be deemed to be broadly equal even if it is different. One of the tools used by universities across Europe and beyond is the learning outcomes approach adopted as part of the Bologna process of harmonisation of higher education structures across national boundaries. Equivalences are symbolised by their translation through the European Credit Transfer Scheme (ECTS) in the currency of academic credits.

The Learning Outcomes Approach

The focus on outcomes delivers a way of gauging the achievements of a diverse group of students following slightly different pathways towards the same objective. It defines what a student should be able to demonstrate after successfully completing the unit or programme. It guides the articulation of assessment criteria. It profiles the extent of knowledge, skills and attributes that might be expected at each academic level - as level descriptors – in a way that contributes to bench-marking the programme to others. In this way the learning outcomes serve as an anchor in positioning the curriculum and the peer-reviewed expectations of students' potential achievements through their individual learning programme. This approach to constructing modules and courses was first fully articulated in the UK by Jenny Moon (2002) and her approach has since informed the sector guides published as cumulative editions of the Bologna handbook.

The Student Voice

Student representation works through the election or nomination of a class or group representative and it elicits feedback on behalf of the programme and aspects of its delivery, including campus facilities. But the notion of a collective student voice being respected for its contribution to evaluation of programme quality or the systems by which an institution assures itself that its programmes deliver consistent standards academically is a more recent development internationally. The European Students' Union (ESU) presents a strong collective voice on behalf of student organisations from 49 different countries, developing policy papers and specific handbooks, such as the Student Centred Learning Toolkit (2010).

Students often use language differently from their tutors and focus on a different end of the spectrum. Their expectations as independent learners may be that the design of assessment methods should incentivise and motivate them to research more independently or debate their findings more extensively in groups. However from the tutor's perspective the whole purpose of assessment may be to test the knowledge and skills acquired by the student and demonstrate through a sufficiently high pass rate that their teaching is at the right level to maintain the academic standards of the programme. This potential misalignment of motives can cause misunderstandings which appear unduly challenging to tutors, senior faculty and administrators whose job it is to ensure the reliability of programme delivery in an accountable way. Student opinions may vary between groups and cohorts but the academic standards of a programme must remain consistent. Students may express views about what they would like and how they would like to study but the wisdom and insight of faculty members through extensive experience of designing and delivering curricula hold must remain dominant.

Validation and Accreditataon

The active learning model inevitably results in outputs which may vary between different types of student from diverse backgrounds and between different sites of delivery. Programme validation secures broad comparability of these outcomes. Peer approval of the syllabuses and learning outcomes which confirm the benchmark standards is therefore of central importance.

Benchmarking Subjects and Academic Levels

The Tuning Project - Tuning Educational Structures in Europe – engaged academics from a wide range of subjects in debating and measuring the inputs and the outputs of the courses. The project was sponsored by the European Commission's SOCRATES initiative, and in some ways it went beyond the UK QAA's subject benchmarking project by using descriptors for each academic level to identify objectives and student workload. Significantly, each group focused on learning outcomes – the knowledge and skills achieved by a student as a result of successfully completing the programme.

The learning outcomes normalise the expectation of achievement irrespective of the student class group. As its title suggests it is an output based model which replaces the norm formerly established by the quality assurance of admissions through which all candidates are required to meet a specified standard. The challenge of the learning outcomes approach is that there is an underlying expectation that all learners will be able to achieve the standard described irrespective of their educational background prior to joining the course. This poses a direct challenge to the dependability of the quality assurance.

Peer Review

A collegial environment and promotion of academic critique is recognised as a pre-requisite for effective quality assurance in the research field. Taught programmes also benefit from this dynamic, particularly in cases where a similar programme is delivered with different groups of students in different locations by different teams of tutors.

In some countries the subject specialist peers involved are external examiners appointed for a fixed term of three or four years, either as academics drawn from peer institutions or professional practitioners in industry or an accrediting professional body. This externality can boost an institution's internal quality assurance processes by involving a group of esteemed individuals in the role of 'critical friend'. Typically an annual review of the assessment of a programme is undertaken in the context of the aims and objectives as measured by the learning outcomes defined for each module or unit of study, and by accumulation, the entire year of study and then the programme as a whole. This is a light touch process, not cumbersome. A written annual report by the external examiner elicits a formal written response on behalf of the institution, to feedback reflections from the teaching team on the advice received from the external examiner. The reports and the responses are then made available to the student body, usually in local student feedback groups and student representatives.

International English language tests are subject to rigorous peer review both in the design of the assessments and the marking of completed papers. The measure of independence accorded to markers is itself an indicator of a sound quality assurance system. Yet increasingly there are reports that students' English Language tutors are coaching them to fulfil the requirements of the assessment tests rather than teaching them to become independent learners. This can mean that students accumulate the aggregate points needed to demonstrate their abilities

in each category but at the cost of acquiring a lifelong skill of being a developed learner in the medium of English. In this case the quality assurance measures applied to the English Language testing systems will appear sound, as the normative indicators of success and failure may align with expectations. However a longitudinal review of students developing and developed abilities as they embark on and progress within a Bachelors programme of study may well reveal that those who secured even but threshold passes in English Language tests do not fulfil their real potential. In this sense the quality assurance processes are sound. But they may not take due account of student' learning styles and the differential between threshold and advanced achievement.

Dynamic Quality Assurance

The contribution of individuals from universities in different countries to the Tuning project has strengthened the role of the collective of academics in defining quality *enhancement* as the means of ensuring a dynamic and evolving learning environment. "Other actors and levels have important roles in stimulating and in checking achievement, but if academic staff and students are not deeply, sincerely and intelligently involved in developing and enhancing quality, outside agents will be able to register the existence of problems, but they will not be able themselves to create and implement quality programmes" (Tuning Educational Structures in Europe, Final Report Pilot Project Phase 2, 2005, p272).

All too often Quality Assurance activities have been associated with completion of annual or periodic processes which ensure an adequate trail of paper to demonstrate that all boxes have been ticked. Loop closing is important, and it is essential that academic colleagues and students have easy access to information which shows them how actions have been taken. But a circular system can inhibit creation of a dynamic in which fresh challenges breathe new life into teaching and learning. The rhetoric of continuous enhancement is not enough.

There is one aspect of university life which potentially has long-lasting impact for the student and that is assessment. The judgements made and recorded by an academic about a student's work remain on their record for life. The relationship is typically between the subject specialist with experience of teaching and assessing, and the novice who is only just becoming familiar with the domain and has not yet assimilated the conventions of study in the given field. While the tutor is not necessarily a 'guru' nevertheless he or she has the dominant role.

Deliberate interventions in this relationship of tutor and tutee have been prompted by educationalists committed to enabling students to become independent learners. The focus on assessment as the arena of greatest challenge has been of particular interest to Professor Phil Race, whose work has inspired many university tutors within the UK's National Teaching Fellowship group and beyond during the last decade. Professor Race has proposed that students should define their own assessment criteria not only for self-assessment purposes but also for assessing their peers. Yet the involvement of students judging students – as in group work assignments - can be too subjective unless there is a taut framework of criteria by which all can operate. Employers reputedly like the team work skills and confidence that students gain from group work assignments. Yet students need to learn how to exercise their responsibilities as assessors in much the same way that they need to become active learners.

Conclusions

Transparency and Fitness for Purpose

The tools by which independent student learning can be quality assured need to be visible to the student body and other stakeholders so that they can engage with them. As this paper indicates academic *quality* cannot be determined in itself as a standard benchmark of academic standards. Instead the system of checks and balances which ensure that fitness for purpose has been designed in to a course or programme prior to its delivery (typically the quality assurance processes described as validation or accreditation) needs to be complemented by fitness *of* purpose: confirmation that the aims of the programme and the key activities by which it is delivered are right.

Students are the main stakeholders here as they should aspire to work in partnership with their tutors to become involved in the dialogue about their subject. This is one of the key ways in which students can stretch their intellectual and creative capacities, thereby fulfilling their potential as independent critical thinkers. But in order to play engage at this level students need to have access to full information about the aims and objectives of the programme, the curriculum, the assessment methods and requirements, and the criteria by which their essays, examinations, projects and portfolios will be judged.

There is a newer role here for peer groups in reviewing and advising on the information to be published for current and future students. For older and younger students alike ready access to electronic information about their programme, available as an application for a portable telephone or computer, can make a difference in their level of engagement with their subject. As well as helping to motivate, it can help students step up and take the right level of responsibility for their own studies and academic progression. In turn this helps to create a dynamic environment in which a programme of study benefits from continuous improvement in response to student feedback and ideas. While this may mean that a programme continues to evolve within and between cohorts of students I would argue that the opposite - of maintaining the delivery solely in the way initially described in the programme handbooks - is likely to stultify the quality of the programme and possibly limit the students' development.

In this way the institutional reputation of a university can be safeguarded, reflecting a commitment to position itself at the forefront of reflective and evaluative processes, so that the quality of its taught programmes draws on the active engagement of independent student learners, and not simply its peer-reviewed research and investment in learning resources.

References

Gonzalez, J., Wagenaar, R. (Eds). (2005). Quality Enhancement at Programme Level: The Tuning Approach, in Tuning Educational Structures in Europe II, Universities' contribution to the Bologna Process. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto

Kennedy, D., Hyland, A. And Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide. EUA Bologna Handbook C 3.4-, Stuttgart: Raabe. http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf: available on 15.04.11

Race, P, (2005, 2010), Making Learning Happen, London: Sage Publications

Van Gallen, A., (Ed). (2010). Internationalisation and Quality Assurance. Amsterdam: European Association for International Education

Electronic References

Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process, ESIB –ESU Policy paper (2008), the National Unions of Students in Europe, Brussels, http://www.esu.org available on: 15.04.11

ESIB-ESU Student Centred Learning Toolkit, (2010), Brussels, http://www.esu.org available on 15.04.11

Henard, F., Learning our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education, an element of the Institutional Management of Higher Education programme, http://www.oecd.org/document available on: 15.04.11

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), http://www.qaa.ac.uk available on: 15.04.11

http://www.unesco.org/en/higher-education available on: 15.04.11

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 881-887

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

İnsan Kaynakları Açısından Kabiliyet Yönetiminin İncelenmesi ve Özel Hastanelerde Uygulama

Doç. Dr. Tamer Keçecioğlu[1], Araş. Gör. Ayşe Çiçek[2]

[1]Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 35100 Bornova, Türkiye
[2]Kilis 7 Aralık Üniversitesi Yusuf Şerefoğlu Sağlık Yüksek Okulu, 79000 Kilis, Türkiye

Özet

Günümüz iş dünyasında, kabiliyet yönetimi insan kaynaklarının en büyük sorunlarından birini temsil etmektedir. Yapılan araştırmalar, örgütün başarısının doğrudan kabiliyete odaklanmaları ve etkin olarak kullanmalarıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir ve bu nedenle becerikli çalışanları bulma, geliştirme ve elde tutmak günümüzün rekabetçi ortamında bir önceliktir. Kabiliyet yönetimi; mevcut ve gelecekteki örgütsel ihtiyaçları karşılamak için kabiliyetli insanların toplanması, geliştirilmesi ve elde tutulması için tasarlanan sistemlerin iyileştirilmesi süreci veya bütünleştirilen stratejilerin hayata geçirilmesini ifade etmektedir. Kabiliyet yönetiminin nihai hedefi örgütsel ve finansal hedeflere destekleyecek insan sermayesi ve iş stratejilerini birlikte ele alarak hissedar değerine pozitif etki sağlamaktır. Bu çalışma genel olarak İzmir'de insan kaynakları bulunan özel hastanelerin kabiliyet geliştirme derecelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde İnsan Kaynakları Birimi olan özel hastaneler, örneklemi ise çalışmayı kabul eden özel hastaneler (%50) oluşturmuştur. Araştırma verileri, 2 bölümden oluşan anket formu ile toplanmıştır. Birinci bölümde, kurumların sosyo-demografik özellikleri ve kabiliyet yönetimine yönelik görüşleri içeren 12 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, 16 maddeden oluşan "Kabiliyet Geliştirme Markası Ölçeği", kurumların kabiliyet geliştirme sürecine ne kadar katıldıklarını ölçmeye yarayan, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir ölçektir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; kurumların çoğunluğunun kabiliyet yönetimine önem verdiği ve bu konuda çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Kurum içerisinde çalışanlarının gelişimine stratejik bir yatırım olarak görülüyor ve var olan performans değerlendirme sistemleriyle kabiliyet yönetimini desteklemektedirler. Günümüzde bir kurumun ayakta kalabilmesi dış dünyadaki değişimlere hızlı tepki verme yeteneğine bağlıdır. Bu tepkiyi verecek en önemli araçlardan birisi de sahip olduğumuz kabiliyetler, bunların sahip olduğu yetkinlikler ve kabiliyetlerin derinliği ve kalitesidir. Bu doğrultuda kabiliyet yönetimi bir kurumun en önemli stratejik önceliği olmalıdır.

Anahtar kelimeler: Yetkinlik, strateji, kabiliyet yönetimi, insan kaynakları.

Giriş

İnsan kaynaklarının gelişim süreci, yaşanan hızlı değişimin sonucunda personel yönetiminin bir uzantısı olarak ortaya çıktığı gözlenmektedir. 1950'li yıllarda ilk kez Amerika'da ortaya çıkarak örgüt içerisinde "insana bakış açısını" değiştirmiştir. Sanayi devrimi ile gelişen üretim ilişkileri içerisinde çalışanlar "bir makinenin parçası" olarak görülürken ilerleyen zamanlarda gelişmelerle birlikte işgücünün verimli kullanılmasının gündeme gelmesi ile çalışanların önemi ve değeri artmıştır (Bersin, 2006). Böylece günümüz iş dünyasında en yoğun rekabet teknoloji, sermaye ya da pazar payı alanında değil, kabiliyetli personel alanında yaşanmaktadır. Bilginin kabiliyete dönüştüğü, farklı nesillerin bir arada bulunduğu, müşterilerin beklentilerinin sınırlanmadığı ve işletmeler üzerinde kabili-

yetleri bulma ve elde tutma konusunda bir baskı başlamıştır. Artık kabiliyet yönetimi (KY) insan kaynakları (İK) uygulamacıları ve yöneticileri için "sıcak" bir sorun haline gelmiştir (Ashton&Morton, 2005). İnsan Kaynakları KY komitesinin 2007-2008 yılında yayınladığı raporunda kabiliyeti "işletmelerde mevcut çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikleri" olarak tanımlarken McKinsey ise, "kişilerin yapabilirlikleri (hünerleri, kabiliyetleri, bilgi deneyimi, zekâ, yargı, tutum, karakter) toplamı" şeklinde tanımlandığını görürüz (McKinsey, 2001). Kısaca kabiliyeti; özel yetkilere sahip bir bireydir, sahip olduğu bu yetkiler ise örgüt için stratejik bir öneme sahiptir. Bu yetkilerin yokluğunda örgütü krizin eşiğine sürükler. KY ise doğru zamanda doğru insanı, doğru yerde temin etmek (Jackson&Scheller, 1990, p.235); kilit pozisyonlarda liderliğin devamlılığını sağlamak ve bireysel gelişimi cesaretlendirmek için meydana getirilmiş bir süreç (Rothwell, 1994, p.6); İK içinde meydana gelen talep, arz ve akış unsurlarının yönetilmesi (Pascal, 2004, p.ix) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre İK ve iş planlaması için bütünsel ve stratejik bir yaklaşım veya örgütsel etkinliği artırmanın yeni bir yolu olarak vurgulanmaktadır. Bu açıdan tanımlandığında, örgütün hedefini şimdi ya da gelecekte kurumu için değerli bir fark yaratan çalışanların potansiyelini artırmaktır. Dahası KY ile örgütün performansını artırmak gerekir (Ashton&Morton, 2005). Etkili bir yedekleme planlaması için anahtar bir unsur (Cheloa&Swain, 2005) ve her kademe çalışanların kendi potansiyellerinin en üstünde çalışmalarını sağlayacak bir girişimdir (Redford, 2000). Stratejik ve katma-değer aracı olarak KY pratiği "yüksek kalite İK uygulamaları ile stratejik ve çevresel taleplere cevap" anlamına gelir (Lewis & Heckman, 2006, p.142). Bu tanımlardan yola çıkarak KY'ni İK perspektifinden değerlendirdiğimizde; mevcut ve gelecekteki örgütsel ihtiyaçları karşılamak için gereksinimler kabiliyet ve tutuma sahip insanların toplanması, geliştirilmesi ve elde tutulması için tasarlanan sistemlerin iyileştirilmesi süreci veya bütünleştirilen stratejilerin hayata geçirilmesini ifade etmektedir. KY strateji ve uygulamalarına baktığımızda aday toplamanın yanında iş gücü planlaması, geliştirme fırsatlarının verilmesi, profesyonel destek, elde tutma ödül yönetimi, başarıların yönetimi, yedekleme planlaması ve işyeri kültürü sayabiliriz.

PricewaterhouseCoopers'ın 2008 küresel CEO gözlemlerine göre rekabetçi avantaj kaynaklar arasında anahtar kabiliyetlere ulaşılması önemli yer almaktadır (PwC, 11th, Annual Global CEO Survey, 2008). Buradaki anahtar kabiliyetlerden bahsedilen konu insan sermayesinin (HC) stratejiye en fazla katkıda bulunan kritik süreçte çalışan kişilerdir. Burada yapılmak istenen kaç kişilik süreçte yer alan kişilerin gereksinilen yetkinliklerin tanımlanması ile başlanmakta, bu kritik süreçleri en büyük etkiye sahip olan yetkinlikteki insanların konumlandığı stratejik güce ahlaki belirlenmekte, görev gereksinimlerinin ayrıntılı yazıldığı yetkinlik profilleri saptanmakta ve her görev ailesi için istenen ve sunan mevcut bulunan yetkinlikler karşılaştırılmaktadır. Ortaya çıkabilecek yetkinlik farklarını giderici bir yetkinlik geliştirme programı oluşturulmaktadır (Kaplan&Norton, 2004:225). Günümüzde insan kaynakları stratejik kabiliyet yönetimi kavramına doğru yönelerek önemli bir paradigma değişikliğine gitmektedir. Bu kavramın içerisinde; iş stratejileriyle yönlendirilen, diğer süreçlerle bütünleştirilen, temel bir iş uygulaması olarak yönetilen, bir kabiliyet düşüncesi olarak içine sindirilmesi vardır (Silzer ve Dowell, 2010:3). Stratejik kabiliyet çağına girdiğimiz gerçeğinde insan sermayesi ve kabiliyet kararları yüksek derecede kritik iş kararları olarak görülmektedir. Collins (2001) doğru stratejilere sahip olmadan önce doğru insana sahip olmak gerektiğini ifade etmiştir. Finansal kaynaklar bir örgütün kanı olabilir ama insan kaynaklarını ise beyni olduğu gerçeğini unutmamak gerekir. Axelrod, Handfied-Jones ve Welsh (2001) operasyonel roldeki "A" oyuncularının (yöneticilerin en iyi %20'si) ortalama performans gösterenlere nazaran %40 oranında verimliliği, genel yönetim rollerindeki "A" oyuncularının ortalama performans gösterenler nazaran karlılığı %49, satış rolündekilerin ise satış cirolarını %67 oranında artırdıklarını, bazı çalışmalar ise finansal kazanımlarla insana odaklı kültüre sahip olma bağlantısını kurmaya çalışmıştır (Collins ve Porras, 1994). Bu açıdan bakıldığında iş stratejisi ile uyumlu yetkinlikler sayesinde çalışanların değerlendirilmesini sağlayan bir diğer süreç kabiliyet değerlendirmesidir. Değer-bazlı değerlendirme olan kabiliyet değerlendirmesi bir şirketin kabiliyet havuzunda güçlüklerin ve boşlukların derinlemesine anlayışı ile yönetimi sağlar (PwC, Annual Global CEO Survey, 2009) (Şekil 1).). Buradaki kabiliyet yönetiminin nihai hedefi örgütsel ve finansal hedeflere destekleyecek insan sermayesi ve iş stratejilerini birlikte ele alarak hissedar değerine pozitif etki sağlamaktır. McKinsey & Company'nin 2005 araştırmasında dünya çapındaki 9346 tane CEO'ya önem verdiğiniz konuları sıralayınız biçiminde bir soru yöneltildiğinde katılımcıların %77'si rekabet ortamını birinci sıraya, %73'ü ise kabiliyetli kişilerin bulunabilmesi ve bunun şirkete maliyetini ikinci sıraya koymuşlardır (McKinsey&Company, 2005).

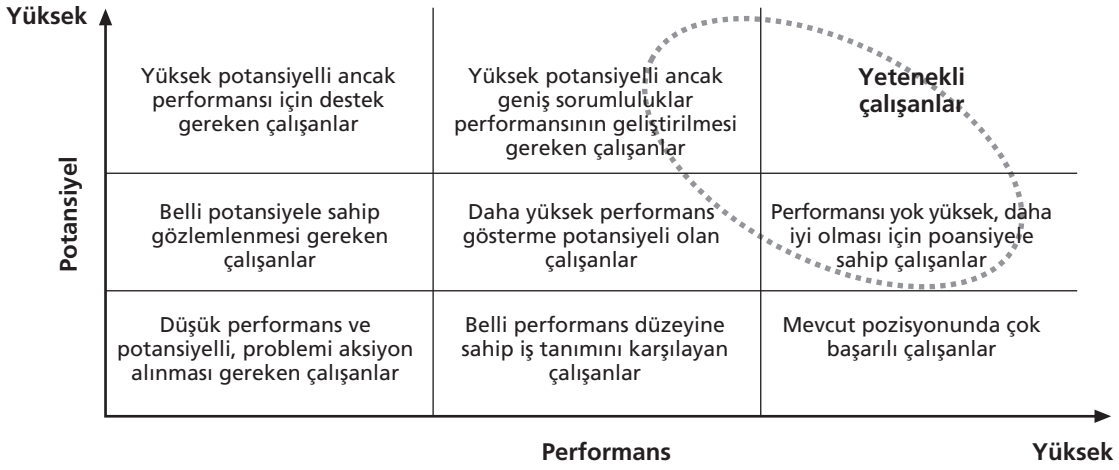
Kabiliyet örgütlerde temel rekabetçi varlık olarak tanındıkça yaşamını sürekli kılma konusunda önemli bir adım atmış olacaktır. Yıllar içerisinde örgütler iş hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak kabiliyetli çalışanları cezp etme, seçme, geliştirme ve tutma çabalarında kabiliyet yönetimi programları ve girişimlerine yönelmişlerdir. Örgütün ihtiyaç duyulduğu anda kritik kabiliyetleri bulma ve işe alma yeteneğine bağlılıktan ziyade örgüt için ka-



Şekil 1: Değer-bazlı örgüt yapılandırılması.
Kaynak: PricewaterhouseCoopers, Annual Global CEO Survey, 2009

biliyet havuzlarını ve kabiliyet yol haritalarını oluşturmayı öne çıkartan etken tepkicilik yaklaşımı kabiliyet yönetimi kavramının temelini oluşturmaktadır. Örgütler içsel kabiliyet havuzunu oluşturmada programlar, süreçler ve sistemler yaratmaya ve hayata geçirmeye başlamışlardır. Bu çabalar kabiliyet yönetimi olarak bilinen, liderlik geliştirme, yüksek potansiyelli olanların belirlenmesi, geliştirilmesi, bağlılık ve elde tutma gibi değişik programları içerir. Bu programların etkinliğini ve verimliliğini iyileştirmede karşılıklı çabaları eş güdümlemek gerekirken, ortak bir hedef doğrultusunda elemanları birlikte yürütmek gerekir (Silzer ve Dowell, 2010:3). Özellikle yüksek performans ve düşük performansı ayırmaya yarayan yetkinliklerin ayrıntılı bir şekilde kabiliyet matriksinin içeriğinde tanımlanmış olması KY'nin başarısını olumlu etkileyecektir.

Şekil 2'de KY'de matriksi uygulayan işletmelerde kabiliyetli çalışanların belirlenmesinde performans ve potansiyel parametrelerinin nasıl kullanılacağını açıklamaktadır. Bu sistem kabiliyet matrixini göz önüne alarak çalışanları değerlendirmeyi ve onlar arasından yüksek performans ve yüksek potansiyele sahip çalışanları kabiliyetli çalışanlar olarak tespit etmeye yöneliktir (Fleming, 2006).



Şekil 2: Performans ve potansiyel parametreleri ile yetenekli çalışanların belirlenmesi.
Kaynak: Fleming, J. (2006), Talent Assessment, Management and Retention in Telecom Industry Conference, Konferans Notları

Mc Kinsey & Company'nin 1997 Amerika'da yaptıgı, 77 büyük ölçekli, 2000 yılında 35 büyük ölçekli ve 19 orta ölçekli firmada yaptığı araştırmaların sonuçları (War For Talent 1997 Survey, War For Talent 2000 Survey), kabiliyetli kişilerin şirket performansı üzerindeki kritik önemini ortaya koyuyordu. Araştırma, yüksek performans gösteren şirketlerin, orta derecede performans gösteren şirketlerden KY konusunda farklı olarak ne yaptıklarını ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştı. Amaç şirketlerin nasıl güçlü bir kabiliyet havuzu oluşturduklarını, en yüksek 200 yönetsel pozisyon için kabiliyetlerin nasıl cezp ettiklerini, elde ettiklerini ve geliştirdiklerini, ayrıca ileride yönetsel pozisyonlara yükselebilecek genç kabiliyet hattını nasıl oluşturduklarını anlamak üzere bir yapı tasarlanmıştı. Çünkü yüksek performans gösteren şirketleri, orta derecede performans gösteren şirketlerden ayıran en önemli özellik daha iyi insan kaynakları süreçleri değil, kabiliyetin önemine duyulan güçlü inançtı.

Kabiliyet krizi önümüzdeki dönemde özellikle kendine baby boomers dediğimiz (1943-1960 arasında doğanlar) baby boomers kuşağının önümüzdeki 5 yıl içerisin de 1/3'ünün emekli olasıyla doruğa çıkacaktır. Bunun yanında Y kuşağının (1982'den sonra doğanlar) mevcut insan kaynakları sistemleri ile uyumunun zor olacağı kendini hissettirmektedir. Bunun yanında istihdam biçiminin reguler / full-time çalışma biçiminden sözleşmeli/ geçici çalışma biçimine doğru yöneldiğini görmekteyiz. Bu açıdan bakıldığında genelde insan kaynakları yönetimi ve özelde kabiliyet yönetiminin makroekonomik gelişmelerden doğrudan etkilendiğini söyleyebiliriz. Şöyle ki ekonomik durgunluk dönemlerinde maliyetlerden kaçınmak için düzenli istihdam yerine iş güvenliği olmayan daha az ücret ödenen, sağlık harcamaları ve emeklilik haklarından yararlanamayan bir istihdam biçimine doğru bir gidişat söz konusu olmaktadır. Yeni istihdam biçimi de örgütleri çalışan bağlılığını artırmada ve kurum içerisinde ilerleme fırsatlarını çalışanlarına sunmayı imkânsız haline getirmektedir.

Metot

Bu çalışma genel olarak İzmir'de insan kaynakları bulunan özel hastanelerin kabiliyet geliştirme derecelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kabiliyet, insan kaynaklarını yöneten hem üst düzey yöneticiler için ve hem de şirketlerin başarısı önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Günümüzde yüksek performans gösteren bir kurum olabilmenin yolu, yetenekli iş gücünü çekebilmek, geliştirebilmek ve elde tutabilmekten geçmektedir. Bu araştırma ile toplanan bilgiler, İzmir'de özel hastanelerdeki kabiliyet konusuna bakış açılarını öğrenmek ve elde edilen bilgileri bilimsel çalışmalarda yorumlamak. Daha sonra gerekirse bu araştırma bulguları İKY ile paylaşılacak ve neler yapılması gerektiği hususunda eylem programı oluşturulacaktır.

Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde İnsan Kaynakları Birimi olan özel hastaneler, örneklemi ise çalışmayı kabul eden özel hastaneler (%50) oluşturmuştur.

Çalışmamızda bilimsel araştırmalarda başvurulan metotlardan iki tanesine yer verilmektedir. Birincisi, temel araştırma tekniğidir. Burada çalışmanın tekniğini oluşturmak için yurtdışında yayınlanan bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır. İkinci yöntem ise, teorisi oluşturulan çalışma yöntemi ile ilgili araştırma yapılmıştır. Birinci bölümde, kurumların sosyo-demografik özellikleri ve kabiliyet yönetimine yönelik görüşleri içeren 12 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, 16 maddeden oluşan "Kabiliyet Geliştirme Markası Ölçeği", kurumların kabiliyet geliştirme sürecine ne kadar katıldıklarını ölçmeye yarayan, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir ölçektir. Anket formundaki sorular kesinlikle katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum aralığın da 5'li Likert ölçeğiyle ölçeklendirilmiştir.

Analizlerin yapılmasında SPSS paket istatistik programı kullanılmıştır. Elde elden veriler, anket sorularının birinci bölümüne verilecek cevapların yüzde dağılımları ile değerlendirilmiştir. İkinci bölüme verilecek cevapların frekans dağılımları çıkartılarak aritmetik ortalamaları alınacaktır. Her bir soruda ölçülmek istenen özelliğin olumlu sayılabilmesi için frekans dağılımlarının aritmetik ortalamasının 3.5 ve üzeri olması ölçüt alınarak yorum yapılacaktır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırma kapsamındaki hastanelerin İK departmanında çalışanların tamamı İK konusunda eğitim almıştır. Araştırmaya katılan özel hastanelerin kuruluş yaşı 5 yıl ve 20 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Bu hastanelerin %62.5'inde kariyer planlaması, %75'inde performans değerlendirme ve %62.5'inde ise kabiliyet geliştirme programı bulunmaktadır.

Tablo 1, kurumlarda kariyer planlama ve kariyer gelişim ile ilgili ne tür çalışmalar yapıldığını yansıtmaktadır. Sonuçlara bakıldığında kurumların "Çalışanların gelişmesini sağlamak için gelişme-eğitim programlarını hazırlama ve uygulama" ve "Düzenli olarak gelecekte ihtiyaç duyulacak personelin niteliği ve niceliğinin belirlenmesi" kariyer planlama çalışmalarına önem verildiği görülmektedir. Kariyer geliştirme çalışmalarına baktığımızda kurumların "Çalışanları motive etmek ve verimliliğini artırma" çalışmaları ilk iki sırada bulunmaktadır.

Tablo 1: Hastanelerde kariyer planlama ve kariyer gelişim çalışmaları.

Hastanelerde Kariyer Planlama Çalışmaları	**Yüzde (%)**
Çalışanların gelişmesini sağlamak için gelişme-eğitim programları düzenlenir.	67.5
Düzenli olarak gelecekte ihtiyaç duyulacak personelin niteliği ve niceliği belirlenir.	50
Hastanelerde Kariyer Gelişim Çalışmaları	
Çalışanları motive etmek	75
Çalışanların verimliliğini artırmak	62.5
Personel devrini azaltmak	37.5
Kalifiye elemanları firmaya çekebilmek	37.5
Firma içinden yükselme olanaklarını geliştirmek	50

Tablo 2'de araştırmada kullanılan ölçeğin genel ortalamaları ile ölçeklerdeki ifadeler yer almaktadır.

Tablo 2'deki sonuçlar doğrultusunda, cevaplayıcıların ölçekle ilgili genel algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, kurumların çoğunluğunun kabiliyet yönetimine önem verdiği ve bu konuda çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Tablo 2: Ölçekle ilgili ifadeler.

Kabiliyet Geliştirme Markası Ölçeği İfadeleri	**Ortalama***
Örgütümüz çalışanların gelişimine bir stratejik yatırım gözüyle bakar.	3.87
Kabiliyet planları ve iş gücü planlaması iş planlarımızın içerisinde bütünleşik biçimde yer alır.	3.87
Üst yönetim insanların gelişimi konusunda iş planlarımızın içerisinde bütünleşik biçimde yer alır.	4.25
İşletmemiz kurum içerisinde, insanların geliştirilmesi ve oluşabilecek pozisyonlara terfi ettirilmeleri konusunda güçlü bir eğilime sahiptir.	4.12
Nadiren de olsa üst düzey pozisyonlar için dışarıdan eleman alımı yoluna gideriz.	3.12
Kabiliyetleri işletme içerisinde belirli bir iş birimi ya da fonksiyonun değil şirketin bir varlığı / kıymeti olarak görürüz.	4.00
Aday toplama işletmedeki herkesin işidir.	2.75
Pozisyonlar için en iyi adayı bulmak için harcanan zaman, emek ve para önemli değildir.	3.00
En iyi adayı bulmak için emek pazarı ile (örneğin üniversitenin ilgili bölümleri) güçlü bir ilişki kurmak için çaba sarf ederiz	3.62
Çalışanlarımız için iyi tanımlanmış kariyer haritalarımız vardır.	2,75
İşletme içerisindeki kabiliyetlilere geniz aralıkta çok beceriklilik ve iş deneyimi kazandırmak için çalışıyoruz.	4.00
Çalışanlarımızın eğitimi ile iş stratejilerimiz arasında güçlü bir ilişki vardır.	3.87
Çalışanlarımızın yetkinliklerini sürekli olarak geliştirmek için önemli bir zaman ve çaba harcarız.	4.37
Var olan performans değerlendirme sistemimiz kabiliyet yönetimini desteklemektedir.	3.87
İşletmemizde uygulanan koçluk ve mentorluk geleceğin liderlerimizin seçilmesi ve yöneticilerin değerlendirilmesinde önemli bir eleman olma özelliğini taşımaktadır.	3.00
İşletmemiz piyasada bir kabiliyet geliştirici olarak anılmaktadır.	4.12

*(1) kesinlikle katılıyorum……(5) kesinlikle katılmıyorum

Sonuç ve Öneriler

Günümüz iş dünyasında, kabiliyetli ve becerikli çalışanları bulma, geliştirme ve elde tutmanın önemini yansıtan bu çalışma, İzmir'de İK olan özel hastanelere uygulanmıştır. Tanımlayıcı niteliğinde olan bu çalışma sonuçları tüm kurumlara genellenememekle birlikte, önemli sonuçlar içermektedir.

Kurum içerisinde çalışanlarının gelişimine stratejik bir yatırım olarak görülüyor ve var olan performans değerlendirme sistemleriyle kabiliyet yönetimini desteklemektedirler. Günümüzde bir kurumun ayakta kalabilmesi dış dünyadaki değişimlere hızlı tepki verme yeteneğine bağlıdır. Bu tepkiyi verecek en önemli araçlardan birisi de sahip olduğumuz kabiliyetler, bunların sahip olduğu yetkinlikler ve kabiliyetlerin derinliği ve kalitesidir. Bu doğrultuda kabiliyet yönetimi bir kurumun en önemli stratejik önceliği olmalıdır. Bir stratejik odaklanma olmalıdır. PwC'nin 14'üncü yıllık küresel CEO gözleminde %84'ünün geçtiğimiz iki yıl içerisinde şirket stratejilerini değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Stratejik değişikliğe temel alarak ekonomik belirsizlik, müşteri gerekliliği ve sektördeki kriz sonrası dinamikler sebep olmuştur. CEO'ların %83'lük bir oranla kabiliyet yönetimi konusunda stratejilerinde değişikliğe gitmeyi planlıyorlar (PwC, 14th.Annual Global CEO Survey Growth Reimagined, 2011). Örgütlerin oluşturacakları kabiliyet havuzları örgütlerin büyüme, gelişme ve sürdürülebilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Yine bir başka araştırmada (Succes Factors, Performers and Talent Management Trend Survey, 2007) en önemli kabiliyet yönetimi mücadelesinin zorluğunun sırası ile kabiliyetleri geliştirme, kabiliyetleri elde tutma ve devir hızı(turnover rate), kabiliyetleri kazanma, çalışan bağlılığını sağlama, performans değerlendirme olduğunu görmekteyiz. Kabiliyet yönetimi arzulanabilir İnsan kaynakları programlarından daha fazlasını temsil etmektedir, bir liderlik zorunluluğudur. Herhangi bir örgütün iş modelinin merkezine kabiliyeti oturtmaksızın uzun vadeli başarı kazanması zordur. Örgütler daha büyük stratejik etki için kabiliyet yönetimi ve insan kaynaklarını kaldıraç olarak nasıl etkin kullanacaklarını öğrenmelidirler. Kabiliyet, bireylerin yapabilirlikleri ve yetenekleri, bireyin örgüte katkısı ve yapabilme kapasitesidir. Kabiliyet yönetimi, stratejik hedeflere ulaşmada ve gelecekteki iş ihtiyaçlarını karşılamada kabiliyetleri cezp etmek, geliştirmek, yaymak ve elde tutmada örgütte tasarlanan ve hayata geçirilen süreçler, programlar ve kültürel normların bütünleştirilmiş kümesidir. Model olarak baktığımızda iş stratejileri, kabiliyet stratejileri, kabiliyet yönetimi, ilerleyişi ölçme ve iş sonuçları yer alır. Boudreau ve Ramstad (2007) örgütsel kabiliyet ve insan sermayesinin yönetimi gibi karar bilimine dayanması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Günümüzde örgütler kabiliyetlerden yaralanmayı en maksimize için yeni yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle kabiliyet yönetimi İK fonksiyonlarının hepsinde uygulanmalı ve sadece İK'nın görevi olmaktan çıkıp, tüm kurumda benimsenmeli ve yönetimin desteğini arkasına almalıdır. Ayrıca işletmelerin kabiliyetlerin tanınması, cezp edilmesi, sürekliliğinin sağlanması, kabiliyetlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, örgüt kültürünün geliştirilmesi ve yaşayan bir çevre politikası oluşturmaları gerekir.

Kaynaklar

Ashton, C., & Morton, L. (2005). Managing talent for competitive advantage. CRF Publishing, 4(5), 28-31.

Bersin, J. (2006). Why Talent Management is Key to Business. Focus Learning, 5(10).

Boudreau, J.W. ve Ramstad, P.M.(2007). Beyond HR: The new science of human capital, Boston, Mass. :Harvard Business School Publishing.

Cheloha, R., & Swain, J. (2005). Talent management system key to effective succession planning. Canadian HR Reporter, 18(17), 5?7.

Collins, J.C. ve Porras, J.I. (1994). Build to Last, New York: HarperBusiness.

Collins; J.(2001). Good to great, New York:HarperCollins.

Fleming, J. (2006), Talent Assessment, Management and Retention in Telecom Industry Conference, Konferans Notları

Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1990). Human resource planning: Challenges for industrial/organizational psychologists. American Psychologist,45(2), 223?239.

Kaplan, R.S., Norton, D.P.(2004). Strategy Maps: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes., Boston, Mass.:Harvard Business School Press

Lewis, R.E., Heckman, R.J. (2006). Talent management: a critical review. Human Resource Management Review, 16(2), 139-154.

McKinsey & Company (2005) "Global Survey of Business Executives: Inflation and Pricing," McKinsey Quarterly (December).

Michaels, E., Handfield-Jones, H. Ve Axelrod, B. (2001). The War for Talent, Boston, Mass.:Harvard Business School Publishing.

Pascal, C. (2004). Foreword. In A. Schweyer (Ed.), Talent management systems: Best practices in technology solutions for recruitment, retention, and workforce planning. Canada: Wiley.

PricewaterhouseCoopers (2008). 11 th Annual Global CEO Survey, January

PricewaterhouseCoopers (2009). Annual Global CEO Survey, May

PricewaterhouseCoopers (2011).14th.Annual Global CEO Survey Growth Reimagined

Redford, K. (2005, September). Shedding light on talent tactics. Personnel Today, 20?22.

Rothwell, W. J. (1994). Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within. New York: Amacom.

Silzer, R. ve Dowell, B.E.(2010).Strategic Talent Management Matters, (eds.),Sizler, R. ve Dowell; B.E. Strategy-Driven Talent Management, San Francisco: John Wiley and Sons.

Success Factors (2007) Performers and Talent Management Trend Survey

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 888-896

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

Prof. Dr. Müjgan Sağır Özdemir
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Meşelik, 26030 Eskişehir, Türkiye

Özet

Çoğu karar problemi hem nicel hem nitel ölçüt içerir. Birlikte değerlendirilmeleri gereken bu ölçütler çoğu durumda birbiriyle de çelişebilmektedir. Bu aşamada bir ödünleşme söz konusu olur. En yüksek kalite en yüksek maliyeti getirir, risk ne kadar yüksekse, her iki uçta ortaya çıkabilecek kazanç da kayıp da göreceli olarak büyük olacak demektir. Gerçek hayatta her ne kadar çok ölçütlü karar problemlerinin çözümü için geliştirilmiş bu tür teknikler olsa da, sayısal olmayan etkenlerin çözüm süreçlerine katılması pratikte genellikle sezgilere ve tecrübeye dayalı olmaktadır. Bu da, gerçek problem çözüm sürecine tümüyle yansıtılamadıkları için, elde edilen çözümlerin uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu çalışma, karar süreçlerinde, sayısal olarak ölçülemeyen nitel verilerin de sistematik bir yöntemle yer alabilmesine olanak veren bir yaklaşımı tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, üniversitelerde akreditasyon süreci sırasında dikkate alınan ölçütlerin değerlendirilmesi problemi örnek alınmış olup, bu ölçütlerin ağırlıklandırılması için alternatif bir yöntem tanıtılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Akreditasyon, niteliksel karar verme, yükseköğretim, analitik serim süreci tekniği.

Giriş

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği 2005 yılında yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle amaç, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari hizmetlerinin kalite düzeylerinin iyileştirilmesi ve Bolonya Süreci[1] kapsamında kalite güvencesi konusunda ülkeler arası işbirliğinin geliştirilmesi yönünde öngörülen çalışmaların başlatılmasıdır. Bu kapsamda, Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu üyeleri belirlenmiş ve çalışmalarına başlamıştır.Yine Mayıs 2005 tarihinde Bergen'de Bolonya Sürecine üye 45 ülkenin Eğitim Bakanları tarafından yükseköğretimin her düzeyi sonunda kazanılması gereken öğrenme çıktılarına dönük Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlikler Çerçevesi tanımlanmıştır.

2001 yılında Bolonya Süreci'ne dahil olan, 2004 yılında Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ni imzalayan ve 2007 yılında onaylayarak yürürlüğe koyan Türkiye'de de, bu gelişmeler ışığında ulusal yeterlikler çerçevesi (UYÇ) oluşturma süreci, 2006 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından kurulan bir komisyonca başlatılmıştır.

[1] Rekabetçi ve dinamik bilgi tabanlı bir Avrupa ekonomisi hedefi doğrultusunda "Avrupa Yükseköğretim Alanı"nı (EHEA) oluşturmak ve bu kapsamda Avrupa boyutunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılanmasını ve yükseköğretimde şeffaflık, hareketlilik ve akademik derecelerin tanınmasını sağlamak için Avrupa düzeyinde 29 ülkenin Eğitim Bakanlarının 19 Haziran 1999 tarihli ortak deklarasyonu ile Bolonya'da başlatılmış ve 2010 yılında tamamlanması öngörülmüş süreçtir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlikler Çerçevesi'nde girişimler ve çalışmalar, ülkemize olan yansımaları ve ulusal oluşumlarla birlikte bu şekilde sürerken, paralel olarak, eğitim programlarının kalitesini arttırma ve değerlendirmeye dönük çeşitli oluşumlar da ortaya çıkmıştır. Bunlardan Mühendislik Değerlendirme Kurulunun, geçmişi, Ocak 2001'de Türkiye ve KKTC üniversiteleri Mühendislik Fakülteleri dekanlarının girişimiyle oluşturulan Mühendislik Dekanları Konseyi'ne (MDK) dayanır. Bu konsey gündemine milli bir akreditasyon sisteminin oluşturulmasını almış ve hazırlıklar sonucu, Mayıs 2002'de Mühendislik Değerlendirme Kurulu adı ile bir sivil toplum platformu olarak örgütlenmiştir.

Kurul, Ağustos 2003'de program değerlendirme faaliyetlerine başlamış, Ocak 2007'de Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) adı ile tüzel kişilik kazanarak kurumsallaşmıştır. Kasım 2007'de YÖK tarafından ulusal akreditasyon kurumu (ulusal kalite güvence kuruluşu) olarak tanınmış ve Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi almış olup bu alanda ilk kuruluştur.

Bu süreci daha iyi kavramaya yardımcı olacak, yanı sıra yönetmelikte de geçen bazı kavramlar şu şekilde açıklanabilir: *Dış değerlendirme*, bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin, ilgili kurumdan bağımsız dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesidir. *Kalite değerlendirme tescil belgesi*, *yükseköğretim* kurumlarından bağımsız kurum, kuruluş veya kurulların, yükseköğretim kurumlarında akademik ve idari hizmetlerin kalite düzeyini ve kalite geliştirme çalışmalarını değerlendirmeye yetkili olduğunu gösteren belgeyi ifade eder. *Dış değerlendirici* yurt içi veya yurt dışında faaliyet gösteren ve Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'ne sahip olan kurum, kuruluş veya kurullardır. *Kalite belgesi*, bir yükseköğretim kurumunun, dış değerlendirme sonucunda aldığı, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeyini gösteren belge, *Kalite onayı ve tanınma* bir yükseköğretim kurumunun, kalite belgesi alarak kalite düzeylerinin onaylanması, ulusal veya uluslararası diğer yükseköğretim kurumları ve ilgili kuruluşları tarafından kalitesinin tanınması anlamına gelmektedir.

Tüm bu oluşumlar izlendiğinde, eğitim kurumlarında sürekli iyileşmenin, yanı sıra, eğitim kalitesi düzeyini ölçme ve belgelemenin, bir başka ifadeyle akreditasyonun önemi açıktır.

Akreditasyon amacıyla eğitim programları değerlendirilebilmekte, programın sadece şimdiki yeterliliği değil gelecekte sahip olacağı durum ile ilgili projeksiyonu, misyon ve vizyonu da irdelenmektedir. Genel anlamda programla ilgili iç ve dış paydaşlar belirlenip anketlerle; beklentiler, iyileştirmeye açık yönler, üstün veya zayıf olunan konular, derslerin işleniş, değerlendiriliş biçimleri, kullanılan ders materyali, öğretim üyesinin öğrenci ile iletişimi, dersi anlatış şekli, yanı sıra kurumun değerlendirilen programa sağladığı alt yapı vb. olanaklar çok geniş bir ölçekte irdelenmektedir. Nicel ölçütler kadar nitel ölçütlerin de yer aldığı bu süreçte, çok sayıda faktörün birlikte ele alınması, titiz bir değerlendirmeyi ve bazı ağırlıklandırma çalışmalarını da gerektirmektedir.

Bu çalışmada, MÜDEK akreditasyon sürecinde yer alan nicel ve nitel etkenlerin, bu tür etkenlerin birlikte değerlendirilebilmesi amacıyla geliştirilen bir yaklaşım yardımıyla ortak analizine yer verilmektedir. İzleyen bölümler sırasıyla MÜDEK değerlendirme ölçütlerini, ardından, bu amaçla kullanılan tekniğin, tanımlanan probleme uygulanmasını ve gelecek çalışmalara ışık tutabilecek öneri ve değerlendirmeleri içermektedir.

MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri

MÜDEK, değerlendirme ölçütlerini genel ve programa özgü ölçütler olmak üzere iki grupta toplamıştır. Genel ölçütler; öğrenciler, program eğitim amaçları, program çıktıları, sürekli iyileştirme, eğitim planı, öğretim kadrosu, altyapı, kurum desteği ve parasal kaynaklar, organizasyon ve karar alma süreçleri şeklindedir. Programa özgü ölçütler ise ilgili programın genel ölçütlerine ek olarak sağlaması gereken ölçütlerle ilgilidir.

MÜDEK, akreditasyon başvurusunda bulunan programın başvuru raporunu oldukça titiz bir değerlendirme sürecinden geçirdikten sonra, kurumu yerinde de ziyaret ederek değerlendirme sonucunu kesinleştirmektedir. Bu kapsamda birimin web sitesinde *(www.mudek.org.tr)*de paylaşıldığı üzere, yukarıda belirtilen genel ölçütler için belirlenen pek çok gösterge dikkate alınarak, her birisi için *eksiklik*, *zayıflık*, *kaygı veya gözlem* şeklinde değerlendirme yapılır. Bu durumların birisi öngörülmemekteyse ilgili gösterge için *yetersizlik veya gözlem yok demektir*. Söz konusu ana ölçütler ve alt ölçütleri Tablo 1'de verilmektedir.

Bu çalışma kapsamında; program eğitim amaçları, karar alma süreçleri gibi niteliksel ölçütleri de olan yanı sıra her bir ölçütün değerlendirme ölçeğinde yukarıda belirtilen kaygı, zayıflık gibi yine nitel derecelerin yer aldığı

Tablo 1: Değerlendirme ölçütleri.

Ana ölçüt	Alt ölçütler
Öğrenciler	
	Mezuniyet koşulları kontrol yöntemlerinin varlığı Başarı ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinin varlığı Öğrenci değişiminin varlığı Danışmanlık izleme yöntemleri varlığı
Program Eğitim Amaçları	
	Kurum özgöreviyle uyum Paydaş gereksinimlerini temel alma ve güncelleme PEA'na ulaşıldığını belgeleme yöntemi varlığı ve kullanma PEA'ya ulaşma, kanıtlama
Program Çıktıları ve Değerlendirme	
	PÇ belirleme yöntemi varlığı PÇ'nınPEA'yı desteklemesi PÇ'na ulaşıldığını belgeleme yöntemi varlığı ve kullanma MÜDEK çıktılarına ulaşıldığını kanıtlama
Sürekli İyileştirme	
	Kurulu bir ölçme değerlendirme sisteminden elde edilen sonuçların sürekli iyileştirme için kullanılması
Eğitim Planı	
	PEA ve PÇ'yi destekleyen eğitim planı varlığı Eğitim planını garanti altına alacak yönetim sisteminin varlığı Ana tasarım deneyimi varlığı Bir yıl süreli temel bilim ve bir buçuk yıl süreli temel müh. ve mühendislik meslek eğitiminin varlığı
Öğretim Kadrosu	
	Sayıca yeterli öğretim kadrosunun varlığı Öğretim kadrosunun yeterli nitelikte olması Atama ve yükseltme yöntemlerinin varlığı
Alt Yapı	
	Eğitim için kullanılan alan ve teçhizatın yeterliliği Modern mühendislik araçları ve bilişim teknolojisi altyapısı yeterliliği Kütüphane olanaklarının PEA ve PÇ'ye ulaşmak için yeterliliği Güvenlik önlemlerinin ve engelliler için düzenlemelerin varlığı Ofis alanı ve ders dışı etkinlik altyapısının yeterliliği
Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar	
	Bütçe sürecinin program kalitesi ve sürdürülmesini sağlayacak düzeyde olması Kaynakların nitelikli öğretim kadrosunu çekme, tutma ve geliştirme açısından yeterliliği Kaynakların alt yapı ve teçhizat temini, bakımı ve işletimi için yeterliliği
Organizasyon ve Karar Alma Süreçleri	
	Rektörlük, fakülte, bölüm ve diğer alt birimlerde karar alma süreçlerinin varlığı ve uygulanıyor olması Süreçlerin PÇ'lerin gerçekleşmesi ve PEA'ya ulaşmayı destekleyecek şekilde olması

MÜDEK değerlendirme sürecinde kullanılabilecek bir ağırlıklandırmayaklaşımı önerilmektedir. İzleyen bölüm bu yaklaşıma esas olan yöntemi tanıtmakta, daha sonra belirtilen yöntem kullanılarak ölçütlerin ağırlıklandırılmasına yer vermektedir.

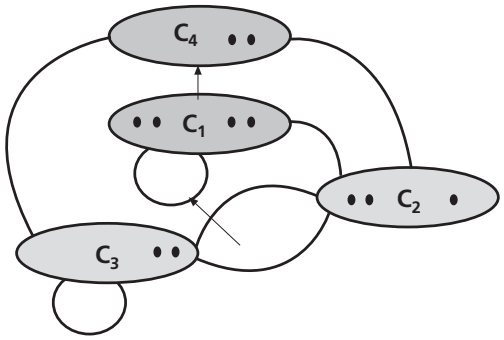
Analitik Serim Süreci

Çoğu gerçek karar problemi nicel olduğu kadar nitel ölçütler de içerir. Nitel ölçütler karar sürecini etkilemelerine rağmen zor dikkate alınıp üstelik çoğu birbiriyle de çelişirler. Örneğin buzdolabı almak isteyen bir karar verici fiyatı, iç hacmi kadar ürünün markası, güvenilirliği ve ürünün içine sinip sinmemesi gibi kimisi sayılarla ölçülemeyen ölçütleri de değerlendirir. Her ölçüt açısından başka bir ürün en çok beğenilebilir. Böyle durumlarda problem çok ölçütlü karar problemidir ve öncelikle ölçütlerin önem derecelerinin (ağırlıklarının) bulunması gerekmektedir.

Karara destek olacak veya en iyi kararı bulmaya yarayacak yöntemler ise genellikle nicelikseldir. Niteliksel ölçütleri dikkate alan yaklaşımlar yok değildir. Bunlar arasında yer alan Analitik Serim Süreci, karar süreçlerinde bu tür ve sonlu sayıda ölçüt ve seçenek olduğunda, ölçütleri ağırlıklandırıp daha sonra en iyi seçeneği bulmaya yarar. Yöntemin ayırt edici yönü, ölçütlerin birbirleriyle olan etkileşimi dikkate almasıdır. Örneğin *kalitenin ve fiyatın* birer ölçüt olduğu bir problemde kalite arttıkça fiyatın artacak olması veya *uygulanacak bir politikanın* ve *bu konuda tarafların tutum ve davranışlarının* birer ölçüt olduğu bir problemde, öne sürülecek olan politikanın başarıyla uygulanabilmesinin tarafların tutum ve yaklaşımlarından etkilenecek olması, belirtilen faktörler arasındaki etkileşimi ortaya koymaktadır. Bu örneklere göre, fiyat ölçütünün ağırlığı kaliteden, politikanın başarıyla uygulanabilmesi ölçütünün ağırlığı ise tarafların tutumundan bağımsız düşünülmeyecektir. Gerçek hayat problemlerinde de benzeri etkileşimler söz konusudur.

Analitik Serim Süreci, belirtildiği gibi, bir problemi, bileşenleri arasındaki ilişkileri ve ilişkilerin yönlerini tanımlayarak bir serim şeklinde ifade etmektedir.

Şekil 1'de örnek olarak verilen serimde, problem için C1, C2, C3 ve C4 olmak üzere dört küme tanımlanmıştır. Her küme içinde elemanlar bulunmaktadır. Etkileşimler, elemanlar arasında olmaktadır. İki küme arası bağlantı, birisi bir kümeden diğeri diğer kümeden olmak üzere herhangi iki eleman arasındaki varsa etkileşimin doğal sonucu olarak tek veya çift yönlü gerçekleşir.



Şekil 1: Örnek bir serim.

Örnek olarak C4 kümesinden C2 kümesine yönlendirilen ok C4 kümesinde yer alan elemanların enaz bir tanesinin C2 kümesinde bulunan elemanlardan enaz bir tanesinden etkilendiğini göstermektedir. Bu iki küme arasındaki etkileşim birden fazla eleman çifti arasında da olabilir. Bu durum yine tek yönlü bir okla ifade edilmektedir. C2 kümesinden en az bir elemanın da C4 kümesindeki bir elemandan etkilenmesi durumunda ise ok çift yönlü olacaktır. Bir kümenin kendi içindeki iki elemanı arasında bir etkileşim olduğunda ise iç bağımlılık sözkonusudur. C1 ve C3 kümeleri bu duruma birer örnektir. Problemde yer alan ölçütler, alt ölçütler ve seçenekler yanı sıra bağlantılar bu şekilde belirlendikten sonra gerekli olan ikili karşılaştırmalar yapılarak ağırlıklar elde edilir.

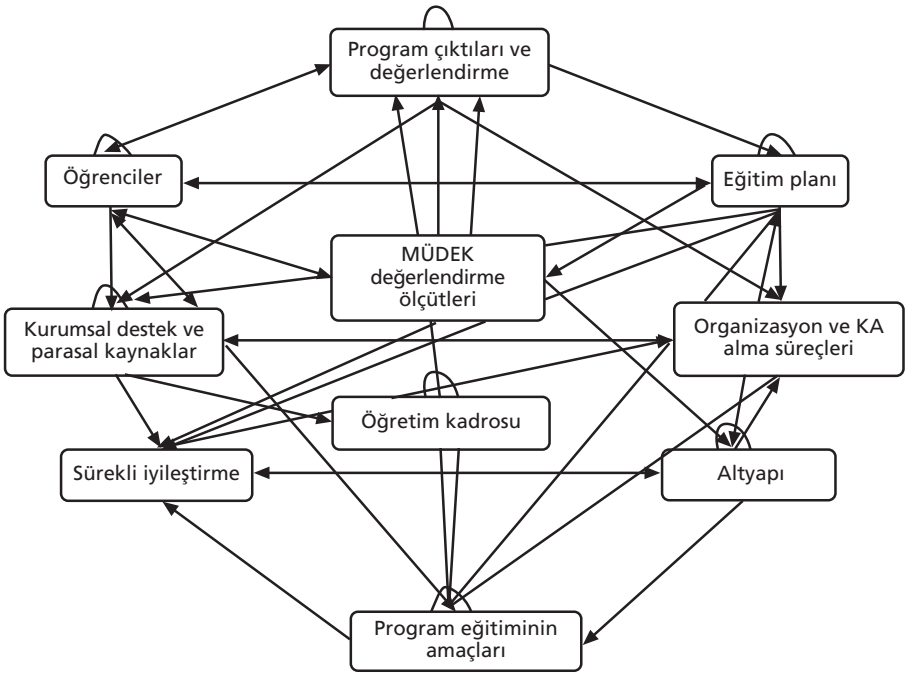
En basit ASS yapısı Şekil 1'deki gibi tek bir serimden ibarettir. En karmaşık halde ise, her bir seçeneğin doğurabileceği fayda, fırsat, maliyet ve riskler düşünülerek dört ayrı model oluşturulur. Çeşitli formüller [Saaty 1996, 2000] kullanılarak seçeneklerin, her bir model için aldığı ağırlıklar tek bir ağırlığa dönüştürülür. Dikkat edilmesi gereken konu; fayda, fırsat, maliyet ve riskin de problemin yapısına göre farklı önem derecelerine sahip olabileceğidir. Bu ağırlıklandırmaya BOCR (Benefits, Opportunities, Costs, Risks) Analizi denir (Saaty, 2003). Savaşta cepheye ilaç veya cephane ulaştırmak ya da salgın bir hastalığın yayılmakta olduğu bölgeye ilaç dağıtımı yapmak gerektiğinde, eniyi ulaşım tipine karar verirken; kurtarılacak hayatlar (fayda), dağıtımın maliyetinden (maliyet) daha

önemlidir. Bazı durumlarda ise risk çok önemlidir. Kopya insan yapma konusundaki deneysel çalışmaların taşıdığı riskin, böyle bir uygulamanın faydalarının çok üzerinde olabilmesi gibi.

Elde edilen sonuçlar, eniyi seçeneği gösterdiği gibi, diğer seçenekler için de birer ağırlık değeri elde edildiğinden, bu değerler bir bütçenin elde edilen değerler oranında seçeneklere dağıtılması; yan sanayi seçim probleminde, yan sanayilere, toplam yaptırılması düşünülen işten ağırlıkları kadar pay verilmesi gibi kararları almak için de kullanılabilir. Teknikler, Türkiye için en uygun enerji kaynağının belirlenmesi (Haktanırlar, 2003), bir işletmede performans değerlendirme (Sağır Özdemir, 2002), Amerika Ulusal Savunma Sistemi'ne geçme veya geçmeme kararı (Saaty, 2001), İsrail-Filistin probleminde ve Avrupa Birliği'ne girme kararında eniyi politikanın bulunması (Sağır Özdemir, 2002, 2003) gibi pek çok politik problemde uygulama olanağı bulmuştur.

MÜDEK Değerlendirme Ölçütleri ve Analitik Serim Süreci Yaklaşımı ile Ağırlıklandırılmaları için Bir Model Önerisi

Bu çalışmada ele alınan akreditasyon süreci için, önceden MÜDEK tarafından belirlenmiş ölçütler dikkate alınmıştır. Yaklaşık 9 ölçüt, değerlendirme sürecinde ele alınan alt ölçütlerle birlikte bir model içerisinde tartışılmış ve karşılıklı etkileşimleri belirlenmiştir. Şekil 2, ana ölçütleri ve aralarındaki bağlantıları göstermektedir. Her bir ölçüt için değerlendirme sırasında kullanılan alt ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütler Tablo 1'de verilmiştir.

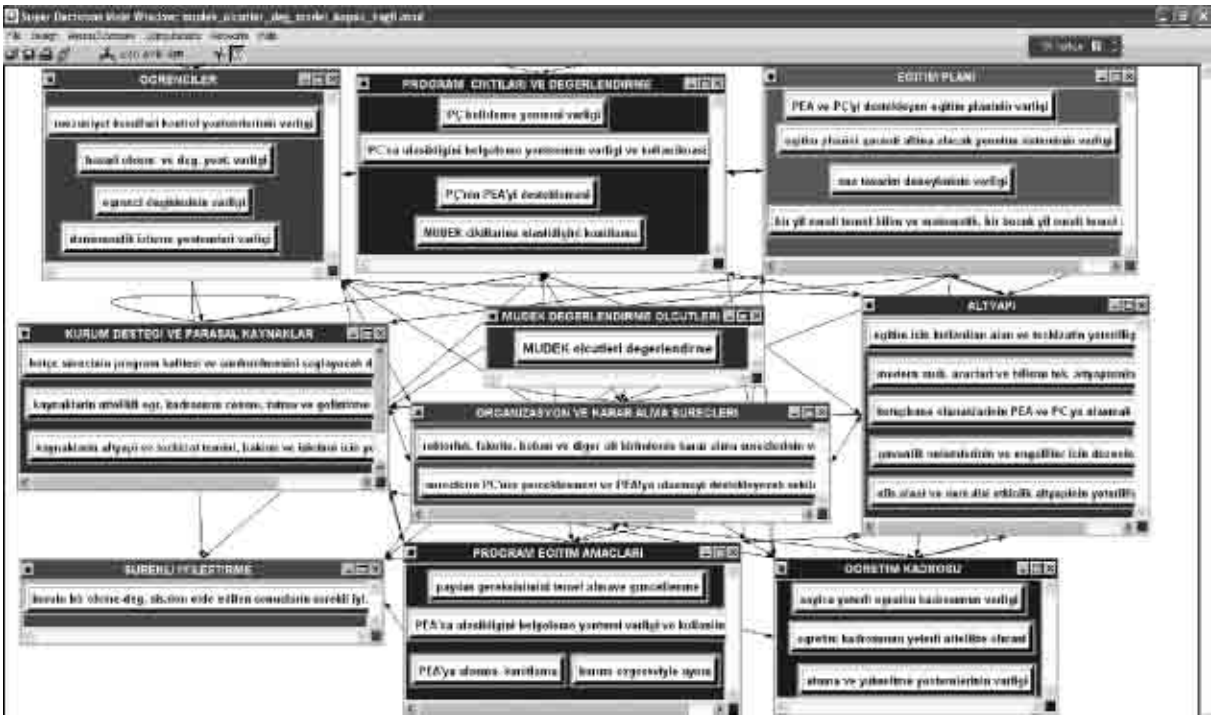


Şekil 2: MÜDEK değerlendirme ölçütleri.

Her ana ölçüt için MÜDEK program değerlendirici çizelgesinde yer alan göstergeler ile birlikte problemin gerçek boyutu Şekil 3'de temsil edilmektedir. Görüldüğü gibi oldukça karmaşık bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle örnek olarak, *Program Eğitim Amaçları ile Program Çıktıları ve Değerlendirme* ölçütleri, içerdikleri alt değerlendirme ölçütleri ile birlikte Şekil 4'de ayrıntılı olarak verilmektedir.

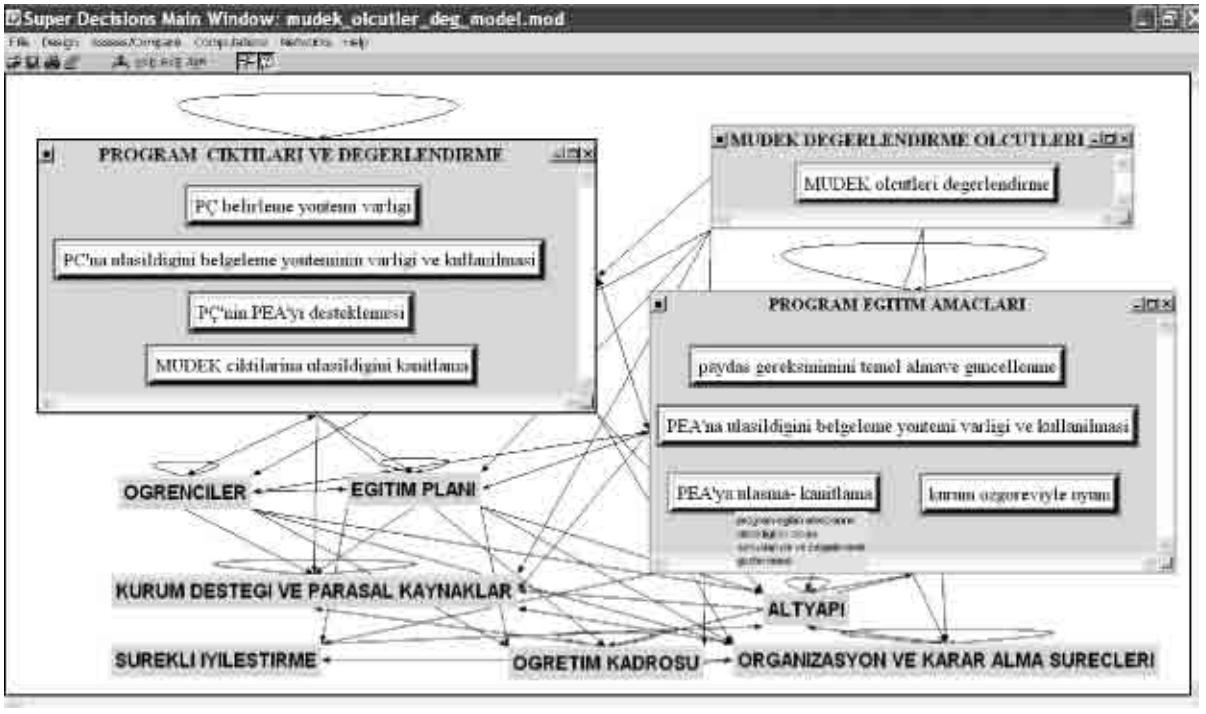
Anlaşılırlığı arttırmak amacıyla, Şekil 4'de verilen ekran görüntüsünde, diğer başlıkların (ölçütlerin) alt göstergeleri kapatılmış, sadece Program Eğitim Amaçları ile Program Çıktıları ve Değerlendirme ölçütleri, alt göstergeleriyle birlikte korunmuştur.

Şekil 4'de imleç, Program Eğitim amaçları kümesindeki PEA'ya ulaşma-kanıtlama elemanı üzerindedir. Bu elemanın etkilendiği diğer elemanlar ise koyu renk ile çerçevelenmiş durumdadır. Bu durumda, PEA'ya ulaşmak



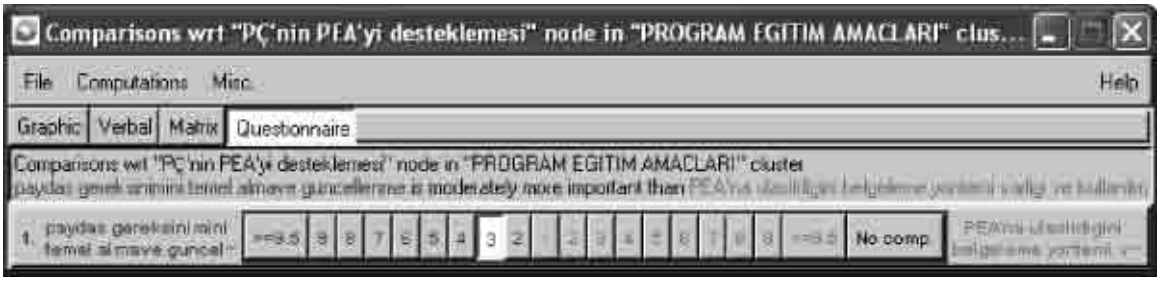
Şekil 3: MÜDEK değerlendirme ölçütleri ve alt göstergeler.

ve bunu kanıtlamak için örneğin öncesinde *PÇ'nin PEA'yı destekleyecek şekilde belirlenmiş olması* (PÇ'lerin uzun dönemde PEA'nın sağlanmasına hizmet edecek olması sebebiyle) gerekmektedir. Yanı sıra PEA'ya ulaşma ve bunu



Şekil 4: *PEA'ya ulaşma-kanıtlama ölçütüne* etki eden faktörler.

kanıtlama ölçütü, sürekli olarak paydaş gereksinimlerini de dikkate almayı yine kurumun özgörevi ile de uyumu gerektirmektedir. Görüldüğü gibi sadece PEA'ya ulaşma ölçütü, çerçeve içine alınmış olan tüm ölçütlerden etkilenmektedir.



Şekil5: Örnek bir ikili karşılaştırma ekranı.

Geliştirilen model, SuperDecisions 1.6 yazılımı ile çözülmüştür. Yöntem uzman görüşleri doğrultusunda, ikili karşılaştırmalar yoluyla ölçütleri ağırlıklandırmaktadır. Örnek bir ikili karşılaştırma ekranı Şekil 5'de verilmektedir. Burada, *PÇ'nin PEA'yı desteklemesi ölçütü* üzerinde, paydaş gereksinimlerini temel alma ve güncelleme ölçütünün, *PEA'ya ulaşıldığını belgeleme yönteminin varlığı ve kullanılması* ölçütüne göre 3 kat daha fazla etkisinin olduğu öngörülmüştür. PEA uzun dönemli sağlanması istenen çıktıları ifade eder, bu durumda da paydaş görüşleriyle sürekli desteklenmeli ve geri bildirimler alınmalıdır.

Tablo 2, ana ölçütlerin ağırlıklarını, Tablo 3 ise ana ölçütlerin ağırlıklarının alt göstergelere dağılımını göstermektedir. Tablo 2 ve 3'den görüleceği gibi, ana ölçütlerden program eğitim amaçları ve program çıktıları bu süreçte oldukça önemli yere sahiptir. MÜDEK sürecinde bu iki ölçütün yeri ve önemi şaşırtıcı olmamakla birlikte, özellikle kurum desteği ve parasal kaynaklar ölçütünün oldukça yüksek bir ağırlığa sahip çıkması, sistemin bütününde kurum desteği olmadan, başarıya ulaşmanın zorluğunu göstermektedir. Sürecin ilk aşamaları ve sistem içi diğer işlemler ne kadar doğru ve zamanında gerçekleşirse gerçekleşsin, üst yönetimin sağlayacağı olanaklar olmadan çalışmaların kesintisiz ve zamanında sonlandırılması söz konusu olamayacaktır. Bu ölçüt içerisinde alt gösterge olarak da özellikle *alt yapı olanakları* ve *bütçe sürecinin program kalitesini sürdürecek düzeyde olması* kavramları ön plana çıkmışlardır.

Eğitim kurumlarının varlık sebebi öğrencilerdir. Bu sebeple öğrenciler süreçte önemli yere sahip bir diğer ölçüt olup yüksek bir ağırlığa sahip olmuşlardır. Yanı sıra öğrencilerle ilgili alt göstergelerden olan *öğrenci değişiminin ve danışmanlık izleme yöntemlerinin varlığı* da bu ölçüt altında ön plana çıkan göstergeler olarak belirmiştir. Bu ikinci yorum ilk bakışta ilgi çekici gibi görünse de, akreditasyon konusunun bir eğitim programına sağlayacağı hem ulusal hem uluslar arası tanınırlık düşünüldüğünde, bunun ancak değişim hareketliliğinin yüksek olması ile değişim hareketliliğinin yüksek olmasının da akreditasyon ile sağlanabileceği düşünülmelidir. Bu çerçevede, danışmanlık sürecinin de hem öğrenci beklentileri, hem de değişim hareketliliğinde yol gösterici olması sebebiyle önemli derecede yönlendirici rol üstlendiği ortaya çıkmaktadır.

Alt yapı olanakları incelendiğinde, öncelikle *eğitim için gereken teçhizatın ve alanın yeterliliği*, daha sonra da *kütüphane olanakları* ve *engelliler için sağlanan kolaylıklar* önemli göstergeler olmaktadır.

Tablo 2: Ana ölçütlerin ağırlıkları.

Ana ölçüt	Ağırlık	Ana ölçüt	Ağırlık
Öğrenciler	0.12	Öğretim kadrosu	0.08
Program eğitim amaçları	0.14	Altyapı	0.09
Program çıktıları ve değerlendirme	0.11	Kurum desteği ve parasal kaynaklar	0.14
Sürekli iyileştirme	0.10	Organizasyon ve karar alma süreçleri	0.12
Eğitim planı	0.10		

Tablo 3: Ana ölçütler ve alt göstergelerinin ağırlıkları.

Ana ölçüt	Alt göstergeler	Yerel ağırlık	Bütünsel ağırlık
Öğrenciler			
0.12	Mezuniyet koşulları kontrol yöntemlerinin varlığı	0.075	0.011
	Başarı ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinin varlığı	0.233	0.032
	Öğrenci değişiminin varlığı	0.318	0.045
	Danışmanlık izleme yöntemleri varlığı	0.374	0.052
Program Eğitim Amaçları			
0.14	Kurum özgöreviyle uyum	0.16	0.022
	Paydaş gereksinimlerini temel alma ve güncelleme	0.262	0.037
	PEA'na ulaşıldığını belgeleme yöntemi varlığı ve kullanma	0.266	0.037
	PEA'ya ulaşma, kanıtlama	0.312	0.044
Program Çıktıları ve Değerlendirme			
0.11	PÇ belirleme yöntemi varlığı	0.146	0.015
	PÇ'nın PEA'yı desteklemesi	0.239	0.025
	PÇ'na ulaşıldığını belgeleme yöntemi varlığı ve kullanma	0.309	0.033
Sürekli İyileştirme			
0.10	Kurulu bir ölçme değerlendirme sisteminden elde edilen sonuçların sürekli iyileştirme için kullanılması	0.84	0.084
Eğitim Planı			
0.10	PEA ve PÇ'yi destekleyen eğitim planı varlığı	0.324	0.032
	Eğitim planını garanti altına alacak yönetim sisteminin varlığı	0.233	0,023
	Ana tasarım deneyimi varlığı	0.242	0.024
	Bir yıl süreli temel bilim ve bir buçuk yıl süreli temel müh. ve mühendislik meslek eğitiminin varlığı	0.201	0.021
Öğretim Kadrosu			
0.08	Sayıca yeterli öğretim kadrosunun varlığı	0.477	0.038
	Öğretim kadrosunun yeterli nitelikte olması	0.276	0.022
	Atama ve yükseltme yöntemlerinin varlığı	0.247	0.020
Alt Yapı			
0.09	Eğitim için kullanılan alan ve teçhizatın yeterliliği	0.314	0.029
	Modern mühendislik araçları ve bilişim teknolojisi altyapısı yeterliliği	0.312	0.028
	Kütüphane olanaklarının PEA ve PÇ'ye ulaşmak için yeterliliği	0.199	0.018
	Güvenlik önlemlerinin ve engelliler için düzenlemelerin varlığı	0.147	0.013
	Ofis alanı ve ders dışı etkinlik altyapısının yeterliliği	0.024	0.002
Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar			
0.14	Bütçe sürecinin program kalitesi ve sürdürülmesini sağlayacak düzeyde olması	0.52	0.073
	Kaynakların nitelikli öğretim kadrosunu çekme, tutma ve geliştirme açısından yeterliliği	0.21	0.029
	Kaynakların alt yapı ve teçhizat temini, bakımı ve işletimi için yeterliliği	0.27	0.038
Organizasyon ve Karar Alma Süreçleri			
0.12	Rektörlük, fakülte, bölüm ve diğer alt birimlerde karar alma süreçlerinin varlığı ve uygulanıyor olması	0.391	0.047
	Süreçlerin PÇ'lerin gerçekleşmesi ve PEA'ya ulaşmayı destekleyecek şekilde olması	0.609	0.073

Diğer ön plana çıkan ölçütler arasında, *bütçe sürecinin program kalitesi ve sürdürülmesini sağlayacak düzeyde olması*, *kaynakların nitelikli öğretim kadrosunu çekme*, *tutma ve geliştirme açısından ayrıca alt yapı ve teçhizat temini*, *bakımı ve işletimi için yeterliliği* başta gelmektedir. Benzer şekilde, *rektörlük*, *fakülte*, *bölüm ve diğer alt birimlerde karar alma süreçlerinin varlığı ve uygulanıyor olması* önemli bir ölçüttür. *Olanaklar kadar*, *olanakları etkin bir biçimde kullanmayı sağlayacak prosedürlerin tanımlanması ve karar mekanizmalarının olması* da gereklidir.

Sonuç

Niteliksel etkenlerin karar sürecinde etkili oldukları bir gerçektir. Fakat göz önüne alınmaları zordur. Analitik Serim Süreci tekniği, niteliksel etkenleri sistematik bir yaklaşımla göz önüne alabilmesi ve pek çok karar probleminde kullanılabilmesi nedenleriyle yaygın uygulama olanağı bulmuştur.İnsanın düşünce sürecini taklit etmesi, olası tüm ikili karşılaştırmaları yaparak ölçütler arasındaki önem farklılıklarını belirginleştirmesi, karar vericinin kişisel yargılarında ortaya çıkabilecek tutarsızlıkları denetlemesi ve elde edilen sonuçlarla ilgili duyarlılık analizine olanak vermesi nedenleriyle karar sürecine önemli katkılarda bulunabilmektedir.

Bu çalışmada ülkemizde son yıllarda eğitim kurumlarında gündemde olan; eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi, kalitenin arttırılması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tanımlanması gibi faaliyetleri içine alan akreditasyon konusu ele alınmıştır. Bu amaçla mühendislik eğitim süreçlerini değerlendiren MÜDEK akreditasyonu sürecindeki ölçütlerin ağırlıklandırılması için ASS tekniği kullanılarak gerçekleştirilen örnek bir uygulama paylaşılmıştır. Mevcut süreçte yer alan değerlendirme ölçütleri bir model içerisinde yer almış ve ilişkilendirilmiştir. PÇ değerlendirme ölçütünde yer alan *MÜDEK çıktılarına ulaşma* ölçütü, gerçek değerlendirmede 18 ayrı alt bileşenle sorgulanmaktadır. Sadece sözkonusu bu alt ölçütün alt bileşenleri için bile bir ağırlıklandırma çalışması yapılabilir. Bu açıklamalar ışığı altında, burada sunulan çalışmanın akreditasyon sürecinde yer alan ölçütlerin ağırlıklandırılması için bir yöntem önerisi olduğu ve örnek olarak da mevcut MÜDEK ölçütlerinin bu amaçla bir model içerisinde irdelenmesine dönük bir uygulamayı kapsadığı vurgulanmalıdır. Daha kapsamlı ve daha çok sayıda uzman görüşü alınarak aynı analizin genişletilmesi konusunda çalışmalar sürdürülmektedir.

Kaynaklar

Saaty, T.L. (1996). Decisionmakingwithdependenceandfeedback, Analytic Network Process. Pittsburgh, RWS P&ublications.

Saaty, T.L.,(2000). Fundamentals of decisionmakingandprioritytheorywiththe Analytic Hierarchy Process, Pittsburgh, RWS Publications.

Saaty, T.L. (2001). The National Missile Defense example. Proceedings of the 6th International Symposium on the Analytic Hierarchy Process, 2-4.

SağırÖzdemir, M., (2002), The most hopeful outcome in the Middle East conflict: The Analytic Network Process, Mideast Regional Security Dilemmas: Searching for Solutions.

Sağır Özdemir, M. (2002). Bir işletmede AHP kullanılarak performans değerlendirme sistemi tasarımı, Endüstri Mühendisliği Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran, (2).

Saaty, T.L, Özdemir, M.S. (2003). Negative priorities in the Analytic Hierarchy Process, Mathematical and Computer Modeling, 37, 1063-1075.

Sağır Özdemir, M., Alikalfa E.P. (2003).The best policy for European Union and Turkey Relationship: The Analytic Network Process, Proceedings of the 7th International Symposium on the Analytic Hierarchy Process, 97-107.

Haktanırlar, B., Sağır Özdemir, M.(2003). Which energy source to use? A case study for Turkey, EURO/INFORMS Joint International Meeting, 212.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 897-904

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

Lisansüstü Derslerin Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesini Karşılama Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Örneği

Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan Akgün, Doç. Dr. İsmail Güleç, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Bayrakçı
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 54300, Hendek, Sakarya, Türkiye

Özet

Yükseköğretimin kalitesini artırmak, gelişen ve değişen dünyada rekabet gücü kazanmak ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak gibi birçok önemli hedef için önemli bir konudur. Avrupa Birliği'ne uyum süreci ve dünyada yükseköğretim kurumlarındaki kalite çalışmaları dikkate alınarak Yükseköğretim Kurulu tarafından çalışma komisyonu ve kurulları kurularak Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) geliştirilmiş ve pilot uygulama süreci Sakarya Üniversitesi'nin de aralarında olduğu beş üniversitede başlamıştır. Sakarya Üniversitesi'nde yeterlilik çalışmaları ilk adıyla Ulusal Yeterlilik Çerçevesi taslak halindeyken temel alınarak eğitim ve öğretimi geliştirme çalışmaları kapsamında ulusal yeterlilikler dikkate alınarak program öğrenme çıktıları hazırlanarak üniversite kapsamında tüm dersler gözden geçirilmiş öğrenme çıktılarına yönelik bir sistem geliştirilmiş ve uygulamaya konmuştur. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin geliştirilmesi ve TYYÇ olarak adlandırılmasının ardından Sakarya Üniversitesi var olan sistemi yeni çerçeveye göre revize etme çalışmalarına başlayarak pilot uygulamaya başlamıştır. Bu kapsamda bir örnek olarak Sakarya Üniversitesinde yapılan çalışmalar sonucu ulaşılan durumun TYYÇ'deki yeterlilikleri sağlamada ne düzeyde başarılı olduğunun belirlenmesi araştırılması gereken önemli bir konudur. Bu araştırmada TYYÇ'deki yeterlilikleri öğrenci algılarına göre değerlendirmek üzere bir ölçme aracı geliştirilmiş ve yüksek lisans ders dönemini bitirmiş öğrencilerin yeterlilikleri karşılama düzeyi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular yeterlilikleri ölçmek üzere geliştirilen Yüksek Lisans Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği'nin (YYBO) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, alanlarına özgü konularda ders sürecinde çalışarak bilgi ve becerileri kazanma yeterliliklerinin, bağımsız çalışarak sorumluluk alma, iletişim ve sosyal yeterliliklerine göre daha iyi olduğunu belirttikleri görülmüştür. TYYÇ açısından en büyük eksikliğin yabancı dil ile ilgili yeterliliklerde olduğu görülmektedir. Kalite sürecinin geliştirilmesi ve kontrolü açısından ölçme - değerlendirme sistemlerinin kurulmasında bu çalışmanın fayda sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi, yüksek lisans, eğitimde kalite.

Giriş

Öğretim üyeleri olarak çaba ve emek harcayarak sağlam temellere dayalı olarak kazandığımız, bilgi, beceri ve yetenekleri, mesleki yaşamlarının başında olan öğrencilerimize yeterli düzeyde kazandırabiliyor muyuz? Sunduğumuz eğitim, öğrencilerimizi hayata hazırlıyor mu? Dersler, içerik ve öğrenme öğretme süreçlerinin planlanması ve uygulanması açısından öğrencilerimize okul dışındaki yaşamlarında da işe yarar kazanımlar sağlıyor mu? Bu sorular yükseköğretim kurumlarının insan yetiştirme açısından amaçlarını ve sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirdiklerinin belirlenebilmesi için yanıtlanması gereken elzem sorulardır. Ancak bu yanıtların verilebilmesi, yükseköğretim programlarının öğrencilere kazandırması gereken bilgi, beceri ve yeteneklerin işlevsel olarak belirlenmesini

ve uygun araç ve yöntemler kullanılarak bir durum belirleme çalışmasının ve değerlendirmenin yapılmasını gerektirmektedir. Bu çalışmalar yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin kalitesini artıracaktır.

Günümüzde yükseköğretim kurumlarının amacını gerçekleştirme açısından karşı karşıya olduğu durum incelendiğinde, genel olarak dünyadaki ve bölgesel özelliklerine göre ülkelerdeki koşullar ve kurallar değişmekte, bu değişim geçmişe göre daha hızlı gerçekleşmekte, değişimin hızı giderek artmakta ve üniversiteler açısından bu zorunlu değişim ve gerekliliklere duyarlı olmak gerekmektedir (Aktan, 2007; Lewis ve Smith, 1994, 5).

Kaliteli eğitim ve kaliteli yükseköğretim kavramları eğitim bilimleri tarihi açısından yeni sayılabilecek kavramlar olsa da yayım ve uygulama açısından yaygınlık kazanmış, önem gören ve değer verilen kavramlardır. Eğitimde kalite ya da kaliteli eğitimle ilgili yayınlar ve uygulamalar incelendiğinde bunların çoğunlukla "toplam kalite yönetimi modeli" temel alınarak çoğunlukla Amerika Birleşik Devletlerinde (Lewis ve Smith, 1994) yapılan çalışmalar ve Avrupa Birliği üye ve uyum sürecindeki ülkelerin Bolonya Süreci kapsamında yaptıkları çalışmalar olduğu söylenebilir (Aktan, 2007; Benelux Bologna Secretariat, 2009; Crosier, Purser & Smidt, t.y.; Gonzales & Wagenar, 2005; Oktik, 2007; Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Web Sitesi [TYYCWeb], 2010; Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu [UYÇ-AR], 2009).

1999 Bolonya ve 2001 Prag bildirilerinden sonra, 2003 yılında Berlin'de açıklanan "Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın Gerçekleştirilmesi" başlıklı bildiri 40 ülke tarafından imzalanmıştır (UYÇ-AR, 2009). Berlin Bildirisi, Avrupa Yükseköğretim Alanı içerisinde uyumlu ve karşılaştırılabilir yükseköğretim ve 3 aşamalı derece sistemlerinin oluşturulması kapsamında önemli bir çalışmayı da başlatmıştır. Bu toplantıda bakanlar, üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerini iş yükü, düzey, öğrenme çıktıları ve yetkinliklere dayalı bir yeterlilikler çerçevesinde tanımlamaları için teşvik etmişler ve bu konuda "Avrupa Yükseköğretim Alanı için Bir Üst Yeterlilikler Çerçevesi'nin (QF-EHEA) geliştirilmesini karara bağlamışlardır (UYÇ-AR, 2009).

Avrupa Yükseköğretim Alanı için geliştirilen genel yeterlilikler çerçevesi (An overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area) 2005'de Bergen'de gerçekleştirilen bakanlar zirvesinde kabul edilmiştir. Bu çerçeve yükseköğretimde öngörülen 3 aşamalı derece sistemine karşılık gelen 3 düzey den oluşmakta ve ulusal sistemlerde ara düzey olarak mevcut olabilecek "kısa düzey" de kapsanmaktadır. Her bir düzey "Dublin Tanımlayıcıları" olarak bilinen öğrenme çıktıları (kazanımları) ve yetkinlikler ile belirlenmiş genel tanımlayıcılar, 1. ve 2. düzey bu tanımlayıcılara ilave olarak belirli bir kredi aralığı ile tanımlanmaktadır. Aynı toplantıda bakanlar, üye ülkelerin kabul edilen üst çerçeve ile ilişkilendirilebilecek ulusal yeterlilikler çerçevelerini geliştirme çalışmalarını 2007 yılına kadar başlatmalarını ve 2010 yılına kadar tamamlamalarını öngörmüşlerdir (UYÇ-AR, 2009).

Türkiye'de Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (UYÇ) oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Bolonya Sürecinde 2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan Bakanlar Zirvesi sonrasında Yükseköğretim Kurulu tarafından başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu tarafından 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı ile kurulan ilk Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) üyeleri Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulmuş ve çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdürmüştür. Komisyon bu tarihler arasında sürdürdüğü çalışmalar sonucunda ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanarak UYÇ'yi yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlamıştır. Bu kapsamda öğrenme çıktıları ile ifade edilen "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi"nin ilk taslak çalışmasını ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunmuştur (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Web Sitesi [TYYCWeb], 2010; UYÇ-AR, 2009, 22).

10.07.2008 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından UYÇ çalışmalarını daha geniş bir ölçekte sürdürmek üzere Komisyon üyeleri yenilenmiş, Komisyon çalışmalarına destek vermek üzere farklı üniversitelerden ve disiplinlerden deneyimli akademisyenlerin katılımıyla "Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu" ve Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 21.05.2009 tarih ve 2009.10 sayılı kararı ile de Yükseköğretim Sanat Eğitimi Yeterlilikleri ve Mesleki Eğitim Yeterlilikleri Çalışma Grupları kurulmuş ve önceden Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi olan çalışmanın adı Türkiye Yükseköğretim Yetrlikler Çerçevesi olarak değiştirilmiştir (TYYCWeb, 2010).

Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu yapmış oldukları çalışmaları Ocak 2009 ayında "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu" şeklinde yazılı hale getirmiş ve gerek belirlenen geniş bir paydaş grubuna, gerek tüm kamuoyunun görüşlerine Yükseköğretim Kurulu Web sayfası üzerinden sunmuş-

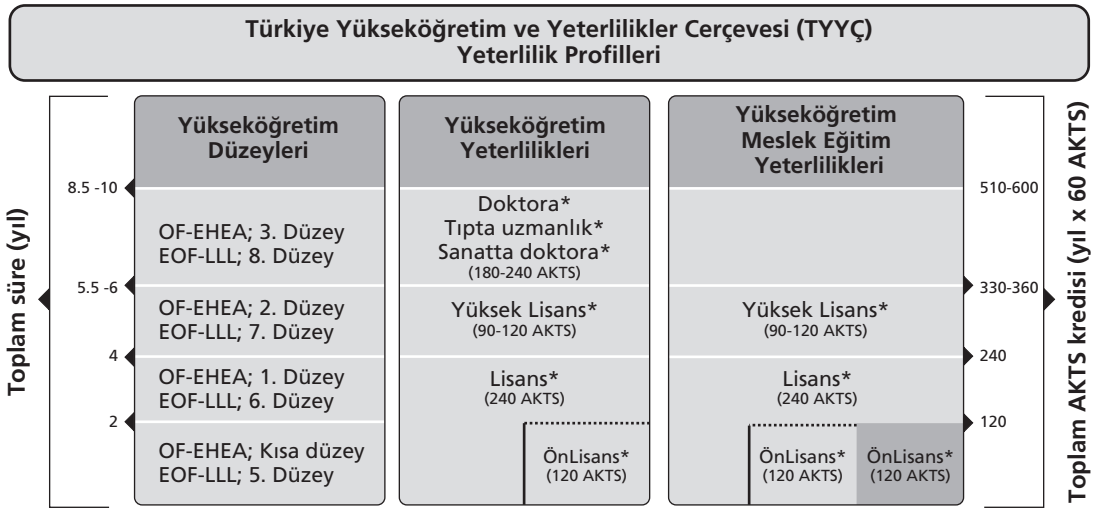
tur. Komisyon ve Çalışma Grubu, paydaşlardan gelen görüşler doğrultusunda "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi"nin oluşturulmasına yönelik çalışmaları gerçekleştirmiştir (TYYCWeb, 2010). Çerçevenin öncelikle pilot ölçekte belirlenecek olan kurum ve programlarda uygulanması Ocak 2011'de, tüm kurumları ve programları kapsayacak şekilde uygulanmasının ise 2012 yılı sonuna kadar tamamlanması planlanmıştır. Yükseköğretim kurumları tarafından verilen yeterliliklerin ulusal kalite güvencesi sistemi ile TYYÇ'ye dâhil edilmesi çalışmalarının 2012-2015 yılları arasında, çerçevenin Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi çalışmalarının ise 2010-2012 yılları arasında tamamlanması öngörülmüştür. TYYÇ'ye ait çalışmaların ve gelişmelerin yer alacağı TYYÇ web sayfasının ise 2010 yılı içerisinde hazırlanması ve Ocak 2011'de kullanıma açılması beklenmektedir (TYYCWeb, 2010). Yeterlilikler çerçevesinin alanlara özgü biçimi olan TYYÇ Temel Alan Yeterlilikleri ise 13.01.2011 tarihli Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Genel Kurul kararıyla kabul edilmiştir.

Yeterlilik ve ulusal yeterlilikler çerçevesi Yükseköğretim Kurulunun ilgili komisyonlarınca şu şekilde tanımlanmaktadır (TYYÇWeb, 2010; UYÇ-AR,2009):

> Yükseköğretim alanında *yeterlilik*, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade eder. *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi* ise, ulusal düzeyde bir eğitim sistemindeki yeterlilikleri ve bunların birbirleriyle ilişkilerini açıklar. Diğer bir deyişle, TYYÇ, 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.

Türk Yükseköğretim Sisteminin mevcut yapısı yeterlilikler çerçevesi için Bolonya sürecinde öngörülen 3 düzeyli (lisans, yüksek lisans ve doktora) sistemle uyumludur. Ayrıca, her iki Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçevelerinde öngörülen ve ara yeterlilikler olarak nitelendirilen "kısa düzey Türk Yükseköğretim Sisteminde "önlisans" derecesi olarak verilmektedir. Bu nedenle, TYYÇ'nin mevcut hali ile önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerini kapsayacak şekilde 4 (dört) düzey ile tanımlanmasının uygun olacağı görülmüştür (TYYCWeb, 2010). Bu düzeyler Şekil 1'de sunulmuştur.

TYUYÇ kapsamında bu yeterlilikler düzeylerinin farklı profiller ve kazanılacak derecelere göre tanımlanmaları TYUYÇ'nin saydamlığı ve anlaşılabilirliği açısından önemli bir çalışma konusudur. TYUYÇ içerisindeki bu farklı öğrenme çıktıları olan yeterliliklerin nasıl yer alması ve tanımlanması gerektiği TYUYÇ Komisyonu ve Çalışma Grubu tarafından üzerinde halen çalışılan bir konu olduğu belirtilmektedir (UYÇ-AR, 2009). Bununla birlikte TYYÇ'nin geliştirilmesi ve uygulanması süreci için yapılan planlamada Aralık 2010 yılında pilot düzeyde uygulama ve Aralık 2012 yılında da tüm kurumlarda uygulamaya geçilmesi planlanmıştır (TYYÇWeb, 2010). Pilot uygulama kapsamında 13/01/2011 tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla Anadolu, İzmir Ekonomi, Karadeniz Teknik ve Sakarya Üniversiteleri TYYÇ pilot uygulama kurumları olarak seçilmiştir.



Şekil 1: TYYÇ yeterlilikler çerçevesi düzey, süre ve AKTS kredileri.

Yüksek lisans düzeyinde belirlenen yeterlilikler incelendiğinde (TYYÇWeb, 2010) bu yeterliliklerin "bilgi, beceriler ve yetkinlikler" başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Bilgi başlığının altında "kuramsal, olgusal" alt başlıkları yer almakta ancak bu başlığın altında yer alan yeterlilikler kuramsal ve olgusal olarak ayrılmadan tek sütunda yazılmaktadır. Benzer biçimde beceriler başlığının altında "bilişsel, uygulamalı" başlıkları yer almakta fakat yeterlilikler bu alt başlıklara göre ayrılmadan verilmektedir. Yetkinlikler başlığın altında "Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik" olmak üzere dört alt başlık yer almaktadır. Üniversitelerin TYYÇ ile ilgili çalışmaları incelendiğinde yeterliliklerin yazılmasında, yaygın olarak kullanılan Bloom'un taksonomisinin ve özellikle de bilişsel alan sınıflandırmasının temel alındığı ve uygulandığı görülmektedir. Ancak bu sınıflandırmanın Haladyna'nın (2004) sınıflandırmasıyla küçük bir farklılık dışında aynı olduğu görülmektedir. Bu farklılık TYYÇ'de "yetkinlik" olarak ifade edilen boyutun Haladyna'da "yetenek olarak tanımlanmasıdır. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporunda ise yetkinlik: "Bilgiyi, kişisel, sosyal ve/veya metodolojik becerileri iş ve çalışma ortamları ile mesleki ve kişisel gelişim konusunda kullanabilme *yeteneğidir."* şeklinde tanımlamaktadır (UYÇ-AR, 2009, 10). Dolayısıyla TYYÇ'nin aslında Haladyna'nın sınıflandırmasına uygun olduğu ve yeterliliklerin yazılmasında Haladyna'nın yaklaşımının temel alınabileceği söylenebilir.

25.02.2011 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 6111 sayılı Kanunla değiştirilen 2547 sayılı Kanunun 44. Maddesine göre Yükseköğretim Kurumlarının diploma verdikleri programlara ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlamaları ve bu tanımlamaya göre eğitim öğretimin kalitesini artırmaya yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yapmaları kanuni bir zorunluluk haline gelmiştir (Resmi Gazete, 25.02.2011):

> Yükseköğretim kurumlarında, öğretim faaliyetlerinin üç dönemi aşmamak üzere yıl içinde kaç döneme ayrılarak sürdürüleceği; her bir dönemde alınması gereken asgari ve azami kredi miktarları; her bir diploma programının diplomayı almayı hak eden kişiye kazandıracağı *bilgi*, *beceri ve yetkinliklerin* neler olacağı ve bunların ölçme ve değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı; … eğitim öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine yönelik iç ve dış kalite güvencesi uygulamaları ve eğitim-öğretimin devamına ilişkin diğer hususlar, Yükseköğretim Kurulunun bu konularda belirlediği temel ilkelere uygun olarak yükseköğretim kurumları senatoları tarafından belirlenir.

Yükseköğretimde alınacak eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, saydamlık, etkililik ve esnekliğin sağlanması için yeterliliklerin belirlenmesi önemli ve gereklidir. Ancak sürecin amacına ulaşması belirlenen yeterliliklerin ne düzeyde kazanıldığının belirlenmesini gerektirmektedir. Sakarya Üniversitesi kalite çalışmalarına 2006 yılında başlamış, yeterliliklerin ve program çıktılarının belirlenmesi, derslerin bu çıktılara göre belirlenmesi, bu süreçlere ilişkin değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinin ilk fazını tamamlamış, gözden geçirme ve iyileştirme faaliyetleriyle kalitenin sürekli artırılması hedefine yönelik çalışmalarını sürdürmektedir (Saudek, 2010). TYYÇ'nin poilot uygulamasının yapılacağı beş üniversiteden birisi Sakarya Üniversitesi'dir. Sakarya Üniversitesi süre gelen kalite çalışmaları kapsamında öğretim programlarını Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi İlk Taslağı'na (Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Raporu, 2007) göre zaten yapılandırmış ve güncellemiş durumdadır. 2010-2011 eğitim öğretim yılı itibariyle de Üniversite TYYÇ'ye göre program öğrenme çıktılarını güncellemekte ve buna bağlı olarak dersleri, derslerin çıktılarına göre kullanılacak öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini gözden geçirmektedir. Bu nedenle Sakarya Üniversitesi TYYÇ'nin pilot uygulama üniversitesi olarak öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve yetkinliklerin TYYÇ'ye göre değerlendirilmesi açısından uygun bir ortam sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı yüksek lisans düzeyindeki Türkiye Yeterlilikler Çerçevesini temel alarak öğrencilerin ders sürecinde kazandıkları yeterliliklerini belirlemek üzere kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek ve bu aracı kullanarak öğrencilerin kazandıkları bilgi beceri ve yetkinlikleri incelemektir.

Bu çalışma yüksek lisans düzeyinde ders sürecini tamamlamış öğrencilerin TYYÇ Yüksek Lisans düzeyine ne ölçüde ulaştıklarının belirlenmesi açısından güncel bir çalışmadır. TYYÇ'ye göre yapılacak bir durum belirlemesi için örnek bir ölçme aracının geliştirilmesi açısından çalışma önemlidir. TYYÇ'ye göre program çıktılarının belirlenmesi ve daha kaliteli eğitim hedefinin ne kadar sağlanabildiğinin belirlenmesi açısından sürecin başında yapılan bir değerlendirme çalışması olması nedeniyle bu çalışma gereklidir.

Araştırmanın katılımcıları Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinde yüksek lisans programlarında okuyan ders dönemini tamamlamış toplam 235 öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma tarama türüdür. Araştırma kapsamında öncelikle TYYÇ'de yer alan yeterlilikleri öğrencilerin kazanma düzeyini, onların algılarına bağlı olarak ölçmeye yönelik bir kendini değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Bu yöntem yükseköğretimin kalitesini değerlendirebilmek için önerilen yöntemlerden biridir (Bennett, 2001, 7). Ölçek geliştirme çalışmasının uzman görüşü alınarak değerlendirilmesinin ardından ölçekte yeterliliklere karşılık gelen maddeler ve yeterlilikler çerçevesindeki boyutlara karşılık gelen faktörler açısından öğrencilerin yeterliliklere sahip olma durumu incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri (225 öğrenci), Fen Bilimleri (388 öğrenci) ve Sosyal Bilimler (435 öğrenci) Enstitülerinden Yüksek Lisans Programlarında okuyan ve ders dönemini tamamlamış olan toplam 1048 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler arasından herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem alınmamıştır. Evrenin tamamına ulaşmak hedeflenerek tüm öğrencilerin Sakarya Üniversitesi e-posta hesaplarına anketi doldurmaları için gerekli web sitesi bağlantısı gönderilmiştir. Ayrıca üniversite e-posta hesabını kullanmayı tercih etmeyen öğrenciler olabileceği hesaba katılarak evrendeki tüm öğrencilere ankete katılım daveti kısa mesaj yoluyla gönderilmiştir.

Anketi Eğitim Bilimleri (27 öğrenci), Fen Bilimleri (84 öğrenci) ve Sosyal Bilimler (124 öğrenci) Enstitülerinden toplam 235 öğrenci yanıtlamıştır. Bazı öğrencilerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün (EBE) yeni kurulması ve programların Sosyal Bilimler Enstitüsünden (SBE) aktarılmasına rağmen kayıtlı oldukları enstitüyü işaretlemede sorun yaşamaları nedeniyle EBE'deki öğrenci sayısının düşük, SBE'deki öğrenci sayısının yüksek olması dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmada yeterliliklere ulaşma düzeyinin genel olarak ölçülebilmesi ve genel durumun incelenmesi hedeflendiğinden yani enstitülere göre bir karşılaştırma yapılmayacağından bu durum sorun teşkil etmemektedir. İleride yapılacak araştırmalarda yeni veriler toplanarak birim bazında karşılaştırmalar yapılması planlanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının hazırlanması için öncelikle TYYÇ'de yer alan yeterlilikler dikkate alınarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddelerin bulundukları boyuta uygunlukları, kapsam geçerliği ve ölçme değerlendirme açısından yeterlilikleri uzman öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Bu süreçte beş öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Maddelerin revizesinin ardından ölçeğin nihai formu oluşturularak bir web sitesi üzerinden web formu olarak ölçek uygulamaya açılmıştır.

TYYÇ Yüksek Lisans Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği'nin (YYBO) geçerliği TYYÇ ile maddelerin ilişkisi ve yeterliliği açısından uzman görüşüne dayalı olarak incelenmiş ve uzmanların görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Ayrıca yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi planlanmış bunun için analiz için gerekli veri sayısına ulaşılması beklenmektedir. YYBO'nun güvenirliğinin incelenmesi için alt boyutlar bazında ve toplam puan için iç-tutarlık katsayısı Cronbach Alfa kullanılmıştır. İç tutarlık katsayıları faktörlere göre şu şekildedir: Bilgi .68, Beceriler .83, Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği .85, Öğrenme Yetkinliği .75, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, .87, Alana Özgü Yetkinlik .89. Ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .60 ile .89 arasında değişmektedir. Bulgular YYBO'nun geliştirilme aşamasında bir ölçek olarak yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir kabul edilebileceğini göstermektedir.

YYBO yeterliliklerle ilgili 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ayrıca katılımcıların özellikleriyle ilgili 11 soru yer almaktadır. Web formuna:

"https://spreadsheets.google.com/viewform?hl=en&pli=1&formkey=dFRZTENSLUw2TmtWNGlrQXhob1NQLVE6MQ#gid=0" adresinden ulaşılabilir.

Verilerin Toplanması

Web sitesinde uygulama için hazırlanan ölçek formunun bağlantısı, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans derslerini bitiren öğrencilerin Sakarya Üniversitesi Öğrenci e-posta hesaplarına gönderilmiş ayrıca belirtilen tanıma uygun tüm öğrencilerin cep telefonu numaralarına ölçeğin yanıtlanması isteğine ilişkin kısa mesaj (sms) gönderilmiştir. Ayrıca Eğitim Bilimleri

Enstitüsü web sitesinde ölçek formunun bağlantısına yer verilmiştir. Ölçeğin doldurulması için öğrencilere 12 gün süre tanınmıştır. 15 Nisan 2011 tarihi saat 10:30 itibariyle yanıtlanma sayısı 235'tir. Yani bu araştırmada 235 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

TYYÇ Yüksek Lisans Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin (YYBO) geliştirilmesinde kapsam geçerliği için uzman görüşleri temel alınmış ve güvenirliğin belirlenmesi için iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde betimsel istatistikler ve kikare testinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için .05 temel alınmıştır.

Bulgular

Toplanan veriler yeterlilikleri temsil etmeleri nedeniyle madde bazında ve yeterlilik boyutlarını (göstergeleri) temsil etmesi açısından da boyut toplam puanı bazında incelenmiştir. Maddelere ilişkin yüzde, alanlara ilişkin madde sayısına göre düzeltilmiş toplam puan ortalaması ve anlamlı ki kare (χ^2) analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde ders dönemini bitirmiş yüksek lisans öğrencilerinin yeterlilik alanları bazında ortalama puanlarının 2.48 ile 2.89 arasında değiştiği görülmektedir. Bu puanlara göre öğrencilerin kendilerini en yeterli değerlendirdikleri alandan en yetersize doğru sıralama Öğrenme Yetkinliği ($\bar{x}$=2.89), Alana Özgü Yetkinlik ($\bar{x}$=2.83), Beceriler ($\bar{x}$=2.79), Bilgi ($\bar{x}$=2.73), Bağımsız Çalışma ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği ($\bar{x}$=2.68) ve son olarak İletişim ve Sosyal Yetkinliktir ($\bar{x}$=2.48). Bu sıralama incelendiğinde öğrencilerin alana özgü konularda ders sürecinde çalışarak bilgi ve becerileri kazanma yeterliliklerinin, bağımsız çalışarak sorumluluk alma, iletişim ve sosyal yeterliliklerine göre daha iyi olabileceği söylenebilir. Ki kare testi sonuçları incelendiğinde sadece yabancı dil ile ilgili maddelere verilen yanıtların dağılımının anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu yabancı dil açısından kendini yeterli gören, kararsız olan ve yetersiz gören öğrencilerin yaklaşık aynı sayıda olduğunu göstermektedir. Bu durumda yeterliğe ulaşma açısından kararsız ve kendini yeterli görmeyen öğrencilerin oluşturdukları grubun toplam yanıtların %60'ından fazlasını oluşturduğu dikkate alındığında gerekli yeterlilikleri kazanma açısından en büyük sorunun yabancı dil ile ilgili yeterlilikler olduğu görülmektedir.

Yeterlilikleri temsil eden maddeler bazında dağılıma, ortalama puanlara ve ki kare analizi sonuçlarına bakıldığında (*bkz.* Tablo 1) genel olarak ortalama puanların yüksek ve görüşlerin çoğunlukla yeterliliklere sahip olunduğunu gösteren yeterliyim seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Madde bazında ortalama puanlar 1.9 ile 2.9 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 3 olduğu dikkate alındığında ortalama puanların oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Ortalama puanı düşük olan yabancı dille ilgili maddeler dışarıda tutulduğunda en düşük ortalama puanın 2.5 olduğu görülmektedir. Bu madde (29) alanla ilgili bilgisayar yazılımlarının kullanılmasıyla ilgilidir. Bu bulgu ortalama puanın yükse olması açısından öğrencilerin kendilerini bu konuda yeterli algıladıkları ancak alanlarıyla ilgili yazılımları daha üst düzeyde kullanma açısından beklenti içerisinde oldukları yani kendilerini ideallerine göre belirledikleri yerde görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ki kare sonuçlarının anlamlı çıkması öğrencilerin kendileriyle ilgili yaptıkları değerlendirmenin sonucunun yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak kendini değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin gerçekten yeterli olup olmadıklarının bir ölçütü olabilecek normların hali hazırda yapılan çalışmalarla belirlenmemiş olması nedeniyle bu bulguları karşılaştıracak ölçüt bulgulara gereksinim olduğu, bu araştırmadaki bulguların sadece öğrenci algılarına dayalı olduğu dikkate alınmalıdır. İleride yapılacak çalışmalarda bu çalışmada elde edilen bulguların elde edilecek bulguların değerlendirilmesinde göz önüne alınabileceği ve kapsamlı değerlendirme için kurulacak sistemlerde bir bileşen olarak yer almasının dikkate alınabileceği düşünülmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada TYYÇ'deki yeterlilikleri öğrenci algılarına göre değerlendirmek üzere bir ölçme aracı geliştirilerek yüksek lisans ders dönemini bitirmiş öğrencilerin yeterlilikleri karşılama düzeyi incelenmiştir. Araştırma sonuçları yeterlilikleri ölçmek üzere geliştirilen Yüksek Lisans Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği'nin (YYBO) geçerli ve güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. İleride yapılacak araştırmalarda daha çok katılımcıya ulaşılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması ve yapı geçerliğinin ortaya konması YYBO daha iyi bir ölçme aracı olmasını sağlayacak ve öğrencilerin okudukları program, enstitü, bireysel farklılıkları gibi değişkenlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak tanıyacaktır. Bu araştırma yeterliliklerin incelenmesine yönelik genel bir yaklaşımı ele almaktadır. Program çıktılarını ve yeterlilikleri temel alarak daha iyi öğrencilerin yetiştirilmesi ve yük-

Tablo 1: Yeterlilik alan ve maddelerine ilişkin yüzde, ortalama değer ve ki kare sonuçları.

Alan	Yeterlilik	Öğrenci Algısı*			$\bar{x}$	χ^2
		Yeterli	Kararsız	Yetersiz		
Bilgi $\bar{x}$=2.73	1. Yüksek lisans yaptığım alanda uzman düzeyinde bilgi sahibiyim.	11.5	21.3	67.2	2.6	**125**
	2. Yüksek lisans alanımla ilgili disiplinleri bilirim.	2.1	8.1	89.8	2.9	**338**
	3. Yüksek lisans yaptığım alanla ilişkili diğer disiplinlerin kendi disiplinime katkısını açıklayabilirim.	3.0	16.6	80.4	2.8	**241**
	4. Çalıştığım disiplinle diğer disiplinler arasındaki etkileşimi tartışabilirim.	4.3	19.6	76.2	2.7	**202**
Beceriler $\bar{x}$=2.79	5. Yüksek lisans sürecinde öğrendiğim kuramsal bilgileri yaşantımda kullanabilirim.	6.8	14.9	78.3	2.7	**216**
	6. Yüksek lisansta öğrendiğim uygulamaya dönük bilgileri uzmanlığımla ilgili işleri yaparken kullanabilirim.	4.3	9.8	86	2.8	**294**
	7. Alanımla ilgili bilgilerimi farklı alanlardaki bilgilerle bütünleştirerek yorumlayabilirim.	3.0	9.8	87.2	2.8	**309**
	8. Alanımda edindiğim bilgilerimi farklı alanlardaki bilgilerle bütünleştirerek yeni bilgiler oluşturabilirim.	3.8	17.4	78.7	2.7	**224**
	9. Alanımla ilgili karşılaştığım sorunları uygun araştırma yöntem ve tekniklerini kullanarak çözümleyebilirim.	3.0	13.6	83.4	2.8	**269**
Bağımsız Çalışma ve Sorum. Alabilme Yetkinliği $\bar{x}$=2.68	10. Alanımla ilgili uzmanlık gerektiren bir çalışmayı tek başıma yürütebilirim.	10.6	20.4	68.9	2.6	**137**
	11. Alanımla ilgili uygulamalarda karşılaştığım beklenmeyen bir sorunu çözmek için sorumluluk alarak çözüm üretebilirim.	5.1	13.2	81.7	2.8	**250**
	12. Alanımda karşılaştığım beklenmeyen sorunların çözümü için yeni stratejiler geliştirebilirim.	6	20	74	2.7	**182**
	13. Alanımla ilgili sorunların çözülmesi için yapılan çalışmalarda liderlik yapabilirim.	6.4	19.1	74.5	2.7	**185**
Öğrenme Yetkinliği $\bar{x}$=2.89	14. Alanımda sahip olduğum bilgimin ve becerilerimin yeterliğini eleştirerek öz-değerlendirmemi yapabilirim.	1.7	3.0	95.3	2.9	**406**
	15. Alanımla ilgili bilgimin ve becerilerimin yeterliğini dikkate alıp bunları en iyi şekilde geliştirmek için öğrenmemi yönlendirebilirim.	2.6	6.4	91.1	2.9	**353**
	16. Alanımda kendimi geliştirmek için gerekli öz-düzenleme becerilerine sahibim.	3	10.6	86.4	2.8	**300**
İletişim ve Sosyal Yetkinlik $\bar{x}$=2.48	17. Alanımla ilgili çalışmalarımı ya da yeni bilgileri kendi alanımdaki kişilere sözlü olarak anlatabilirim.	3.4	4.3	92.3	2.9	**368**
	18. Alanımla ilgili çalışmalarımı ya da yeni bilgileri kendi alanımdaki kişilere görsellerle destekleyerek anlatabilirim.	2.1	8.1	89.8	2.9	**338**
	19. Alanımla ilgili çalışmalarımı ya da yeni bilgileri alanım dışındaki kişilere düzenli bir biçimde sözlü olarak anlatabilirim.	1.7	11.9	86.4	2.8	**301**
	20. Alanımla ilgili çalışmalarımı ya da yeni bilgileri alanım dışındaki kişilere düzenli bir biçimde görsellerle destekleyerek anlatabilirim.	1.7	13.2	85.1	2.8	**288**
	21. Alanımla ilgili ortamlardaki sosyal ilişkileri dikkate alarak bu ilişkileri şekillendiren etmenleri inceleyebilirim.	2.6	16.6	80.9	2.8	**246**
	22. Alanımla ilgili sosyal ortamlardaki ilişkilerle bu ilişkileri şekillendiren etmenleri eleştirerek geliştirmeye çalışabilirim.	3.0	21.7	75.3	2.7	**199**
	23. Bir yabancı dili konuşurken farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendimi ifade edebilirim.	34.5	35.3	30.2	2.0	*1***
	24. Bir yabancı dilde konuşurken bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açımı yansıtabilirim.	33.6	33.6	32.8	2.0	*0***

*Yeterli yer olmaması nedeniyle sadece yüzdeler verilmiştir. **.05 düzeyine göre anlamsız çıkan ki kare değerleri.

seköğretimde kalitenin artırılması bu tür çalışmaların üniversite değerlendirme ve geliştirme süreçlerine entegre edilmesiyle sağlanabilecektir (Oser, Achtenhagen, Renold, 2006).

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin, alanlarına özgü konularda ders sürecinde çalışarak bilgi ve becerileri kazanma yeterliliklerinin, bağımsız çalışarak sorumluluk alma, iletişim ve sosyal yeterliliklerine göre daha iyi olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin ders sürecinde bilgi ve becerileriyle ilgili yeterliliklerinin daha çok gelişmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırmada hedef kitleye yeterli zamanda ulaşamama çekincesiyle mezun öğrenciler araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Ders dönemi sonrası yapılan tez çalışmasının da yeterlilikleri geliştirmeye katkısı olacak, belki de bu çalışmalar bağımsız çalışma ve sosyal yeterliliklerin gelişmesine ders sürecinden daha çok katkı sağlayacaktır. Bu durumun ortaya konulması için ileride yapılacak araştırmaların mezunları kapsaması programların yeterlilikleri sağlama konusundaki başarılarını ortaya koyacak önemli bir çalışma olarak önerilmektedir. Yeterliliklere sahip olma açısından en büyük eksikliğin yabancı dil ile ilgili yeterliliklerde olduğu görülmektedir. Sakarya Üniversitesi lisansüstü öğrenci alımlarında ÜDS/KPDS sınavlarından 50 puan ya da resmi kabul gören sınavlardan eşdeğer puan almayı başvuru şartı olarak saymaktadır. Ancak araştırma sonuçları TYYÇ'deki yeterliliklere ulaşma açısından programa giren öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine yönelik bir planlamanın yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Toplam kalite yönetimi açısından bakıldığında öğrenme ürünlerine yönelik yeterliliklerin belirlenmesinin ve dikkate alınmasının öğretim üyelerinin üniversiteden beklentilerini karşılamaya yönelik yeterliliklerden öncelikli olmaması gerektiği söylenebilir (Lewis ve Smith, 1994, 93). Yani eğitimin kalitesi açısında yapılacak çalışmalarda girdilerden biri öğrencilerken diğeri de öğretim elemanlarıdır. Dolayısıyla verilen eğitimin kalitesini izlemek ve artırmak için yapılacak çalışmalarda öğrenci görüşleri dikkate alınırken, kendilerini geliştirmek ve daha etkili olmak için yapılması gerekenlerin belirlenmesi açısından öğretim elemanlarının da görüşleri alınmalı, toplam kalite yönetimi açısından öğretim elemanlarına yönelik iyileştirme planları ve ölçme ve değerlendirme süreçleri de genel model içinde uygulamaya konulmalıdır. Ayrıca öğretim elemanlarının yeterlilikleri de yükseköğretimin kalitesini artırma açısından çalışma konusu olabilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen YYBO'nun benzer çalışmalarda kullanılması ve sürdürülebilir gelişme için toplam kalite yönetim modeli içinde durum belirleme, değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının olanaklar dâhilinde elektronik bir sistem kapsamında geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

Kaynaklar

Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmalar. İçinde Coşkun Can Aktan (Ed.) Değişim Çağında Yükseköğretim (pp. 1-43). İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Bennett, D.C. (2001). Assessing quality in higher education. Liberal Education, 87 (2).http://www.aacu.org/liberaleducation/le-sp01/le-sp01bennett2.cfm adresinden erişilmiştir, erişim tarihi:15.03.2011

Benelux Bologna Secretariat. (2009). Bologna beyond 2010: Report on the development of the European Higher Education Area.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf adresinden erişilmiştir, erişim tarihi: 20.03.2011

Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (t.y.). Trends V: Universities shaping the Europian Higher Education Area. Europian University Association Report.

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf adresinden erişilmiştir, erişim tarihi: 10.04.2011.

Gonzales, J. & Wagenar, R. (2005). Tuning educational structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Haladyna, T. (2004). Developing and validating multiple-choice test items. NY: Routledge.

Oktik, Ş. (2007). Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi. www.yok.gov.tr web sitesinden erişilmiştir, erişim tarihi: 10.10.2009.

Oser, F. K., Achtenhagen, F. & Renold, U. (2006). Competence oriented teacher training. Rotterdam: Sense Publishers.

TYYÇWeb. (2010). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Web Sitesi. www.tyyc.yok.gov.tr adresinden erişilmiştir, erişim tarihi: 05.04.2011

Lewis & Smith, (1994). Total quality in higher education. FL: St. Lucie Press.

UYÇ-AR. (2009). Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu. Yükseköğretim Kurulu web sitesinden erişilmiştir, erişim tarihi: 05.02.2011.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 905-912

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

Academic Impact versus Quantitative Academic Output: An Analysis of Turkey as a Whole and Top-Ranking Turkish Universities

Prof. Dr. Metin Tunç, Prof. Dr. Hamza Kandur
Marmara University, Department of Information and Records Management, Göztepe, Istanbul, Turkey

Abstract

For the past 20 years having academic studies included in quality publications has been the key driving criterion for Turkish academics. This criterion was introduced at the beginning of the 90s to develop the Turkish academic structure. As a result of this policy tremendous progress has been made in the academic publications produced in Turkey. However, the same success cannot be attributed to the development of academic impact. When many first-tier developing countries are examined, it can be seen that academic impact has become the most crucial target. Policies in such countries have been changed to include approaches that increase impact. When examining the current policies in Turkey, it is not possible to identify a similar approach as yet, but a strong public opinion has been formed that supports impact-based measures. This study presents a clear examination of the requirements for attaining academic impact via a demonstration of the Turkish national development of academic output with quantitative indicators, as well demonstrating academic impact between 1981 and 2009. This study compares Turkey with South Africa and Brazil; in addition, top-ranking Turkish universities are investigated in the same light.

Key words: Academic impact, academic output, academic performance.

Introduction

There are two main sources that are commonly used for quantitative academic output: academic publications and citations.

The employment of academic publications as an indicator of performance first began at the beginning of the 20th century. One of the first publications with an output listing was J.M. Cattell's "Statistics of American Psychologists" (Cattell, 1903). However, it has been said that F. Galton's "English Men of Science" was the first real attempt to measure academics according to their academic endeavours. (Galton, 1874) However, the first publication output of academics was included in the above-mentioned work by Cattell, and as a result it is generally accepted that Cattell's work was the first attempt to measure performance in academic publication output (Godin, 2006).

When looking at the historical background of the usage of citations as an indicator, the first attempt is accepted to have been carried out by Bradford in the "Sources of Information on Specific Subjects" (Bradford, 1934). BradfordBradford discovered patterns of academic references that were of a very visible and common nature. As a result, "Bradford's Law" was established to identify the distribution of academic references in the evaluation of journals in libraries. After a decade, Vannevar Bush developed a vision of records in a machine-readable media

that would provide the usage of academic references in order to demonstrate the research capabilities of academics (Bush, 1945). One decade later Eugene Garfield developed the usage of academic references (citations) as an indicator of academic impact (Garfield, 1955). His definition of "Impact Factor" is the most complete and valid definition that exists today. Thus, it can be said that in the West the transformation from focusing on academic publication output to academic impact took a half of century.

When looking at the case in Turkey, the authoritative usage of academic publications output as a performance indicator in academic work was defined by the Higher Education Council (TBMM, 1981a) and Board of Universities (TBMM, 1981b) in Turkey. The Council and the Board are authorities for the development of academic evaluation principles in the Turkish academic promotion system. Each university defines their performance assessment system according to principles established by the Council and Board.

Another important authority is TUBITAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey), which is responsible for development of science and technology (Turkey, 1963). TUBITAK coordinates policies related to development and funding opportunities for research. Thus, TUBITAK is another important Turkish authority in measuring the performance of researchers (TUBITAK, 2011b).

Chronology Related to Research Evaluation Policies in Turkey, 1981 - Present

- **1981** – The Higher Education Council and Board of Universities were established (TBMM, 1981a).
- **1983** – The first instances of academic publication performance for researchers were listed in the Science Citation Index by the Institute for Scientific Information (ISI).
- **1983** – The Turkish Academic Policy 1983-2003 frame strategy was decided. However, this was not put into action (TÜBİTAK, 1996).
- **1983** – The Supreme Council for Science and Technology was established (TBMM, 1983).
- **1990s** – Academic publication performances of researchers in Citation Indexes by ISI were used for promotions based on academic evaluations.
- **1992** – An increase of over 80% was made in the number of universities.
- **1993** – A new start for the Turkish Academic Policy; the Turkish Academic Policy 1993-2003 was decided upon and put in action (TUBITAK, 1993).
- **1993** – The Turkish Academy of Sciences was established (TUBITAK, 1993).
- **1993** – A promotional program for international academic publications is accepted (TUBITAK, 1993).
- **1995** – An increase in the support for projects aimed at Science and Technology Developments by TÜBİTAK and the State Planning Organization was ratified.
- **2000** – The number of publications to be included in citation indexes was defined by the Board of Universities rules as a prerequisite for academic promotion (ÜAK, 2011).
- **2004** – National Science and Technology Policy; 2003-2023 Strategy (TUBITAK, 2004).
- **2005** – An increase in citation indicators in academic evaluations.
- **2007** – An increase of over 70% was made in the number of universities.
- **2011** – Changes in influential journals as part of the promotional program for international academic publications (TUBITAK-ULAKBIM, 2011).

The above timeline shows that there have been intensive efforts in the development of science and technology. But, has all this effort been successful?

The success of the above policies will be studied in connection with the total number of articles and the citation output in Turkey in comparison to South Africa and Brazil.

Method

To be able to analyze citation trends in a total context, the Institute for Scientific Information (ISI) developed a five-year grouping approach. The totals of each five-year group measures the number of citations received over the same time period for the same group of articles. Thus, any decline in citations for new articles in recent years will not affect the trend analysis (ThomsonReuters, 2007).

The same approach will be used in this study. A 5-year grouping measurement is made over consecutive 5 year totals, for example, 1981-85, 1982-86, and 1983-1987. *Academic publications output* will be measured as the total number of articles and citations in consecutive 5-year groupings. In the same way, *academic impact* is to be measured as the average citation per paper in consecutive 5-year groups.

The data sources used were the Science Citation Index Expanded, Social Science Citation Index and the Arts & Humanities Citation Indexes of ThomsonReuters (formerly ISI), starting from the database year 1981 and going up until 2009. Records are limited to articles, reviews, proceeding papers and notes.

The same methodology is to be used for the analysis of the ten most productive Turkish universities. All address variations in records for institutions have been included in this analysis.

Results

Turkey, South Africa and Brazil

All figures for Turkey, South Africa and Brazil are given in Table 1.

When looking at the *total number of publications*, Fig. 1 shows a great increase for Turkey and Brazil. But South Africa has been slower to develop. Thus, as far as increase in productivity is concerned, Turkey has the top performance, with an increase of over 45 times. Brazil has achieved a 10-fold increase. South Africa has only achieved an increase of 2.5 times.

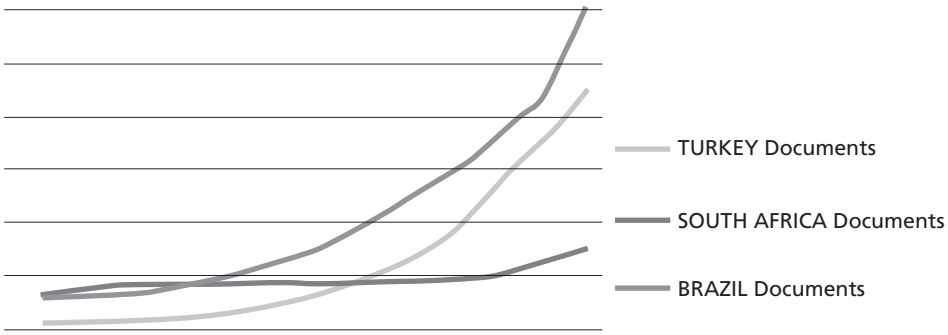


Fig. 1: Number of publications.

Total number of citations, as a citation productivity indicator, shows the same patterns as the total number of publications (Figs. 2 and 3). There is a much greater increase for Turkey. South Africa has much higher rates in the number of citations in comparison to the number of publications. Turkey has the top performance, with a rate of that is more than 98 times higher than the 1981-85 totals. Brazil has a total that is more than 24 times greater, while South Africa is more than 6 times higher.

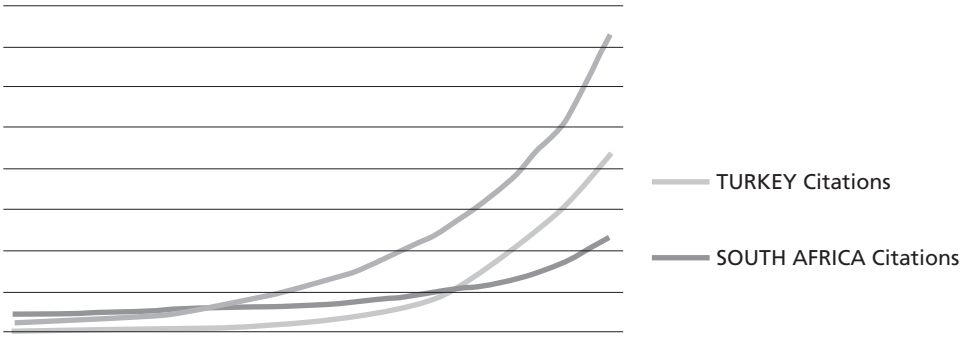


Fig. 2: Number of citations.

Table 1: Turkey, South Africa and Brazil; documents, citations, citation per document.

		1981-85	1982-86	1983-87	1984-88	1985-89	1986-90	1987-91	1989-92	1989-93	1990-94	1991-95	1992-96	1993-97	1994-98	1995-99	1996-00	1997-01	1998-02	1999-03	2000-04	2001-05	2002-06	2003-07	2004-08	2005-09
Turkey	Documents	1.971	2.143	2.402	2.704	3.235	3.743	4.414	5.346	6.451	7.705	9.298	11.638	13.742	16.441	19.585	22.257	25.389	30.186	36.585	43.747	53.686	62.160	70.278	19.920	89.974
Turkey	Citations	2.209	2.282	2.530	2.958	3.154	3.724	4.175	5.032	5.850	6.990	9.185	12.544	15.661	19.753	24.671	29.567	35.684	44.465	56.774	71.316	95.800	120.697	147.848	181.187	217.784
Turkey	Cites Per Doc.	1,12	1,06	1,05	1,09	0,98	0,99	0,95	0,94	0,91	0,91	0,99	1,08	1,14	1,20	1,26	1,33	1,41	1,47	1,55	1,63	1,78	1,94	2,10	2,27	2,42
South Africa	Documents	12,347	13.425	14.571	15.562	16.420	17.024	17.213	17.209	17.317	17.528	17.747	18.010	17.939	18.248	18.595	18.661	18.980	19.590	19.930	20.198	21.522	22.945	24.425	27.228	30.663
South Africa	Citations	20.283	22.186	22.896	24.805	26.327	27.130	27.697	28.743	29.386	31.165	32.158	34.086	35.678	38.424	40.867	42.350	46.465	50.764	54.588	57.346	65.389	72.946	85.550	103.168	121.700
South Africa	Cites Per Doc.	1,64	1,65	1,57	1,59	1,60	1,59	1,61	1,67	1,70	1,78	1,81	1,89	1,99	2,11	2,20	2,27	2,45	2,59	2,74	2,84	3,04	3,18	3,50	3,79	3,97
Brazil	Documents	11.456	12.133	12.475	13.017	13.704	15.008	16.405	18.575	20.444	22.461	24.737	27.635	29.993	34.336	39.315	43.800	48.896	54.448	59.808	64.571	71.936	79.616	86.659	102.649	120.230
Brazil	Citations	14.901	15.664	16.867	16.760	17.367	18.977	20.359	24.949	29.548	34.221	40.487	48.963	55.859	65.789	77.870	87.561	102.676	122.099	141.439	159.261	188.932	219.555	249.469	300.693	362.922
Brazil	Cites Per Doc.	1,30	1,29	1,35	1,29	1,27	1,26	1,24	1,34	1,45	1,52	1,64	1,77	1,86	1,92	1,98	2,00	2,10	2,24	2,36	2,47	2,63	2,76	2,88	2,93	3,02

Table 2: Annual increases percentages of Turkey; documents, citations, citation per document.

	1981-85	1982-86	1983-87	1984-88	1985-89	1986-90	1987-91	1989-92	1989-93	1990-94	1991-95	1992-96	1993-97	1994-98	1995-99	1996-00	1997-01	1998-02	1999-03	2000-04	2001-05	2002-06	2003-07	2004-08	2005-09
Turkey % Increase in Doc.	0%	9%	12%	13%	20%	16%	18%	21%	21%	19%	21%	25%	18%	20%	19%	14%	14%	19%	21%	20%	23%	16%	13%	14%	13%
Turkey % Increase in Citations	0%	3%	11%	17%	7%	18%	12%	21%	16%	19%	31%	37%	25%	26%	25%	20%	21%	25%	28%	26%	34%	26%	22%	23%	20%
Turkey % Increase in Cit. Per. Doc.	0%	-5%	-1%	4%	-11%	2%	-5%	0%	-4%	0%	9%	9%	6%	5%	5%	%5	6%	5%	5%	5%	9%	9%	8%	8%	%7

As far as the *cites per publication* or the indicator for academic impact is concerned, the situation is the opposite - South Africa has a better performance than Turkey and Brazil. South Africa has increased its academic impact by 242% while Brazil has an increase of 232%. However, Turkey does not show the same success in documents and citation totals; the increase here has been 216% for 29 years.

The average of cites per publication in Turkey between 2005 and 2009 is *2.42*; this is much lower than that of South Africa's *3.97* or Brazil's *3.02*. This would be expected to be much higher when compared with the increase in publications and citations.

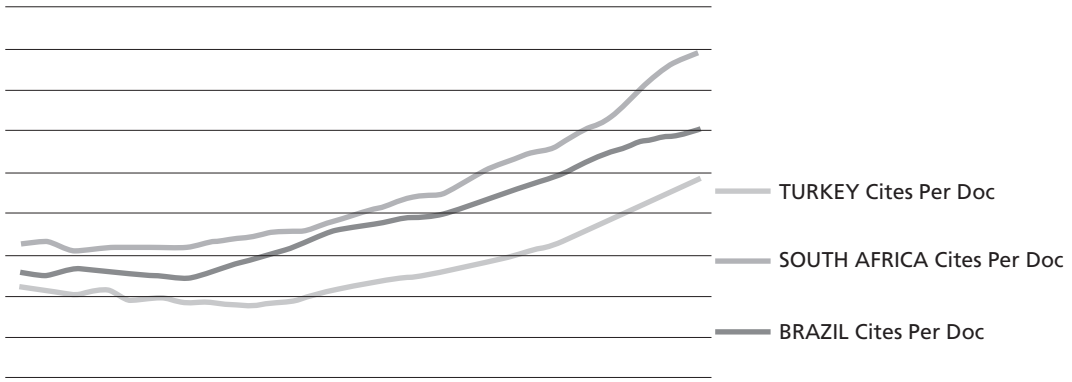


Fig. 3: Cites per publication averages.

The annual increase rates for publications, citations and cites per paper was measured for Turkey as well. The increase rates were measured as percentage increases for the current year in comparison to the total of the previous year. The results are given in Table 2.

Increase rates for Turkey show that the increase in the number of publications and citations is much higher than cites per paper, that is, the academic impact rate. Trends in academic impact show a long period of decrease until 1990.

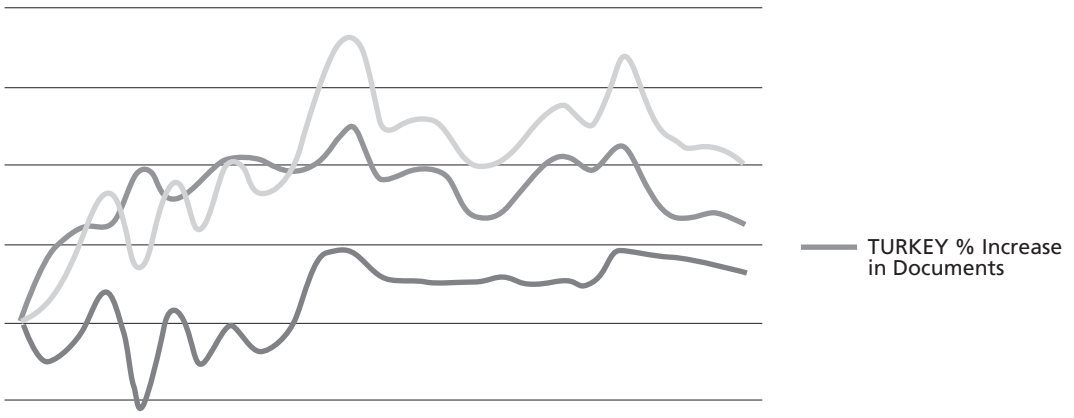


Fig. 4: Annual increase percentages in Turkey; publicaitons, cites, citation per document.

In Fig. 4, we can see that the increase in the number of documents and citations is much higher than that of cites per paper, that is, the academic impact rate. Trends in academic impact demonstrate a long period of decrease until 1990. However, Increase in publications and citations between 1990 and 96 and 1999 and 2005 are significant.

Table 3: Top 10 Turkish Universities; documents, citations, citation per document.

		1981-85	1982-86	1983-87	1984-88	1985-89	1986-90	1987-91	1989-92	1989-93	1990-94	1991-95	1992-96	1993-97	1994-98	1995-99	1996-00	1997-01	1998-02	1999-03	2000-04	2001-05	2002-06	2003-07	2004-08	2005-09
Hacettepe Univ.	Documents	292	322	371	411	502	587	685	841	1.030	1.197	1.353	1.644	1.907	2.258	2.722	3.150	3.500	3.830	4.117	4.330	4.691	4.937	5.220	5.587	5.930
Hacettepe Univ.	Citations	425	320	308	375	378	547	665	904	918	1,094	1.593	2.423	3.042	4.119	5.324	6.039	7.152	8.206	9.746	10.737	11.741	12.973	14.343	16.257	17.644
Hacettepe Univ.	Cites Per Doc	1,45	1,00	0,83	0,91	0,75	0,93	0,97	1,07	0,89	0,91	1,18	1,47	1,60	1,82	1,96	1,92	2,04	2,14	2,37	2,48	2,50	2,63	2,75	2,91	2,98
Istanbul Univ.	Documents	311	320	317	340	367	377	415	500	571	682	827	1.038	1.183	1.408	1.649	1.876	2.111	2.530	3.033	3.453	4.018	4.450	4.850	5.162	5.594
Istanbul Univ.	Citations	418	388	374	427	448	440	472	568	606	743	942	1.381	1.612	2.140	2.623	3.144	3.920	4.973	6.254	7.707	9.852	11.620	13.890	14.826	16.967
Istanbul Univ.	Cites Per Doc	1,34	1,21	1,18	1,26	1,22	1,17	1,14	1,14	1,06	1,09	1,14	1,33	1,36	1,52	1,59	1,68	1,86	1,97	2,06	2,23	2,45	2,61	2,86	2,87	3,03
Ankara Univ.	Documents	161	182	233	255	320	371	413	492	576	689	854	1.036	1.173	1.388	1.662	1.894	2.139	2.454	2.840	3.090	3.503	3.812	4.164	4.576	5.031
Ankara Univ.	Citations	177	167	190	241	291	438	414	434	490	599	730	1.106	1.259	1.593	2.035	2.504	2.887	3.623	4.376	4.862	6.258	7.342	8.559	9.921	11.829
Ankara Univ.	Cites Per Doc	1,10	0,92	0,82	0,94	0,91	1,18	1,00	0,88	0,85	0,87	0,86	1,07	1,07	1,15	1,22	1,32	1,35	1,48	1,54	1,57	1,79	1,93	2,06	2,17	2,35
ODTU	Documents	403	437	507	479	540	611	677	764	871	978	1.127	1.226	1.363	1.506	1.601	1.726	1.949	2.076	2.320	2.590	2.852	3.090	3.353	3.654	3.981
ODTU	Citations	434	502	566	536	531	563	612	635	824	982	1.208	1,458	1.498	1.775	1.974	2.255	2.873	3.097	3.663	4.271	5.077	5.960	7.174	8.927	11.446
ODTU	Cites Per Doc	1,08	1,15	1,12	1,12	0,99	0,92	0,90	0,83	0,95	1,00	1,07	1,19	1,10	1,18	1,23	1,31	1,47	1,49	1,58	1,65	1,78	1,93	2,14	2,44	2,87
Ege Univ.	Documents	124	114	132	130	161	181	214	248	312	371	504	643	807	978	1.169	1.276	1.427	1.645	2.018	2.428	3.011	3.461	3.984	4.521	5.108
Ege Univ.	Citations	148	166	156	158	129	89	111	137	194	258	386	516	714	954	1.239	1.503	1.993	2.595	3.431	4.108	5.969	7.484	9.384	11.560	14.180
Ege Univ.	Cites Per Doc	1,20	1,45	1,18	1,2	0,80	0,49	0,52	0,55	0,62	0,70	0,77	0,80	0,88	0,98	1,06	1,18	1,40	1,58	1,70	1,69	1,98	2,16	2,36	2,56	2,78
ITU	Documents	170	208	246	268	319	398	464	550	611	699	792	960	1.085	1.259	1.475	1.651	1.800	1.980	2.168	2.336	2.509	2.626	2.770	2.924	3.091
ITU	Citations	167	211	280	284	341	434	469	554	646	805	989	1.160	1.326	1.573	2.014	2.556	3.004	3.483	3.938	4.463	4.838	5.656	6.479	7.638	8.997
ITU	Cites Per Doc	0,98	1,06	1,14	1,06	1,07	1,09	1,01	1,01	1,06	1,15	1,25	1,21	1,22	1,25	1,37	1,55	1,67	1,76	1,82	1,91	1,93	2,15	2,34	2,61	2,91
Gazi Univ.	Documents	19	23	44	59	94	117	167	214	287	359	469	572	706	833	983	1.091	1.219	1.382	1.661	1.958	2.472	2.895	3.412	4.025	4.637
Gazi Univ.	Citations	9	20	30	36	56	92	128	143	168	242	372	469	598	765	1.114	1.369	1.687	1.984	2.202	2.648	3.643	4.973	6.607	8.539	10.311
Gazi Univ.	Cites Per Doc	0,47	0,87	0,68	0,62	0,60	0,78	0,77	0,67	0,58	0,67	0,79	0,82	0,85	0,92	1,13	1,26	1,38	1,44	1,33	1,35	1,47	1,72	1,94	2,12	2,22
Atatürk Univ.	Documents	35	46	56	64	87	110	125	161	195	225	243	290	341	393	431	466	546	821	1.259	1.651	2.101	2.399	2.459	2.546	2.841
Atatürk Üniv.	Citations	24	45	66	74	104	145	178	256	267	245	152	173	280	303	399	511	589	818	1.334	2.052	3.230	4.616	5.262	5.896	6.630
Atatürk Univ.	Cites Per Doc	0,69	0,98	1,18	1,16	1,20	1,31	1,43	1,59	1,37	1,09	0,63	0,60	0,82	0,77	0,93	1,10	1,08	1,00	1,06	1,24	1,54	1,92	2,14	2,32	2,33
Dokuz Eylül Univ.	Documents	11	19	31	37	41	55	68	89	118	156	228	298	365	458	563	647	791	954	1.185	1.426	1.780	2.067	2.327	2.612	2.871
Dokuz Eylül Univ.	Citations	3	7	14	32	39	60	74	107	135	133	168	256	319	389	506	593	867	1.222	1.756	2.279	3.247	4.226	5.364	6.541	8.045
Dokuz Eylül Univ.	Cites Per Doc	0,27	0,37	0,46	0,86	0,95	1,09	1,07	1,20	1,15	0,85	0,74	0,86	0,87	0,85	0,90	0,92	1,10	1,28	1,48	1,60	1,82	2,04	2,31	2,50	2,80
Marmara Univ.	Documents	4	10	14	25	42	69	99	147	200	241	304	371	423	478	543	606	655	768	897	1.094	1.305	1. 555	1.759	2.005	2.259
Marmara Univ.	Citation	2	1	4	9	19	35	51	121	155	213	298	362	492	620	782	943	1.110	1.253	1.695	2.145	2.891	3.916	4.632	5.874	7.163
Marmara Univ.	Cites Per Doc	0,50	0,10	0,31	0,36	0,45	0,51	0,52	0,82	0,77	0,88	0,98	0,98	1,16	1,30	1,44	1,56	1,69	1,63	1,89	1,96	2,22	2,52	2,63	2,93	3,17

Top 10 Productive Turkish Universities

Details of top 10 Turkish universities are given in Table 3.

When examining the universities for the number of documents in Fig. 5, we can see that Marmara University has the lowest performance, while Hacettepe University, Istanbul University and Ankara University are the first 3.

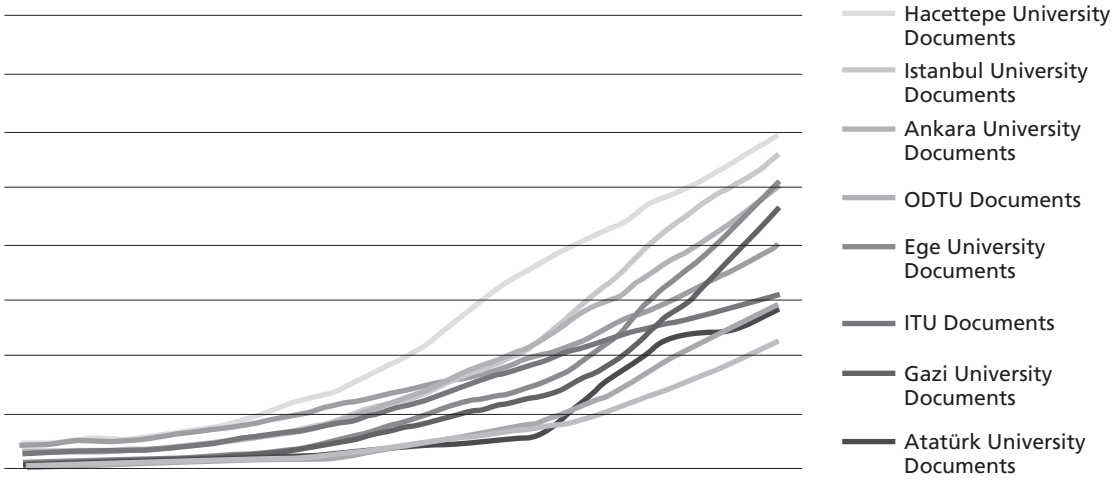


Fig. 5: Top 10 universities in total number of documents.

But looking at the figures for cites per document in Fig. 6, which shows academic impact, Marmara University is the top university in the 2005 and 2009 rates; the lowest 3 are Ankara University, Ataturk University and Gazi University.

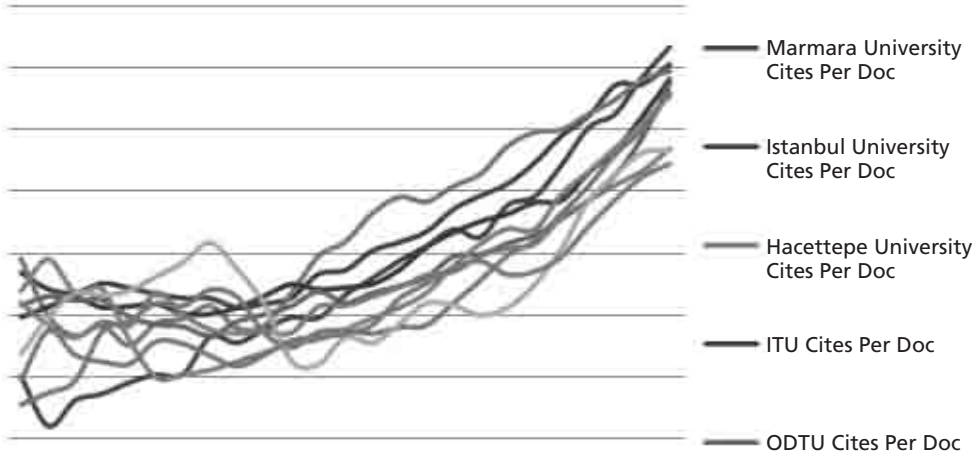


Fig. 6: Top 10 universities ranked according to cites per document.

Discussion

Compared with the growth in South Africa and Brazil, Turkey has achieved great success in the increase in academic publications. This is the result of many policies that were introduced between 1981 and 2009, supporting the increase in the number of international academic publications. The growth between 1990 and1996 and that between 1999 and 2005 is of great significance. This proves that the following policies have proved very successful:

1990s – Citation Indexes by ISI are used in academic promotion evaluation.

1992 – An increase of over 80% in the number of universities.

1993 – Turkish Academic Policy 1993-2003

1993 – Promotional program for international academic publications (as of yet, no academic impact)

1995 – Increase in support for projects in Science and Technology.

2000 – A certain number of publications in citation indexes as a prerequisite for academic promotion.

2004 – National Science and Technology Policy; 2003-2023

As far as academic impact is concerned, there has been considerable underperformance. Compared with South Africa and Brazil, Turkey is much lower in the growth of the average of cites per paper. The absence of strong policies to increase academic impact since 1981 has been the major reason for this underperformance. It can be said that the challenge for Turkey over the next decade will be to achieve growth in academic impact. Thus, this situation urges the Turkish policy makers to develop academic programs that will not only promote, but which will also be tailored to increase academic impact.

When examining the universities, a similar case can be seen; Marmara University is the 10th in the top 10 as far as the numbers of publications are concerned. But it performs like a top ranking university as far as cites per document for 2005-2009 are concerned. However, unfortunately, when examining the top 10 universities, as listed by TUBITAK, Marmara University does not appear in this list (TUBITAK, 2011a).

References

Bradford, S. C. (1934). Sources of information on specific subjects. Engineering: An Illustrated Weekly Journal (London), 137(26 January), 85-86.

Bush, V. (1945). As We May Think. The Atlantic Monthly, 176(1), 101-108.

Cattell, J. M. (1903). Statistics of American Psychologists. American Journal of Psychology, 1903(14), 310-328.

Galton, F. (1874). English Men of Science; Their Nature and Nurture. London: MacMilllan & Co.

Garfield, E. (1955). Citation Indexes For Science; A New Dimension in Documentation Through Association of Ideas. Science, 123(3159), 108-111.

Godin, B. (2006). On The Origins of Bibliometrics. Scientometrics, 68(1), 109-133.

YÜKSEKÖĞRETİM KANUNU, 2547 C.F.R. (1981a).

Üniversitelerarası Kurul 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 2547 C.F.R. § 11 (1981b).

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Kurulmasına İlişkin 77 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 77 C.F.R. (1983).

ThomsonReuters. (2007). National Science Indicators. Philadelphia: ThomsonReuters.

TUBITAK. (2011a). 2010 Yılı TÜBİTAK Akademik Ar-Ge Desteklerinden En Fazla Yararlanan On Üniversite; (2003-2010 yılları karsılastırması). Ankara: TUBITAK.

TUBITAK. (2011b). ABOUT TUBITAK Retrieved 2/04/2011, 2011, from http://tubitak.gov.tr/sid/554/pid/547/index.htm

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Kurulması Hakkında Kanun, 278 C.F.R. (1963).

TÜBİTAK. (1993). Türk Bilim ve Teknoloji Politikası (1993-2003). Ankara: TÜBİTAK.

TÜBİTAK. (1996). Bilim Ve Teknoloji Yönetim Sistemleri: Ülke Örnekleri Ve Türkiye. Ankara: TÜBİTAK.

TÜBİTAK. (2004). Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları; 2003-2023 Strateji Belgesi. Ankara.

TÜBİTAK-ULAKBİM. (2011). Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvi Retrieved 4.04.2011, 2011, from http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/ubyt/haberler.uhtml

ÜAK. (2011). Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı Retrieved 4.04.2011, 2011, from http://www.uak.gov.tr/temelalanlar.php

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 913-924

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

Türk Yükseköğretiminde Kurumsal Stratejiler Doğrultusunda Eylem Planlarının Uygulanmasında Ortaya Çıkan Engeller ve Stratejik Yönetim - Ankara Üniversitesi Örneği

Doç. Dr. Fatma Özmen[1], Uzm. Duygu Arzu Akdemir[2]
[1]Fırat Üniversitesi, Eğitim Yönt, Teft, Plan ve Eko ABD, Elazığ
[2]Ankara Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler Uzmanı, Tandoğan, Ankara

Özet

Toplumların, gelişmesinde önde gelen itici güç olan yükseköğretim kurumları, çağımızın yarattığı koşullar içinde birçok meydan okumayla yüz yüzedir. Toplum bir yandan üniversitelerden daha etkili eğitim, daha etkili araştırma ve geliştirme etkinlikleri gerçekleştirmesini beklerken, üniversiteler, artan öğrenci nüfusu yanında sürekli azalan finans kaynakları ve sınırlı özerklikleri ile büyük sıkıntılarla yüz yüzedirler. Bu araştırma, üniversitelerin geliştirdikleri kurumsal stratejiler doğrultusunda, eylem planlarının uygulanmasında ortaya çıkan engelleri, Ankara Üniversitesi örneği dahilinde belirlemeyi ve stratejik yönetim kapsamında öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, Ankara Üniversitesi'nde çalışan ve stratejik planlama ve eylem planlarının uygulamasında görev yapan 10 personelin görüşleri alınmıştır. Niteliksel olarak çözümlenen görüşler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar özellikle örgütsel yapı, finans ve iletişim alanlarında engellerle karşılaşıldığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim kurumları, Ankara Üniversitesi, stratejik planlama, eylem planları, stratejik yönetim.

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ve artan küresel rekabet, yükseköğretim kurumlarının değişmesi ve beklentilere daha etkili şekilde yanıt verebilmesi yönündeki beklentileri artırmıştır. Lesap verebilirlik alanında artan kamuoyu talebi yanında, giderek azalan kamu finansmanı yükseköğretim kurumlarını yeni arayışlara yönlendirmiştir. Hükümetler kendi yükseköğretim sistemlerini ve bu sistemleri oluşturan kurumları yakından incelemeye ve ulusal gereksinimleri dikkate alarak, yükseköğretim sektörünün ve bileşenlerinden olan üniversitenin ulusal kalkınmaya etkin bir biçimde katkıda bulunmasına yardımcı olacak reformları sunmaya yöneltmektedir.

Üniversiteler, 20. yüzyılda bölgesel amaçlara göre hizmet üretirlerken, 21. Yüzyılda ulus ötesi sınırlara açılarak küresel toplum yaklaşımının güçlü bir dinamiğini temsil etmeye başlamışlardır (Kehm ve Teichler, 2007). 2000'li yılların başlaması ile birlikte dünyada yükseköğretimin geleceğinin yapılanmasında, bireylerin gerekli bilgi, beceri ve ideallerle donatılmasında, sürdürülebilir sosyo- ekonomik ve kültürel gelişmenin yaşamsal önemini kavramada artan bir duyarlılık söz konusu olmuştur (UNESCO, 1998). OECD, ülkelerin yükseköğretim kaliteleri ile ekonomik refah düzeyleri arasında doğrudan bir iliski olduğunu daima vurgulamıstır (Rehber, 2007).

Türkiye'de yükseköğretim, sistemin doğasında var olan tüm kısıtlamalara ve kısıtlı kaynaklara ve birçok soruna ve çözümsüzlüklere rağmen yine de belli bir gelişme göstererek varlığını sürdürmektedir. Ancak, bu gelişmenin düzenli ve planlı bir gelişme olduğu söylenemez (Taslak Rapor, 2006). Oysa, eğitim- öğretim, araştırma ve diğer hizmetlerde gelişim gösterilebilmesi sistematik ve stratejik yaklaşımları zorunlu hale getirmektedir.

Kâğıt üzerinde çok iyi görünen planlar uygulamada umulan başarıyı her zaman sağlayamamaktadır. Ülkemiz üniversitelerinde gerçekleştirilen planlama çalışmalarının somut eyleme dönüşmesini sağlayan eylem planlarının uygulamasında var olan engeller, eylem planlarının ilişkilendirildiği hedeflere ulaşamama başarısızlığı araştırmamızın problemini oluşturmaktadır. Üniversiteleri uluslararası ölçekte yükseköğretim kalitesine ulaştırma istemi ve çabalarının sonuç vermesi, ancak ulusal bilim politikası bağlamında, ulusal değişim ve kalkınmaya yönelik sağlıklı adımlarla gerçekleşeceği açıktır.

Bu araştırma, alan bilgisi eşliğinde ve Ankara Üniversitesi stratejik planı uygulama faaliyetleri örneğinden yararlanarak, Türkiye'deki bir yükseköğretim kurumunun kalite güvencesi kriterlerini karşılama çabaları ile ilgili bilgi edinme, bu bilgi çerçevesinde stratejik planların yürütülmesi için hazırlanan, bir yol haritası niteliğinde olan eylem planlarının uygulanması sırasında ortaya çıkan engelleri belirleme, stratejik düşünme ve stratejik yönetim doğrultusunda bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerde bulunma amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Stratejik Planlar uygulanabilir mi?
- Eylem planı, üniversitelerin amaçlarının gerçekleşmesine ne düzeyde hizmet etmektedir?
- Eylem planları etkili bir şekilde yönetilmekte midir?
- Eylem planlarının uygulanmasında ortaya çıkan engeller nelerdir?
- Engellerin üstesinden gelebilmek için neler yapılmalıdır?
- Stratejik bir yönetim anlayışıyla sürekli gelişim sağlanabilir mi

Araştırma, Türkiye'deki bir yükseköğretim kurumu uygulamalarına ait araştırma sonuçları üzerinden yükseköğretimde kaliteyi artırmak için stratejik plan çerçevesinde kaleme alınan kalite geliştirme, öz değerlendirme raporlarındaki metinler ve uygulama arasındaki uyum düzeyini göstermesi açısından önemlidir.

Avrupa Birliği Sürecinde Yükseköğretim Yönetimindeki Eğilimler

Yükseköğretim kurumlarında küreselleşme ve bölgesel gelişim, öğrenme çıktılarının ölçülmesi, eğitim kalitesi için stratejik analizler yapma gerekliliği kalite güvencesi sürecini zorunlu kılmıştır (Durman, 2008). Bolonya süreci içerisinde yükseköğretimde kalite güvencesi uygulamaları, kalite standartları ve temel ilkeleri, değerlendirme faaliyetleri Yükseköğretimde Kaliteyi Sağlamada Avrupa Kalite Güvencesi Kuruluşu (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA) tarafından yürütülmektedir. Bu birlik, 2005 yılında "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesine Yönelik Dış Görüşler için Ana Hatlar (Guidelines for external reviews of quality assurance agencies in the EHEA) "ı yayınlamıştır. Yayınlanan yönergeler günümüzde bu alanda yürütülmekte olan çalışmalara rehberlik etmektedirler. Bu sayede Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyum içinde ve kıyaslanabilir kalite düzeyinde hizmet vermeleri hedeflenmektedir (ENQA Publications, 2009).

Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence standartlarını ortaya koymakta ve bu standartlar ışığında kendi eğitim sistemlerini değerlendirmektedir. Aynı kapsamda, ülkeler yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi için kalite ajansları oluşturmakta ve dış değerlendiricileri kullanarak yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin belirlenmesini sağlamaktadırlar. Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme süreci; stratejik planlama, kurumsal (öz ve çevre) değerlendirme süreci, periyodik izleme ve iyileştirme süreci, performans göstergeleri olarak ayrı başlıklar altında yürütülmektedir.

Stratejik Planlama

Hızlı değişimin söz konusu olduğu günümüz dünyasında var olmanın kuralı bu gelişime ayak uydurmak olmuştur. Bilgi patlaması, hızlı ürün eskimesi ve işgücü yapısının değişmesi gibi nedenlerle, yaşam kalitesini ve süresini uzatmak için örgütler ve toplumlar değişimin kendisini yönlendirme çabası içine girmişlerdir. Yaşanılan bu süreçte rutin ve rutin olmayan işleri kapsayan planların değerlendirmesi, bu planların hedeflere ulaşmakta yetersiz kaldığını göstermiştir. Buna karşın rutin işleri içermeyen geleceğe yönelik, performans esaslı, süre ve bütçe sınırlılığına sahip faaliyet ve projelerin yer aldığı stratejik planlar gündeme gelmiştir.

Kamusal hizmet sunan ve kar amacı gütmeyen kurumların yönetimlerinde, kısıtlı kaynaklarla olağan işleyişten ziyade mükemmele doğru yönelen bir yapı içerisinde birtakım stratejilerle önceden belirlenmiş hedeflere ulaşması beklentisi vardır. Pragmatist bir yaklaşımla stratejik planlama, kurumların yeni durumlarına etkili cevap verebil-

meleri için yardımcı olmak amacını gütmektedir. Günümüzde katılımcılık ilkeli (İngiltere'de Cooperate Plan olarak adlandırılmaktadır) stratejik yönetim biçimleri bu hedeflere ulaşmada önem ve ağırlık kazanmaktadır (Bryson, 1988). "Stratejik planlama", yasal sınırlar içinde örgütlerin faaliyetlerini yönlendiren ve doğasını şekillendiren köklü kararlar ve eylemler üreten disiplinli çaba olarak adlandırılmaktadır (Olsen ve Eadie, 1982). Gelecekte elde edilmesi hedeflenen sonuçlar ile bu sonuçlara nasıl ulaşılacağı ve basarı derecesinin nasıl ölçülüp değerlendirileceği hakkında kararların alınması amacıyla başvurulan, kesintisiz ve sistemli bir süreçtir (Degeus, 1988).

Cook, (1990) Stratejik organizasyonun özelliklerini, özerklik, kendi kimliğini ortaya koyabilme, vizyon geliştirebilme, uzun dönemli planlara sahip olma olarak belirtmiştir. Bu özellikler doğrultusunda üniversitelerin stratejik planlama faaliyetlerini değerlendirdiğimizde, sıkı bir dış denetime maruz kalan üniversitelerimiz, kendi kendini yönetebilme yetkinliğine sahipken etkinliğini gösterememektedirler. Bu durum üniversitelerin stratejik yönetilmesini de stratejik planların uygulanmasını da etkilemektedir (EUA, Ankara Üniversitesi Kurumsal Değerlendirme Raporu, 2005).

Stratejik Planlamadan Eylem Planına Geçiş: Uygulamanın Planlaması

Eylem planları hazırlanırken, kurallara ve mevzuata uygunluk, etkinlik ve etkililik, güvenilirlik, varlıkları koruma, kamu kaynağı kullanma makul güvenceyi sağlama arayışı esas alınır. Eylem planları bir süreç olarak ele alınır. Eylem planı kurumun belirlenen hedeflere ulaşılmasında bir araçtır kesin bir güvence değil makul bir güvence sağlar. Sadece yasal düzenlemeler ve yöntemlerden oluşmaz, kurumun her düzeydeki personeli ile etkileşim içinde oluşturulur (Ankara Üniversitesi eylem planı, 2010, 49-51).

Eylem planlarını uyumlu hale getiren iç kontrolün dört temel hedefi ve beş bileşeni şunlardır. Dört genel hedef (Suny, 2010);

- Hesap verme sorumluluğu (raporlama),
- Uygunluk (yasalara ve yönetmeliklere),
- Faaliyetler (düzenli, etik kurallarına uygun, ekonomik, verimli ve etkin),
- Kaynakları koruma.

Dört hedefi hayata geçirmeye yönelik beş bileşen ise;

- Kontrol ortamı (Kurumun iş görme biçimi)
- Risk değerlendirme (Hedeflere ulaşma ve riskler)
- Kontrol faaliyetleri (Politikalar ve prosedürler)
- Bilgi ve iletişim (Bilgilendirme, iletişim)
- İzleme (Değerlendirme ve denetim)

olarak sıralanmaktadır. Üniversitenin birimleri, bölümleri ve yönetim sorumluluğu ile bütünleşik olarak ele alınan ve bu üç boyut göz önünde bulundurularak eş zamanlı olarak değerlendirilmesi gereken eylem planında yer alan hususlar şu şekilde açıklanmıştır:

Kontrol Ortamı: Kontrol ortamının temel unsuru "insan"dır. Yönetici ve çalışanların görev, yetki ve sorumluluklarını anlamalarına, örgütsel bilinci geliştirmelerine, çalışanların aidiyet kazanmalarına ve özgüvene ve etik değerleri benimsemelerine bağlıdır.

Risk Değerlendirme: Kurumun hizmet sunmasını engelleyecek veya hizmetin kalitesini düşürecek, faaliyetlerin mevzuata aykırı yürütülmesine ve kaynak israfına neden olabilecek her türlü durum risk olarak belirtilebilir.

Kontrol Faaliyetleri: Kurumun amaçlarına ulaşmasını etkileyebilecek risklerle başa çıkmak için belirlenen yetki paylaşımı, uzlaşmalar, görevler ayrılığı, fiziksel kontroller gibi politikalar ve prosedürlerdir.

Bilgi ve İletişim: Kurumu ilgilendiren iç ve dış bilgilerin belirlenmesi, elde edilmesi, işlenmesi ve kurum içerisindeki ve dışındaki ilgililere doğru, eksiksiz ve zamanında iletilmesidir.

İzleme: Planların ve işleyişinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve alınması gereken önlemlerin ve yapılması gereken değişikliklerin belirlenmesi süreci olarak görülür.

Eylem planları üniversitelerde, yetersiz ve isabetsiz yönetim kararını önler, itibarı artırır, değer artırımı sağlar, kaynak kullanımında israfı önler, hizmet kalitesini artırır. Eylem planlarının uygulanmasındaki iş akışı ise şöyle sıralanmaktadır:

- Grup çıktılarının paylaşımı eylem planının oluşturulması
- Hedef ve faaliyetlerin ilişkilendirilmesi
- Stratejilerin oluşturulması
- Hedeflerin belirlenmesi
- Çözüm önerilerinin geliştirilmesi
- Sorunların belirlenmesi

Herkesin çalışma ortamında bir sorumluluk almasının sağlanması, güven ve verimlilik açısından önemlidir. Bu amaca ulaşmada en önemli yol eylem planının üzerine uygun kampüs politikalarının yapılması ve bu politikaların izlenmesidir (Suny, 2010).

Başarılı bir eylem planının yürütülmesi kararlılığı ve desteği gerektirir. Yönetimin hedefi her kişiye hedefleri ve kazanımları benimsetmek, onlarla paylaşmak ve neden planlamaya ihtiyaç duyulduğunu ve hedeflere nasıl ulaşılması gerektiği bilincini ve anlayışını kazandırmaktır (Suny, 2010).

Stratejik Planlamadan Stratejik Yönetime

Stratejik planlama ile ilgili olarak Mintzberg (1994), stratejik planlamanın bir analiz işi, stratejik düşünmenin bir sentez işi olduğunu ileri sürer. Stratejik düşünme, organizasyonun yürüttüğü işlerde sezgi ve yaratıcılığın kullanılması ile ilgili bütünsel bir perspektif sağlayan bir sentezdir, bir vizyon olarak görülür. Power (2010) Mintzberg'in görüşlerinin bir kısmına katıldığını ama onun analizinde genelde çatışmacı ve düz mantık olduğunu öne sürer. Power'a göre plan hem düşünmeyi hem de analizi birlikte içermelidir.

Diğer yandan Morrison (2003), planlamacıların stratejik düşünmenin gerektirdiği verileri sağlamaları, strateji geliştirmeye destek veren katalizörler olarak davranmaları, stratejik vizyonu yürütmek için ihtiyaç duyulan eylem planlarının basamaklarını belirlemede yardımcı olmaları gerektiğini öne sürer. Yöneticiler zaman baskısı altında fazla düşünüp tartışmadan hızlı karar vererek önemli analitik bilgileri gözardı edebilirler. Oysa planlamacıların analiz için hem yeterli zamanları hem de yatkınlıkları vardır (Morrison, 2003). Politikalar, değerler, örgüt kültürü ve yönetim tarzları interaktif öğrenme ve uygulama sürecinin unsurlarını oluşturur ve bunlar stratejik karar vermeyi belirleyici ve ya sınırlayıcı olabilirler. Bu nedenler, strateji; yapı, sistemler ve çıktıları karmaşık bir şekilde etkilemektedir (Bakoğlu, 2006).

Stratejik yönetim, organizasyonun amaçlarına ulaşabilmesi için fonksiyon üstü kararların formüle edilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi bilimidir (David,1999,5). Stratejik yönetim, örgütsel başarıyı sağlamak için yönetim, pazarlama, finans/muhasebe, üretim/operasyonlar, araştırma ve geliştirme ve bilgi sistemlerinin bütünleştirilmesinde odaklanır. Stratejik yönetim belirgin ve rutin olmayan karmaşık durumlarla ilişkili ve operasyona özgü uygulamalardan ziyade organizasyonun bütününe yöneliktir (Johson ve Scholes,1999, 21).

Amaç ve Araştırma Yaklaşımı

Yapılan çalışmanın karmaşık, insan ve örgütsel etkileşimler içeriyor olması ve böyle bir olgunun rakamlara kolaylıkla dönüştürülememesi nedeniyle, araştırma nitel verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Değişen koşullara uyum sağlayabilme esnekliği, geribildirim mekanizmasının anında işleyebilmesi, derinliğine bilgi edinilebilmesi, yanlış anlamaların azaltılması, cevaplarda bireyselliğin korunması gibi özelliklerinden dolayı (Grbich, 2007), araştırmada görüşme tekniği tercih edilmiş ve denek grubunun görüşleri yarı yapılandırılmış sorular eşliğinde alınmıştır.

Sorular literatür bilgisi eşliğinde geliştirilmiş, daha sonra uzman görüşlerine sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, toplam on sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmelerin kayıt altına alınmasında, deneklerin de izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimleme ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu nedenle hem temalar hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde kod listesi oluşturulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarıyla gerçeğin doğru biçimde temsil edilebilmesi için diğer deyişle nitel araştırma yaklaşımında yer alan güvenilirlik unsuruna yönelik olarak her şeyin kayıt edilmesi esası alınmıştır. İç geçerlilik, belirlenen kategorilerin doğrularla örtüşmesi ve gerçeği yansıtması özelliği olarak kabul edilmiştir, Hazırlanan kod listesi stratejik plan ile ilgili çalışan iki uzman tarafından değerlendirildikten sonra son şeklini almıştır. Bağımsız iki ki-

şinin kategorilere yaptıkları yüklemelerle karşılaştırmalar yapılması ve verilerin tekrar analiz edilmesi sonucunda kategoriler son şeklini almıştır. Dış geçerlilik için de araştırma sonuçlarının karşılaştırılabilir ve dönüştürülebilir olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010).

Çalışma evreni, Ankara Üniversitesi Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu Üyelerinden oluşmaktadır. Ankara Üniversitesi Kurul üyelerinin hepsine ulaşmak zaman alıcı olduğundan, aktif çalışmalar yapan, personele eğitimler veren, yaygınlaştırma faaliyetlerinde bulunan kurul içinde grup sorumlulukları alan 10 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmamız üç ana başlık ve 11 kategori altında inşa edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Araştırma bölüm ve kategorileri.

Stratejik Plan	Eylem Planları	Engeller- Çözümler
Kurumsal Değerlendirme	Akademik Değerlendirme	Yönetsel Yapı
Eş güdüm toplantıları	İç kontrol uyum	Bütçe
Eğitim	İyileştirme	Alışkanlıklar
Raporlar	Yardımcı programlar	Farkındalık
Yönergeler		Şeffaflık
		Alt yapı eksikliği
		Dış değerlendirme
		Geri bildirim
		Stratejik düşünme ve yönetim

Mevcut ebeveyn temalar başlığı altında oluşturulan çocuk kategoriler ve alt kategoriler, çözümleme süreci içinde yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre gerekli değişimlere uğramıştır. Verilerin üzerindeki yükleme referansların sayısal durumlarından da yararlanılarak kritik sözcükler üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

Bulgular, Tartışma ve Yorumlar

Verilerin analizinde, aynı kod ya da tema altında, veri setinin çeşitli bölümlerinde yer alan veriler tanımlanmış ve ortaya çıkan kavram ya da temaya göre bu bilgiler birbiriyle ilişkili bir biçimde sunulmuştur.

Örneklemimiz Ankara Üniversitesi'nin Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu Üyelerinden aktif olarak çalışan 10 kişi belirlenmişse de örneklemi oluşturan kişilerin tamamına görüşme esnasında kişisel veya idari yoğunluk sebebi ile ulaşılamamıştır. Görüşme yapılacak kişilerden bir kısmı ise sürecin karar mekanizması içinde olmadıklarını, kendilerine rektörlükten gelen talimatları uyguladıklarını, işin teorisi ile uğraştıklarından eylemler konusunda söyleyecek pek bir şeylerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları görüşmeye aktif olarak katılan 8 akademisyen ve 2 daire başkanlıkları şube müdürleri görüşleri doğrultusunda alınmıştır.

I. Stratejik Plan Algısına İlişkin Çözümleme

Üniversitenizin stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılan herhangi bir faaliyet içinde bulundunuz mu? Faaliyeti ve ilgili görüşlerinizi açıklar mısınız?

Kalite geliştirme girişimleri için bölümünüz/biriminiz tarafından hazırlanan stratejik planı yeterli buluyor musunuz?

Soruları sorulmuş ve alınan cevaplar Stratejik Plan ebeveyn teması altında çocuk kategorilerine yüklenmiştir. Anlamlandırma şekli ve algılama düzeyi temelinde cevaplar yorumlanmıştır (Tablo 2).

Deneklerin tamamı stratejik plan ile ilgili kendi anlamlandırma ifadelerini kullanmışlardır. Stratejik planın hazırlanması veya alt plan ve programlar çerçevesinde yürütülme sürecinde bulunan deneklerimiz stratejik plana ilişkin değerlendirme raporlarının hazırlanması faaliyetlerinde bulunmuşlardır.

Tablo 2: Stratejik planın ve etkinliğinin üniversitede algılanma şekli ve düzeyi.

Kategoriler	Referans Sayısı	Yük Değerleri
Stratejik Plan	**10**	**23**
Kurumsal değerlendirme	10	10
Eş güdüm toplantıları	1	1
Eğitim	1	1
Raporlar	8	10
Yönergeler	1	1

D.1. Stratejik plan bir üniversitenin öğretim ve araştırma alanlarında arzulanan hedeflerine, kurumun işlevlerini yürütmek zorunda olduğu sınırlamalar çerçevesinde erişmesine yardımcı olmaktadır. Ben bu süreçte kurumsal değerlendirme raporlarının hazırlanmasında bulundum.

Eğitimlere katılan bir deneğimiz planlama ve uygulanma sürecine dair üniversitede önemli bir farkındalık oluşturduklarını belirtmiştir. Eş güdüm tolantılarına vurgu yapan diğer bir deneğimiz planlarda katılımın ve bütünlüğün bu toplantılarla sağlandığını ifade etmiştir.

Stratejik planlama ile ilgili görüşlerini ifade eden denekler doğal olarak raporlara da vurgu yapmışlardır. Bu konuda konuşmak istemeyen denekler ise sadece tanımlamalar ile ilgili bilgi vermişlerdir.

D.1. a) Kurum ne yapmaya çalışıyor?, b) Kurum bunu nasıl yapmaya çalışıyor?, c) Bunun işe yaradığını nasıl anlıyor?, d) Kurum ilerlemek amacıyla nasıl değişiyor? Bu sorunların analizini yaparak stratejik planın hazırlanmasını sağladık.

Öz-değerlendirme raporları, faaliyet raporları, kalite geliştirme raporları, yönergeler katılımcı üyelerle birlikte hazırlanmıştır.

Ankara Üniversitesi, Öz-değerlendirme Raporundan da öğrenilebileceği gibi, Ankara Üniversitesi değişim ve kalite geliştirmesi için teknik uygulamaları zaten başarmış durumdadır.

D.3. Bütün üniversitelere model olacak bir plan yaptık.

Yukarıdaki görüşte ve de EUA kurumsal değerlendirme raporunda da belirtildiği gibi, Ankara Üniversitesi kendi kendine yetebilecek düzeyde ve diğer üniversitelere de model olabilecek çalışmalar içine girmiştir.

II. Eylem Planları Algısına İlişkin Çözümleme

"*Biriminiz/Bölümünüz tarafından hazırlanarak, Üniversite Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu'na sunulan öz değerlendirme ve faaliyet raporlarından ne tür geri dönütler alıyorsunuz? Herhangi bir iyileştirme eylem planı yürütülüyor mu?*" sorusuna alınan yanıtlar, "Eylem Planı" ebeveyn teması altında aşağıdaki gibi listelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: Eylem planının üniversitede algılanma düzeyi.

Kategoriler	Referans Sayısı	Yük Değerleri
Eylem Planları	**10**	**10**
Akademik değerlendirme	5	5
İç kontrol uyum	3	3
İyileştirme	1	1
Yardımcı programlar	1	1

D.3. Performans değerlendirme raporlarında kendi resmimizi görebiliyoruz. Tabii ki burada öz değerlendirmenin samimi ve gerçekçi olarak yapıldığı kabul ediliyor. İyileştirme eylem planları adı bu olmasa da uygulandığını vurgulamam gerekir diye düşünüyorum. Her alanda olmasa da stratejik planlar revize edildikçe uygulamalarda da değişikliğin olması bekleniyor.

D.2. Eylem planı geniş bir şeydir. Yönetsel boyutdadır. Daha çok performans programı diyoruz.

Stratejik planda bir yol olarak hazırlanan eylem planları farklı isimlerle nitelendirilebiliyor. Farklı süreçleri belirleyen bu planlar, akademik değerlendirme, iç kontrol uyum eylem planı, İyileştirme eylem planı veya daha farklı alanlarda isimlendirilen farklı yardımcı program planları olarak karşımıza çıkmaktadır.

D.8. Kendi adıma ve kendi birimim adına söylemem gerekir ki böyle bir iyileştirme planı yok. Ya da bize şimdiye kadar herhangi bir geri dönüt raporu da gelmedi.

Deneklerden üçü herhangi bir eylem planı olmadığını veya kendilerinin bu durumdan haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Sorunların ve engellerin olduğunda hem fikir olan görüşmecilerimizin dördü, yönetici olmanın da etkisi ile, bu engellerin normal olduğunu ve bir geçiş dönemi sancısı olduğunu vurgulamışlardır.

D.7. Dönütler alıyoruz ama bunlar çok sağlıklı veya gerçekten öz değerlendirme mi bu konuda belirsizlik var. Planlama boyutunda bir geri dönüt değerlendirmesi olduğunu düşünmüyorum, çünkü planlar aynen devam ediyor. Değişmesi için çok olağan üstü durumlar gerekiyor.

Yukarıdaki ifade, bir yönetici tarafından ifade edilmiş olsa da mevcut belirsizliği ve güven eksikliğini vurgulaması açısından önemlidir.

Eylem planlarının etkililik düzeyini değerlendirebilir misiniz? Sorusu ile ilgili yüklemeler, eylem planı matrisi ebeveyn teması altında çocuk kategorilere yüklenerek özetlenmiştir (Tablo 4). Görüşmelere devam etmeyen iki denek dışında bu konularla ilgili bilgim yok deyip belirli kriterlerle ilgili yorum yapmamayı tercih eden denekler de olmuştur.

Tablo 4: Eylem planlarının verimliliği ve etkililiği.

Kategoriler	Referans Sayısı	Yük Değerleri
Eylem Planı Matrisi	**8**	**23**
Hesap verme sorumluluğu	4	4
Yasalara, yönetmeliklere ve etik değerlere uygunluk	4	6
Kaynakların Korunması	2	2
İş görme biçimi	2	2
İzleme ve değerlendirme	8	8
Risk Değerlendirme	1	1

Uyum eylem planı matrisi metodolojisi ile irdelemeye çalışılan eylem planları sürecinin teyidini almak için yöneltilen sorulara verilen cevaplarda dikkate alınması gereken yaklaşımlar bulunmaktadır. Yönetici olarak görev yapan ve planlama ve uygulamanın içinde olan görüşmecilerimiz diğer cevaplarında olduğu gibi etkililik boyutlarında da yönetim taraflı bir bakış açısı ile durumu değerlendirmişlerdir.

D.2. Hesap verme sorumluluğu taşımaktadır.işlerlik kazanmıştır. Eylem planları ululslararası bir standardı yansıtır. Yasaları bu standartlara karşı gelecek şekilde uygun hale getirirsiniz.

D.4. Etik kurul ne kadar etik, karar süreci ne kadar etkin, belirli bir takvim öngörüyoruz. Bazen yapı takvimi etkileyebiliyor. Bazen kurum yapısı uygun oluyor. Bazen öyle bir şey oluyor ki yapıyı öncelikle uygun hale getirmek gerekiyor.

Uyum eylem planlarının karar sürecini ve uygulamaları değerlendirdiğini belirten deneklerimiz eylem planlarının zaten uluslararası standartlar gözönünde bulundurularak yapıldığını yasaların uyumlu hale getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Kurumsal yapının uygun olduğu özelliklerin kolayca uygulanabildiğine ya da bazen kurumsal yapıda değişim girişimlerinde bulunduklarına dair yüklemeler yapmışlarıdır. Gerektiğinde iş görme biçimlerinin değiştiğini kurumsal yeni politikalar oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Değişimin zaman zaman dirençle karşılaştığının bir gerçek olduğu ama bunların da aşılacağı vurgusu yapılmıştır.

D.5. Usul ve esaslar modelledik. Her altı ayda bir izleme yapılacak.destek çalışma grupları raporlayıp koordinasyon kuruluna taşıyacaklar onlar da ilerlerleme raporunda değerlendirilecek. Faaliyetlerin değerlendirilmesinde ciddi bir aşama gösteremedik.

D.9. Ya bu sorduğunuz her şey var. Biz zaten bu boyutları dikkate alarak süreci yürütüyoruz. Ama eksikler ve hatalar da mutlaka ki olacaktır. Şöyle diyebilirim, bu eksik ve hatalar süreci fazlasıyla etkileyecek düzeyde değildir.

Benzer yüklemeler dışında;

D.8. Hesap verilebilirlik bir anlamda şeffaflıkla eş anlamlı görülüyor. Bütün planlar değerlendirmeler ve süreçler rapor haline getiriliyor bunlar yayınlanıyor. Aslında bu şeffaflık ama hesap verilebilirlik gibi de algılanıyor. Akademik performans değerlendirmede öncelikleri belirlemiş. Tamam, bunları görebiliyoruz. Ama neden bu öncelik diye sorgulayamıyorsun.

Yüklemesini yapan deneğimizin görüşleri dikkate değerdir aslında uygulmanın değerlendirilmesinin bütünsel yaklaşımla sağlıklı olabileceği temelde ise problemin yönetsel kültür ve sistem olduğu vurgulanmaktadır.

III. Eylem Planlarının Uygulanmasındaki Engellere ve Çözümlere İlişkin Bulgular

Eylem planlarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde engeller var mıdır? Sorusuna alınan yanıtlar "Eylem-Planı Engeller ve Çözümler" ebeveyn teması altında çocuk kategorilerine yüklenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Eylem planlarındaki engeller.

Kategoriler	Referans Sayısı	Yük Değerleri
Engeller	**8**	**48**
Yönetsel Yapı a. Bürokrasi b. Denetim c. Koordinasyon d. Dağınık yerleşim yapısı e. Merkezi yönetim	8	12
Bütçe a. Esneklik b. Kısıtlılık	8	9
İletişim	5	5
Alışkanlıklar a. Heves b. Değişime kapalılık c. Yeterli görme d. Statik kadro	4	12
Farkındalık a. Kalite kültürü b. Kalite yönetimi	2	2
Şeffaflık	1	1
Alt yapı eksikliği	3	3
Dış değerlendirme	1	1
Geri bildirim	1	1
Stratejik Düşünme ve Yönetim eksikliği	2	2

Görüşmecilerimizin ikisi daha fazla soruya cevap vermek istemediklerini zaten karar sürecinde veya uygulamanın içinde olmadıklarını sadece kendi görev alanları ile ilgili sürece dair idari işlemleri yaptıklarını belirtmişlerdir. III. Bölüme ilişkin bulgular sekiz denekten alınan verilere dayalı olarak Tablo 5'teki yüklemeler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

D.6. Engeller var. Ama bunları size söyleyemem. Biz bunları gerekli platformlarda tartışır dile getiririz ama size neden söyleyeyim ki… İstiyorsanız bizim değerlendirme raporlarımız var. Onları tarayıp fikir edinebilirsiniz.

İdari personellerden birisine ait olan yukarıdaki ifade, kurumsal demokrasi ve gelişme yönünde hala sorunlar bulunduğunun bir göstergesidir. Eylem planlarındaki engellere ilişkin denek görüşleri Tablo 5'te sıralandığı gibidir. Ancak, analitik değerlendirme açısından dikkat çekici denek görüşlerinden bazıları aşağıda verilmektedir:

D.7. Kurumsal yapı, çevre, akademik camianın bakış açısı, katılım, iletişim, değer verme, yasalar.

D.9. İletişim eksikliği olduğunu düşünüyorum.

D.2. İletişim ve bütçenin kısıtlılığı. Bütçe performans değerlendirmeye göre dağıtılıyor ama burada her birimin gerçek ihtiyaçları ne kadar göz önünde bulunduruluyor. Orada bir eksiklik var. Çünkü her şeyi kendi ortamı ve şartları altında değerlendirmek sağlıklı olacaktır.

Yukarıda verilen şekilde veya benzer ifadelerle yükleme yapan deneklerimizin tamamının ortak olarak gördüğü engellerin başında kurumsal yapı ve bütçe gelmektedir. Ağırlıklı olarak yapılan ikinci yükleme ise iletişimdir. Hem üst yönetimle hem de akademisyenlerin kendileri arasında iletişim eksikliği olduğuna dair yüklemeler yapılmıştır. Kurumsal yapıya ilişkin alt çocuk kategoriler yüklemesinde de görülen, eski ve büyük bir üniversite olmanın avantaşlarının yanında bürokratik sürece ilişkin dezavantajlar da kendini göstermektedir.

Dağınık bir yerleşkede olan üniversitede tekrar eden idari işlemler, katı bir bürokrasi söz konusudur. Bürokrasi konusunda tekrarlardan oluşan yüklemelerde görüşme sürecinde yapılmıştır. Birimler arası koordinasyon eksikliği planların yapılmasında ve uygulanmasında ortaya çıkan önemli engellerdir. Koordinasyon eksikliği daha işin başında planın bütünsel olarak değerlendirilmesini ve uygulamaya koyulmasını engelleyen bir unsurdur. İhtiyaç analizinin ve risk analizinin sağlıklı olarak yapılmasını engellemektedir.

Teoride teknik olarak başarıyla tamamlanmış olan eylem planları ve programları uygulamada aynı başarıyı gösterememektedir. Bu konuda yaşanan engellerin ve sınırlılıkların bazıları Ankara Üniversitesi'nin kendi dışında var olan gerekçelerden kaynaklanmaktadır. Bu engelleri Ankara Üniversitesi'nin kendisi de öz-değerlendirme raporlarında dile getirmiştir. Daha çok genel sınırlılıklar ifade edilmiştir. Bütçenin esnek olmaması, dış denetimin var olması, kadro tahsislerinin bürokratik olarak yapılması gibi. Kısacası üniversite özerkliğine ilişkin saptamalar yapılmıştır.

Yönetici olarak idari görevlerde bulunan deneklerimiz de daha çok kurumsal raporda belirlenen sınırlılıkları engel olarak telaffuz etmişlerdir. Planları ve planlamayı daha çok mali açıdan değerlendiren yöneticilerimiz bütçenin katılığına ve sınırlılığına vurgu yapmışlardır. Bütçe kullanımındaki engelerden biri ise ihtiyaç analizinin gerçekçi yapılmadığıdır.

D.4. İletişim ve bütçenin kısıtlılığı. Bütçe performans değerlendirmeye göre dağıtılıyor ama burada her birimin gerçek ihtiyaçları ne kadar gözönünde bulunduruluyor. Orada bir eksiklik var. Çünkü herşeyi kendi ortamı ve şartları altında değerlendirmek sağlıklı olacaktır.

D.10. Stratejiler ve planlamalar merkezi olarak yapılıyor. İyi bir koordinasyon ve iletişim olmayınca uygulamada merkezden gelen talimatlar şeklinde yürütülüyor.

Yüklemesini yapan deneğimiz merkeziyetçi yapının bir engel olduğunu belirmektedir.Ankara Üniversitesi kendi öz değerlendirme raporunda sistemin merkeziyetçiliğinin kendi hedeflerine ulaşmaları açısından bir engel olarak nitelerken kurum içindeki yönetici de üst yönetimin merkeziyetçiliğinin bir engel ve sınırlama olduğu görüşünü savunmaktadır.

Üç deneğimiz alt yapı eksikliğinin, eski üniversite olmanın olumsuz yanlarından biri olduğunu belirmişlerdir. Özellikle öğrenci sayısının artması fiziki şartları zorlamaktadır. Alt yapı eksikliğine yükleme yapan görüşmecilerimiz aynı zamanda yine bütçe sınırlılığına ve katılığına da vurgu yaparak alt yapı ile bütçeyi ilişkilendirmişlerdir.

Öz değerlendirme raporlarında yer alan ve özellikle yönetici olarak da görev yapan deneklerimizin vruguladıkları önemli engellerden biri de akademik kadronun yaşlanması, dinamik ve genç bir kadroya ihtiyaç duyulmasıdır. Eski bir üniversite ve akademik kadronun da belli bir doyuma ulaşmış olması değişim ve dönüşüm konusunda isteksizlik oluşturmaktadır. Kendini yeterli gören ğst derece akademik ünvana sahip öğretim üyelerinde hem heves olmamakta hem de değişime kapalı olmaktadırlar. Eğitim kadrosu daha çok statükoyu koruma yönünde direnç göstermektedir.

D.3. Üstüne ölü toprağı örtülmüş öğretim üyelerimiz var. Bunlarla etkin olabilecek bir planı uygulamaya kalkmak başlıbaşına bir mücadele içeriyor.

Aynı zamanda iki deneğimiz kadrolardaki hevessizliğin kurumsal bir kalite kültürünün oluşmasını da engellediğini belirtmektedir. Statükoyu koruma kültürünün aynı zaman da üst yönetim ve kurullarda da görüldüğü bu durumun kalite yönetimi açısından da bir tehdit oluşturduğu yüklemelerini de yapmışlardır. Kurumda ciddi bir farkındalık oluşturduklarını belirten deneğimize rağmen iki deneğimizin bu görüşleri henüz farkındalığın arzulanan düzeyde olmadığını göstermektedir.

D.3. Geri bildirmlerin ne kadar gerçek veya inanılır olduğuna dair şüphelerim var. Hocaların gerçekçi deüerlendirmeler yaptığını düşünmüyorum. Anketleri yorumllayan kişiler sağlıklı değerlendirmeler yapılıyorsa geri dönütler de olabilir.

Yüklemesi yapan deneğimiz geri bildirimlerin gerçekçi olmamasının da planların yürütülmesinde ve başarıya ulaşmasında bir engel olduğunu belirtmektedir.

Eylem Planlarındaki Engeller için Çözümler

"*Stratejik düşünmeyi ve yönetmeyi sağlayabilecek olan eylem planların ne gibi özellikler taşıması gerekir?*" sorusuna alınan yanıtlar, stratejik çözümler ebeveyn teması altında yer alan çocuk kategoriler olarak aşağıda belirtilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Uygulanabilir eylem planı özellikleri.

Kategoriler	Referans Sayısı	Yük Değerleri
Çözümler	**8**	**36**
Geribildirim	8	8
Stratejik yönetim	8	8
Stratejik düşünme	8	8
Planlamacılar	5	5
Özerklik	5	5
Yönetim sistemi	5	5

Sorulara verilen yanıtlardan bazıları şunlardır:

D.8. Eylem planının değil de kurumun ne gibi özellikler taşıması gerekir bunun sorgulanması gerekir diye düşünüyorum. Kurum öncelikle özerk olmalıdır. Özerklik de sadece yönetime verilmiş bir keyfiyet olarak algılanmamalıdır. Sorunu kurumsal yapı da aramak gerekir. Yönetim gücünü rektöre değil yönetim kuruluna vermeniz gerekir. Ama bizdeki gibi rektör tarafından belirlenen dekan adayları veya rektör tarafından atanan müdürlerden oluşan bir yönetim kuruluna da değil, İçeriden dışarıdan tüm paydaşlardan temsilcilerin bulunduğu bir yönetim kurulu olmalı. Herkesin bulaşabileceği tek ortak çıkar kurumun gelişmesi olmalı. Öz değerlendirme raporları yönetime değil iç denetçilere ve onların hazırladığı rapor da dış denetçilere iletilerek değerlendirilmelidir.

D.9. Stratejik düşünme ve yönetim, planın kendisinde değil yönetici de bulunması gereken özelliklerdir. Yöneticinin bu konuda farkındalığının olması gerekir. Kendisini, kurumunu ve çevresini iyi tanımalı bunları yönetim yaklaşımına yansıtabilecek bakış açısına ve deneyime sahip olmalıdır.

Yukarıda verilen yanıtlar, aslında bir nevi sorunun çözümlerini de özetlemektedir. Ancak stratejik yönetim yaklaşımı ile bütünsel bir analitik değerlendirmenin yapılması çözüm için önemli bir adım olabilecektir. Mevcut sistem yaklaşımında yönetimin üstünlüğü bütün çözümleri de çözümsüzlüğe götürebilecektir.

Planlamacılar ile yönetimin birbirinden bağımsız ama omuz omuza çalışması gerektiği anlamında çözüm önerisi getiren deneğimiz uygulayıcıların ve planlamacıların aynı kişiler olmasını rahatsız edici bir durum olarak görmektedir. Geri bildirimlerin sağlıklı bir sistem içinde elde edilebileceği ve geri bildirimlerle planların kısa dönemlerde izlenip revize edilmesi gerekliliği vurgusu yapılmıştır.

Sonuçlar ve Öneriler

Bazı iç ve dış sınırlılıklara sahip olan Ankara Üniversitesi güçlü bir değişim potansiyeline sahiptir. Kendi kendisini yönetebilme yeterliliğinde ısrarcı olan üniversite öz değerlendirme raporunda Ankara Üniversitesi sorunları ile aslında genel üniversitelerin sorunları da dile getirilmiştir. Öz değerlendirme raporunda geçen aşağıdaki açıklama buna bir örnektir.

"Bugün üniversitelerin temel çabası hem bağlam hem de süreç açısından devletten özerklik kazanmak, bu yolla da hem kendi akademik süreçlerinde, hem de kadro temini, fonların yeniden dağılımı ve idaresi ile sermaye yatırımlarında kendi kararlarını verebilmektir. Ankara Üniversitesi açısından bu değişim süreci 'uluslararasıentegrasyon, rekabet edebilirlik, de-

mokratikleşme ve standardizasyon açısından değişme yönünde bir fırsat'tır" (Ankara Üniversitesi Öz Değerlendirme Raporu, s. 15).

Üniversite kalite geliştirme sürecinde ve doğrultusundaki planlama çalışmalarında teknik anlamda başarı göstermiştir. Ancak planlamalar ve tasarımlar her zaman gerçeği yansıtamamaktadır. Stratejik düşünme ve stratejik bir yönetim yaklaşımı ile sorunların üstesinden daha kolaylıkla gelinebilir.

Üniversitelerin eylem planlarındaki engelleri alan yazın bilgisine ve denek yanıtlarına göre bütünsel olarak değerlendirilecek olursa, temelde yönetsel yapı ve sistemden kaynaklanan sorunlar göze çarpmaktadır. Stratejik planlar ve uygulama alanlarında istenen başarı ancak özerk bir kurumda söz konusu olabilecektir. Üniversitelerin belirlenmiş misyonunu etkili şekilde gerçekleştirmesi, esnek, yaratıcı, kolaylaştırıcı ve destekleyici ortamların oluşturulması; paylaşım ve işbirliğini öngören ekip çalışmaları; ve değişim, yenileşme ve gelişmeye açık bir kurum kültürünün oluşturulması ile sağlanacaktır. Üniversiteler gelişme önündeki engelleri iyi analiz etmeli ve onlarla baş etme stratejileri geliştirebilmeli ve eylem planlarına yansıtabilmelidir. Bu kapsamda ayrıca şu önerilere yer verilebilir:

1. Tüm örgütsel süreçlerde kalite aranmalı, bu kapsamda her düzeyde kalitenin sağlanabilmesi için bilgilendirme ve yetiştirme etkinlikleri sürekli kılınmalıdır.
2. Üniversite çalısanlarının, eylem planları ile ilgili görev ve sorumlulukları konusunda bilinçlendirilmesi ve sürece etkin olarak katılımlarının sağlanarak hedeflenen yönde kurumsal gelisimi artırıcı girisimlerde bulunulmalıdır.
3. Teknik anlamda yeterli görünen stratejik planların uygulanabilirliği irdelenmeli bu yönde eylem planları geliştirilmelidir.
4. Stratejik yönetim anlayışı çerçevesinde, katılımcı bir yönetim yaklaşımı benimsenmeli, geri bildirimler dikkate alınmalı ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Üniversite yönetim kurullarında belediye, sanayi, vilayet gibi kurumlardan da temsilcilere yer verilmeli; benzer yollarla üniversiteler toplum ve çevre ile bütünleşebilmeli ve karşılıklı etkileşim içinde güçler birleştirilebilmelidir.
6. Yönetsel görevlerde hesap verilebilirlik egemen olmalı, eleştiriler gelişme yönünde bir fırsat olarak görülmelidir.
7. Üniversitelerde ihtiyaç analizi ve risk analizleri profesyonel planlamacıların kurullara dahil edilerek yapılmalı; gerçekleştirilen eylemler iç denetime olduğu kadar dış denetime de açık tutulmalıdır.
8. Stratejik bir yönetim aracılığı ile sürekli gelişme yönünde politikalar geliştirilmeli; paydaş katılımlı, kurul odaklı bir sistem içinde üniversitelere tam yönetsel özerkliğin verilmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Acar, İ. A., Gençtürk, M., Göktepe, Ö., Keçec, D., Kırdem, V., Yılmaz, C. (2005) Üniversitelerde Stratejik Planlama Sürecinde Eğitime Yönelik Sürdürülebilir Kalite Uygulamaları, Süleyman Demirel Üniversitesi- V. Ulusal Üretim Arastırmaları Sempozyumu, İstanbul Ticaret Üniversitesi

Ankara Üniversitesi İç Kontrol Uyum Eylem Planı, (2010). Kurumsal sGelişim Koordinatörlüğü ve Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Ankara: Ankara Basımevi.

Ankara Üniversitesi Öz Değerlendirme Raporu. (2008). Ankara Üniversitesi Akademik Değerlendirme, Kalite Geliştirme Kurulu, Ankara: Ankara Basımevi.

Ankara Üniversitesi Avrupa Üniversite Birliği (EUA) Kurumsal Değerlendirme Raporu. (2005), Ankara: Ankara Basımevi.

Bakoğlu, R. (2006), Strateji ve Stratejik Yönetim Kavramlarını Yeniden Düşünme, http://archive.ismmmo.org.tr/docs/-yayinlar/kitaplar/malicozumdergisi (11 Aralık 209' da erişilmiştir).

Bryson, J.Ad. (1988). Strategic Planning Process for Public and Non-profit Organizations. Long Range Planning, Vol. 21, No. 1, pp. 73 to 81 Great Britain: Pergamon Journals Ltd.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün,Ö.E., Karadeniz, ş., Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: APegem

Cook, W. J. (1990). Strategic Planninng for America's Schools, Arlington, VA: American Association of School Administrators.

David, F.R.(1999), Strategic Management, New Jersey: Prentice Hall

DeGeus, A. P. (1988). Planning as Learning, Harvard Business Review, 70-74. March/April

Demirer, T ve Özbudun, S. (1999). Egemen Eğitimin Üniversite(Ler) Gerçeği, Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? Yök: Nereye?, Ankara: Ütopya Yayınları, s.57.

DPT, (2007). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007 – 2013), Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.

Edinsel, K. (2003). Implementing Bologna Reforms in Uludağ University. EUA Quality Culture Project, 3rd Group Meeting, (Sunu).

Grbich, C. (2007). Qualitative Data Analysis: An Introduction, London: Sage Publications

Johnson, G. ve Scholes, K. (1999), Exploring Corporate Strategy: Text and Cases, Londra: Prentice Hall.

Kehm. B, & Teichler. U. (2007). Research On Internationalisation İn Higher Education,

Journal of Studies in International Education, 11, 260-269.

Laçin, Ö. (2010). EU- AB. http://www.egitim.aku.edu.tr/abegitim.ppt, 2010 (1 Nisan 2010' da erişilmiştir).

Mintzberg, H.(1994). The Fall And Rise of Strategic Planning, Harvard Business Review, (1994,January-February), 107-114.

Mintzberg, H. (1999). Crafting Strategy: The Strategy Process, Londra: Prentice Hall.

Mintzberg, H., Ahlstrand,B., Lampel, J. (2009). Strategy Safari, Edinburgh: Prentice Hall.

Morrison, J.L. (2003). From Strategic Planning to Strategic Thinking, On the Horizon, Jossey Bass Publishers.

Olsen, J.B. ve Eadie, D.C. (1982). The Game Plan: Governance With foresight, Council of State Planning Agencies, Washington, D.C.

Rehber, E. (2007). Değişim Çağında Yükseköğretim (Editör: Prof. Dr. Çoşkun Can Aktan), Birinci Baskı, Yaşar Üniversitesi, s. 211-243.

Porter, M, (1999). How Competitive Forces Shape Strategy: The Strategy Process, Londra: Prentice Hall.

Poter, M.(2000), Rekabet Stratejisi Sektör ve Rakip Analizi Teknikleri, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Power, D. (2010). What is Henry Mintzberg's view of strategic planning?, http://planningskills.com/askdan/11.php (12 Haziran. 2010' da erişilmiştir).

SUNY, State University of New York, (2010). Understanding Internal Controls. http://www.suny.edu/InternalControls/-UnderstandingIC.cfm?navLevel=1. (12 Ocak 2010' da erişilmiştir).

YÖK. (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Taslağı, Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu.

Wilson, I. (1994). Strategic Planning Isn't Dead - It Changed, Long Range Planning, 27 (4).

ENQA Publications. (2009) http://www.enqa.eu/pubs_occasional.lasso (27.03.2010'da erişilmiştir).

YÖDEK, http://www.yodek.org.tr/, 23.03.2010 Çevrimiçi

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Stratejik Plan, 2009-2008. (12 Eylül 2010' da erişilmiştir). http://www.yyu.edu.tr/-yyustratejiplan.aspx.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 925-934

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

Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme (ÖEDD) Anketlerine Verilen Puanların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Doç. Dr. Nurdan Kalaycı[1], Orhan Çimen[2]
[1]Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Beşevler, 06500 Ankara
[2]Boğaziçi İlköğretim Okulu, Mamak, 06620 Ankara

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerine öğrencilerin verdikleri puanlara alan türü, akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma değişkenlerinin etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2009-2010 öğretim yılında; sekiz anabilim dalında öğrenim gören 407 III. ve IV. sınıf öğrencisidir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretim elemanı ve ders değerlendirme (ÖEDD) anketi" kullanılarak toplanmıştır. Anketin geçerliliği için yapı geçerliğine (faktör analizi) bakılmış; güvenilirlik için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ÖEDD anketinde yer alan öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddelere, öğrencilerin verdikleri puanlar ile alan türleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenirken; sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin, görsel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek puan verdiği belirlenmiştir. Ankette yer alan ders değerlendirme sorularına verilen puanlar ile dersi tekrar alma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; dersi tekrar alan öğrencilerin ders ile ilgili maddeleri daha düşük puanladığı saptanmıştır. Akademik başarı durumu, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile verilen cevaplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. ÖEDD anketlerine etki eden değişkenlerin araştırılması, daha güvenilir ve geçerli anketlerin geliştirilmesini, ayrıca daha objektif biçimlendirici/yargılayıcı değerlendirme yapmayı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Öğretim elemanı değerlendirme, ders değerlendirme, performans değerlendirme.

Giriş

Yükseköğretim kurumları bir yandan nitelikli insan gücü yetiştirme, öte yandan araştırma ve projeler aracılığı ile toplumsal gelişmelerin öncüsü olma işlevini yürütmektedir. Bu önemli görevleri yerine getirebilmesi, çağının gerektirdiği evrensel kalite düzeyine ulaşması ve kurumlarını sürekli yenileyebilmeleri için etkili değerlendirme sistemlerine gereksinimleri vardır. Değerlendirmeler, yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim, araştırma, topluma hizmet, idari -yönetsel alanları kapsamaktadır. Bu alanların her birinin kalitesi ve bu kalitenin değerlendirilmesi ayrı ayrı önemlidir. Ancak yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanı niteliği, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında gelmekte, öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi kalite kontrolünün güvencelerinden en önemli göstergelerinden biri olarak görülmektedir. Değerlendirmenin en önemli bir başka işlevi ise öğretim hizmetlerinin niteliğinin arttırılması ve öğretim programlarının gelişmesinin sağlanmasıdır.

Akademisyenlerin öğretim performanslarının seviyelerini belirleyerek ortaya çıkan eksikliklerin giderildiği ve gelişimi hedefleyen değerlendirme şekli biçimlendirici (formative) değerlendirme olarak adlandırılır. Biçimlendi-

rici değerlendirmede, öğretim elemanı ve dersi farklı kaynaklardan elde edilen verilere göre değerlendirilir. Yargısal (summative) değerlendirme ise, öğretim elemanının ve dersinin farklı kaynaklardan elde edilen verilere göre düzey belirleme ve karar verme amaçlı olarak yapılan değerlendirme şeklidir. Kalaycı (2009); akademisyenlerin öğretim performanslarını değerlendirme yöntemlerini on başlık altında incelemiştir. Bu yöntemler; öğrenci değerlendirme anketi, bölüm veya anabilim dalındaki tecrübeli meslektaşları tarafından yapılan değerlendirme, kendi kendini değerlendirme, yöneticilerin değerlendirmesi, üniversite dışından uzman değerlendirmesi, mezun olan öğrencilerin değerlendirmesi, en başarılı öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarına verilen ödüller, video çekimleri, mezunlar hakkında işverenlerin görüşleri ve öğrencilerin öğrenme düzeyidir. Öğretim elemanlarının öğretim performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin hiç birisi tek başına yeterli değildir. Ancak birlikte değerlendirildiğinde öğretimin değerlendirilmesi geçerli ve güvenilir sonuçlar verecektir.

Öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerinin genel kullanım amaçları aşağıda açıklanmıştır:

- Öğretim elemanının, öğretimin ve programın eksikleri hakkında geri bildirim sağlayarak geliştirilmesine katkıda bulunmak (biçimlendirici değerlendirme),
- Kadrolu atama, terfi ve ücret artırımı konularındaki kararların alınmasını sağlamak (yargısal değerlendirme),
- Ders ve öğretim elemanı seçimi için öğrencilere bilgi sağlamak (Hoyt ve Palet, 1999; Johnson, 2000; Chen ve Hoshower, 2003; Robertson, 2004).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ÖEDD anketlerine öğrencilerin verdikleri puanlara; alan türü, akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma değişkenlerinin etkisini incelemektir.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar; alan türü, akademik başarı durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. ÖEDD anketlerinde yer alan ders değerlendirme maddelerine verilen puanlar; alan türü, akademik başarı durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitelikte olup, tarama modelinde desenlenmiştir. Nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. *Bağımsız değişkenler* alan türü, akademik başarı durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma durumudur. *Bağımlı değişkenler* ise öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketlerine verilen puanlardır. Akademik başarı durumu *sürekli*; alan türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma durumu ise *süreksiz* değişken özelliği göstermektedir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde 2009-2010 öğretim yılında; sekiz anabilim dalında III. ve IV. sınıfta öğrenim gören 407 öğrencidir.

Verilerin Toplaması

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketi" kullanılarak toplanmıştır.

Ölçme Aracının Hazırlanması

Anket maddelerinin belirlenmesi sürecinde, literatür taraması yapılmış, yurt içinden 32 üniversiteye ait 35 anketin ve yurt dışından ise beş anketin (St Andrews Üniversitesi (İskoçya), Urbana Üniversitesi (Amerika), Chicago Üniversitesi (Amerika), National Üniversitesi (Avustralya), Washington Üniversitesi (Amerika) maddeleri hem içerik hem de anket yazım teknikleri açısından incelenmiştir. Hazırlanan 42 soruluk anket taslağı 30 kişilik bir gruba uygulanarak, öğrenci görüşleri alınmış; yorum ve öneriler kısmı değerlendirilerek beş soru daha eklenmiş ve

44'ü kapalı uçlu, üçü açık uçlu 47 soruluk bir anket taslağı hazırlanmıştır. Geliştirilen anket taslağı hakkında, araştırmacı tarafından hazırlanan uzman değerlendirme formu ile 10 uzmanın görüşü alınmıştır. Bazı maddelerin eksik olduğu bu nedenle düzeltilmesi gerektiği; bazı maddelerin ise birbirinin tekrarı olduğu, bu maddelerinde tek madde olarak sorulabileceği ve bazı maddelerin de ölçmek istediğini ölçemeyeceği için hatalı olduğu uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Uyuşum katsayısı %90'ın üzerinde olan maddelerin geçerli olduğu, %70-80 aralığında olan maddelerin ise düzeltilerek kullanılabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009. s.133). Uzman değerlendirmesi sonucunda uyuşum katsayısı %70'in altında kalan üç soru anketten çıkartılmış, bir soru da düzeltilerek tekrar yazılmıştır. Düzeltilen anket taslağı iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve uygulanmasına karar verilmiştir. 41 kapalı uçlu ve üç açık uçlu sorudan oluşan anket taslağı 84 kişilik bir gruba uygulanarak pilot çalışması yapılmıştır. Anket maddelerinin yapı geçerliliği faktör analizi ile hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılır. KMO testi, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. KMO'nun 0.60'dan yüksek olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007, s.126; Akgül ve Çevik, 2003, s.104). Araştırmacı tarafından geliştirilen ÖEDD anketinin KMO katsayısı, öğretim elemanını değerlendirme maddeleri için 0.75; ders değerlendirme maddeleri için 0.80 çıkmıştır. Öğretim elemanlarını değerlendiren 32 madde ile yapılan ilk faktör analizinde 13, 18, 22 ve 32. maddelerin yük değerleri iki faktörde birbirine çok yakın (fark 0.1'den küçük) olduğundan bu maddelerin ölçeğin yapı geçerliliğini düşürdüğüne karar verilmiştir. 28 madde ile yapılan ikinci faktör analizinde anket maddelerinin dört faktörde toplandığı belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: ÖEDD anketinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerinin faktörlerinin yük değerleri (2. Deneme).

		Faktörler			
Madde No	**Ortak Faktör Varyansı**	**1**	**2**	**3**	**4**
S1	.694	.213	.780	.189	-.064
S2	.761	.084	.187	-.010	.848
S3	.746	.415	.729	.075	.192
S4	.867	.364	.837	.153	.104
S5	.680	.592	.395	.280	.309
S6	.799	.734	.203	.356	.304
S7	.761	.688	.512	.132	.086
S8	.902	.451	.687	.342	.331
S9	.835	.634	.449	.443	.186
S10	.895	.715	.318	.505	.164
S11	.740	.348	.585	.355	.387
S12	.858	.691	.518	.273	.194
S14	.701	.224	.514	.625	.124
S15	.789	.496	.212	.648	.281
S16	.703	.268	-.056	.492	.621
S17	.806	.402	.436	.674	-.027
S19	.698	.230	.082	.797	.057
S20	.863	.756	.446	.096	.289
S21	.732	.695	.355	.264	.230
S23	.688	.616	.450	.314	.084
S24	.825	.795	.317	.220	.212
s25	.792	.608	.417	.478	.141
S26	.844	.791	.256	.386	.067
S27	.738	.640	.301	.487	.035
S28	.843	.760	.398	.307	.110
S29	.948	.888	.271	.238	.172
S30	.875	.867	.137	.312	-.081
S31	.730	.662	.510	.151	.096

Ortak faktör varyansının 0,680 ile 0,948 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan faktör yük değerlerleri incelendiğinde ise; 1. faktörün 17 maddeden (5, 6, 7, 9, 10, 12, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31), 2. faktörün beş maddeden (1, 3, 4, 8 ve 11), 3. faktörün dört maddeden (14, 15, 16, 17 ve 19) ve 4. faktörün ise iki maddeden (2 ve 16) oluştuğu görülmektedir.

Dört faktörün açıkladığı toplam varyans yaklaşık %79 olarak belirlenmiştir. Faktör analizinde maddelerin ortak faktör varyanslarının ideal değer olan 0.66'nın üzerinde olması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007; s.125). Buna göre, analizde önemli faktör olarak ortaya çıkan dört faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, anket maddelerinin yapı geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ders değerlendirme ile ilgili dokuz madde ile yapılan faktör analizinde maddelerin iki faktörde toplandığı belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: ÖEDD anketinde yer alan ders değerlendirme maddelerinin faktörlerinin yük değerleri.

		Faktör Yükleri	
Madde No	**Ortak Faktör Varyansı**	**1**	**2**
S1	.745	.832	.229
S2	.574	-.746	-.128
S3	.675	.465	.677
S4	.654	.254	.768
S5	.879	.235	.907
S6	.719	.176	.829
S7	.631	.761	.226
S8	.535	.585	.439
S9	.659	.722	.370

Ortak faktör varyansının 0.535 ile 0.879 aralığında değiştiği görülmektedir. Maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan faktör yük değerlerleri incelendiğinde; 1. faktörün 5 maddeden (1, 2, 7, 8 ve 9), 2. faktörün ise dört maddeden (3, 4, 5 ve 6) oluştuğu tespit edilmiştir. Ders değerlendirme maddelerinin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın 0.10'dan fazla olması, maddelerin binişik yapıda olmadığını göstermektedir. Ayrıca, anketin yapı geçerliliğinin maddeler bazında yüksek olduğu söylenebilir. Oliver ve diğerleri (2008) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, geliştirilen ölçekte yedi faktörün olduğu, her bir maddenin sadece bir davranışı ölçtüğü bu nedenle de anketin tamamına genelleme yapmanın doğru olmayacağı belirtilmiştir.

ÖEDD anketinin güvenilirliğini test etmede iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. *Öğretim elemanını değerlendirme maddelerinin* Cronbach Alfa değeri 0.98; *ders değerlendirme maddelerinin* değeri ise 0.79 bulunmuştur. Cronbach Alpha değerinin 0.70 ve üzerinde olması durumunda ölçme aracının araştırmalarda kullanılabileceği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Buna göre, anket maddelerinin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

ÖEDD anketine verilen puanlar; alan türü, akademik başarıları, cinsiyet, sınıf düzeyi ve dersi tekrar alma durumu değişkenlerine göre analiz edilmiştir. ÖEDD anketinin I ve II bölümündeki sorulara öğrencilerin verdiği puanlardan elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Birinci alt amacın analizinde, değişkenler ile *öğretim elemanı değerlendirme* maddelerine verilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına, ikinci alt amacın analizinde ise değişkenler ile *ders değerlendirme* maddelerine verilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin analizinde; alan türü ve akademik başarı ile ankete verilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA (ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi) sonuçları kullanılmıştır.

ANOVA sonucunda, gruplar arasında beliren anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla, post-hoc test istatistiklerinden Dunnet's T3 testi kullanılmıştır. Bu test, varyansların ve örneklemin eşit olmaması durumunda kullanılmaktadır (Kayri, 2009).

Dersi tekrar alma, sınıf düzeyi ve cinsiyet ile ankete verilen puanlar arasındaki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t- testi (ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması) sonuçları kullanılmıştır. T-testi, ilişkisiz iki örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır.

ÖEDD anketinin III. bölümünde yer alan açık uçlu maddelerin analizi bu çalışmada kapsam dışı bırakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Problem Sonuçları

Alan türüne göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 3: Alan türlerine göre ÖEDD anketinde öğretim elemanı değerlendirme sonuçları.

Alan Türleri	N	$\bar{x}$	s	F	df	p	Dunnett T3
Fen- Matematik Alanı	148	3.25	1.23	3.65	403	0.027	2-3
Sosyal Alanlar	152	3.32	1.21				
Güzel Sanatlar Alanı	104	2.89	1.45				
Toplam	**404**	**3.18**	**1.29**				

Sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin, diğer alanlara göre betimsel olarak daha yüksek puan verdiği söylenebilir. Güzel sanatlar alanındaki öğrencilerin verdikleri puanlar ise diğer alanlara göre daha düşüktür (Tablo 3).

ANOVA sonuçlarına göre, alan türleri değişkeni ile öğretim elemanı değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın sosyal alanlar ile güzel sanatlar alanı arasında olduğu bulunmuştur. Sosyal alanlarda yer alan anabilim dallarında öğrenim gören öğrenciler, güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilere göre ankete daha yüksek puanlar verdiği görülmektedir. Bu sonuç fakültenin sosyal alanlardaki öğrencilerin öğretim elemanları ile daha kolay iletişim kurabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Güzel sanatlar alanında uygulama ağırlıklı derslerin fazla olması ve öğretim elemanının uygulama derslerinde değerlendirme yapmasının daha zor olması; derslerinin kapsamında eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi ve bunun sonucunda; olgu ve olayları daha fazla irdelemeleri gibi etkenler, ankette yer alan maddelerin düşük puanlanmasına etki etmiş olabilir.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise; anketlere sosyal bilimler alanlardaki programlarda yüksek, fen bilimleri alanındaki programlarda ise düşük puan verilmektedir. Sanat alanındaki programlarda verilen puanlar ise, diğer alanlara göre daha da yüksektir (Cashin, 1990; Feldman, 1978; Jacobs, 1995). Sosyal ve sanat alanlarındaki sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Bu sonucun nedeni, daha geniş kapsamlı araştırmalar yaparak uzun süreli olarak incelenmelidir.

Akademik başarı durumlarına göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 4: Akademik başarı durumuna göre öedd anketinde öğretim elemanı değerlendirme sonuçları.

Genel Not Ortalaması	N	$\bar{x}$	s	F	df	p
0,00-2,00	10	3.30	1.34	0.664	299	0.515
2,01-3,00	157	3.10	1.28			
3,01-4,00	133	3.26	1.27			
Toplam	**300**	**3.18**	**1.28**			

Genel not ortalaması 0.00-2.00 aralığında olan öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanları, diğer not aralığındaki öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir. Genel not ortalaması 2.01-3.00 aralığında olan öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanları diğer genel not ortalamalarına göre daha düşük puanlandığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin akademik başarı durumları değişkeninin öğretim elemanlarını değerlendirmede etki etmediği söylenebilir (Tablo 4).

Cinsiyete göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 5: Cinsiyete göre ÖEDD anketinde öğretim elemanı değerlendirme sonuçları.

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s	t	df	p
Kız	282	3,13	1.30	-0.989	395	0.323
Erkek	115	3.27	1.29			

Erkek öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanları kız öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir (Tablo 5). T testi sonuçlarına göre, cinsiyet ile öğretim elemanı değerlendirme puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile öğrenci cinsiyeti değişkeninin öğretim elemanlarını değerlendirmede puanlamaya etki etmediği söylenebilir. Jacobs (1995), March ve Roche (1997) yaptıkları çalışma sonuçları ile bu sonuçlar paralellik göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 6: Sınıf düzeyine göre ÖEDD anketinde öğretim elemanı değerlendirme puanlarına ait t- testi sonuçları.

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	s	t	df	p
III. sınıf	192	3.28	1.14	1.454	402	0.147
IV. sınıf	212	3.09	1.41			

III. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanı değerlendirme puanları IV. sınıf öğrencilerinin öğretim elemanı değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir (Tablo 6).

T testi sonuçlarına göre, sınıf düzeyi değişkeni ile öğretim elemanı değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Heltebran (2008), Kemp ve Kumar (1990) çalışmalarında sınıf düzeyi yükseldikçe, anketlere verilen puanların ortalamasının yükseldiğini açıklamışlardır. Bu çalışmanın sonuçları, Heltebran (2008), Kemp ve Kumar (1990)'ın çalışmalarının sonuçlarıyla zıtlık göstermektedir. Betimsel analiz sonuçlarına göre; sınıf düzeyi arttıkça verilen puanların azaldığı görülmektedir. Bu azalmanın nedeni, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin, üniversitede daha fazla deneyim kazanmaları ve bunun sonucunda onların olgu ve olaylara daha sorgulayıcı yaklaşmalarından kaynaklanmış olabilir.

Dersi tekrar alma durumuna göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 7: Dersi tekrar alma durumuna göre ÖEDD anketinde öğretim elemanı değerlendirme sonuçları.

Dersi Tekrar Alma Durumu	N	$\bar{x}$	s	t	df	p
Dersi ilk kez alanlar	87	2.83	1.30	0.592	136	0.555
Dersi daha önce alanlar	51	2.69	1.44			

Dersi ilk kez alan öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanları, dersi daha önce alan öğrencilerin öğretim elemanı değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir (Tablo 7). T testi sonuçlarına göre, dersi tekrar alma durumu değişkeni ile öğretim elemanı değerlendirme puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İkinci Alt Problem Sonuçları

"Araştırmacı tarafından geliştirilen ÖEDD anketinde yer alan ders değerlendirme maddelerine verilen puanlar; alan türüne, akademik başarı durumuna, cinsiyete, sınıf düzeyine ve dersi tekrar alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?"

Alan türüne göre ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar alan türüne göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 8: Alan türlerine göre ÖEDD anketinde ders değerlendirme puanlarına ait ANOVA sonuçları.

Alan Türleri	N	$\bar{x}$	s	F	df	p
Fen-Matematik Alanı	148	3.33	1.09	1.84	401	0.160
Sosyal Alanlar	152	3.55	1.07			
Güzel Sanatlar Alanı	104	3.31	1.42			
Toplam	**404**	**3.41**	**1.18**			

Sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerin ankette yer alan ders değerlendirme maddelerine verdikleri puanlar, diğer alanlara göre betimsel olarak daha yüksektir (Tablo 8). Güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğrencilerin anketteki ders değerlendirme maddelerine verdiği puanlar, diğer alanlardaki öğrencilerin ankete verdikleri puanlara göre daha düşüktür.

ANOVA sonuçları, alan türleri değişkeni ile ders değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, alan türü değişkeninin ders değerlendirme puanlarına etki etmediği söylenebilir.

Akademik başarı durumuna göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 9: Akademik başarı durumuna göre ÖEDD anketinde ders değerlendirme puanlarına ait ANOVA sonuçları.

Genel Not Ortalaması	N	$\bar{x}$	s	F	df	p
0.00-2.00	10	3.30	1.42	0.178	297	0.837
2.01-3.00	157	3.37	1.10			
3.01-4.00	133	3.45	1.26			
Toplam	**300**	**3.40**	**1.18**			

Genel not ortalaması 3.01-4.00 arasında olan öğrencilerin ders değerlendirme puanları diğer not aralığındaki öğrencilerin ders değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir (Tablo 9). Genel not ortalaması 0.00-2.00 arasında olan öğrencilerin ders değerlendirme puanları diğer genel not ortalamalarına göre daha düşük puanlandığı görülmektedir.

ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarı durumu ile ders değerlendirme puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifade ile öğrencilerin akademik başarı durumlarının ders değerlendirme maddelerini puanlamada etki etmediği söylenebilir.

Cinsiyete göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 10: Cinsiyete göre öedd anketinde öğretim elemanı değerlendirme sonuçları.

Cinsiyet	N	x̄	s	t	df	p
Kız	282	3.33	1.19	-2.161	395	0.31
Erkek	115	3.61	1.15			

Erkek öğrencilerin ders değerlendirme puanları, kız öğrencilerin ders değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir (Tablo 10). T testi sonuçlarına göre, cinsiyet ile ders değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle cinsiyet değişkeninin ders değerlendirmede puanlamaya etki etmediği söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 11: Sınıf düzeyine göre ÖEDD anketinde ders değerlendirme puanlarına ait T- testi sonuçları.

Sınıf Düzeyi	N	x̄	s	t	df	p
III. sınıf	192	3.51	1.05	1.66	402	0.098
IV. sınıf	212	3.32	1.28			

III. sınıf öğrencilerinin ders değerlendirme puanları, IV. sınıf öğrencilerine göre betimsel olarak daha yüksektir. T testi sonuçlarına göre, III. sınıf ile IV. sınıf öğrencilerinin ders değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edimiştir (Tablo 11). Bu sonuca göre, sınıf düzeyi değişkeninin ÖEDD anketlerinde yer alan ders değerlendirme sorularını puanlamada etki etmediği söylenebilir.

Dersi tekrar alma durumuna göre; ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanını değerlendirme maddelerine verilen puanlar farklılık göstermekte midir?

Tablo 12: Dersi tekrar alma durumuna göre ÖEDD anketinde ders değerlendirme puanlarına ait T-testi sonuçları.

Dersi Tekrar Alma Durumu	N	x̄	s	t	df	p
Dersi ilk kez alanlar	87	3.33	1.30	2.63	136	0.01
Dersi daha önce alanlar	51	2.78	0.94			

Dersi ilk kez alan öğrencilerin ders değerlendirme puanları, dersi daha önce alan öğrencilerin ders değerlendirme puanlarından betimsel olarak daha yüksektir (Tablo 12). T testi sonuçlarına göre, dersi tekrar alma durumu değişkeni ile ders değerlendirme puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifade ile dersi tekrar alma değişkeni ders değerlendirme maddelerini puanlamada etki etmektedir. Dersten geçemediği için dersi tekrar alan öğrencilerin, ders değerlendirme maddelerine daha düşük puan vermesinin nedenleri; öğrencilerin derse karşı olumsuz düşünceye sahip olması veya dersin içeriğinin öğrenciye zor gelmesi olabilir.

Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin öğretim elemanlarının performansını belirlemede hüküm verecek kadar ehil olmadığı, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin öğretim elemanının konu hakkındaki bilgisini hassas olarak ölçemeyeceği, sınıf büyüklüğü, öğrenci motivasyonu vb. faktörlerin sonuca etki edebileceği (Theall, 2002), anketlerin birçoğunun geleneksel sınıf içi öğretime odaklandığı, anketlerin kapsam geçerliliğinin düşük olduğu yani öğretim kavramlarını tam

olarak ifade edemediği ve öğrencilerin aldıkları yüksek notların puanlamaya etki ettiği ileri sürülmektedir (Barth, Charleston ve Carolina, 2008).

Öğrencilerin öğretim elemanını değerlendirmesi konusunda, savunulan olumsuz tüm görüşlere karşı; öğretim elemanını uzun süreli gözlemlemiş olan öğrencilerin anket doldurmasının hem öğretim elemanı, hemde dersi hakkında önemli veriler sağladığı ve bunun olumlu bir süreç olduğunu savunanlar bulunmaktadır (Marsh, 1984; Hoyt ve Palet, 1999; Burdsal ve Harrison, 2008). Anket sonuçlarında yüksek ortalamalara sahip öğretim elemanlarının, mevcut öğrenci değerlendirme sistemini destekledikleri; düşük puan alan öğretim elemanlarının ise bu anketlerin güvenilir olmadığını savundukları görülmektedir (Barth ve diğerleri, 2008). Anketlerin uygulanması esnasında; öğrenci kimliğinin gizliliğine dikkat edilmesi, öğretim elemanının öğrencinin ankete verdiği puanları kabullenmeye eğilimli olması, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış veri toplama araçlarının kullanılması ve sonuçlara etki edecek diğer birçok faktörün göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır (Marsh, 1984; Centra, 1993;) Yeşiltaş ve Öztürk, 2000; Chen ve Hashower, 2003; Burdsal ve Harrison, 2008).

Bu çalışmanın bulguları göre, alan türünün anketteki *öğretim elemanını değerlendirme maddelerine* verilen puanları etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre, sosyal alanında öğrenim gören öğrenciler, güzel sanatlar alanlarındaki öğrencilere göre öğretim elemanlarına daha yüksek puan vermektedirler. Akademik başarı durumu, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve öğrencilerin dersi tekrar alma değişkenlerinin puanlamayı etkilemediği saptanmıştır. Öğretim elemanlarını değerlendiren maddelerin puanlanmasına etki eden değişkenlerin bilinmesi, biçimlendirici ya da yargılayıcı değerlendirme yapan birimler (ADEK, idari birimler, öğretim elemanları vb.) açısından önemlidir.

Anketteki *ders değerlendirme maddelerine* verilen puanlar incelendiğinde; dersin tekrar alınması değişkeninin puanları etkilediği belirlenmiştir. Dersi tekrar alan öğrencilerin, anketteki maddelere dersi ilk kez alanlara göre daha düşük puan verdiği tespit edilmiştir. Bu durumda istatistiksel olarak öğrencilerin ders tekrarı yapmalarının nedenini öğretim elemanından ziyade, dersle ilgili herhangi bir nedene bağladıkları söylenebilir. Alanyazın taraması sonucunda dersi tekrar alama değişkeninin puanlamaya etkisini içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan türü, akademik başarı durumu, öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi değişkenlerinin puanlamayı etkilemediği belirlenmiştir.

Bu çalışma; yurt dışında yapılan öğrenci değerlendirme anketlerine etki eden değişkenler ile ülkemizdeki benzer anketlere etki eden değişkenlerin karşılaştırılması açısından önemlidir. ÖEDD anketlerinin sonuçlarına etki eden değişkenlerin belirlenmesine yönelik daha geniş öğrenci katılımı sağlanarak daha uzun dönemi kapsayan yeni çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada geliştirilen anket sadece eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Benzer bir çalışma farklı fakülte ve üniversiteler ile gerçekleştirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

Anketin uygulanma zamanı, uygulanış şekli, öğretim elemanının kişilik özellikleri, dersin özellikleri (seçmeli ders, uygulamalı ders vb.) gibi değişkenlerin öğrenci puanlamasına etkisi araştırılabilir. Yapılacak olan bu tür yeni çalışmalar, öğretim elemanının ve dersin değerlendirildiği daha güvenilir ve geçerli ölçme araçların geliştirilmesine ve öğretim elemanlarının öğretim performanslarının daha doğru değerlendirilmesine katkı getirecektir. Öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren anketlerin sonuçları yargılayıcı değerlendirme, terfi, kadro gibi önemli kararların alınmasında kullanılabileceğinden tek başına değil, diğer öğretim elemanını değerlendirme yöntemleriyle birlikte değerlendirilmelidir.

Kaynaklar

Akgül, A. ve Çevik, Ç. (2003). İstatistiksel analiz teknikleri. Emek Ofset Baskı.

Barth, M.M., Charleston, C. and Carolina, S. (2008). Deciphering student evaluations of teaching: A factor analysis approach. Journal of Education for Business, 40-46.

Burdsal, C. A. and Harrison P. D. (2008). Further evidence supporting the validity of both a multidimensional profile and an overall evaluation of teaching effectiveness. Assesment & Evaluation in Higher Education. 33(5), October, 2008, 567-576.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (8. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bimsel araştırma yöntemleri. (3. Baskı). Ankara.

Cashin, W. E. (1990). Student ratings of teaching: recommendations for use. Kansas State University, Centre For Faculty Evaluation&Development. Idea Paper (22).

Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossey – Bass.

Chen, Y. and Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. Assesment & Evaluation in Higher Education, 28 (1), 71-72.

Feldman, K.A. (1978). Course characteristics and college students ratings of their teachers: what we know and what we don't. Research in higher education, 9, 199-242.

Helterbran, V.R. (2008). The ideal professor: student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. Education. 129(1) 125-138.

Hoyt, D.P. and Palet, W.H. (1999). Appraising teaching effectiveness: beyond student ratings. Idea Center. Idea Paper .(36).

Jacobs, C. L. (1995). Student Ratings Of College Teaching: What Research Has To Say. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.127.6383&rep=rep1&type=pdf. adresinden 9/03/2009 tarihinde indirilmiştir.

Johnson, R. (2000). The authority of the student evaluation questionnaire. Teaching in higher education. 5. (4). 420-430.

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 15 (60), 605-636.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 19 (1), 56.

Kemp, B.W. and Kumar, G.S. (1990). Student evaluations: Are we using them correctly? Journal of Education for Business. 66. (2).

Kolıtch, E. and Dean, A. V. (1999). Stıudent ratings of ınstruction in usa: Hidden assumptions and missing conceptions about "good" teaching. Studies in Higher Education. 24. (1), 27-36.

Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. Journal of Educational Psychology. 76, 707-754.

Marsh, H. W. and Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. American Psychologist, 52 (11), 1197.

Oliver, B., Tucker, B., Gupta, R. and Yeo, S. (2008). Evaluate: An evaluation instrument for measuring students' perceptions of their engagement and learning outcomes. Assesment & Evaluation in Higher Education. 33. (6), 619-630.

Robertson, S.I. (2004). Student perceptions of student perception of module questionnaire completion as problem solving. Assessment & evaluation in higher education. Carfax Publishing. 29. (6), 665-677.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Theall, M. (2002). Student Ratings: Myths vs. research evidance. Brigham University Faculty Center. 10 (3).

Yeşiltaş, M., Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk kamu üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19, 156-165.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 935-943

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

Öğretim Elemanlarının Değerlendirme Ölçütlerine İlişkin Algıları*

Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir, Prof. Dr. Galip Yüksel,
Doç. Dr. Necati Cemaloğlu, Yrd. Doç. Dr. Halük Ünsal
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, 06500 Teknikokullar / Ankara, Türkiye

Özet

Üniversiteleri oluşturan temel unsurlardan birisi de belkide en önemlisi öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının sahip olduğu özellikler, üniversitenin kalitesini ve gücünü belirler. Bu nedenle öğretim elemanlarının seçilmesi ve yükseltilmesi önemli bir süreçtir. Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının değerlendirme ölçütlerine ilişkin algılarının bilim alanları ve devlet-vakıf üniversitelerinde çalışma durumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Evrende 75,000 öğretim elemanı bulunmaktadır. Evrenden 1/10 oranında sistematik örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bulunan toplam 7,500 öğretim elemanına, cevaplandırılmak üzere gönderilen anketlerden 3,400 adedi geri dönmüştür. Araştırmada ki-kare hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ile YÖK'ün ve üniversitenin öğretim üyeliğine atama ve yükseltme kriterlerini objektif bulma ve üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanmasına ait görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında öğretim elemanlarının bilim alanları ile YÖK'ün ve üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerini objektif bulma ve üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark vardır.

Anahtar kelimeler: Bilim alanları, devlet-vakıf üniversitesi, öğretim elemanı, yükseltilme ve atama kriterleri.

Giriş

Üniversitede kalite geliştirme sürecinin önemli bir parçası öğretim elemanlarıdır. Nitelikli öğrenci yetiştirme, araştırma ve yayın yapma çok iyi yetişmiş bilim insanları ile mümkündür. İyi yetişmiş bilim insanlarının olduğu yerde kaliteli eğitim verilir, araştırma ve yayın yapılır ve kaliteli insan gücü yetiştirilir. Kaliteli yetişmiş insan gücü ileride istihdam edildiği kurum ve kuruluşlarda ülke için en iyi hizmet verir, ülkenin refahının artırılmasına katkıda bulunur (Wasserburg, 2005; Balcı, 2011). Öğretim elemanlarının nitelikleri, üniversitenin temel özelliklerinden biridir. Rosovsky (2000)'e göre bir üniversitenin statüsünün ve saygınlığının en güvenilir göstergesi, öğretim kadrosunun kalite düzeyidir. Bu düzey, sistemdeki hemen her şeyi etkiler. İyi bir öğretim kadrosu, iyi öğrencileri, araştırma fonlarını, mezunların ve kamunun desteğini çeker, ulusal ve uluslararası platformda tanınmayı sağlar. Üniversitenin gücünü artırmasının en etkili yolu, yeterli nicelik ve nitelikte bir öğretim kadrosuna sahip olmaktır.

Yeterli ve nitelikli öğretim kadrosuna sahip olmak çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Bunlar arasında öğretim elemanı seçme ve yetiştirme uygulamaları ile öğretim elemanlığına atama ve yükseltilme ölçütleri önemlidir. Rosovsky, Üniversite: Bir dekan anlatıyor adlı kitabında "*Terfi etmeyen atılır*" (Rosovsky, 1994, p.176) ifadesini kullanmakta-

[1] Bu çalışma Türkiye Üniversiteleri Araştırması'nın, (GÜ. BAP Projesi 04/2003–2) verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

dır. O'na göre hemen bütün üniversitelerde, genç bilim adamlarının yedi ile on yıldan daha uzun süre kıdemsiz öğretim üyesi olarak çalışmasını engelleyen "terfi etmeyen atılır" kuralının bir benzeri yürürlüktedir. Kimler terfi edecek, gelecek vadedenler kim, etmeyenler kim? Bunun ölçütleri nelerdir? Yağmurlu ve Başkan (2005)'a göre liyakate dayalı bir üniversite oluşturmadaki en önemli unsur, hiç kuşkusuz öğretim elemanlarının terfilerinin uluslararası standartlara bağlanması ve hak etmeyenlerin terfilerinin önlenmesidir.

Akademik performans, bir öğretim elemanının değişik ölçütler bir arada ele alınarak belirlenen değeridir. Bu nedenle akademik performansın değerlendirilmesi için, kolay, öğretim elemanlarının verilerini aynı bazda değerlendirebilen, esnek, sözel olarak ifade edilebilen ölçütleri sayısallaştırabilen model ihtiyacı vardır. Bunun yanında kullanılan ölçütlerin ağırlıklarının saptanması ayrı bir tartışma konusudur (Kaptanoğlu ve Özok, 2006).

Terfi etmek öğretim elemanlığına yükseltilme ve atanma ölçütlerini karşılamakla mümkündür. Terfi etmek için kişinin sürekli olarak kendini yetiştirmesi, belirlenen ölçütleri karşılaması beklenir. Daimi kadro genellikle öğretim üyelerinin akademik yükselme derecelerine bağlıdır. Yükseköğretim kurumları arasında iş güvenliği ve çalışma koşulları bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Uzman, okutman, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve yardımcı doçentler süreli sözleşmelerle göreve alınmaktadır.

Akademik kariyer, bir şeyler karşılığında başka şeylerden vazgeçmek demektir. Ödenen bedel ekonomiktir ve sıkıntılar aile tarafından paylaşılır. Elde edilen yararlar, dar anlamıyla maddi değildir ve bunların en önemlilerinden biri daimi kadrodur. Daimi kadroya girmek genişletilmiş bir aileye katılmak gibi bir şeydir. Bu aileye katılmak bazı ölçütleri yerine yetirmeyi gerektirir. Bu ölçütler öğretim elemanın kendini sürekli geliştirmesine ve terfi etmesine yol açmalıdır.

Akademik yaşamın özü, bir insanı kendini sürekli olarak yetiştirmesi için fırsat vermesi, hatta istekte bulunmasıdır. Bu entelektüel sermayeyi yaşam boyu artırmak ve yenilemek için, bulunmaz bir şanstır. Bazı insanlar için en büyük doyumu, öğretmenlik sağlar. Bazı insanlar için ise araştırma esastır; entelektüel merakı tatmin eder ve yeni bir buluş yapmanın zevkini beraberinde getirir (Rosovsky, 1994).

Kaptanoğlu ve Özok (2006)'a göre akademik performansın değerlendirilmesi için; kullanımı kolay, her akademisyene ait verileri ortak bir bazda değerlendirebilen, esnek, sözel değişkenlerle ifade edilen ölçütleri kolaylıkla sayısallaştırabilen bir model yoktur. Bunun için akademik performansın doğru olarak değerlendirilmesi, kalitenin belirlenmesi ve akreditasyon açısından da önemlidir.

Türkiye'de doçentlik için yükseltilme kriterleri ilk defa 1995 yılında oluşturulan komisyonlar tarafından belirlendi. Söz konusu kriterler belli sayıda yayın yapma zorunluluğu getirdi. Aradan geçen zaman içerisinde bu kriterler revize edilmedi ve yenilik getirilmedi. Bu kriterlere ilişkin lehte ve aleyhte çeşitli görüşler öne sürüldü. Örneğin, üniversite öğretim elemanlarıyla ilgili, Gazi Üniversitesi öğretim elemanları profili (Özdemir, 2003) ve Türkiye'deki öğretim elemanları araştırmaları (Özdemir, 2006).

Akademik değerlendirme ve yükseltilme ölçütlerinin çeşitli işlevleri vardır. Bunlardan biri bu ölçütlerin öğretim elemanlarının çalışmalarında odaklanacağı noktalara işaret etmesidir. Öğretim elemanı çalışma zamanının önemli bir bölümünü bu ölçütleri karşılamak için ayırmaktadır. Bu sebeple, ölçütlerin öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığı, değerlendirildiği önemlidir. Öğretim elemanının ölçütlere ilişkin yargısı doğal olarak davranışına yansıyacaktır. Düşüncede olan bir şey davranışa yansır. Akademik değerlendirme ve yükseltilme ölçütlerinin ikinci işlevi, alanda çalışanlar arasında nesnel atanma ve yükseltilme ölçütlerini belirlemesidir.

Bu işlevler dikkate alındığında atama ve yükseltme ölçütlerinin, öğretim elemanlarının davranışlarını ve çalışma yaşamını etkileyeceği söylenebilir. Bu etkilenme olumlu ya da olumsuz olabilir. Beklenti bu yansımaların olumlu yönde olmasıdır. Etkilenmenin olumlu olması algılama ile ilişkilidir. "Algı, zihinsel işlemler sonucunda verilen bir hükümdür" (Özakpınar, 2000, p.151). Algı, önceki deneyimlere göre karşılaştırma ve muhakeme etme yoluyla konulan bir tanı, verilen bir hükümdür. Bu hüküm davranışları etkileyen, onlara yön veren özellikler içermektedir. Bu ölçütler hakkında öğretim elemanlarının hükümlerini, yargılarını öğrenmek alandaki ölçütleri revize etmek için yararlı olabilir. Söz konusu ölçütler hakkında öğretim elemanlarının yargılarını dikkate almadan yapılacak çalışmalar bazı durumlarda kişilerin lehine olabilmekte, bazı durumlarda ise aleyhine olabilmektedir.

Bu araştırma öğretim elemanlarının değerlendirme ölçütlerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla hazırlanan şu sorularla sınırlı tutulmuştur. Öğretim elemanlarının, YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerinin objektifliğine ilişkin algıları nelerdir? Öğretim elemanlarının, üniversitelerinin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerine ilişkin algıları nelerdir? Öğretim elemanlarının, üniversitelerinde öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerinin objektif olarak uygulanıp uygulanmadığına ilişkin algıları nelerdir? Bu sorulara verilen cevaplar öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitenin devlet-vakıf üniversitesi olmasıyla ya da çalıştıkları bilim alanlara göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Bu araştırmanın bulguları, öğretim elemanlarının değerlendirme sürecine ilişkin algılarının kamu-vakıf üniversitelerinde çalışma durumları ve çalışma alanlarına göre saptanması açısından önemlidir. Bu farklılıkların kaynağının öğrenilmesinin, değerlendirme sürecinin bireyselleştirilmesi ya da genelleştirilmesi konusunda perspektifler oluşturması ümit edilmektedir.

Varsayım

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın yöntemine ve araştırmanın amacına uygundur. Bunun yanında, öğretim elemanlarının YÖK'ün ve üniversitelerin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma yönetmeliğini bildiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, kamu ve özel üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ve araştırma anketinde bulunan beş boyutla sınırlıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının değerlendirme süreçlerine ilişkin algılarının çalıştıkları üniversitenin devlet-vakıf üniversitesi olması ve çalıştığı bilim alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretim elemanlarının,
   1.1. YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerini objektif bulma,
   1.2. Üniversitelerinin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerini objektif bulma,
   1.3. Üniversitenizin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerini objektif uygulanma durumuna ilişkin algıları, çalıştıkları üniversite (devlet-vakıf) türüne göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretim elemanlarının,
   2.1. YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerini objektif bulma,
   2.2. Üniversitelerinin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerini objektif bulma,
   2.3. Üniversitelerinin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma ölçütlerinin objektif uygulanma durumuna ilişkin algıları, bilim alanlarına (fen, sağlık ve sosyal bilimler) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Bu model, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim durumunu ve derecesini saptamak amacıyla yapılan bir modeldir. Bu yol ile bulunan varlık veya kişiler, neden-sonuç ilişkisi olarak değil, o yönde ipuçları sunarak, bir değişkendeki durumun saptanması halinde diğer değişkenin kestirilmesinde olumlu sonuçlar verebilir (Karasar, 1995).

Araştırma Evreni

Araştırma evreni, Türkiye'de bulunan devlet ve vakıf üniversiteleri ile araştırma enstitülerinde görev yapan öğretim elemanlarıdır. YÖK'ten 05.08.2003 tarihinde alınan sayı olan 75,000 öğretim elemanı araştırmanın evrenidir. Evrenden 1/10 oranında sistematik örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Bu yöntemle her kurum ve her unvandan %10 oranında öğretim elemanının örnekleme girmesi sağlanmıştır. Veri toplama aracı, öğretim elemanlarının rahatça doldurmaları için 2003-2004 bahar döneminin sonunda gönderilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan toplam 7,500 öğretim elemanına, cevaplandırılmak üzere gönderilen anketlerden 3,400 adedi geri dönmüştür. Ancak analizlerde ilgili maddeye cevap vermeyenler dikkate alınmamıştır. Bu nedenle öğretim elemanı sayısı analizlerde farklılıklar göstermektedir. Anketlerin geri dönüş oranı %45'tir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, gözlem, görüşme ve odak grup görüşme tekniği kullanılarak hazırlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Toplanan veriler tek tek kontrol edilmiş hatalı ve eksik olan 48 adet form ayrılarak işlem yapılmıştır. Verilerin analizinde.iki süreksiz değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı kay-kare testi ile hesaplanmıştır. Bu testin kullanılmasında gözenekte beklenen değerin beşin altında olmamasına dikkat edilmiş, gerekli yerde sütun birleştirilerek gözenek sayısı artırılmış, gerekli yerde ise yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdelere göre yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının görev yaptığı devlet-vakıf üniversitesi ile YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının beşte ikisi (%41) YÖK'ün yükseltme ve atanma kriterlerini objektif bulmazken, dörtte biri (%25) objektif bulmaktadır. Vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının yarısı (%51) kararsız kalırken, yaklaşık üçte biri (%28) objektif bulmamaktadır. Devlet ya da vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının YÖK kriterlerini objektif bulmaya ilişkin görüşlerinde gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [x^2 (2, N=3,328)= 16.578; p<.003]. Başka bir deyişle, devlet üniversitelerindeki öğretim elemanları YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulmazken, vakıf üniversitelerindekiler bu konuda kararsız durumdadırlar (Tablo 1).

Tablo 1: Öğretim elemanlarının devlet-vakıf üniversitelerinde görev yapma durumu ile YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma arasındaki ilişki dağılımı.

	Madde	**YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma**			
Üniversite		**Objektif buluyorum**	**Kararsızım**	**Objektif bulmuyorum**	**Toplam**
Devlet	f	797	1,088	1,305	3,190
	% (satır)	25.0	34.1	40.9	100.0
	% (sütun)	96.5	94.0	97.1	95.9
Vakıf	f	29	70	39	138
	% (satır)	21.0	50.7	28.3	100.0
	% (sütun)	3.5	6.0	2.9	4.1
Toplam	f	826	1,158	1,344	3,328
	% (satır)	24.8	34.8	40.4	100.0
	% (sütun)	100.0	100.0	100.0	100.0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının görev yaptığı devlet veya vakıf üniversitesi ile üniversitelerinin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri (%34) üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerini "objektif" bulurken, yine yaklaşık üçte biri (%34) "objektif bulmamaktadır", vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının yaklaşık beşte ikisi (%41) objektif bulmakta ve yine yaklaşık beşte ikisinin (%38) de kararsız kaldığı görülmektedir. Buna göre devlet üniversiteleri kendi üniversitelerindeki yükseltme ve atanma kriterlerini objektif bulma noktasında objektif bulanlar, bulmayanlar ve kararsız kalanlar yaklaşık dengeli bir şekilde dağılırken, vakıf üniversitelerindekiler kendi üniversitelerinde bunu objektif bulduğu veya kararsız kaldığı gözlenmektedir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapma durumu öğretim elemanlarının üniversitenin kriterlerini objektif bulmaya ilişkin algılarında gözlenen fark anlamlıdır [x^2 (2, N=3,332)= 11.490; p<.003]. Buna göre devlet üniversitelerindekilerin kendi üniversitelerindeki yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulmadığı, vakıf üniversitelerindekilerin ise kendi üniversitelerinde bunu objektif bulduğu gözlenmektedir.

Tablo 2: Öğretim elemanlarının devlet-vakıf üniversitelerinde görev yapma durumu ile üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma arasındaki ilişki dağılımı.

	Madde	**Üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma**			
Üniversite		**Objektif buluyorum**	**Kararsızım**	**Objektif bulmuyorum**	**Toplam**
Devlet	f	1,070	1,025	1,096	3,191
	% (satır)	33.5	32.1	34.3	100.0
	% (sütun)	94.9	95.0	97.4	95.8
Vakıf	f	58	54	29	141
	% (satır)	41.1	38.3	20.6	100.0
	% (sütun)	5.1	5.0	2.6	4.21
Toplam	f	1,128	1,079	1,125	3,332
	% (satır)	33.9	32.4	33.8	100.0
	% (sütun)	100.0	100.0	100.0	100.0

Devlet veya vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ile üniversitelerinin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanması durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının üçte birinden fazlası (%36) üniversitelerinin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanmadığını, yine üçte birinin (%34) kriterlerin objektif uygulandığı konusunda kararsız durumda olduğu görülmektedir (Tablo 3). Vakıf üniversitelerindeki öğretim elemanlarının yaklaşık beşte ikisi (%42) kriterlerin uygulanmasını objektif bulurken, diğer beşte ikisi (%40) kararsız kalmaktadır. Geriye kalanlar ise (%18) kriterlerin objektif uygulanmadığı görüşündedir. Üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanmasına ilişkin devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinde gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [x^2 (2, N=3,325)= 19.948; p<.000]. Başka bir deyişle, devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışma durumları ile kriterlerin objektif uygulanmasına ilişkin algılar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yani devlet üniversitelerindeki öğretim elemanları kriterlerin objektif uygulanmadığı, vakıf üniversitelerindekilerin ise kriterlerin objektif uygulandığı görüşünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğretim elemanlarının devlet-vakıf üniversitelerinde görev yapma durumu ile üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif olarak uygulanması arasındaki ilişki dağılımı.

	Madde	**Üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanması**			
Üniversite		**Objektif buluyorum**	**Kararsızım**	**Objektif bulmuyorum**	**Toplam**
Devlet	f	948	1,080	1,156	3,184
	% (satır)	29.8	33.9	36.3	100.0
	% (sütun)	94.1	95.1	97.8	95.8
Vakıf	f	59	56	26	141
	% (satır)	41.8	39.7	18.4	100.0
	% (sütun)	5.9	4.9	2.2	4.2
Toplam	f	1,007	1,136	1,182	3,325
	% (satır)	30.3	34.2	35.5	100.0
	% (sütun)	100.0	100.0	100.0	100.0

Öğretim elemanlarının bilim alanları ile YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulmaya ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde, fen bilimleri alanındaki her dört öğretim elemanından biri (%27), YÖK'ün kriterlerini objektif bulmakta iken, objektif bulmayanların oranı beşte iki (%40)'dir (Tablo 4). Sağlık bilimlerindekilerin kriterleri objektif bulanların oranı üçte birinden azı (%30) iken, bulmayanların oranı beşte iki (%40)'dir. Sosyal bilimlerindekilerin ise, kriterleri objektif bulanların oranı beşte bir (%20), bulmayanlarınki beşte iki (%42)'dir. Buna göre, fen ve sağlık bilimlerindeki öğretim elemanları kriterleri objektif bulduğu, sosyal bilimlerdekilerin ise objektif bulmadığı görüşünü ön plana çıkardığı görülmektedir. Öğretim eleman-

Tablo 4: Öğretim elemanlarının bilim alanları ile YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma arasındaki ilişki dağılımı.

	Madde	YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma			
Bilim alanı		**Objektif buluyorum**	**Kararsızım**	**Objektif bulmuyorum**	**Toplam**
Fen	f	318	405	478	1,201
	% (satır)	26.5	33.7	39.8	100.0
	% (sütun)	39.1	35.7	35.9	36.6
Sağlık	f	254	274	345	873
	% (satır)	29.1	31.4	39.5	100.0
	% (sütun)	31.2	24.1	25.9	26.6
Sosyal	f	241	457	507	1,205
	% (satır)	20.0	37.9	42.1	100.0
	% (sütun)	29.6	40.2	38.1	36.7
Toplam	f	813	1,136	1,330	3,279
	% (satır)	24.8	34.6	40.6	100.0

larının bilim alanları ile YÖK'ün kriterlerini objektif bulma algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [x^2 (4, N=3,279)= 26.857; p<.000]. Başka bir anlatımla, fen ve sağlık bilimlerindeki öğretim elemanlarının YÖK'ün kriterlerini objektif bulduğu, sosyal bilimlerdekilerin ise objektif bulmadığı söylenebilir.

Tablo 5: Öğretim elemanlarının bilim alanları ile üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma arasındaki ilişki dağılımı.

	Madde	Üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma			
Bilim alanı		**Objektif buluyorum**	**Kararsızım**	**Objektif bulmuyorum**	**Toplam**
Fen	f	438	369	399	1,206
	% (satır)	36.3	30.6	33.1	100.0
	% (sütun)	39.6	34.7	35.8	36.7
Sağlık	f	296	245	328	869
	% (satır)	34.1	28.2	37.7	100.0
	% (sütun)	26.8	23.1	29.4	26.5
Sosyal	f	371	448	388	1,207
	% (satır)	30.7	37.1	32.1	100.0
	% (sütun)	33.6	42.2	34.8	36.8
Toplam	f	1,105	1,062	1,115	3,282
	% (satır)	33.7	32.4	34.0	100.0
	% (sütun)	100.0	100.0	100.0	100.0

Öğretim elemanlarının bilim alanları ile üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma arasındaki ilişki inlendiğinde, fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının üniversitenin kriterlerini objektif bulanların oranı, üçte birinden fazlası (%36) iken objektif bulmayanlarınki ise üçte biri (%33)'dir (Tablo 5). Sağlık bilimlerindekilerin kriterleri objektif bulmayanların oranı yaklaşık beşte iki (%38) iken, objektif bulanlar üçte bir (%34) oranındadır. Sosyal bilimlerdekilerin ise yaklaşık beşte ikisi (%37) kararsız görüşünde iken, yaklaşık üçte biri (%32) kriterleri objektif bulmamaktadır. Buna göre, fen bilimlerindeki öğretim elemanları kriterleri objektif bulduğu, sağlık bilimlerindekilerin ise objektif bulmadığı görüşünü ön plana çıkardığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının bilim alanları ile üniversitenin kriterlerini objektif bulma görüşlerinde gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [x^2 (4, N=3,282)= 25.001; p<.000]. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanlarının bilim alanları ile kendi üniversitelerinin kriterlerini objektif bulmaya ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yani, fen bilimlerindeki öğretim elemanları objektif bulurken, sağlık bilimlerindekiler objektif bulmamaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının bilim alanları ile üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif uygulamasına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Fen bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının üniversite kriterlerinin objektif uygulanmadığı görüşünde olanların oranı üçte birinden fazla (%36) iken, objektif uygulandığı görüşünde olanlar üçte birinden az (%31)'dır. Sağlık bilimlerindekilerin kriterleri objektif uygulanmadığı görüşünde olanların oranı beşte iki (%40) iken, objektif uygulanmadığı görüşünde olanların oranı ise üçte birinden az (%31)'dır. Sosyal bilimlerdeki öğretim elemanlarınınki ise, kriterlerin objektif uygulandığı görüşüne beşte ikisinden azı (%38) kararsız kalırken, üçte biri (%33) objektif uygulanmadığı görüşünde olduğu görülmektedir. Buna göre, fen ve sağlık bilimlerindeki öğretim elemanları kriterlerin objektif uygulanmadığı, sosyal bilimlerdekilerin ise kararsızım görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının bilim alanları ile üniversite kriterlerinin objektif uygulanması görüşlerinde gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [x^2 (4, N=3,276)= 16.745; p<.002]. Başka bir anlatımla, öğretim elemanlarının bilim alanları ile üniversite kriterlerinin objektif uygulanmasına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Öğretim elemanlarının bilim alanları ile üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanması arasındaki ilişki dağılımı.

	Madde	**Üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanması**			
Bilim alanı		**Objektif buluyorum**	**Kararsızım**	**Objektif bulmuyorum**	**Toplam**
Fen	f	370	403	428	1,201
	% (satır)	30.8	33.6	35.6	100.0
	% (sütun)	37.5	36.0	36.6	36.7
Sağlık	f	266	261	346	873
	% (satır)	30.5	29.9	39.6	100.0
	% (sütun)	27.0	23.3	29.6	26.6
Sosyal	f	350	456	396	1,202
	% (satır)	29.1	37.9	32.9	100.0
	% (sütun)	35.5	40.7	33.8	36.7
Toplam	f	986	1,120	1,170	3,276
	% (satır)	30.1	34.2	35.7	100.0
	% (sütun)	100.0	100.0	100.0	100.0

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda, devlet üniversitelerindeki öğretim elemanları YÖK'ün yükseltme ve atanma kriterlerini objektif bulmamakta, vakıf üniversitelerindekiler söz konusu kriterleri objektif bulma konusunda kararsız kalmaktadır. Kendi üniversitelerinin yükseltme ve atanma kriterlerini devlet üniversitesindekiler objektif bulmazken, vakıf üniversitelerindekiler kriterleri objektif bulmaktadır. Yine kendi üniversitelerinin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanmasını devlet üniversitelerindekiler objektif uygulanmadığını düşünürken, vakıf üniversitelerindekiler objektif uygulandığı düşüncesindedirler.

YÖK'ün yükseltme ve atanma kriterlerini objektif bulma durumu bilim alanlarına göre incelendiğinde, fen ve sağlık bilimlerindeki öğretim elemanları kriterleri objektif bulurken, sosyal bilimlerdekiler objektif bulmamaktadır. Kendi üniversitelerinin yükseltme ve atanma kriterlerini fen bilimlerindeki öğretim elemanları objektif bulurken, sağlık bilimlerindekiler objektif bulmamaktadır. Yine kendi üniversitelerinin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanması hakkındaki görüşleri incelendiğinde fen ve sağlık bilimlerindekilerin objektif uygulanmadığı, sosyal bilimlerdekilerin ise kararsızım görüşünde olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın birinci bulgusu, devlet üniversitelerindeki öğretim elemanları YÖK'ün öğretim üyeliğine atama ve yükseltme kriterlerini objektif bulmamaktadır. Özakpınar (2000)'a göre algı, zihinsel işlemler sonucunda verilen bir hükümdür. Bu anlamda, öğretim elemanlarının YÖK'ün yükseltme ve atanma kriterlerini objektif olmadığına ilişkin algıları önceki deneyimlerine göre karşılaştırma ve muhakeme etme yoluyla konulan bir tanı, verilen bir hükümdür. Bu hüküm davranışları etkileyen, onlara yön veren özellikler içermektedir. Bu ölçütler hakkında öğretim elemanlarının hükümlerini, yargılarını dikkate alarak alandaki ölçütleri revize etmek yararlı olabilir. Söz

konusu ölçütler hakkında öğretim elemanlarının yargıları dikkate alınarak oluşturulacak ölçütler, öğretim elemanlarının çalışma motivasyonunu artırarak eğitim ve araştırmanın niteliğini de artırabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, devlet üniversitelerindeki öğretim elemanları kendi üniversitelerinin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulmamakta, vakıf üniversitelerindekiler ise söz konusu kriterleri objektif bulmaktadır. Terfi etmek öğretim elemanlığına yükseltilme ve atanma ölçütlerini karşılamakla mümkündür. Terfi etmek için kişinin sürekli olarak kendini yetiştirmesi, belirlenen ölçütleri karşılaması beklenir. Daimi kadro genellikle öğretim üyelerinin akademik yükselme derecelerine bağlıdır. Yükseköğretim kurumları arasında iş güvenliği ve çalışma koşulları bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Uzman, okutman, araştırma grevlisi, öğretim görevlisi ve yardımcı doçentler süreli sözleşmelerle göreve alınmaktadır. Bu bulgu vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının daimi statüde çalışan (doçent ve profesör) kişiler olmasından kaynaklanabilir.

Bu anlamda, devlet üniversitelerindeki öğretim elemanlarının kendi üniversitelerinin yükseltme ve atanma kriterlerini objektif olmadığına ilişkin algıları önceki deneyimlerine göre karşılaştırma ve muhakeme etme yoluyla verilen bir hükümdür. Bu hüküm davranışları etkileyen, onlara yön veren özellikler içermektedir. Bu ölçütler hakkında öğretim elemanlarının hükümlerini, yargılarını dikkate alarak alandaki ölçütleri revize etmek yararlı olabilir. Söz konusu ölçütler hakkında öğretim elemanlarının yargıları dikkate alınarak oluşturulacak ölçütler, öğretim elemanlarının çalışma motivasyonunu artırarak eğitim ve araştırmanın niteliğini de artırabilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, devlet üniversitelerindeki öğretim elemanları kriterlerin objektif uygulanmadığını düşünürken, vakıf üniversitelerindekiler kriterlerin objektif uygulandığını düşünmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerin işletim sistemleri farklılıklar taşımaktadır. İlk söylenilende yöneticiler (rektörler) seçimle göreve gelmektedir. Son söylenilende ise rektörler kurumların tanımladıkları ölçütlere göre göreve gelmektedir. Bu anlamda seçim sistemi yönetsel süreçleri ve kimi kararların öznel olmasına neden olabilmektedir. Mevcut seçim sistemi devam ettiği sürece öğretim elemanlığına atanma ve yükseltilme ölçütlerinin uygulanmasına yönelik görüş farklıkları devam edecek gibi görünmektedir. Üniversite ortamında kriterler,sürekli yükselmeyi zorunlu hale getirmektedir. Reitz (1987)'e göre yükselmek daha az tekrar gerektiren iş yapmak anlamına geldiği için iş doyumunu artırmaktadır Devlet üniversiteleri, atanma ve yükseltilmeyle ilgili ölçütlerin uygulanmasında nesnel davrandığı ölçüde öğretim elemanlarının çalışma motivasyonunun artacağı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, fen ve sağlık bilimlerindeki öğretim elemanları YÖK'ün kriterlerini objektif bulmaktadır. Buna karşılık sosyal bilimlerdekiler objektif bulmamaktadır. Türkiye'de doçentlik için yükseltilme kriterleri ilk defa 1995 yılında oluşturulan komisyonlar tarafından belirlendi. Söz konusu kriterler belli sayıda yayın yapma zorunluluğu getirdi. Araştırmada gözlenen bu farkın ilgili kriterlerin zayıf yanlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci bulgusu, fen bilimlerindeki öğretim elemanları kendi üniversitelerinin kriterlerini objektif bulmakta, sağlık bilimlerindekiler ise objektif bulmamaktadır.

Araştırmanın altıncı bulgusu, fen ve sağlık bilimlerindekilerin kendi üniversitelerinin kriterlerini objektif uygulanmadığını düşünmekte, sosyal bilimlerindekilerin ise kararsızım görüşünde olduğu bulunmuştur. Fen bilimlerindeki öğretim elemanlarının kendi üniversitelerinin kriterlerini objektif bulduğu, ancak aynı kriterlerin objektif uygulanmadığı görüşünde olduğu bulgusu dikkat çekmektedir.

Bu araştırma sonucunda; devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ile YÖK'ün ve üniversitenin öğretim üyeliğine atama ve yükseltme kriterlerini objektif bulma ve üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanmasına ait görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında öğretim elemanlarının bilim alanları ile YÖK'ün ve üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerini objektif bulma ve üniversitenin yükseltme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur.

Türkiye de en yüksek bilimsel ölçütlerin yaşama geçirilmesi, bilimsel yaklaşımın her alanda toplumun çözüm arama yeteneğini artırıcı biçimde benimsenmesi ve toplum odaklı ölçütlerin belirlenmesi için bu konuda araştırmalar yapılması ve YÖK'ün ve üniversitelerin atama ve yükseltilme ölçütlerinin revize edilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Balcı, M. (2011). Yüksek sayıda makalenin sırrı! Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji Dergisi. Sayı 1255.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaptanoğlu, D. ve Özok, A.F. (2006). Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model. İTÜ Dergisi/d Mühendislik (5)1, Kısım:2, 193-204.

Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Özakpınar, Y. (2000). Psikolojinin kavramsal yapısı. İstanbul: Ötüken yayınları.

Özdemir, M. Ç. (2003). Gazi Üniversitesi öğretim elemanları profili. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.

Özdemir, M. Ç. (2006). Türkiye'de öğretim elemanları. Ankara: Gazi Üniversitesi

Reitz, J. H. (1987). Behavior in organizations. Third Edition. Illinois, Richard D. Irwin, Inc.,Homewood.

Rosovsky, H. (1996). Üniversite: Bir dekan anlatıyor. (Çeviren: Süreyya Ersoy) 7. Basım. Ankara. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları 6.

Wasserburg, G. J. (2005). 21. Yüzyılda Bilim insanı yetiştirme üzerine öneriler. 2. baskı. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi yayınları.

Yağmurlu, A. ve Başkan, S. (2005). Akademik yükseltme ve atamalarda ulusal süreli yayınlarımız. Türk Tıp Dizini. Sağlık Bilimlerimde Süreli Yayıncılık. (Ed: O.Yılmaz).Ankara: Baskı matbaası. 21-32.

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 944-949

Sectoral Qualifications: A Framework Suggestion

Prof. Dr. Metin Toprak[1], Dr. Armağan Erdoğan[2], Dr. Ömer Açıkgöz[3]

[1]Eskisehir Osmangazi University, Department of Economics, 26480 Eskişehir
[2]Director of The Office of the EU and International Relations, Turkish Council of Higher Education, Ankara
[3]Project Coordinator, Turkish Council of Higher Education, Ankara

Abstract

Within the last decade the most significant development of European Union in the education field has been the Bologna process. The reference point of the Process is European Qualifications Framework on an international level, and national qualifications framework on a national level. In this work, while the sectoral qualifications have been developed in Turkey, international standard classifications of education, occupations and industries have been taken into account; and moreover, qualifications have been developed from the vertically and horizontally hierarchical point of view, and chronological perspective. In this work, it is suggested that EQF-LLL and NQF can also be applied to all types of sectoral qualifications.

Key words: Bologna process; narrow field qualifications, sectoral qualifications; knowledge; skills; competences.

Introduction

Since 2001 Turkey has participated in the Bologna process, which targets for increasing the quality, transparency and recognition by establishing European Higher Education Area. Turkey follows the coordinated action lines between European Higher Education Area (AHEA) and European Research Area (ERA), puts intensive efforts to succeed its graduates to be able to work in Europe (or elsewhere) by organizing meetings to raise awareness, and by making secondary regulations in parallel with the ones made by EU bodies (CEC, 2007; CEUR, 1999). Besides, new programs to train teaching and research faculty members nationally and internationally are being developed, and they should be seen as positive and important steps to reach this goal (Colardyn & Bjornavold, 2004).

In addition to 47 member countries in Bologna process, any other developed and developing countries outside the European Higher Education Area have developed a new form called "Bologna Policy Forum" to show their interest in the Bologna process. For this reason we expect that this study will contribute to the literature as a new reference following the Turkish experience. The sectoral framework developed here has two dimensions: (i) a methodology indicates that how to develop sectoral qualifications framework, and (ii) a framework which can be applied directly to any sector or basic education field.

Method

There are two different overarching frameworks in terms of qualifications (Bjørnåvold & Coles, 2008). The overarching framework of qualifications of the European Higher Education Area (EHEA Framework or QF-EHEA) was adopted by the Ministers in May 2005. This framework for qualifications is adopted in the EHEA. This overarching framework comprises three cycles, generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and

competences, and credit ranges in the first and second cycles (Adam, 2006; Bergan, 2007). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) has been developed by the European Commission in 2008 and is therefore formally adopted by European Union procedures (EC, 2008). All references to vertical and hierarchical structures done here refer directly these overarching frameworks. Validation of non formal and informal education is beyond this paper. Only formal education learning and procedures used as criteria. However, the omission of informal and nonformal learnings do not make a deficiency in terms of developing framework structure. The processes of the alternative learnings to the structured (formal) one make a room for the dynamism of procedures and systems. Many examples could be seen on this track. For example the problem of aging population has created many innovative mechanisms to cope with shortfalls of and outdated qualifications. Adult education is one the most popular programs in terms of lifelong learning (Bilir, 2004).

Nevertheless, not only Turkey, but EU countries also have no sectoral frameworks. Neither EQF nor EHEA developed a sectoral qualifications framework yet. Therefore we run International Standard Classification of Education (ISCED) as an education classification reference. However, ISCED has been under construction and is going to be released till the end in the first quarter of 2011. ISCED is the only classification of education programs across the world. The counterpart of ISCED is FOET in the EU. Actually FOET is an adaptation of ISCED for the needs and relatively different education structures of EU member countries. 22 two digit ISCED basic fields have been studied by the committees established at the Council of Turkish Higher Education.

In this work, while the sectoral qualifications have been developed for Turkey, besides ISCED, International Standard Classification of Occupations (ISCO) (ILO, 2010; TSI, 2008b) and International Standard Industrial Classification (ISIC) (TSI, 2008a; UN, 2008) have been taken into account as well; and moreover, by taking the eight level descriptors of European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EU, 2008; EU, 2009), qualifications have been developed from the vertically and horizontally hierarchical point of view, and chronological perspective.

We categorize educational fields into four hierarchical structures: broad field, narrow (basic) field, sub-basic field and program. From top to down every level encompasses and covers the lower level which is in its domain; from down to top every level is in the domain of an upper level (Figs. 1-3).

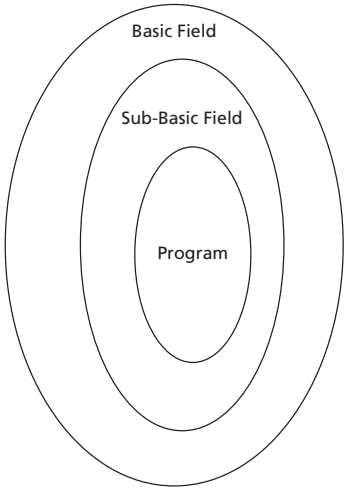


Fig. 1: Hierarchy of education fields.

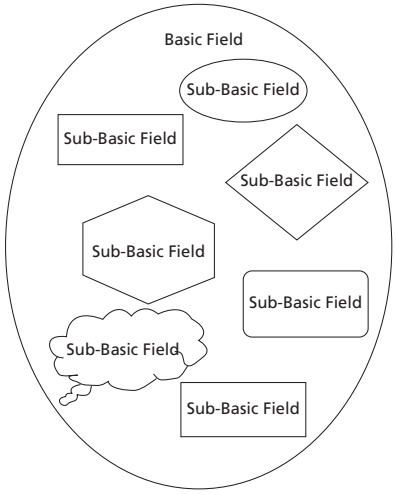


Fig. 2: Hierarchy of basic field and sub-basic fields.

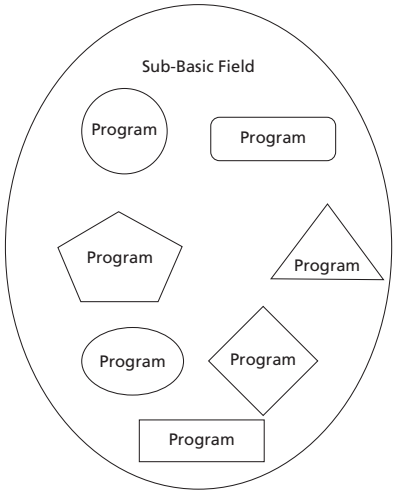


Fig. 3: Hierarchy of sub-basic field and programs.

With the starting of the year 2011, all higher educations institutions have been asked to adopt both national qualifications and sectoral qualifications frameworks (IHEA, 2010; TCHE, 2010). The deadline for this action is the end of 2012. As we have observed, professors and other administrative staff are reluctant to adopt the framework because of new duties of establishing mechanisms. Transparency, accountability, efficiency and effectiveness are challenging Turkish universities.

Discussion and Results

In this work, sectoral (field-based) higher education qualifications framework through Managerial, Administrative and Law Sciences, based on the current EQF-LLL and TYYÇ (Turkish Higher Education Qualifications Framework) has been developed. In order to define the field-based qualifications, the Council of Higher Education had set up sub-committees constituted by the related deans, and had appointed the Bologna Experts on each committee. In June 2010, all field based qualifications committees had a workshop to share their frameworks, and a redaction committee to edit these works was formed mostly by the Bologna experts. The redaction committee, in coordination with the sub committees, will finalize the field based qualifications framework. When developing the field-based qualifications framework in this work, classifications of ISCED, ISCO and ISIC have been taken into consideration; moreover, taking eight level descriptors in EQF-LLL, qualifications have been arranged vertically and horizontally from a hierarchical and chronological perspective (JQIIG, 2004; Keating 2008). As of 7 December of 2010 all field-based qualifications submitted to the General Council of the Council of Higher Education. Turkish higher education authority approved and declared field based qualifications on 13

Table 1: Basic field, sub-basic field and program based qualifications of the short cycle.

Knowledge	Skills	Competences
1. Knowledge on facts principles, processes and general concepts related to *basic field.* 2. Awareness on borders concerning the *sub-basic field.* 3. Basic general and factual knowledge on the *sub-basic field.* 4. Comprehensive, specialized, factual and theoretical knowledge within any field of work or study *(program);* and awareness of the boundaries of this knowledge.	1. Cognitive and practical skills required to fulfill tasks and to solve routine problems by selecting and applying basic tools, materials and information in the *basic field.* 2. A range of cognitive and practical skills required to fulfill tasks, and to solve problems in the *sub-basic field* by selecting and applying the related basic methods, tools, materials and information. 3. A range of comprehensive cognitive and practical skills to produce creative solutions to specific or/and abstract problems in any work or study field *(program).*	1. To work or study in the *basic field* in a formal structure having limited autonomy, under direct supervision and control. 2. To exercise self-management within the guidelines of work or study, to take responsibility in completing tasks, to adapt own behaviours to circumstances in solving problems, in the general frameworks concerning the *sub-basic field.* 3. To exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change, review and develop the performance of self and others in a work or study field *(program).*

Table 2: Basic field, sub-basic field and program based qualifications of the first cycle .

Knowledge	Skills	Competences
1. Awareness on sub-basic fields, their borders in the *basic field.* 2. Theoretical and factual knowledge on facts, principles, processes and general concepts of *sub-basic fields* under the basic field. 3. Advanced knowledge of a field of work or study *(program)* from a critical understanding of theories and principles.	1. Ability to make evaluations and analyses at basic level, being aware of basic methods, tools and inputs concerning the *basic field.* 2. Cognitive and practical skills required to generate solutions and solve problems concerning the basic methods, tools and inputs in the *sub-basic field* programs. 3. Advanced skills, demonstrating mastery and innovation to solve complicated and unpredictable problems in a specialized field of work or study *(program).*	1. To supervise and control the routine works, and to take limited responsibility for evaluation and improvement of work or study activities in the *basic field.* 2. To manage complex technical or professional activities or projects in relation to *sub-basic field.* 3. To take responsibility for taking decisions on a work or study *(program)* field for any unpredictable work or study context. 4. To take responsibility for managing professional developments of individuals or groups concerning a work or study field *(program).*

Table 3: Basic field, sub-basic field and program based qualifications of the second cycle.

Knowledge	Skills	Competences
1. Theoretical and factual knowledge on basic facts, principles, processes and general concepts *(at the interface)* for their interrelations and relative situations in the sub-basic field of works or studies *(programs)*. 2. Highly specialized knowledge in a field of work or study *(program)* in the context of some original thinking and/or original research to be able to form the knowledge border of the program, and to show critical awareness on the issues of knowledge discussions at the interface of *sub-basic field programs*.	1. Cognitive and practical skills required to generate solutions and solve problems concerning the applied methods, tools and inputs in the *sub-basic field* programs in the general contexts, *taking their interrelations and relative situations (at the interface)* into consideration. 2. In a field of work or study *(program)* specialized problem-solving skills, required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields.	1. To take responsibility for managing routine works, and on evaluation and improvement of work or study activities concerning the *basic field*. 2. To take responsibility for designing and managing professional development of individuals and groups concerning the *sub-basic field*. 3. To manage and transform work and study environments that are complex, unpredictable and require new strategic approaches in a work or study field *(program)*. 4. To take responsibility and/or to review the strategic performance of teams in order to contribute to professional knowledge and practices in a work or study field *(program)*.

January 2011. Nevertheless, besides complexity of the subject, the relatively low interest levels of some committees produced low level outputs. We think that our framework tabled below would be a reference method to develop and update current field based qualifications.

Table 4: Basic field, sub-basic field and program based qualifications of the third cycle.

Knowledge	Skills	Competences
1. Knowledge at the most advanced level in a *subject specific* work or study field (program) to extent or develop the borders of knowledge produced, in this framework to make it possible for advanced analysis and evaluation of interdisciplinary facts, principles, processes and concepts in other relevant *sub-basic fields*. 2. Knowledge at most advanced level in the borders of a work or study field *(program)* and advanced knowledge at the *interface between sub-basic fields*.	1. Skills to interrelate functional and relative positioning of production of *subject specific* original knowledge with other subjects of the program in a field of work or study *(program)*. 2. The most advanced and specialized skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to define and extend existing knowledge or practices in *a subject specific* work or study field *(program)*.	1. To take responsibility for designing, managing and developing work and study activities concerning the *sub-basic field*. 2. To manage and transform work and study environments that are complex, unpredictable and require new strategic approaches, in the *sub-basic field*. 3. To take responsibility and/or to review the strategic performance of teams in order to contribute to professional knowledge and practices in the *sub-basic field*. 4. To show skills and behaviors in order to develop and extend the borders of knowledge and practice (at the interface) concerning the other subjects in a work or study field *(program)*. 5. To demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research in a work or study field *(program)*.

EQF-LLL describe qualifications at eight levels. While first four of them are related to pre higher education, remaining are in higher education. In this respect, Bologna process and EQF have pretty strict relationship. EQF, firstly, defines qualifications in terms of knowledge, skills and competences, then grounds them on learning outcomes (Burke, 1995; Gagné, 1984; Gallavara et al., 2008).

While developing field based qualifications we applied European dimensions in a strict manner. Therefore to define some basic terms is a necessity. "Qualification" means a formal outcome of an assessment and validation process which is obtained when a competent body determines that an individual has achieved learning outcomes to given standards.

"National qualifications framework" means an instrument for the classification of qualifications according to a set of criteria for specified levels of learning achieved, which aims to integrate and coordinate national qualifications subsystems and improve the transparency, access, progression and quality of qualifications in relation to the labor market and civil society.

"Sector" means a grouping of professional activities on the basis of their main economic function, product, service or technology. "International sectoral organization" means an association of national organizations, including, for example, employers and professional bodies, which represents the interests of national sectors (EC, 2010).

Sectoral qualifications in terms of Bologna process or field based qualifications in terms of ISCED terminology are conceptualized hierarchically and chronologically. We argue that this approach is very practical to be used to develop or define not only basic or sub-basic qualifications but also program qualifications (Tables 1-4).

Conclusion

While developing field-based qualifications framework, the structures of all economic activities in education, which are specific to Turkey, have been taken into account; and basic field, sub-field and programs have been defined. By doing this, we assumed that the creation of qualifications would be easier and more efficient. In the basic field of Managerial, Administrative and Law Sciences, the sub-field has been taken as Business Management and Public Administration Sciences, and the program as Management. One of the reasons for this, is that the programs in management, administration and law education (and their employment sectors in daily life) are related to management, operation and problem solving of human resources, capitals, and assets in public, private and non-profit areas of a society. The second reason is that in our country faculties of administration, management and law are closely related both in education and employment areas.

References

Adam, S. (2006). An Introduction to Learning Outcomes: A Consideration of the Nature, Function and Position of Learning Outcomes in the Creation of the European Higher Education Area, In, EUA, Bologna Handbook; Making Bologna Work.

Bergan, S. (2007). Qualifications-Introduction to A Concept, Council of Europe Higher Education Series, No.6, Paris.

Bilir, M. (2004). Christian Lindeman As A Leader of Contemporary Adult Education: Life, Education View and Services, in Turkish, Ankara University Journal of Faculty of Education Sciences, 37 (2), 15-25.

Bjørnåvold, J. and Coles, M. (2008). Governing Education and Training; the Case of Qualifications Frameworks, European Journal of Vocational Training, No 42/43 – 2007/3 & 2008/1, 203-235.

Burke, J. (Ed.) (1995). Outcomes, Learning and the Curriculum: Implications for NVQ's, GNVQ's and Other Qualifications, The Falmer Press, Bristol, UK.

Colardyn, D. and Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States, European Journal of Education, 39 (1), 69-89.

CEC (Commission of the European Communities). (2007). Final Green Paper, The European Research Area: New Perspectives, Brussels.

CEUR (Confederation of EU Rectors' Conferences and the Association of European Universities), (1999). The Bologna Declaration On the European Space for Higher Education: An Explanation, Bologna, Italy.

EC (European Commission). (2008). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), Belgium.

EC (European Commission). (2010). Towards A Common Language for Employment and Education/Training, The ESCO (European Skills, Competencies and Occupations Taxonomy), Stakeholders' Conference, 17-18 March.

EU (European Union). (2008). Official Journal of the European Union, I, (Resolutions, Recommendations and Opinions), Recommendations, European Parliament, Council, Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 23 April 2008, On the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning, (Text With EEA Relevance), (2008/C 111/01).

EU (European Union). (2009). Official Journal of the European Union, IV, (Notices), Council, Notices from European Union Institutions and Bodies, Council Conclusions of 12 May 2009 On A Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training, 28.5.2009.

Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful Categories of Human Performance, American Psychologist, 39 (4), 377-385, April.

Gallavara, G., Hreinsson, E., Kajaste, M., Lindesjö, E., Sølvhjelm, C., Sørskår, A. K. and Sedigh Zadeh, M. (2008). Learning Outcomes: Common Framework – Different Approaches to Evaluation Learning Outcomes in the Nordic Countries, Joint Nordic project 2007–2008, by the Nordic Quality Assurance Network for Higher Education (NOQA), Occasional Papers, No.15, Helsinki, Finland.

ILO, Updating the International Standard Classification of Occupations, ISCO-08, http://www.ilo.org/public/english/-bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf, [Accessed: 10 July 2010].

IHEA (Irish Higher Education Authority). (2010). Lifelong Learning Programme ve National Qualifications Authority of Ireland, National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training, A Report On the Bologna Expert Conference, Held at Dublin Castle, Ireland, 15 April 2010, Final Website Version – 4 June 2010.

JQIIG (Joint Quality Initiative Informal Group). (2004). Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards, 18 October, 5p., [Accessed: 15 July 2010].

Keating, J. (2008). Qualifications Systems and National Qualifications Frameworks, proceeding, the Monash University-ACER, Centre for the Economics of Education and Training Annual Conference, Melbourne, 31 October 2008.

TSI (Turkish Statistical Institution). (2008a). International Standard Industrial Classification of All Economic Activities, ISIC, Rev.4, https://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumDetayAction.do?surumId=198&turId=1&turAdi= 1. Faaliyet Sınıflamaları, [Accessed: 10 July 2010].

TSI (Turkish Statistical Institution), (2008b). International Standard Classification of Occupations, http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/SiniflamaSurumDetayAction.do?surumId=5&turId=41, [Accessed: 10 July 2010].

UN (United Nations). (2008). International Standard Industrial Classification of All Economic Activities (ISIC), Revision 4, New York, http://unstats.un.org/unsd/cr/registry/isic-4.asp, [Accessed: 10 June 2010],

TCHE (Turkish Council of Higher Education). (2010). Decree of General Assembly of Turkish Council of Higher Education, in Turkish, Date: 21 January 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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 950-956

Türkiye Yükseköğretim Kurumları İçin Kalite Güvence Oluşumu Üzerine Model Önerisi

İbrahim Belenli[1], Durmuş Günay[2], Ercan Öztemel[3], Ali Demir[3], Funda Sivrikaya Şerifoğlu[4], Muzaffer Elmas[5], Resul Eryiğit[6], Orhan Aydın[7], Muharrem Kılıç[8]

[1]Hakkari Üniversitesi, Hakkari; [2]Yükseköğretim Kurulu, Ankara; [3]ÖSYM, Ankara; [4]Düzce Üniversitesi, Düzce; [5]Sakarya Üniversitesi, Sakarya; [6]Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu; [7]Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon; [8]Akdeniz Üniversitesi, Antalya

Özet

Bu çalışmada dünyadaki mevcut kalite güvence sistemleri incelenerek, ülkemizdeki mevzuat, mevcut yapı ve yükseköğretim sisteminin gözönünde bulundurulması suretiyle geliştirilen model önerisi sunulmaktadır. Türkiye'nin yükseköğretim alanında önde gelen ülkelerden biri olabilme potansiyeli iyi işleyen bir kalite güvence sistemi oluşturularak değerlendirilebilir. Kalite güvence sisteminin önemli bir bileşeni olan akreditasyon işleminin bağımsız akreditasyon kuruluşları tarafından icra edilmesi hayati önemi haizdir. Diğer yandan, birçok batı ülkesinden farklı olarak, ülkemizde üniversitelerin yasayla kurulması ve hemen hemen tamamen merkezi hükümet tarafından finanse edilmesi merkezi bir yapının da bulunmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmada sunulan model, dengeli bir çözüme ulaşmak ve dinamik bir yapı oluşturmak amacını gütmektedir. Model, daha çok yükseköğretimin eğitim faaliyetlerinin kalite güvencesini sağlamaya yönelik olmakla birlikte, yükseköğretim kurumlarının işleyişini doğrudan etkileyeceği için aynı zamanda araştırma ve hizmet alanlarında da önemli ilerleme ve gelişme sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Kalite güvence sistemi, akreditasyon, yükseköğretim.

Giriş

Ülkeler nüfus artış hızı, demografik özellikler ve uygarlığın güncel düzeyi gibi etkenlerden dolayı tarihin belli dönemlerinde fırsat pencereleri yakalarlar. Türkiye yükseköğrenimi böyle tarihi bir fırsat penceresi arefesindedir. Genç bir nüfusa sahip ülkemizde eğitilmesi gereken çok sayıda gencimizin olması yükseköğretim alanında önemli bir fırsat oluşturmaktadır. Önümüzdeki dönemlerde gençlerimizi etkin bir şekilde eğitmeliyiz. Biz bu gençleri eğitirken, ki zaten sistemin bir görevi bu, yükseköğretimi uzmanlık alanımız haline getirip dünyada öne çıkabiliriz.

Ülke ekonomisine katkı açısından eğitim hizmeti satın alan yerine eğitim hizmeti veren olmak hedeflenmelidir. Diğer yandan yakın coğrafyamızdaki İslam dünyasının oldukça genç nüfus potansiyeli var. Bu gençler yükseköğretim için batılı ülkeleri tercih etmektedirler. Amerikan ve Avrupa üniversiteleri de yükseköğretimin finansmanı için ağırlıklı olarak dış ülke öğrencilerine yönelmektedirler. Ülkemizin demografik, coğrafik ve demokratik avantajlarını kullanarak büyük bir eğitim pazarı oluşturabiliriz. Türkiye'nin Avrupa Birliği ile entegrasyon durumunda olan tek Müslüman ülke olması ve son dönemlerdeki etkin dış politik performansı ve popülaritesi kuşkusuz yükseköğretim kurumlarımızın tercih edilirlik düzeyini arttıracaktır. Bu bağlamda kalite güvence sisteminin oluşturulup etkinleştirilmesi yükseköğretim sistemimize olan güveni pekiştirerek büyük avantaj sağlayacaktır.

Nasıl Bir Kalite Güvence Sistemi?

Kalite Güvence Sistemi'nin Doğru Kurgulanması

Sosyal örgütlerin doğru tasarlanması çok zor olduğu için deneyim, birikim ve mevcut yapısal durumdan en yüksek oranda yararlanmak hata payını azaltacaktır. Bu bakımdan kalite güvence sistemi geliştirilirken işlemekte olan mevcut yapıda mümkün olduğunca az değişiklik yapılması bizi deneme yanılma durumuna düşmekten koruyacaktır. Türkiye için anlamlı, kültürümüzün ve var olan yükseköğretim sistemimizin işleyişi ile uyumlu, kendimize özgü ve pozitif katkı yapacak bir kalite güvence sistemi oluşturmak gerekir.

Bir yenilik getirilirken sil baştan yaklaşımı içinde büyük riskler barındırır. Türkiye'de Bolonya sürecinde de işimizi çok kolaylaştırdığı anlaşılan, 1982'den beri devam eden bir Yükseköğretim Kurulu gerçeği var. Dolayısıyla, kurulacak olan ajansın YÖK'ten tamamen bağımsız oluşturulması sakıncalıdır. Böyle bir durum, kalite güvencesi hususunda çift başlılığa, hatta yetki çatışmalarına sebebiyet verebilir. Bu nedenle, kalite güvence ajansının YÖK'e bağlı kurulması gerekir.

Diğer yandan, akreditasyon işlemini gerçekleştirecek kuruluşların bağımsız olmaları gerekmektedir. Bu kuruluşlar MÜDEK, FEDEK gibi yarı resmi dernekler olabileceği gibi tamamen sivil dernekler veya şirketler de olabilmelidir. Akreditasyon alanının merkezi bir yapının denetiminde serbest rekabete açılması, bu hizmetin kalitesini ve verimliliğini arttıracak ve maliyetini düşürecektir.

Kalite Güvence Sisteminin Yapısı ve İşleyişi

- Merkezi bir kalite güvence ajansı YÖK'e bağlı oluşturulmalı ve bu ajans süreçler, standartlar, ilkeler ve yetkilendirme ile uğraşmalıdır.
- Bu ajansın idari bir yapılanması olmalı ve kısmi zamanlı olarak üniversitelerdeki akademik personelden yararlanmalıdır.
- Görev alanına giren her bir işlev için farklı birimleri olmalıdır.
- Bağımsız akreditasyon kuruluşları kalite güvence sisteminin icracı unsurları olmalıdır.
- Kalite güvence sistemi dinamik bir işleyişe sahip olmalı, değişen iç ve dış şartlara uyumlu gelişmeyi özendirmelidir.
- Yükseköğretim kurumları kalite güvence sisteminin hem paydaşı hem hizmet alıcısı olmalı, hem de sistem tarafından denetlenmelidir.
- Her yükseköğretim kurumunda kalite güvence ve iç değerlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Kalite Güvence Sisteminin Amaçları

- Ödeneklerin ve diğer kamu kaynaklarının daha gerçekçi ve adil şekilde dağıtılarak rekabete dayalı gelişme ortamının oluşturulması
- Üniversitelerin tanınırlık, prestij ve uluslar arası niteliklerinin arttırılması yoluyla yabancı öğrenciler için cazip hale gelmelerinin sağlanması
- Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki eğitim kalitesini yükselterek daha donanımlı ve üstün nitelikli mezunlar yetiştirilmesi
- Gerçekçi ölçütler ve değerlendirme kıstasları kullanılarak yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişme ve iyileştirmeye yönlendirilmeleri
- Yükseköğretim kurumlarının idari ve akademik işleyişlerinin daha basit ve daha kolay hale getirilmesi
- Yükseköğretimde öğrenci, idari personel, öğretim elemanı, öğretim üyesi ve yönetici katmanlarının kendine özgü stratejik plan, vizyon ve misyon algıları ve yorumları oluşturularak ahenkli ve tamamlayıcı işlevselliğin oluşturulması

Kalite Güvence Sisteminin Yükümlülükleri

- Yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemi ile ilgili çalışmaların yasal alt yapısının oluşturulması,
- Bağımsız kalite güvence kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve çalışma ilkelerinin belirlenmesi,
- Değerlendirme çalışmalarının koordinasyonu ve YÖK'e geri bildirimler yaparak yükseköğretim stratejisinin güncellenmesine katkı sağlanması,

- Değerlendirme, akreditasyon ve izleme sistemlerinin kurulması
- Yükseköğretim kurumlarının gelişimine ve dünyadaki yükseköğretim uygulamalarına paralel olarak geliştirilen sistemlerin güncellenmesi

Kalite Güvence Sistemi Nasıl Başarılı Olur?

- Kalite güvence ve akreditasyon hizmeti çeşitli dernek ve özel kuruluşlar tarafından verilmeli ve serbest pazar ilkeleri uygulanmalıdır. İsteyen her dernek ve özel kuruluş gerekli izinleri almak kaydı ile bu hizmeti sunabilmelidir.
- *Merkezi yetkilendirme:* Kalite güvence ve akreditasyon hizmeti verecek kuruluşlar Yükseköğretim Kurulu'na bağlı bir ajans tarafından yetkilendirilmeli ve denetlenmelidir. Bu sayede, üniversitelerin ortak kriterler çerçevesinde değerlendirilmesi sağlanabilir.
- *Standardizasyon:* Kalite güvence ve akreditasyon hizmeti verecek kuruluşların uygulayacakları yöntem ve süreçler YÖK'e bağlı ajans tarafından standart hale getirilmeli ve dinamik bir yapıda sürekli geliştirilmelidir. Bu sayede hem üniversitelerin otonomileri daha güçlendirilecek hem de ortak minimum düzeyler sağlanacaktır.
- *Kalite Standartlarının Sürdürülebilmesi:* Kalite koşulları geliştirilirken tutarlılık ve devamlılığın sağlanması şarttır. Bu tutarlılık ve devamlılığın sağlanmasındaki en temel unsur ise ortak bir değerlendirme çerçevesi oluşturularak uygulanmasıdır.
- Yükseköğretim kurumları kendi akademik tercihlerini belirlemede ve zenginlik oluşturmada kısıtlanmamalıdır. Farklı yükseköğretim kurumları arasında farklılık ve özgünlük oluşması sağlanmalı, kendine özgü kazanımlar edinmenin önünü açılmalıdır.
- Önce paydaş odaklı daha sonra da hedef odaklı yapılanma ve işleyiş kurgulanmalıdır. Aksi takdirde iç ve dış dirençlerle karşılaşılabilir.

Kalite Güvence Sistemine Karşı Direnç

Kalite güvence sistemini doğru kurgulamak için akademisyenlerin göstermekte oldukları direnci ve ortaya çıkabilecek riskleri iyi hesaplamak gerekir. Kalite süreçleri giderek tüm dünya üniversitelerine yaygınlaşma eğilimindedir. Yüzyıllara dayanan akademik gelenek bu yeni olguya karşı nasıl tepki verecektir? Bazen akdemisyenler, bazı zaman da öğrenciler bu süreçlere aktif veya pasif olarak direnmektedirler. Akademisyenler kalitenin bireysel yönüne vurgu yaparak kalite için illa ki böyle bir sistemin gerekli olmadığını savunmakta ve kalite süreçlerinin akademisyenler üzerinde güç kullanım aracı haline geldiğini söylemektedirler. Ayrıca, kalite tanımının çok net yapılamaması zihinlerdeki kargaşayı artırmaktadır.

Brennan ve arkadaşları kalite süreçlerinin bazı zararlı ve eksik yanlarının olduğunu iddia etmektedir. Bu iddiaları şu şekilde özetleyebiliriz:

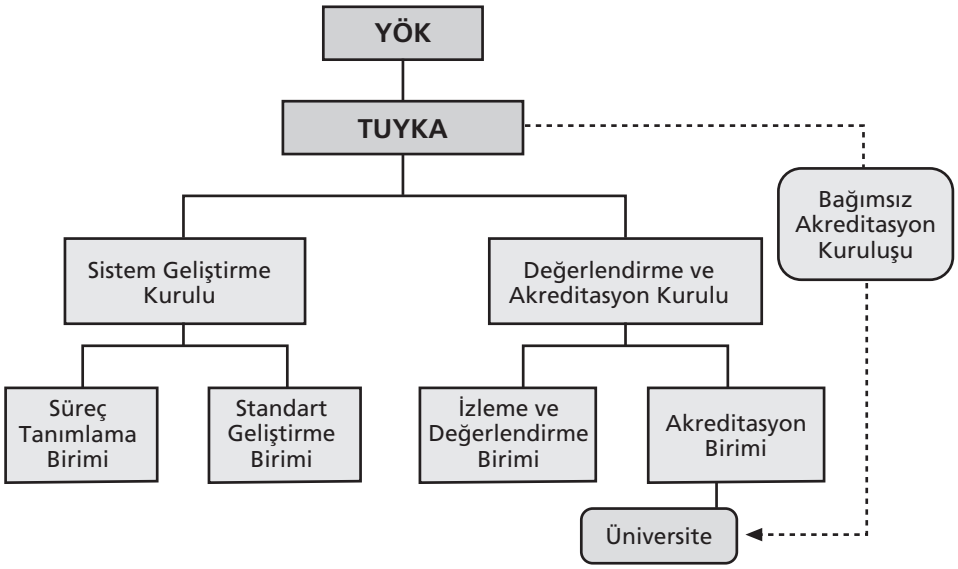
- Aşırı olarak kamu eğilimlerini baz alır ise aldatmaca olmanın ötesine geçmez.
- Dış güçlerce dayatılır ise boyun eğme ve örtbas etmeyi teşvik eder hale gelir.
- Kağıt üzeri işleyen, bürokratik bir değerlendirme süreci olacağından çeşitli sorunlara kaynak olacaktır.
- Herhangi bir kalite prosedür veya aracının kullanılması "ritüelleşme" ve "simgeselleşme" ile sonuçlanmak gibi tehlikeleri de barındırmaktadır.

Model Önerimiz: Türkiye Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı (TUYKA)

Kalite Güvence Sistemi'nin merkezi yapısı "Türkiye Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı (TUYKA)"dır. TUYKA, YÖK bünyesinde yapılandırılmalı ve bağımsız nitelikte bir kurum olmalıdır. TUYKA'nın finansmanı YÖK üzerinden kamu tarafından karşılanmalıdır. TUYKA'nın yönetim kademeleri YÖK tarafından sureli atamalarla oluşturulmalı ve bu ajans özel yetkilerle donatılmış kendi bütçesi olan bir kurum olmalıdır. Kalite güvence sistemleri ile ilgili çalışmalar yürütecek olan bu ajans çalışmaları sonucunda yükseköğretim sistemine yönelik öneriler oluşturmalıdır.

TUYKA'nın öngörülen yapısı şematik olarak Şekil 1'de verilmiştir.

TUYKA Yükseköğretim Kurulu'na bağlı olarak faaliyet gösterir. Bağımsız akreditasyon kuruluşlarını yetkilendirir ve bu kuruluşların çalışma ilkelerini belirler. TUYKA'ya bağlı olarak iki alt kurul vardır. Bunlar Sistem Ge-



Şekil 1: TUYKA'nın öngörülen şematik yapısı.

liştirme Kurulu ile Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu'dur. Sistem Geliştirme Kurulu'na bağlı olarak çalışan iki birim vardır. Bu birimler Süreç Tanımlama Birimi ve Standart Geliştirme Birimi'dir. Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu'nun iki alt birimi vardır. Bu birimler İzleme ve Değerlendirme Birimi ile Akreditasyon Birimi'dir. Şimdi bu dört birimin yapısını ve özelliklerini sırasıyla irdeleyelim.

Sistem Geliştirme Kurulu Bünyesindeki Süreç Tanımlama Birimi

- Sadece süreçlerle ilgilenir.
- Değişen ve gelişen iç ve dış şartlara göre mevcut süreçlerde değişiklikler öngörür, iyileştirmeler yapar.
- Yeni süreçler tanımlar, işlevsizleşen süreçlerin kaldırılmasını, farklı süreçlerin birleştirilmesini, bir sürecin yerine birden çok sürecin konulmasını önerebilir.
- Süreç Tanımlama Birimi tarafından geliştirilen ve/veya iyileştirilen süreçler son halleriyle YÖK'e sunulur. Bu öneriler YÖK Genel Kurulu tarafından onaylanırsa yürürlüğe girer.
- Üniversiteleri kendi bünyelerinde süreç geliştirme ekipleri oluşturmaya ve bu süreçleri TUYKA ile paylaşmaya teşvik eder.
- Süreç Tanımlama Birimi bünyesinde farklı alanlarda çalışacak ekipler oluşturulabilir.

Sistem Geliştirme Kurulu Bünyesindeki Standart Geliştirme Birimi

- Tanımlanan süreçler için ve yükseköğretimin diğer yapısal ve işlevsel özellikleri için standartlar oluşturur.
- Standart Geliştirme Birimi tarafından oluşturulan standartlar YÖK'e önerilir.
- Bu öneriler YÖK Genel Kurulu tarafından onaylandıktan sonra etkin hale gelir.
- Bağımsız akreditasyon kuruluşu olmanın gereklilik ve kriterlerini belirler.

Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu Bünyesindeki İzleme ve Değerlendirme Birimi

- Bir dış denetçiler havuzu oluşturur.
- Dış denetçiler havuzuna dahil olmak isteyen adaylar için sertifika programlarının içeriğini oluşturur.
- Sertifika programlarının yürütülmesini sağlar.
- Üniversitelerde yapılan değerlendirme sonuçlarını rapor halinde Akreditasyon Birimi'ne sunar.
- Bağımsız akreditasyon kuruluşlarını, Sistem Geliştirme Kurulu tarafından belirlenen gereklilik ve kriterlere göre değerlendirir.

Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu Bünyesindeki Akreditasyon Birimi

- Bağımsız akreditasyon kuruluşlarının başvurularını değerlendirir ve yetkilendirilmelerine ilişkin oluşturulan görüşü Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu aracılığıyla TUYKA yönetim kuruluna sunar.

Bağımsız Akreditasyon Kuruluşları

- Bağımsız Akreditasyon Kuruluşu olmanın gereklilikleri ve kriterleri Sistem Geliştirme Kurulu tarafından belirlenir ve YÖK genel kurulu tarafından uygulamaya konulur.
- Bu gereklilik ve kriterlere göre Akreditasyon ve Değerlendirme Kurulu tarafından yapılacak inceleme sonucunda oluşan kanaat TUYKA yönetim kuruluna sunulur ve bu yönetim kurulunca karara bağlanır.
- Uygun bulunan kuruluşlara bağımsız akreditasyon kuruluşu olarak faaliyet gösterme izin ve yetkisi verilir.
- Bu izin ve yetki 3 yıl geçerlidir.
- MÜDEK, FEDEK gibi kuruluşlarla, dernekler ve şirketler bağımsız akreditasyon kuruluşu olarak faaliyet gösterebilirler.

Dış Denetleyiciler

- Dış denetçi olmak için Türkiye üniversitelerinde Profesör Doktor unvanıyla aylıklı çalışıyor olmak gerekir.
- Havuza dahil olmak isteyen adaylar içeriği TUYKA tarafından belirlenecek sertifika programlarını tamamlamak zorundadırlar. Sertifikalar 3 yıl süreyle geçerli olacaktır.
- Hiçbir dış denetçi halen veya daha önce personeli olduğu bir üniversiteyi denetleyemez.
- Üniversiteler yanlı olduğunu düşündükleri dış denetçileri reddedebilirler. Reddetme için üniversite senatosunun kararı gereklidir. Fakat üniversiteler üst üste 2 kereden fazla bu hakkı kullanamazlar.

Akredite Olma

- Üniversiteler bölüm, anabilim dalı veya program bazında yani kendi öğrencisi olan en küçük birim bazında bağımsız akreditasyon kuruluşlarınca akredite edilirler.
- Fakülteler, yüksekokullar gibi akademik birimler ve daire başkanlıkları gibi idari birimler bazında da akreditasyon uygulanır.
- Yükseköğretim kurumları ayrıca idari işleyiş ve kurumun tamamı için de akreditasyon başvurusunda bulunabilirler.
- Üniversitelerin program açmasına YÖK izin verir.
- YÖK'e öğrenci kontenjanı başvurularında ilgili bölümün akredite olma şartı aranır.
- Öğrenci alma izni Türkiye'nin kalkınma ve gelişme planlarına ve toplumun nitelikli mezun ihtiyacına göre verilir.
- Her akredite olan bölüme veya programa YÖK öğrenci alma izni vermek zorunda değildir.

İç Denetim ve Kalite Güvence Ofisi

- Üniversiteler kendi kalitelerini kendileri belirlerler. Bunun için üniversitelerin bünyelerinde "Kalite Güvence Ofisi"nin açılması gereklidir.
- Bu ofis kalitenin sürekli geliştirilmesi için stratejiler geliştirmeli ve bu stratejinin uygulanmasını sağlamaya çalışmalıdır.
- Üniversitelerin stratejileri, kalite süreçleri ve çıktıları kamuya ve denetlemeye açık olmalıdır. Aynı zamanda, öğrenciler ve diğer paydaşların da katılımını sağlayacak bir mekanizma kurulmalıdır.

İç Denetim Esasları

- Her üniversitede sertifika programlarını tamamlamış bir uzmanlar havuzu oluşturulur, bu uzmanlar sağlık, fen ve sosyal alanların her birinden 2 kişi olarak belirlenir ve üniversite içerisinde "Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulunu" oluştururlar.
- Üniversitelerin iç denetimini üstlenen bu akademisyenler öğretim üyeleri arasından belirlenir.

Kalite Güvence Değerlendirilmelerinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

- Üniversite stratejik planının, vizyon ve misyonunun tüm ekip tarafından benimsenmesi ve özümsenmesi sağlanmalıdır. Diğer taraftan bu belgelerin statik değil dinamik olduğunu gösterecek şekilde güncellenmelerinin toptan katılımla sağlanması gerekmektedir.
- Kalite güvence sisteminin başlatılması ile birlikte veri kaydının titizlikle yapılması ve etkilerinin kısa, orta ve uzun vade açısından irdelenmesi gerekir. Karmaşık konuları ele alırken basitleştirme amacıyla veri kaybının oluşması önlenmelidir. Bu yolla üniversitedeki iyileştirme ve geliştirmelerin belgelenmesi sağlanmalı, aynı zamanda üniversitenin akredite olmasına temel oluşturmalıdır
- Üniversite öğrencileri kalite güvence sisteminin içine çekilmeli, görüş ve değerlendirmeleri alınmalı ve uygulamaya yansıtmak gereklidir. Yükseköğretim kurumunun kalitesinden öğrencinin anladıkları ve bu doğrultuda beklentileri bilinmelidir.

Kalite güvence sisteminde tanımlanabilecek süreçlere örnek olarak; performans izleme, endüstriyel ilişkiler, Bolonya, yeni program açma kapama, akademik atama ve yükselme gibi süreçleri sayabiliriz. Diğer yandan süreç yönetimi, bilgi yönetimi, proje yönetimi, performans yönetimi, inovasyon yönetimi, değişim yönetimi, değer yönetimi ve ilişki yönetimi gibi unsurlar kalite güvence sisteminin önemli bileşenleri olacaktır. Mesela bilgi yönetimi doğru bilgiyi, doğru yerde, doğru zamanda, doğru kişide bulundurmak ve her bilgiyi herkese yüklememektir.

İyi tasarlanmış süreçler hem çalışanları geliştirir, hem de kurumsal verimliliği artırır.

Süreçlerde aksaklık ve hata varsa en iyi elemanlar bile zaman içerisinde etkisizleşecek ve verimsizleşecektir.

Değerlendirme sürecinin basamakları ve nitelikleri belirlenirken Türk toplumunun sosyal yapısı ve davranış psikolojisi göz önünde bulundurulmalıdır. Batı ülkelerinde başarılı olacak modeller bizdeki insan ilişkilerinin niteliğinden dolayı aksayabilir.

Sonuçlar

- Yükseköğretim kalitesinin uluslararası düzeyde rekabet edebilir hale getirilmesi için ulusal nitelikte bir kalite güvence ajansına ihtiyacı vardır.
- Bu ajansın uluslararası gelişmelerle uyumlu şekilde kalite sistemlerini yönlendirmesi gerekir.
- Ulusal kalite ajansının önerilerinin uygulanması yükseköğretim kurumlarının gelişimi ve değişimi izlemeleri için kaçınılmazdır.
- Yükseköğretim kurumları YÖK bünyesinde çalışmak durumunda olduğundan kalite ajansının uygulamaları ile YÖK uygulamaları arasındak uyumun sağlanması çok önemlidir.
- Ulusal kalite sistemlerinin devlet tarafından belirlenmesi, denetlenmesi, akredite edilmesi ve çağdaş düzeylerde tutulması çok önemlidir. O nedenle bir kurum, bir dernek vb. sadece bağımsız akreditasyon kuruluşu olarak ulusal ajansın izni ile hizmet verebilir.
- Bağımsız sivil akreditasyon kuruluşları yasa ile kurulan devlet kurumları olan yükseköğretim kurumlarını bağlayıcı kararlar alamaz.

Kaynaklar

Anderson, G. (2006). Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' Responses to Quality in some Australian Universities, Quality in Higher Education, 12(2), 161-173.

Brennan, J. ve Williams, R. (2007). Accreditation and Related Regulatory Matters in the United Kingdom. S. Schwarz ve D. F. Westerheijden (Ed.), Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area içinde (ss. 465-490). Springer.

Damme, V. (2002). Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in Education Services, Washington, USA.

El-Khawas, E. (2001). Who's in Charge of Quality? The Governance Issues in Quality Assurance, Tertiary Education and Management, 7, 111-119.

ENQA (2005, rev. 2009). European Association for Quality Assurance in Higher Education. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area http://www. enqa. eu/files/ESG_3edition%20(2). pdf erişim tarihi: 05. 01. 2011.

ENQA (2009). Guidelines for External Reviews of Quality Assurance Agencies in the European Higher Education Area European Association for Quality Assurance in Higher Education

http://www.enqa.eu/files/Guidelines%20for%20external%20reviews%20of%20quality%20assurance%20agencies%20in%20the%20EHEA. pdf erişim tarihi: 08. 01. 2011.

ESIB (2005). The Black Book of the Bologna Process. The National Union of the Students of Europe http://www. aic. lv/bolona/Bologna/contrib/ESIB/0505_ESIB_blackbook. pdf erişim tarihi: 30. 01. 2011.

International Journal of Scientometrics, Infometrics and Bibliometrics 2011(4). Ranking web of World Universities. http://www. webometrics. info/methodology. html erişim tarihi: 28. 01. 2011.

Karkoszka, T. (2009). Quality Assurance in the European Higher Education Erea. Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering. 37(2). 763-764.

Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality? Academics Perceptions on Quality Assurance and Quality Monitoring, Quality in Higher Education, 6(2), 153-163.

Özer, M., Gür, B. S., Küçükcan, T., (2010). Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Pelin Ofset, Ankara. ISBN: 978-605-4023-08-0.

Skolnik, M. (2009). Quality Assurance in Higher Education as a Political Process: University of Toronto.

U. S. Department of Education http://www2. ed. gov/about/what-we-do. html erişim tarihi: 28. 01. 2011.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 957-964

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

Türkiye Yükseköğretimi İçin Kalite Güvencesi Konusunda Stratejik Tercihler*

Prof. Dr. Mahmut Özer[1], Yrd. Doç. Dr. Bekir S. Gür[2], Prof. Dr. Talip Küçükcan[3]
[1]Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Rektörlüğü PK. 67100 İncivez, Zonguldak
[2]Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü 78050 Karabük
[3]Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, Marmara Üniversitesi Rektörlüğü 34413 Sultanahmet, İstanbul

Özet

Dünyada yükseköğretim kurumları ve öğrenci sayılarında belirgin artışlar başlayınca ve büyüyen yükseköğretim sisteminin finansmanında sıkıntılar baş gösterince, karar alıcılar kalite güvencesine daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Kalite güvencesinin özellikle Avrupa yükseköğretiminde öne çıkması, Türkiye gibi gelişmekte olan bazı ülkelerde yeterli ve yerel analizler yapılmaksızın kalite güvencesi sistemlerini ithal etmeye yönlendirmiştir. Kalitenin anlayış olarak gelişmediği ve kültürel bir pratiğe dönüşmediği ortamlarda, dışarıdan zorlamalarla kalite güvencesinin sağlanması mümkün görünmemektedir. Dünyada kalite güvencesi konusunda karşımıza çıkan en yaygın yaklaşım, yükseköğretim kurumunun bizatihi kendisinin kaliteden sorumlu olmasıdır. Bunun yanında kullanılan dış kalite güvencesi prosedürleri, bir takım bürokratik değerlendirmelere değil, akran/meslektaş değerlendirmelerine dayalıdır. Ayrıca, kalite güvencesinden sorumlu bir takım merkezî kuruluş ve ajansların, yükseköğretim kurumlarının özerkliklerini kısıtlayan bazı bürokratik düzenlemeleri dünyada da tartışma konusudur. Yazarlar şu tezi savunmaktadır: Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin mevcut merkeziyetçi yapısı, toplumsal talepleri karşılamadaki tarihsel performansı ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları dikkate alınmadan, üniversiteler üzerinde yaptırımları olan bir kalite güvence mekanizmasının kurulması, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının zaten sorunlu olan özerkliklerini tehdit etme ve bu kurumlar için ekstra bir bürokratik bir külfet olma riski taşımaktadır. Bildiri, yükseköğretimde kalitenin artırılması ve kalite güvencesi konusunda izlenmesi gereken politikaları, Yükseköğretim Kurulu, hükümet ve üniversiteler çerçevesinde ele almıştır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, kalite güvencesi, YÖK.

Giriş

Yükseköğretim, temelde, eğitim ve araştırma ile ilgilidir; eğitim ve araştırma ise bir yönetim tarafından desteklenir. Kalite güvencesi, eğitim, araştırma ve yönetimin kalitesinin geliştirilmesiyle ilgili bir konudur (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Dünyada yükseköğretim seçkinlere eğitim vermekten kitle eğitimine doğru evrildikçe, yani yükseköğretim kurumları ve öğrenci sayılarında belirgin artışlar başlayınca karar vericiler kalite güvencesine daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Bu gelişmenin gerisinde merkezi bir denetim mekanizması kurma amacından ziyade, o güne kadar ulaşılan niteliğin korunması kaygısının yattığı görülmektedir. Kalite güvencesinin son yıllarda yaygınlaşmasının en önemli nedenlerinden birisi de özellikle politika yapıcıların, ulusal yükseköğretim kurumlarını, kalite değerlendirmesinin karşılaştırılabilir avantajını kullanarak uluslararası yükseköğretim pazarına taşıma arzularıdır (Dodds, 2005). Yükseköğretimde, başarılı öğrencileri çekme, yetenekli araştırmacı ve öğretim üyelerini istihdam et-

[*] Bu bildiri Özer, Gür ve Küçükcan (2010)'dan kısaltılarak oluşturulmuştur.

me yarışında ön plana çıkabilmenin ilk şartlarından birinin öğretim, araştırma ve yönetim düzeylerinde kaliteyi sağlamak ve bunu ilgili paydaşlara sunmak olduğu görülmektedir.

Her ne kadar yükseköğretim ağırlıklı olarak hâlâ ulusal hükümetlerin sorumluluğunda olsa da, bu süreçte bütün belirsizliğine rağmen "kalite" denen şeyin güvence altına alınması önemli görülmüş, bu konuyla ilgili yeni kuruluşlar kurulmuş, kalite güvencesiyle ilgilenen kuruluşlar için şemsiye görevi gören çok sayıda uluslararası kuruluş ortaya çıkmıştır. Dahası, UNESCO ile Dünya Bankası gibi küresel aktörler de konuyla yakından ilgilenmektedirler (UNESCO, 2004). Bugün gelinen noktada Türkiye'nin sistemine bütünleşmeye çalıştığı Avrupa'da karar alıcılar, kalite güvencesi sistemleri kurmanın zorluklarıyla baş etmeye çalışmaktadırlar. Bu anlamda ortak bir yükseköğretim kültürü ve düzeyi oluşturmaya katkı sağlamak amacıyla oluşturulan "Bologna" ve "Socrates" gibi programlar, Avrupa'da ve küresel düzeyde önemli parola ve slogan kelimeler/kavramlar olmuşlardır (Schwarz ve Westerheijden, 2007).

Kalite güvencesinin yükseköğretim sistemleri gelişmiş ülkelerde öne çıkması, Türkiye gibi birçok ülkeyi, "kalite güvencesinin çözmeyi amaçladığı politika problemlerinin sahih bir analizi olmaksızın" (Westerheijden, Stensaker ve Rosa, 2007), kalite güvencesi sistemleri kurmaya özendirmiş, diğer ülke deneyimleri yeterince analiz edilmeden bu amaçla projeler üretmeye yönlendirmiştir. Oysa yükseköğretimin kaliteli olması gerektiği yönündeki genel uzlaşıya rağmen, kalite güvencesi konusunda atılacak adımların oldukça dikkatli olması gerekir çünkü kalite güvencesi konusu, üniversite özerkliği, milli kültür ve üniversitenin yerel şartlara uygun hareket etmesi gerektiği gibi hususlarla yakından ilgilidir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009; ENQA, 2007; OECD, 2004).

Bu bildiride, yazarlar şu tezi savunmaktadır: Türkiye'deki yükseköğretim sisteminin mevcut merkeziyetçi yapısı, toplumsal talepleri karşılamadaki tarihsel performansı ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları dikkate alınmadan, üniversiteler üzerinde yaptırımları olan bir kalite güvence mekanizmasının kurulması, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının zaten sorunlu olan özerkliklerini tehdit etme ve bu kurumlar için ekstra bir bürokratik bir külfet olma riski taşımaktadır. Bildiri, yükseköğretimde kalitenin artırılması ve kalite güvencesi konusunda izlenmesi gereken politikaları, Yükseköğretim Kurulu, hükümet ve üniversiteler çerçevesinde ele almıştır.

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi

Kalite güvencesi, genel olarak kalite standartlarının karşılandığını tespit etmek için bir projenin/hizmetin/kurumun çeşitli yönlerinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanır. Ancak, yükseköğretim göz önüne alındığında kaliteyi tanımlamak veya kalitenin kabul edilmiş tek bir tanımını bulmak oldukça zordur (Hamalainen, 2003). Dolayısıyla, özellikle eğitim sistemlerinde kalitenin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda bir uzlaşı yoktur. Bu konuda bir uzlaşı olmamasının temel nedeni, hem genel olarak eğitimin hem de özelde yükseköğretimin oldukça karmaşık bir etkinlik olmasıdır. UNESCO'nun bir raporunda ifade edilen tanım, kalitenin yükseköğretimde ne anlama geldiğinin ne derece karmaşık olduğunu göstermektedir:

> *Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Bu yüzden kalite, şunlara bağlı olarak farklı anlamlar barındırabilir: (i) yükseköğretimdeki farklı yararlanıcı ya da paydaşların muhtelif çıkar anlayışları (öğrenci/üniversite disiplini/iş piyasası/toplum/devletin belirlediği kalite gereklilikleri); (ii) kalitenin referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar, vb.; (iii) akademik dünyanın değerlendirmeye değer nitelik ve özellikleri; (iv) yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel dönem (Vlăsceanu vd., 2004, ss. 46–48).*

Akademik kalitenin ne olduğuna dair değişik tarifler kullanılmıştır. Aşağıda görüleceği üzere bu tariflerin her birinin avantajları ve dezavantajları vardır ve bunların her biri belli zaman ve/veya ulusal bağlama uygundur (Vlăsceanu vd., 2004): 1. Mükemmeliyet olarak kalite: Bu geleneksel ve seçkinci akademik yaklaşıma göre, akademik kalite ancak en iyi standartlar sayesinde ortaya çıkar. 2. Amaç için uygunluk olarak kalite *(fitness for purpose):* Bu kavram, genel olarak kabul edilen standartlara (örn. bir akreditasyon veya kalite güvencesi kuruluşunun standartları) uygunluğu öne çıkarır. 3. Amacın uygunluğu olarak kalite *(fitness of purpose):* Bu kavram, dışsal standartlara uygunluktan ziyade, kurumun kendisi için tayin ettiği hedef ve misyonu yeterli bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine odaklanır. 4. İyileştirme olarak kalite: Bu kavram, kalıcı bir iyileştirme çabasının sürekliliğine odaklanır ve yükseköğretim kurumunun kurumsal özerkliğinin en iyi şekilde kullanmasının sorumluluğunu vurgular.

Akreditasyon kuruluşları genellikle, amaç için uygunluk tanımını esas alırlar. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde etkin bir kuruluş olan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi, kaliteyi "amaç için uygunluk" olarak tarif etmektedir (CHEA, 2001).

Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının gerek öğretim gerekse araştırma, yayın, etkinlik, akademik başarı, yayın, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2007, 2008). Kalite güvencesi sisteminin oluşturulmasında, iç denetimin yanında ulusal yükseköğretim politikası da önemlidir. Ulusal yükseköğretim politikası, hem ulusal denetimde hangi kalite güvence prosedürlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesi, hem de yükseköğretim kurumlarının buna göre iç kalite güvence sistemlerini nasıl oluşturmaları gerektiğinin belirlenmesi açısından en önemli bileşen olarak durmaktadır (Özer, 2010). Değişik ülkelerdeki kalite güvencesi sistemleri, süreç ve amaçlar açısından önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, ilerde de değineceğimiz üzere, son yıllarda, söz konusu güvence sistemleri arasında bir uyumlaştırma çabası gözlenmektedir. (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Yükseköğretimde kalitenin net bir tanımı olmasa da, yükseköğretimde kalitenin nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda dünyada genel bir örüntü ve model söz konusudur. (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Bu model, yükseköğretimin kendi içinden çıkan anlayış ve kültüre dayalı, üniversite özerkliğine ve bilimsel düşünce ve ifade hürriyetine zarar vermeyen akran değerlendirmesine *(peer review)* dayanmaktadır.

İç denetim ve yükseköğretim politikalarıyla birlikte kalite güvencesinin önemli bir bileşeni olan dış denetim, genellikle ulusal kalite güvence ajansları tarafından gerçekleştirilmektedir. Kalite güvence ajansları, biçimsel statülerindeki değişikliklere rağmen meşruiyetleri, fonlanmaları ve işlemsel kaynakları açısından hükümetlere bağımlıdırlar (El-Khawas, 2001). Dış kalite güvence prosedürü aşağıdakilerden birisi olabilir (ENQA, 2008, s. 7):

- Bir dersin değerlendirilmesi
- Bir programın değerlendirilmesi
- Bir kurumun değerlendirilmesi
- Bir temanın değerlendirilmesi
- Denetim
- Akreditasyon süreci
- Karşılaştırma

Aşağıda değineceğimiz üzere, yükseköğretim sistemlerinin dünya çapında önemli derecede büyümesi, devletin yükseköğretimdeki rolünün değişmesi ve yükseköğretimde artan uluslararasılaşma gibi değişik faktörler yükseköğretimde kalite güvencesi konusunu öne çıkarmıştır. Kalite güvencesi mekanizmalarındaki artış, yükseköğretim kurumları için artan bürokrasi gibi çeşitli sorunları da beraber getirmiştir.

Yükseköğretimde Büyüme ve Devletin Değişen Rolü

Batı ülkelerinde özellikle 1980'lerden itibaren kalite güvencesi konusuna olan ilgi artmıştır. Bu ilginin artmasında, artan öğrenci sayısı dolayısıyla giderek büyüyen harcamaların yerli yerinde kullanılıp kullanılmadığı önemli bir yer işgal etmiştir (Westerheijden, Stensaker ve Rosa, 2007). Her ne kadar Avrupa ülkelerinde devlet, hala yükseköğretimin en büyük finansörü olsa da, son yıllarda yükseköğretimin tek finansörü olmaktan çıkmak istemekte ve yükseköğretim kurumlarına gittikçe daha fazla özerklik sağlamaktadır. Buna karşın, kurumlardan daha fazla "şeffaflık" ve "hesap verebilirlik" talep etmektedir (Orsingher, 2006, s. 1).

Kalite güvence sistemi yükseköğretim kurumlarının talepleri neticesinde ortaya çıkmış bir sistem değildir, bir üst düzenlemedir. Kalite güvence sisteminin oluşturulmasıyla yükseköğretim kurumları ve hükümet/devlet arasındaki ilişki değişmeye başlamıştır (El-Khawas, 2001). Artık, yükseköğretim kurumlarının kalitesi, kalite ajansları tarafından belirlenmektedir. Yükseköğretim sistemlerinin geleneksel yapısına göre, yükseköğretim kurumlarının kalite güvence ajanslarını algılama biçimleri farklılaşmaktadır. Örneğin, İngiltere'de ulusal kalite güvence ajansı, hükümetin yükseköğretim sektörünün kamuya hesap verebilirliğini artırmak için yapabileceği müdahaleler ile kalite güvence ajansının yapacağı müdahalelerinin özerklikleri üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında kötünün iyisi olarak algılanmaktadır (Dodds, 2005). Fransa'da ise yükseköğretim kurumları ulusal kalite güvence ajansını, devletin düzenlemelerinin azalması ve dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının özerkliklerini artırmanın bir yöntemi olarak değerlendirmektedir.

Kalite geçmişte daha çok ilgili bakanlığın düzenleme ve denetlemesi ile güvence altına alınıyordu. Buna karşın, bu yaklaşımdan uzaklaşılmakta ve performans değerlendirmesi ön plana çıkmaktadır (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Benzer şekilde, kalite bir süreç olarak görüldüğü için, koordinasyondan sorumlu bakanlıkların veyahut resmi kalite güvencesi kurumlarının temel rolü, yükseköğretim kurumlarının kaliteyi bir süreç olarak yönetebilecek mekanizmalarının olup olmadığını onaylamaya kaymıştır. Dahası, aşağıda açıklanacağı üzere dünyadaki genel yaklaşım, memurların veya bürokratların değerlendirmelerinden ziyade, *akran değerlendirmesine* dayanır.

Avrupa'da yükseköğretimde görülen bütün uluslararasılaşma çabalarına rağmen, yükseköğretim hâlâ ağırlıklı olarak ulus-devletlerin kontrolündedir ve dolayısıyla bir yükseköğretim kurumundan verilen bir derecenin kalite güvencesi konusu hâlâ ağırlıklı olarak devletlerin sorumluluğundadır (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Devletin yükseköğretimdeki sorumluluğunun hâlâ baskın olması normaldir çünkü Avrupa'da yükseköğretim kurumlarının çoğu ya kamuya aittir ya da kamu tarafından finanse edilmektedir (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Kamu kaynaklarını kullanan yükseköğretim kurumlarının bu kaynakları nasıl kullandığının ve eğitim, öğretim, araştırma, yönetim vb. alanlarda sürdürülen etkinliklerin kalitesinin denetlenmesi normal görülmekle birlikte özellikle 1980'lerden sonra devletler yükseköğretim kurumları üzerindeki doğrudan kalite güvencesi denetleme işlevlerini gönüllü bir şekilde yarı-devlet *(quasi-governmental)* kuruluşlarına devretmişlerdir (Schwarz ve Westerheijden, 2007). Bu kuruluşlar "değerlendirme komitesi", "akreditasyon konseyi", "kalite güvencesi ajansı" vb. isimlerle anılmaktadır.

Uluslararasılaşma

Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği artış eğiliminde olduğu için, ülkeler için diğer ülkelerdeki programların kalitesinden emin olmak gittikçe daha fazla önem arz etmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Öğrencilere sahte diploma, yükseköğretim kurumlarına ise sahte akreditasyon satmak isteyen kurumlar çok sayıda ülkede faaliyet göstermektedirler. Uluslararasılaşmanın doğurduğu bu risklerin ortadan kaldırılması, diğer ülkelerden alınan diplomaların denkliklerinin tanınmasına yönelik sorunların giderilmesi gibi kaygılar yükseköğretimde kalite değerlendirmesini gerekli kılan faktörler arasında görülmektedir. He ne kadar, özellikle akran değerlendirmesine dayalı yükseköğretimde kalite güvencesinin teminine yönelik çalışmalar yapılması ve kurumsal yapılar oluşturulmasına olumlu bakılsa da yeterlilikleri *(qualifications)* değerlendirme çalışmaları Avrupa'da oldukça yenidir ve yaygın değildir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Yükseköğretimde küresel ve bölgesel rekabetin hızlandığı günümüzde öğrenci, araştırmacı ve öğretim üyelerinin en yetenekli ve birikimlilerini çekmek ve büyük araştırma fonlarını kurumlarına kazandırmak isteyen yükseköğretim kurumları kamuyonu etkileyen bir başka yarışın içinde yer almaktadır. O da her yıl çeşitli kurumların yayınladığı en iyi, en kaliteli vb üniversite sıralamalarıdır. Uluslararası bir sertifikasyonun yokluğunda, üniversite sıralamaları oldukça popüler olmuşlardır. Sıralamalar her ne kadar kalite sıralaması olarak savunulmasa da, sıralamada iyi bir skor elde etmemek kalite yokluğuyla ilişkilendirilmektedir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

Bürokratikleşme ve Diğer Sorunlar

Yukarıda işaret edilen sayısal artış (öğrenci, öğretim üyesi, üniversite), uluslararası hareketlilik, piyasanın baskısı sonucu oluşan programlardaki çeşitlilik nitelik sorununun ortaya çıkmasına neden olmuş, bütün bu gelişmeler yükseköğretim kurumlarını rekabet yarışına girmeye zorlamıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, kamu kaynaklarının doğru, verimli ve etkin biçimde harcanıp harcanmadığı konusunda bütün kurumlar gibi üniversitelerin de saydamlık ve hesap verebilirlik kültürüne açık olmaları, kurumsal ve bilimsel özerkliklerini zedelemeyecek biçimde kapılarını kapılarını kalite denetimine açmaları beklentileri dile getirilmiştir. Ancak yukarıda da işaret edildiği gibi yükseköğretim kurumlarının ve sistemlerinin yeknesak olmayışı, bir ülke içinde bile geniş çeşitlilik göstermesi söz konusu kalite güvencesi denetimi için gerekli ilkeler ve prosedürlerin genel-geçer biçimde ortaya konmasını zorlaştırmakta hatta imkânsızlaştırmaktadır. Kuşkusuz böyle biz zorluk üniversitelerin denetimsiz, başına buyruk, saydamlık ve hesap vermeye kapalı kurumlar olarak kalmasını gerektirmez.

Bolonya Süreciyle birlikte Almanya ve Hollanda gibi birçok ülkede yeni lisans ve yüksek lisans programları açıldı ve bu programlar için yeni akreditasyon kuralları getirildi. Ayrıca İngiltere gibi bazı ülkelerde kalite güvencesi konusunda birkaç kez köklü politika değişikliğine gidildi. Bu değişiklikler dolayısıyla sözkonusu ülkeler dâhil çok sayıda ülke, çok ciddi bir fazla iş yükü ile karşı karşıyadırlar (Hussey ve Smith, 2010; Schwarz ve Westerheijden, 2007). Bununla beraber sorgulayan bireyler yetiştirme, bilgi üretme, kültür ve uygarlık mirasını yeniden yorumlama gibi işlevleri de olan yükseköğretim kurumlarını, kalite güvencesinin sağlanması adına yeni bürokrasilerle karşı karşıya getirme, kaliteyi artırma garantisine sağlamadığı gibi yükseköğretim kurumları arasındaki ve kurum içindeki farklılıkları da olumsuz etkileme riski taşımaktadır.

Türkiye'de Yükseköğretim ve Kalite Güvencesi

Bu bölümde Türkiye'deki yükseköğretim sistemi ve kalite denetim mekanizmaları kısaca ele alınacaktır.

Türkiye'deki mevcut yükseköğretim sistemi, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1982 Anayasası tarafından belirlenmiştir. Yükseköğretim sistemi son otuz yılda muhtelif değişiklikler geçirmiş olsa da, sis-

temin 1981 yeniden yapılanmasındaki orijinal halini koruduğu söylenebilir. Bu orijinal halin en önemli özelliği, merkeziyetçi yapılanmadır (Küçükcan ve Gür, 2009). 1981 yılında bütün üniversiteler Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'na bağlanmıştır. Yükseköğretim Kanunu, üniversiteyi önce indoktrinasyon yapılan bir kurum, ardından araştırma ve eğitim kurumu olarak tanımlamaktadır. Kanun, YÖK'ün oluşumunda ve rektör atanmasında Cumhurbaşkanına oldukça geniş yetkiler tanımıştır. Benzer şekilde, YÖK ve rektörler oldukça geniş yetkilere haizdirler.

Yükseköğretim sistemindeki katılık ve merkeziyetçilik dolayısıyla, yükseköğretim kurumları arasında farklılaşma çok azdır (World Bank, 2008). Bütün devlet üniversiteleri (ve hatta önemli oranda da vakıf üniversiteleri), tek bir modeli esas alarak çalışmaktadırlar. Kurumlar arası çeşitlilik olmadığı için, yeni ve farklı amaçlara hizmet etmede sorun yaşanmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009). Aşırı merkeziyetçi, bürokratik, özerk olmayan bir akademik ve yönetsel anlayış, üniversiteleri içinden çıkılmaz yapısal sorunlarla baş başa bırakmıştır (DPT, 2007). Bu anlayışın getirdiği düzenlemelere göre, fakülte kurullarının karar alma yetkisi yoktur; öte yandan, YÖK ve rektörler kendilerinin de zaman zaman ifade ettiği gibi gereğinden fazla yetkiye sahiptir.

Türkiye'de yükseköğretim sistemi, mevcut haliyle, aşırı merkeziyetçi ve katı olduğu için, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına cevap verememektedir (World Bank, 2008). Özellikle yükseköğrenimin toplumun az bir kesiminden geniş bir kesimine ulaştırılması hedefi ve toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap vermenin önemi göz önüne alındığında, Türkiye'de üniversitelerin kurumsal özerkliğinin artırılması ve merkeziyetçi yapıdan uzaklaşılması, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. YÖK'ün yetkilerinin azaltılması, eşgüdüm ve planlamadan sorumlu bir üst kurula dönüştürülmesi hususunda da önemli bir toplumsal mutabakat bulunmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009).

YÖK'ün kalite denetim amacıyla kullandığı en önemli araç, bölüm ve program açma ile öğrenci alımının YÖK'ün onayına tabi olmasıdır. Bir programın başlayabilmesine belli ölçütler çerçevesinde izin verme, dünyada bir tür ön-akreditasyon olarak düşünülmektedir.[1]

Türkiye Yükseköğretimi İçin Stratejik Tercihler

Bu bölümde, Türkiye'de yükseköğretimin kalitesini artırırken dikkate alınması gereken parametreler ele alınmıştır.

Büyüme ve Çeşitlenme mi, Standartlaşma ve Bürokrasi mi?

Dünyada kalite güvencesi konusunda belli mesafeler almış ülkelerin en tipik özelliği, yükseköğretim kurum sayılarının ve okullaşma oranlarının fazla olmasıdır. Levine'nin (2001) işaret ettiği gibi, Amerika'da özellikle 1980'li ve 1990'lı yıllarda yükseköğretime devletin siyasal ve finansal desteğinin azalması (ve dolayısıyla denetim mekanizmalarının artmasının) temel nedeni, Amerikan yükseköğretiminin bir "olgun/gelişmiş endüstri"ye dönüşmesidir. Yirminci yüzyılın büyük çoğunluğunda Amerikan yükseköğretimi bir "büyüme endüstrisi" olmuştur ve her gelen hükümet için yükseköğretime olan desteğin artırılması bir norm olmuştur. Bu dönemde hem kamu yükseköğretim kurumlarının sayısı hem de özel yükseköğretim kurumlarının sayısı, devlet destekleriyle artırılmıştır. Devlet, olgun endüstrileri daha fazla "düzenlenmekte" ve "denetlenmekte"dir (Levine, 2001, s. 39). Avrupa'da da özellikle İngiltere, Almanya ve Fransa gibi nüfusu büyük ülkelerde hükümetler 1960 ve 1970'li yıllarda yükseköğretimde genişleme politikası yürütmüş, bu yıllarda çok sayıda üniversite kurulmuştur. Hatta İngiltere Hükümeti, 1992 yılında aldığı bir kararla *(Further and Higher Education Act)*, yükseköğretim alanını genişletmek amacıyla, ortaöğretim sonrasında dört yıllık eğitim veren 30 mesleki ve teknik kolej ile 35 politekniğin tümünü üniversiteye dönüştürmüştür.

Yukarıdaki örneklerde, önce yükseköğretimde büyüme ve çeşitlenme sağlanmış, buna paralel olarak ve bunun akabinde, kalite ve nitelik konuları gündeme alınmaya başlanmıştır.

Türkiye'de yükseköğretim, her yönüyle, hâlâ bir büyüme endüstrisi olarak ele alınmalıdır. Çünkü yükseköğretimde okullaşma oranları hâlâ, yüzde 60'ların çok altındadır. Son yıllarda, hükümetler yükseköğretime önem vermektedir. Yükseköğretim kurumları istenen düzeyde çeşitlilik göstermemektedir. Dolayısıyla olgun endüstrilerde karşımıza çıkan kalite güvence mekanizmalarını, büyüme ve gelişme eğiliminde olan yükseköğretimimize uygulamak oldukça sorunludur. Ayrıca, olgun endüstrilerde yaygın olan kalite güvence sistemlerinin, yerel ihtiyaç ve durumlar gözetilmeden özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki yükseköğretim sistemlerince kopyalanması, bu ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesine katkısı olmayan bir sürece dönüşebilir (Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009).

[1] Bu ölçütler ayrıntılı bir şekilde Özer, Gür ve Küçükcan (2010)'da yer almaktadır.

YÖK, zaten gelişmiş yükseköğretim sistemlerine sahip ülkelerdeki kalite güvencesi mekanizmalarından daha fazla yetkiye ve hareket esnekliğine sahiptir. Yükseköğretim kurumları zaten çok temel işlemlerinde (program açmak, öğrenci kabul etmek, vb.), YÖK'ün denetimi altındadırlar. YÖK dışında bir akreditasyon kurumunun da yükseköğretim kurumları üzerinde yetkilendirilmesi, hem yetki karmaşasına sebebiyet verme hem de yükseköğretim kurumları üzerindeki bürokrasinin artması riski taşımaktadır.

Akreditasyon mu, Kalite Geliştirme Süreci mi?

Yükseköğretim tartışmalarında zaman zaman dile getirilen bir husus, yükseköğretim kurumlarının akredite edilmesi amacıyla bir akreditasyon kurumu kurulması önerisidir (örneğin Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar, 2009). Buna ek olarak, YÖK dışında bir akreditasyon kurumu veya derneği kurulması konusunda bazı çalışmaların olduğu bilinmektedir.

Türkiye'de üniversiteler, Türkiye Büyük Millet Meclisinin çıkardığı yasanın Cumhurbaşkanı tarafından onaylanması ile kurulmaktadır. Üniversiteler, meşruiyetlerini, yasadan almaktadır. Bir akreditasyon kurumunun bir kamu yükseköğretim kurumunu akredite etmemesi, her haliyle tuhaf bir durum oluşturacaktır. Nihayetinde sosyal bir devlette vatandaşlar, devletin açtığı bir okulun kalitesinden veya diplomasının taşıdığı haklardan emin olmalıdırlar. Bundan dolayı, Türkiye yükseköğretimin esas olması gereken şey, akreditasyondan ziyade, belli yükseköğretim kurumlarının eksiklerinin kapatılması ve kalitelerinin geliştirilmesi için, hükümet ve kamu kurumlarının üniversitelere desteklerini artırmalarıdır.

Türkiye yükseköğretiminin yapısal olarak önemli sorunlarından birisi, yükseköğretim kurumlarının topluma karşı hesap verebilirlik mekanizmalarının yokluğudur. Üniversitelerin topluma değil de YÖK benzeri yeni bir sivil ya da kamu akreditasyon kurumuma hesap vermesinin, üniversitelerin toplumla ilişkilerinin güçlenmelerine ne derece hizmet edeceği de belirsizdir. Akreditasyon kurumunda, daha çok öğretim üyelerinin seçtiği kişilerin yer alması, üniversitelerin toplumdan uzak olmaları şeklindeki kronik sorunu çözmek adına bir anlam taşımayacaktır.

YÖK Benzeri Yeni Bir Kurum mu, YÖK'ün Yeniden Yapılandırılması mı?

YÖK'ün geniş yetkileri ve YÖK'ün yeniden yapılandırılması talepleri dikkate alındığında, kalite güvencesi ve akreditasyon konusunda üniversiteler üzerinde yetki ve sorumluluk sahibi yeni bir kurum kurmanın sakıncaları açıktır. Kalite güvencesi ile ilgili yaygın kullanılan prosedürler, değerlendirme, denetim ve akreditasyondur. Türkiye yükseköğretim kurumları için, akreditasyondan ve değerlendirmeden ziyade kalite denetiminin (ve yükseltilmesinin) uygun bir seçenek olduğu söylenebilir. Yükseköğretim sistemleri bizdekine benzer özellikler taşıyan İsveç ve Finlandiya gibi çok sayıda ülkede de kamu yükseköğretim kurumlarının akreditasyonu yerine, kalite güvence sistemlerinin denetimi ile etkileşime dayalı bir şekilde kalitenin artırılmasına önem verilmektedir.[2] İsveç ve Finlandiya deneyimi, kalite güvence sistemi denetiminin kamu kurumu tarafından yapılabilir olduğuna yönelik örnekler oluşturmaktadır. Ayrıca, YÖK bünyesinde veyahut dışında kalite güvencesi ve akreditasyondan sorumlu bağımsız bir yapının kurulması, özerk bir yapının içinde veya dışında başka bir özerk yapının oluşturulması gibi, sorumluluk alanlarının karışması oldukça muhtemel iki kurumlu tuhaf bir duruma yol açacaktır.

YÖK bir yandan bazı yetkilerini üniversitelere devrederken, öte yandan YÖK bünyesindeki denetleme mekanizmalarını kademeli olarak artırabilir. Ayrıca, YÖK, kaliteyi artırma adına kurumsal bazda denetim yapabilir. Bunun dışında, yükseköğretim kurumları gönüllü bir şekilde bazı özel akreditasyon kuruluşlarına başvurmakta serbesttirler. Kalite güvence konusunda çalışacak kurulların oluşturulması ile yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi ile ilgili temel değerlendirme ölçütlerinin, göstergelerinin, kalite güvence prosedürlerinin ve uzman panel kompozisyonunun ana hatları ile tanımlanması gereklidir. Bu konuda uluslararası örnekler de göz önüne alınabilir. Öğrenci temsilcileri ve endüstri veya iş piyasası temsilcilerinden uzman panellerinde yararlanılmalıdır.

Dış kalite güvence prosedürlerinde iki önemli aşama bulunmaktadır. Birincisi uzman grubu veya panelinin üyelerini hangi organların öneneceği ve hangi organların onaylayacağıdır. İkincisi ise denetim raporları üzerinde nihai kararı hangi organın vereceğidir. Daha önce ayrıntılı olarak ele alındığı üzere, her iki konu ile ilgi Avrupa'da ülkeler arasında çok farklı uygulamalar bulunmaktadır. Üniversiteler ve fakülteler kanunla kurulabildiği, ancak programlar YÖK izni ile açılabildiği için mevcut yapıda kurumsal denetim raporunun nihai kararında kesinlikle hükümet (Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, DPT vs.) bir taraf olarak bulunmalıdır.

[2] Çeşitli ülke örneklerinin ayrıntılı bir analizi için bkz. Özer, Gür ve Küçükcan (2010).

Sonuç ve Öneriler

Kalite güvence sistemi ve denetimi, yükseköğretim kurumlarının kendi belirledikleri kalite güvence sistemlerinin denetimi ile ilgili bir süreç olup uluslararası tanınırlık/akreditasyonla bir ilişkisi yoktur. Ayrıca, kalite güvencesi, bir üniversitenin kendi sorumluluğundadır. Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi sağlamaktadır. Kalite güvence sisteminin uygulanmasının yükseköğretim kurumlarında kaliteyi tek başına artırması beklenemez. Kaliteyi artırmak için yükseköğretim kurumlarında düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmalı, yapısal sorunların çözülmesi için adımlar atılmalıdır. Örneğin yükseköğretim kurumlarının personel ve fiziki altyapısı güçlendirilmelidir. Ayrıca öğretim elemanlarının özlük haklarında iyileştirilmesi yapılması, akademisyenliği daha cazip kılacaktır. Bu gibi etmenler, kalitenin artmasına yardımcı olacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde kalite güvence sisteminin algılanmasından, uygulanmasına kadar ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bir başka deyişle, kalite güvencesinin uygulanmasıyla yükseköğretimde ulusal hedefin/varılmak istenen noktanın ne olduğu çok önemli bir boyut olup, bu boyut, hangi kalite güvence prosedürlerinin uygulanacağından ulusal ajansların konumu, işlevi ve kompozisyonuna kadar her şeyi belirlemektedir (Özer, 2010). Örneğin Avusturya'da devlet üniversitelerine akreditasyon uygulanmazken özel üniversitelerin akredite olmaları istenmektedir. Benzer şekilde İsveç'te Ulusal Yükseköğretim Ajansı, akreditasyona önem vermemekte, daha ziyade yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvence sistemlerini denetlemekte ve yükseköğretim kurumlarıyla karşılıklı etkileşimi vurgulayan bir sistem uygulamaktadır. Bazı ülkelerde dış denetimin sonucu bir yaptırım uygulanmazken bazı ülkelerde denetim sonuçları, yükseköğretim kurumunun derece verme yetkisini ve/veya devletten alacağı finansal desteği etkilemektedir. Ülke örnekleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ortaya çıkan sonuç, yükseköğretimde uygulanacak olan kalite güvencesi mekanizmalarının, ülkenin genel yükseköğretim politikaları ve yükseköğretim sistemiyle uyumlu olması gerektiğidir.

Örneğin, Amerika'da ve İngiltere'de isteyen herkes yükseköğretim kurumu açabilir. Bu ülkelerde hiçbir üst kurumdan onay alınması gerekmez. Serbest piyasanın belirleyici olduğu bu sistemlerde, akredite olma anlamlıdır çünkü başka hiçbir denetim mekanizması söz konusu değildir. Oysa Türkiye'de zaten yükseköğretim kurumu açmaktan program açmaya kadar olan süreçler, oldukça katı kurallara bağlanmıştır ve ilgili kuruluşlardan izin almaksızın eğitim hiçbir surette verilemez. Oldukça bürokratik bir yapı arz eden bu tip bir yükseköğretim sisteminde, mevcut düzenlemelerin üstüne bir de akreditasyon uygulamak, yükseköğretim bürokrasisini daha da artıracaktır.

Kalite güvencesi kuruluşlarıyla ilgili önemli tartışmalardan biri, söz konusu kuruluşların bağımsızlığıyla ilgilidir. Bağımsızlık, yaygın olarak algılandığı gibi, sadece devletten/ hükümetten veya daha genel olarak dış paydaşlardan bağımsız olma sorunu değildir. ENQA (2008) tarafından yapılan kalite güvencesi kuruluşlarının tarama çalışmaları sonuçlarına göre, bu mümkün de değildir çünkü değerlendirme panellerinde yer alan uzmanlar yükseköğretim kurumları dâhil paydaşlar arasından seçilmektedir. Ayrıca birçok ajansın yönetim kurulunda hükümet temsilcileri yer almaktadır. Varsayılanın/genel kabulün aksine kalite güvence denetimleri, İsveç ve Finlandiya örneklerinde görüldüğü gibi Eğitim Bakanlığına bağlı kamu kuruluşları tarafından gerçekleştirilmektedir. Yunanistan'da kalite güvence ajansının başkanı, Yunanistan parlamentosu tarafından seçilmektedir. Bu örnekler, bağımsızlığın ajansın yapısı ve nasıl kurulduğu ile ilgili bir problem olmadığını, daha ziyade kullanılan prosedürlerin ve yöntemlerin bağımsızlığı ve işlem ve süreçlerin şeffaf olması ile ilişkili bir durum olduğunu göstermektedir.

Önerilerimiz şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkiye yükseköğretimindeki mevcut büyüme eğilimi sürdürülmelidir çünkü yükseköğretim hâlâ toplumsal talebe cevap üretememektedir. Kalite konusundaki çalışmalar bu büyümeyi destekleyecek şekilde kurulmalıdır.
2. Türkiye'de üniversiteler kanunla kurulduğu için, bu kurumların daha sonraki kurumsal denetim süreçlerinde, Türkiye Büyük Millet Meclisini temsilen hükümet (Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, DPT, vs.) paydaş olarak yer almalıdır.
3. Türkiye'nin öncelikleri ve mevcut durumu bilinmeden, kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, üniversiteler üzerinde yeni bir bürokratik yük oluşturma riski vardır. Avrupa yükseköğretiminde de oldukça tartışmalı bir konu olan kalite güvencesi konusunda atılacak adımların, dikkatli ve yavaş olmasında fayda vardır. İngiltere'de kalite güvencesi konusunda son yirmi yılda birkaç kez köklü politika değişikliğine gidilmiştir.
4. Yükseköğretim kurumları, kaliteden sorumlu olması gereken kuruluşlardır. Bu kurumlar, mevcut programlarının kalitesini artırmak adına, mezunlarını izlemeli ve ilgili sektörden deneyimli insanlardan eğitim süresince faydalanmalıdır.

5. YÖK ön lisans, lisans ve lisansüstü programların açılmasına için kaliteye yönelik bir dizi ölçütler belirlemiş olmasına rağmen, bu ölçütlerin çok sağlıklı bir şekilde filtre vazifesi gördüğü söylenemez. YÖK'ün programın açılmasından sonra programın performansını değerlendirmeye yönelik ciddi bir denetim mekanizmasına sahip değildir. Bu nedenle ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarla ilgili belirli aralıklarla performans değerlendirmeleri yapılmalı, ihdas edilen ölçütleri sağlamayan programlara eksikliklerini tamamlamaları için ek süre verilmeli, bu süre sonunda da iyileşme sağlanmazsa yaptırımlar uygulanmalıdır.
6. YÖK'ün program başvurularını ve programları denetimi, memurların yürüttüğü bir değerlendirmeden ziyade, akademisyenlerin değerlendirmesi olarak işlemelidir. YÖK'ün koyduğu ölçütlerin ilgili programlarda sağlanıp sağlanmadığının tespiti, akademisyenler tarafından tespit edilmelidir. Bir başka ifadeyle, yükseköğretim kurumlarının program açma ölçütlerini sağlayıp sağlamadığının denetimi, bürokratik denetimden çok, akran değerlendirmesine dayalı bir süreç olarak işlemelidir.

Kaynaklar

Altbach, P.G., Reisberg, L. ve Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris: UNESCO.

CHEA. (2001), Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation, Council For Higher Education Accreditation, 26 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html

Dodds, A. (2005). British and French evaluation of international higher education issues: An identical political reality? European Journal of Education, 40(2):155-172.

DPT. (2007). Dokuzuncu kalkınma planı (2007-1013). Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu. Basılmamış taslak rapor.

El-Khawas, E. (2001). Who's in charge of quality? The governance issues in quality assurance, Tertiary Education and Management, 7, 111-119.

ENQA. (2007). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Helsinki: ENQA.

ENQA. (2008), Quality procedures in the European higher education area and beyond: Second ENQA survey. Helsinki: ENQA.

Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2009). Neden yeni bir yükseköğretim vizyonu? İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.

Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation?, European Journal of Education, 38(3), 291-300.

Hussey, T. ve Smith, P. (2010). The trouble with higher education: A critical examination of our universities. London: Routledge.

Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı: Ankara.

Levine, A. (2001). Higher education as a mature industry. In Altbach, P., Gumport, P.J. ve Johnstone, D. B. (ed.), In defense of American higher education içinde (ss. 38-58). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Orsingher, C. (2006). Introduction. C. Orsingher (Ed.), Assessing quality in European higher education institutions: Dissemination, methods and procedures içinde (ss. 1-3). Heidelberg: Physica-Verlag.

Özer, M. (2010, 18 Haziran). Yükseköğretimde kalite güvencesi üzerine. Cumhuriyet Bilim Teknoloji 1213/18.

Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). Yükseköğretimde kalite güvencesi. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Schwarz, S. ve Westerheijden, D.F. (2007). Preface. S. Schwarz ve D. F. Westerheijden (Ed.), Accreditation and evaluation in the European higher education area içinde (ss. ix-xii). Springer.

UNESCO. (2004) Higher Education in a Globalized Society: UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO. 26 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D., 2004, Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES. 26 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir: http://www.cepes.ro/publications/-pdf/QA&A%20Glossary.pdf

Westerheijden, D.F., Stensaker, B. ve Rosa, M.R. (2007). Introduction. D.F. Westerheijden, B. Stensaker ve M.R. Rosa, Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation içinde (ss. 1-11). Springer.

World Bank. (2008). Turkey-Higher education policy study. Volume 1: Strategic directions for higher education in Turkey. (Report No: 39674 – TU). Washington, DC: World Bank.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 965-973

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

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

Doç. Dr. Ramazan Acun
Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Beytepe Ankara

Özet

Bireysel performans değerlendirmesinin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu alanda bütün dünyada yaygın uygulama, uluslararası ticari atıf dizin servislerinin sağladığı atıf veri ve istatistiklerine dayalı değerlendirmelerdir. Bu çerçevede kullanılan bir kavram "dergi etki değeri" (ED)'dir. Genel kabule göre, bir derginin ED ile o dergide yayınlanmış bir makalenin kalitesi/etkisi arasında pozitif bir ilişki vardır. Proje destekleri, akademik unvan, kadro ve ödül verilmesi gibi önemli kararlar kısmen veya tamamen bu kabule dayalı olarak verilmektedir. Atıf dizin servislerinin sağladığı veri ve istatistikler, klasik hakem değerlendirmesine kıyasla, hız ve ekonomi sağlamaktadır. Ancak, yöntemin bireysel makalelerin (ve yazarlarının) kalitesini değerlendirmedeki geçerliliği tartışmalıdır. O yüzden, yavaş yavaş çoğu webin sağladığı etkileşim imkânlarına dayalı alternatif yaklaşım ve uygulamalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Uluslararası atıf dizin servislerinin verileri, gerek hakem değerlendirmesinin bir parçası olarak, gerekse böyle bir değerlendirme sürecinin başlatılmasının ön şartı olarak, Türkiye'de de yaygın kullanılmaktadır. Ancak, yöntemin bireysel kalite değerlendirmesinde geçerliliği Türkiye'de akademik düzeyde yeteri kadar tartışılmamıştır. Literatüre yansıyan alternatif bir uygulama örneği ise henüz yoktur. Bu bildirinin amacı bu boşluğu doldurmaktır: Bildiride, uluslar arası atıf dizin servislerinin verilerine dayalı etki değerlendirilmesi ve alternatif yaklaşımlar gözden geçirildikten sonra, Türkiye'de, eser seviyesi etki değerlendirmesine yönelik web tabanlı bir uygulama tanıtılmaktadır. Kaynakca.info adresinde yayında bulunan bu uygulamanın sosyal bilimler ve edebiyat alanlarında eser (ve yazar) seviyesinde sağladığı metrikler, örnek ekran görüntüleri aracılığıyla açıklanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Etki analizi, dergi etki değeri, eser seviyesi metrikler, kaynakca.info.

Giriş

Bilimsel gelişmeyi yaratan tek tek bilim insanlarının faaliyetleridir. Dolayısıyla, bilimsel gelişmeyi genel olarak anlamak ve değerlendirmek kadar, tek tek bilim insanlarının faaliyetlerini doğru anlamak ve değerlendirmek de gelecekteki bilimsel üretim ve başarıyı temin açısından gereklidir.

Bilimsel gelişmeyi genel olarak anlama ve ölçme çabaları bibliometri adlı araştırma alanını ortaya çıkarmıştır. Bibliometri çalışmalarında kullanılan en kaba yöntem, hakemli bilimsel dergilerde yapılan yayınların sayılmasıdır. Daha incelmiş bir yöntem, bu yayınların diğer insanların düşüncelerini etkileme derecesine bakmaktır. Bu da, mevcut durumda, çoğu kimse için söz konusu yayınlara yapılan atıfların sayılması demektir. Çeşitli atıf dizin servislerinin verileri kullanılarak yapılan etki değerlendirme çalışmalarına "atıf analizi" adı verilmektedir (Garfield 1972).

Atıf analizleri çerçevesinde kullanılan temel bir kavram "etki değeri"dir (ED). İlk defa Eugene Garfield tarafından bir derginin göreli önemini ortaya çıkarmak için 1955 yılında ortaya atılmıştır. Buna göre, bir derginin belli bir yıl için etki değeri, bu dergide önceki iki yılda yayınlanan makalelerin aldığı atıf sayısının ortalamasıdır. Mesela, bir derginin 2010 etki değeri 3 ise, bu derginin 2008 ve 2009 yıllarında yayınladığı makaleler ortalama olarak 3 atıf almış demektir.

Genel kabule göre, bir derginin ED'i ne kadar yüksekse, önemi de o kadar yüksektir. Garfield'in bu yöntemi geliştirmekteki amacı, kurucusu olduğu *Institute of Scientific Information* (ISI) bünyesinde oluşturulan atıf dizinleri kapsamına girecek dergileri belirlemekti (1999: 979). Söz konusu bu ISI atıf dizinleri şunlardır: *Science Citation Index* (SCI), *Social Science Citation Index* (SSCI) ve *Arts and Humanities Index* (AHCI). Bunlar Türkiye'de "temel atıf dizinleri" olarak bilinirler. Bir derginin ED'ni hesaplayabilmek için, her şeyden önce, atıf yapan makaleleri yayınlayan dergilerin temel atıf dizinleri tarafından taranıyor olması gerekmektedir.

ED yöntemi daha sonradan kütüphane koleksiyonlarına girecek dergileri belirlemede, hatta daha da ileri giderek çeşitli araştırma programlarının, bölümlerin, üniversitelerin, bilim dallarının ve ülkelerin göreli etkisini değerlendirmede kullanılan temel bir araç haline gelmiştir. Son yıllarda bireysel makalelerin ve yazarlarının etkisini değerlendirmede de kullanılır olmuştur (Garfield 1999: 979).

ISI dizin servislerine olan yoğun talep, 2000 yılında *Crossref* ve 2004'te de *Scopus* gibi rakip servisleri ortaya çıkarmıştır. Muhtemelen kısmen bu rekabet yüzünden, giderek daha çok sayıda Türkçe dergi de bu atıf dizinleri tarafından taranır olmuştur. Ancak toplamla karşılaştırıldığında bu sayı oldukça sınırlıdır: 2011 Ocak ayı itibariyle, ISI dizinlerinde taranan Türkiye kaynaklı dergi sayısı sadece 75'tir.

Türkiye'de TÜBİTAK'ın bir enstitüsü olan Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), ISI dizinlerine benzer şekilde, 1992 yılından bu yana aşamalı olarak Mühendislik, Temel Bilimler, Yaşam Bilimleri, Tıp, Sosyal ve Beşeri Bilimler, Din ve İnanç ve Hukuk alanlarında bilimsel yayın dizinlerini içeren veri tabanları üretmektedir. Bu veri tabanların hazırlanmasının amacı "bir yandan akademisyenlerin Türkçe bilimsel süreli yayınlarda çıkan makaleleri tek bir ara yüzden hızlı bir şekilde tarayabilmelerini mümkün kılmak, diğer yandan ise yayın niteliğinin yükselmesine katkı sağlamak" olarak ifade edilmektedir. Kısaca, anlatılmak istenen, eğer Türkçe bir dergi ULAKBİM veri tabanlarında yer alıyorsa etki değeri yüksektir.

Atıf dizin servisleri aracılığıyla kolayca erişilebilen atıf verileri ve istatistikler klasik hakem değerlendirmesine kıyasla, hız ve ekonomi sağlamaktadır. Bu da bu yöntemin bütün eksikliklerine rağmen yaygın kullanımına yol açmaktadır. Yaygın kullanımın arkasındaki asıl faktör, tabii, bireysel performans değerlendirmesine olan büyük ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç bütün dünyada giderek daha da büyümektedir. Buradaki problem, temelinde atıfların bulunduğu mevcut etki değerlendirme sisteminin bireysel makalelerin ve yazarlarının etkisini/kalitesini değerlendirmedeki geçerliğinin tartışmalı olmasıdır.

O yüzden, bireysel etki değerlendirmesinde, yavaş yavaş atıflara paralel olarak özellikle web yayıncılığının sağladığı etkileşim imkânlarına dayanan makale seviyesi metrikler uygulamaya konulmaktadır. Bu metriklerden en yaygın olanı, görüntüleme (hit) sayıları, yorumlar, kaynakçalar ve online sosyal ağlarda paylaşımdır.

Yeni gelişmekte olan bu metriklerin web yayıncılığının gelişmesine paralel olarak kullanımının yaygınlaşacağını söylemek kehanet olmaz. Nitekim bazı büyük uluslar arası yayıncılar son birkaç yıldır kendi sitelerinde bu türden metrik hizmetini vermeye başlamışlardır. Mesela, *PLoS* 2009 Mart ayından itibaren makale seviyesi metriklere geçmiştir (PLOS 2010).

Etkili bireysel performans değerlendirmesine duyulan ihtiyaç bakımından Türkiye bir istisna değildir. Bu makalenin temel amacı, bu alanda Türkiye'de daha kapsamlı bir yaklaşım getirilmesine katkı yapmaktır.

Bu çalışmada, önce, atıflara dayalı bireysel etki değerlendirmesi konusu literatüre dayalı olarak gözden geçirilmektedir. Daha sonra, bireysel etki değerlendirmesi alanında yeni gelişen makale/eser seviyesi metriklerin Türkiye'de ilk uygulaması olan *kaynakca.info* ele alınmaktadır. *Kaynakca.info*'nun sağladığı eser seviyesi metrikler ekran görüntüleri yardımıyla ve uluslar arası karşılaştırmalarla açıklanmaktadır. Sonra gelen "Tartışma" başlıklı bölümde, *kaynakca.info*'nun dayalı olduğu online sosyal ağ paradigmasının, yerleşik paradigma karşısındaki zayıf ve güçlü yönleri tartışılmaktadır.

Sonuç bölümünde ise eser seviyesi metrikleri somut bir uygulama çerçevesinde ele alan bu makalenin atıflara dayalı mevcut sistemin ilk etapta sıkı bir sorgulanmasına yol açması yönündeki beklenti dile getirilmektedir.

Atıflara Dayalı Bireysel Etki Değerlendirmesi

Yazarlar ya da bilim insanları, kendi düşüncelerini etkileyen çalışmalara atıf yaparlar. Bunların listesini de kaynakçalarında verirler. Böylece, yazarlar kendilerini etkileyen önceki çalışmaların hakkını teslim ederken, bu etkilerin kaynaklarını da açıklamış olurlar. Bu düşünceden hareketle geliştirilen ED yöntemi, yukarıda belirtildiği üzere, önceleri sadece dergilerin göreli önemini ortaya çıkarmak için kullanılırken sonradan bireysel makaleleri ve yazarlarını değerlendirmek için de kullanılmaya başlanmıştır. Buradaki temel varsayımlar şunlardır: Bir, ED ne kadar yüksekse derginin kalitesi de o kadar yüksektir. İki, ED ile bireysel makalenin kalitesi arasında da pozitif bir ilişki vardır. Ancak, bu varsayımların geçerliliği birçok araştırmacı tarafından tartışmalı bulunmuştur. Başlıca eleştiri noktaları şöylece sıralanabilir (Seglen 1997; Coleman 1999; Bloch & Walter 2001; Walter at al. 2003; Scully & Lodge 2005):

1. Basılı yayınların kalitesi zamanla sınırlanamaz. ISI tarafından atıflar için belirlenen iki yıllık dönem keyfidir.
2. ISI veri tabanında yer alan dergi sayısı, yayınlanan dergilerin ancak küçük bir kısmıdır; atıf dizinleri tarafından taranacak dergilerin seçim isabeti tartışmalıdır.
3. Derleme makaleler, orijinal araştırma makalelerinden daha çok atıf almaktadır. Dolaysıyla bu sistem, bu tür makaleleri tercih eden dergileri kayırmaktadır.
4. Kayırmacı ve/veya kendine atıflar vardır, bu da toplam atıfların üçte birini oluşturmaktadır.
5. Atıf listelerindeki hatalar yaygındır. Atıfların %25'inde hata görülmektedir. Bu ED yönteminin doğruluğunu negatif yönde etkilemektedir.
6. Atıflarla kalite arasında doğru orantı olduğu faraziyesi temelsizdir. Çünkü atıflar çok farklı nedenlerle yapılmaktadır. Bunlar arasında şüpheli ya da zayıf ve yetersiz araştırmalara işaret etmek de vardır. Bağlama bakmadan atıf sayılarını kullanmak yanıltıcı olabilir.
7. Atıf oranı yayın türü, milliyet, zaman dilimi, uzmanlık alanı gibi faktörlere bağlı olarak değişmektedir .
8. Atıflar bütün etkileri göstermemektedir. Başka bir ifadeyle atıf yapılmayan etkiler de vardır.
9. Atıflar standart değildir; farklı atıf türleri vardır.
10. Yeni basılmış makalelerin kalitesini ölçmek için ED yetersiz kalmaktadır.
11. Kitaplar ve tezler atıf dizinlerinde yer almamaktadır.

Bu eleştiriler temelde iki grupta toplanabilir: Birincisi, bu yöntemle ancak dergilerin kalitesi değerlendirebilir, o da ihtiyatlı olmak kaydıyla (Seglen 1997; Walter at al. 2003). İkincisi ise bu sistem bireysel makale ve yazarlarının kalitesinin değerlendirilmesi konusunda tamamen yetersiz olduğu gibi (Neylon & Shirley 2009), bunlara dayalı değerlendirme yapmak da faydadan çok zarar vermektedir (Talamanca 2002). Nitekim Avrupa Bilim Editörleri Birliği, ED'in sadece, ama temkinli biçimde, dergilerin göreli etkilerini ölçmek için kullanılmasını, bireysel araştırmacıların veya makalelerin kalitesini/etkisini incelemek için kullanılmamasını tavsiye etmektedir (EASE 2008). İngiltere Yükseköğretim Fonlama Kurulu, atıf analizinin fonlama kararlarının verilmesinde kullanılıp kullanılamayacağına ilişkin yürüttüğü pilot çalışma sonucunda, atıfların araştırma kalitesinin temel göstergesi olarak kullanılamayacağı, ancak hakem (uzman) değerlendirme sürecini zenginleştirici bir unsur olarak kullanılabileceği kanaatine varmıştır (HEFCE 2010).

Bireysel makale ve yazarların kalitesinin değerlendirilmesinde, Türkiye'deki yaygın uygulama, hakem görüşüne başvurmaktır. Ancak, hakem değerlendirmesinin bir parçası olarak veya bazı durumlarda *böyle bir değerlendirme sürecinin başlatılmasının ön şartı olarak*, ED de yaygın olarak kullanılmaktadır. Buna göre, akademik yükselme veya ödül için başvuru yapacak adaydan başvuru ön şartı olarak, ISI dizinleri tarafından taranan dergilerde belli sayıda makale yayınlamış olması istenmektedir.[1] Bu makalelere yine söz konusu atıf dizinlerince taranan dergilerde atıf yapılmış olması ve yayının/atfın yapıldığı derginin yüksek ED'e sahip olması rakiplere karşı üstünlük sağlayan bir özellik olarak değerlendirilmektedir.

[1] Üniversiteler Arası Kurulun, Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler temel alanında Doçentlik sınavına başvuru için belirlediği kriterler konusunda *bkz.* http://www.uak.gov.tr/beyannameler/sbib.doc; Türkiye'deki üniversitelerin akademik yükselme kriterleri için *bkz.* http://personel.yok.gov.tr/AkademikDuyuru/?sayfa=akademikyukselme; TÜBİTAK'ın Bilim Ödüllerine başvuruda doldurulması gereken formda istenen yayınlar ve atıflarla bilgiler için *bkz:* http://www.biltek.tubitak.gov.tr/oduller/formlar.htm.

Türkiye'deki büyük üniversitelerin tamamında, ISI dizinlerince taranan dergilerde yayın yapmış olmak akademik yükseltme ve atamalarda ön şarttır. ULAKBİM web sitesinden öğrendiğimize göre, ULAKBİM veritabanları da Türkiye'de atamalarda kullanılmaya başlanmıştır.

Hal böyleyken, söz konusu atıf dizin servisleri ve bu arada ULAKBİM tarafından üretilen verilerin kalitesini ve bu verilere dayalı olarak yapılan analizlerin geçerliliğini sorgulayan hemen hemen hiçbir akademik çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca, etki analizi konusunu eser seviyesinde ele alan bir çalışma da henüz ortaya çıkmamıştır-ancak, genel olarak bibliometri alanında özellikle Hacettepe Üniversitesine mensup araştırmacıların çalışmalarından söz edilebilir.

Türkiye'deki birçok bilimsel dergi artık kâğıt ortamına paralel olarak Webde de yayınlanmaktadır. Hatta bazı yayıncılar, yayınladıkları dergilerin eski sayılarını da Webe taşımaktadırlar. Bu olumlu bir gelişmedir. Ancak bunların hiç birisi henüz makale seviyesi metrik hizmeti sağlamamaktadır.

Bundan sonraki bölümde, Türkiye'deki bu boşluğa hitap etmek üzere tasarlanmış bir sistem olan *kaynakca.info'nun* sağladığı eser seviyesi metrikler, uluslar arası örneklerle karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Ancak önce, sistemi genel hatlarıyla tanıtmakta fayda vardır.

Türkiye Kaynakçası: Kaynakca.info

Kaynakca.info veya Türkiye Kaynakçası konusu Türkiye olan bir araştırma, öğrenme ve paylaşma ortamı olarak tasarlanmıştır. Kısaca akademik sosyal ağ diye tanımlamak mümkündür. Bu makalenin yazarı tarafından 1996 itibaren, bibliyografik bir veritabanı olarak geliştirilmeye başlanmıştır. Bu veritabanı, 2008 yılında web tabanlı hale getirilmiş ve *kaynakca.info* adresinde İnternetten yayınlanmaya başlanmıştır. Bu sistemin geliştirilmesi Hacettepe Üniversitesinin desteklediği bir araştırma projesi çerçevesinde halen devam etmektedir.[2] Kaynakca.info içeriğine atıfta bulunurken "Türkiye Kaynakçası," genel olarak siteye (yazılım + içerik) atıfta bulunurken de *kaynakca.info* diye adlandırılması tercih edilmektedir.

Kaynakca.info temelinde sosyal ve beşeri bilimler alanı için tasarlanmış bir Öğrenme Nesnesi (ÖN) modeli uygulamasıdır. Hem örgün eğitimi hem de okul dışı öğrenmeyi desteklemesi öngörülmüştür. Tasarımda "Türkiye" konusunda yayınlanmış kitap, tez, makale ve yeni bir yayın türü olan web sitelerinden her biri öğrenme nesnesi olarak kabul edilmiştir. Bu nesnelerin her biri ÖN modeline uygun olarak *Dublin Core* standardında tanımlanabilmekte, bağımsız olarak adreslenebilmekte ve mevcut nesneler gruplanarak yeni nesneler (kaynakçalar, yazar grupları) yaratılabilmektedir. Yaratılan bu yeni nesneler de aynı şekilde bağımsız olarak adreslenebilmektedir (Acun 2009a).

Kaynakca.info içindeki nesnelerin bağımsız olarak adreslenebilmesinden (bağımsız varlığa sahip olmasından) dolayı, bunların her biri hakkında araştırmaya, öğrenmeye ve değerlendirmeye yönelik ilave bilgiler tutulabilmektedir. Şimdiki halde bunlar: Diğer nesnelerle ilişkiler, alıştırma (e-öğrenme) soruları, kullanım bilgileri ve değerlendirme ve derecelendirme bilgileridir.

Atıflar, diğer nesnelerle ilişkilere bir örnektir; "alınan atıflar" ve "yapılan atıflar" olarak ikiye ayılmaktadır. E-öğrenme soruları, beklendiği üzere cevabı, sistem içinde yer alan bir öğrenme nesnesinde bulunabilen sorulardır. Değerlendirme bir öğrenme nesnesi hakkında yorum yazma ve beğendim/beğenmedim şeklinde işaretleme yoluyla olmaktadır. Kullanıma dair bilgiler ise sayfa görüntüleme (hit) ve online sosyal ağlarda paylaşımdır, daha doğrusu bunlara ilişkin sayılardır.

Bütün bunlar, hep birlikte, *kayankca.info*'nun eser seviyesi metriklerini oluşturmaktadır. Bu metrikler aşağıda ekran görüntüleri aracılığıyla (Şekil 1-4) biraz daha ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Kaynakca.info içeriğini geliştirmede kullanılan yaklaşım online işbirliği ağ modelidir (Acun 2009b). Başka bir ifadeyle, içerik tamamen üyeler tarafından geliştirilmektedir.

Eser Seviyesi Metrikler ve kaynakca.info

Bölümde *kaynakca.info* eser seviyesi metrikleri uluslar arası benzer uygulamalarla karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. *Kaynakca.info*'da eser künye bilgileri (üst veriler) ve metrikler bir ekranda ayrı sekmeler halinde organi-

[2] H. Ü. Bilimsel Araştırmalar Birimi Kapsamlı Araştırma Projesi. Proje başlığı: "Türk ve Türkiye Araştırmalarında Genel Eğilimlerin Tespiti"; Proje No: 09011701001; Yürütücü: Doç. Dr. R. Acun. Projeye sağlanan mali destekle, *kaynakca.info* yazılımı yeni fonksiyonlarla güçlendirilip iyileştirilecek ve veri miktarı ve kalitesi yükseltilecek.



Şekil 1: Kaynakca.info ana sayfası (12.04.2011).



Şekil 2: Eser detay ekranı (http://www.kaynakca.info/tr/?Sayfa=EserDetay&EserId=2137470).



Şekil 3: Eser detay ekranı, yorum sekmesi (http://www.kaynakca.info/tr/?Sayfa=EserDetay&EserId=2137470).



Şekil 4: Kaynakca.info istatistikler sekmesi (http://www.kaynakca.info/tr/?Sayfa=EserDetay&EserId=2137470).

ze edilmiştir: *Künye*, *Yorumlar*, *Kaynakçalar*, *Atıflar* ve *İstatistikler* (*bkz.* (Şekil 2)). Bunlardan açık olan ilk sekme, Künye'de bir makaleyi tanımlayan standart bibliyografik bilgiler yanında eserin elektronik ortamdaki tam metnine erişebilmek için gerekli adresler de verilmektedir. Örnekte, "İnternet ve Telif Hakları" (İTH) adlı makalenin yayınlandığı derginin web sitesinde bulunan adresi (url), diğeri de *kaynakca.info* sunucusunda bulunun pdf formatındaki dosyasına bağlantı görülmektedir. Makalenin tam metnine her iki bağlantıdan da erişilebilmektedir.

Ekranın sağ tarafında ise, eserle ilgili yapılabilecek işlemler gösterilmektedir. Bunlar: Soru çözmek, soru göndermek, eseri kaynakçaya eklemek, atıf eklemek, yorum yazmak, paylaşmak ve düzenlemektir. Bu işlemler, ilgili simge üzerine tıklatılarak yapılabilmektedir. Düzenleme hariç, bu işlemler sonucunda yukarıda sıralanan metrikler için veriler oluşmaktadır. Bir diğer işlem de, tabii, eser ve yazar bilgilerini görüntülemedir. Eser ve yazar bilgilerinin her görüntülenmesi, kullanım verilerini bir artırmaktadır. Kullanım verilerine *İstatistikler* sekmesinden ulaşılmaktadır.

Yorumlar

Online yorum mekanizması, hızlı geri bildirim sağlamaktadır. Bu mekanizma online forum, blog, gazete, ansiklopedi ve sözlüklerde yaygın olarak benimsenmiştir. Bu sayede, okuyucular, içerik unsurları hakkında fikirlerini dinamik olarak belirtebilmektedirler. Bu yaklaşımın, bilimsel makalelere uygulaması da vardır. Mesela, önemli yayıncılardan *BioMed Central*, *PLoS* ve *BMJ* birkaç yıldır yorum özelliğine sahiptir. Beklenti, bilim insanlarının bir dizi eleştiri ve yorum yoluyla web ortamındaki bir makalenin profilini yükseltmesi, onu daha görünür hale getirmesidir.

Kaynakca.info'nun yorum özelliğine webde yayına başladığı 2008 yılından itibaren sahiptir. Yorumlara karşı uluslar arası yayın sitelerinde gösterildiği bildirilen ilgisizliğin aynısının geçen üç yıl boyunca *kaynakca.info* için de geçerliği olduğu, ancak teşvik olması halinde durumun değişebileceği gözlemlenmiştir. Mesela, öğrenciler, derste, dersin bir parçası olarak bir eseri okuyup yorum yazmaları yönünde teşvik edildiğinde, tepki olumlu olmuş, ciddi sayılabilecek bir yorumlama faaliyeti elde edilmiştir.

Atıflar

Doğru mekanizmaların kurulmuş olması şartıyla, atıflar etki değerlendirmesinde kullanılacak temel metriklerden biridir. Peki, "doğru mekanizma" nasıl tanımlanabilir? Birincisi, kapsamının geniş olması, yani eser türleri ve bunların sayısı bakımından önceden belirlenmiş, keyfi diye nitelenebilecek bir sınırlamanın olmaması; ikincisi ise gerektiğinde atıfların bağlamının kolay incelenmesine imkân vermesidir. Bunlar, anlaşılacağı üzere, yukarıda "Atıflara Dayalı Bireysel Etki Değerlendirmesi" başlıklı bölümde sıralanan eleştirileri kısmen cevaplamaya dönüktür. *Kaynakca.info*'nun atıflarla ilgili modülü, bu iki kriter göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.

Atıflar, diğer içerikte olduğu gibi, *kaynakca.info*'ya üyeler tarafından girilmektedir. Dolayısıyla, bireysel performans değerlendirmesiyle karşı karşıya bulunan bir eser sahibi, *kaynakca.info*'ya üye olup, eserlerine yapılan atıfları hiçbir sınırlama olmaksızın girebilir.

Görüntüleme

Giriş bölümünde kısaca bahsedildiği üzere, giderek daha çok dergi yayıncısı, dergilerini internet üzerinden erişime açmış durumdadırlar. Türkiye'de pek yaygın olmamakla birlikte, uluslararası yayıncılar, web ortamındaki bu yayınların erişimine dair bilgileri de kaydetmektedirler. Böylece, hem makale seviyesinde etkiyi ölçmek için hem de aynen atıf analizlerinde olduğu gibi, bilimsel iletişimin haritalarını çıkarmaya yarayacak çok değerli kaynak niteliğinde veri setleri oluşmaktadır (Bollen at al. 2009). Bir makale ne sıklıkla görüntülendi veya indirildi? Kaç tane ayrı ziyaretçi ilgi gösterdi veya sayfa ne kadar süreyle görüntüledi? Bu sayılar, ortalama ile karşılaştırılarak, belli bir makalenin göreli etkisi belirlenebilmektedir.

Bu metoda yönelik bir itiraz, bu istatistiklerin, basit bir programla, indirme ve görüntülemeyi otomatiğe bağlamak suretiyle yapay olarak yükseltilebileceğidir. Fakat manipülasyonun önüne, söz konusu bu kullanım verilerinin güvenilir üçüncü bir partiden sağlaması suretiyle geçilebilmektedir. Bu veriler de yüzde yüz doğru olmayabilir. Ancak, karşılaştırılabilir ve tutarlıdır. *Google*'ın bir ürünü olan *Analytics* aracı bu tür bir hizmeti ücretsiz sağlamaktadır.

Daha önemli bir eleştiri ise bu yolla elde edilen verilerin gerçek kullanımın çok kaba bir göstergesi olduğu yönündedir. İndirilen/görüntülenen makalelerin, kaç tanesi gerçekten okunmaktadır? Bir makalenin yaptığı etki, onu indiren/görüntüleyen kişilerin sayısı ile değil, bütün detaylar ile okunup hazmedilmediğinin bilinmesi ile ölçülebilir. İndiren herkesin makaleyi okuyup hazmettiği varsayılamaz.

Şekil 4'teki ekran görüntüsünde İTH başlıklı makaleye ait ayrı ziyaretçi sayısı, sayfa görüntüleme sayısı, ortalama sayfa görüntüleme sayısı ve sayfada geçirilen ortalama süre, 15.02.2011 ve 15.03.2011 tarihleri arasında ve toplam olarak verilmektedir. Toplam veriler, eserin *kaynakca.info*'da yer almasından bu yana oluşan verilerdir. Bu veriler *Google Analytics*'ten otomatik olarak çekilmektedir. Görüldüğü üzere, son bir aylık sürede İTH 100 ayrı ziyaretçi tarafından 181 defa görüntülenmiştir. Toplamda ise bu sayılar 1,421 ve 2,017'dir.

Kaynakçalar, Online Sosyal Ağlarda Paylaşım ve e-Öğrenme

Kaynakça oluşturmak ve oluşturulan kaynakçaları ekleme ve çıkarma yoluyla yönetmek araştırma sürecinin tabii bir parçasıdır. Kaynakçalar, bir anlamda araştırmacıların hangi makaleleri önemli gördüklerinin ilanıdır. Son yıllarda araştırmacılara bu alanda yardımcı olmak üzere web tabanlı servisler ortaya çıkmıştır: *Endnote*, *Refworks*, *BibTex*, *Zotero*, *Citeulike*, *Connotea* ve *Mendeley* bunlardan en çok bilinenlerdir. *Kaynakca.info*, Türkiye'de benzer hizmet sağlayan ilk uygulamadır. *Kaynakca.info* üyeleri, binlerce eser künyesi içinde, kendi özelleşmiş kaynakçalarını oluşturabilmekte ve aynen yukarıda adları verilen kaynakça yönetim servislerinin sağladığı yönetim imkanlarına benzer imkanlar sağlamaktadır.

Son birkaç yıldır *Facebook* ve *Twitter* gibi sosyal ağlaşma siteleri yoğun iletişim ve bilgi paylaşımının gerçekleştiği ortamlar olarak öne çıkmaya başlamıştır. Kaynakca.info üyeleri, aynen uluslar arası yayıncılarda olduğu gibi, "paylaş" düğmesini kullanarak bir eseri online sosyal ağlarda paylaşabilmektedir (*bkz.* (Şekil 2).). *Kaynakca.info* bu özelliğe web tabanlı olarak yayına başladığı 2008 yılından itibaren sahiptir.

E-öğrenme soru ve cevapları, sistemin aynı zamanda bir e-öğrenme aracı olarak tasarlanmış olmasının sonucu olup, uluslar arası yayıncıların sistemlerinde olmayan bir özelliktir. Buna göre, üye kullanıcılar okudukları bir eser hakkında çoktan seçmeli soru hazırlayabilmekte veya daha önce başkaları tarafından hazırlanmış soruları cevaplayabilmektedir.

Sistem, kaynakça oluşturma, online sosyal ağlarda paylaşım ve e-öğrenme soru ve cevapları ile ilgili işlemleri, işlemi kimin yaptığına dair bilgilerle beraber kaydetmektedir. Bu kayıtlardan hareketle de belli bir eserin kullanımına dair istatistikler üretilebilmektedir.

Sonuç ve Geleceğe Bakış

Türkiye'de bilgiye erişim ve bibliyografik denetim araçları ABD ve Avrupa ile kıyasla çok geridedir. Bu problem sosyal bilimler alanında daha da büyüktür (Horata 2005: 223). Bunun pratikteki en önemli sonuçlarından birisi, bilim insanlarının faaliyetlerinin değerlendirilmesinin uluslar arası atıf dizinlerinin sağladığı doğruluğu tartışmalı verilere bağlı hale gelmesidir. Başka bir ifadeyle, Türkiye'de özellikle sosyal bilimler alanında, gelecekteki gelişmeyi sağlayacak olan bilim insanlarının kariyer gelişimleri artık neredeyse bütünüyle atıf dizini oluşturan uluslar arası ticari şirketlerin aldığı/alacağı kararlarla şekillenmektedir.

Bu makalede, bilimsel etki ve bireysel performans değerlendirmesi konusu, uluslar arası atıf dizin servislerinden çok farklı olarak, ağ paradigmasına dayalı olarak tasarlanmış bulunan *kaynakca.info* adlı uygulama çerçevesinde ele alınmıştır. Bu uygulamanın sağladığı eser seviyesi metrikler, örnek ekran görüntüleri aracılığıyla açıklanmıştır. Gerekli şartların oluşması halinde bu metriklerin bireysel performans değerlendirmesinin atıflara dayalı mevcut sistemlere kıyasla daha doğru olarak yapılmasını sağlayacağı öngörülmektedir.

Kaynakca.info içeriği, artık orta büyüklükte bir online sosyal ağ oluşturan üyelerin katkılarıyla her geçen gün daha da zenginleşmektedir. Teşvik olması halinde bu sürecin hızlanacağına şüphe yoktur. Teşvik denilince öyle büyük çaplı maddi destekler vs anlaşılmamalıdır. *Kaynakca.info* benzeri bilimsel içeriğe sahip sitelere yapılan katkıların akademik yükseltme ve atamalarda göz bulundurulup puanlanması iyi bir başlangıç olabilir. Sıfır maddi külfetle, yüksek getirisi olabilecek bir alan varsa işte o budur.

Kaynakca.info içeriğine paralel olarak, içeriği yöneten yazılım da çeşitli projelere dayalı bu makalenin yazarı tarafından sürekli olarak geliştirilmektedir. Sonuç olarak, *kaynakca.info* tutabilir veya batabilir. Ancak sistem, yazıl-

masına zemin oluşturduğu bu makalenin, atıflara dayalı mevcut usullerin en azından sıkı bir sorgulanmasına yol açması halinde bile Türk bilim dünyasına önemli katkı bir yapmış sayılmalıdır.

Kaynaklar

Acun, R. (2009a).Öğrenme Nesneleri Modelinin Sosyal ve Beşeri Bilimlere Bir Uygulaması: Kaynakca.İnfo. Proceedings of 9th International Educational Technology Conference. Ankara: Hacettepe University, 2009. 78-85. http://www.kaynakca.-info/tr/?Sayfa=EserDetay&EserId=2151911 (14.7. 2010).

Acun, R. (2009b). Sosyal Ağlar Yoluyla Katılım Kültürü Oluşturma: kaynakca.info Örneği. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, 27-30 Haziran 2009, Uşak Üniversitesi, Uşak. http://www.kaynakca.info/tr/?Sayfa=EserDetay&EserId=2154304 (14.07.2010).

Bloch, S. & Walter G. (2001). The Impact Factor: time for change. Aust N Z J Psychiatry, 35: 563-568.

Bollen, J. at al (2009). Clickstream data yields high-resolution maps of science. PLoS One 4: e4803. doi:10.1371/journal.pone.0004803.

Coleman, R. (1999). Impact Factors: use and abuse in biomedical research. Anat Rec, 257: 54-57. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1097-0185(19990415)257:2%3C54::AID-AR5%3E3.0.CO;2-P/pdf (14.07.2011)

ESASE (2008). EASE statement on inappropriate use of impact factors http://www.ease.org.uk/statements/index.shtml (12.01.2011).

Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. Science 178, 471–479.

Garfield, E. (1999). Journal impact factor: a brief review. Canadian Medical Association Journal 161(8): 979-80. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1230709/pdf/cmaj_161_8_979.pdf

HEFCE 2010. Bibliometrics. http://www.hefce.ac.uk/research/ref/Biblio/ (12.01.2011).

Horata, O. (2005). Sonuç Raporu. Sosyal Bilimlerde Süreli Yayınlar ve Bilgi Teknolojileri Sempozyumu, Ankara 2005, 220-228.

Neylon, C. & Shirley, W. (2009). Article-Level Metrics and the Evolution of Scientific Impact". PLoS Biol 7(11): e1000242. doi:10.1371/journal.pbio.1000242. (12.01.2011).

PLOS (2010). Article-Level Metrics Information http://www.plosone.org/static/almInfo.action (12.01.2011).

Scully, C. & Lodge H. (2005). Impact factors and their significance; overrated or misused? British Dental Journal, 198:391-393

Seglen, Per O (1997). Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research. British Medical Journal, 314/7079, 497. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2126010/pdf/9056804.pdf (14.07.2010)

Talamanca A, F. (2002). The impact factor in the evaluation of research. Bull Group Int Rech Sci Stomatol Odontol 44: 2–9.

ULAKBİM SVT (2010). Sosyal Bilimler Veri Tabanına Giren Dergi Listesi. http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/-uvt/sbvt/uvt_journal_index.php?the_db=4 (12.01.2011).

Walter, Garry, Bloch, S., Hunt G. & Fisher K. (2003). Counting on citations: a flawed way to measure quality. The Medical Journal of Australia 178/6 9, 280-281. http://www.mja.com.au/public/issues/178_06_170303/wal10537_fm.html (14.07.2010)

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 974-981

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

Prof. Dr. Osman Kamil Sağ
Piri Reis University, Maritime Faculty, Tuzla, 34940 Istanbul, Turkey

Abstract

Maritime Education and Training (MET) throughout the Globe is carried out in accordance with the International STCW (Standards of Training, Certification, and Watchkeeping for Seafarers 1978) Convention (as amended in 1995, 1997, and very recently in 2010) of International Maritime Organisation (IMO), a sub United Nations Organisation. Code A of STCW Convention enholds the mandatory provisions to be maintained by Parties in order to give full and complete effect to the Convention whereas Code B enholds recommended guidance to assist Parties to the Convention as recently amended in 2010. Moreover, IMO and White List Exercise of STCW 2010 identifies the STCW Parties which had been found to give full and complete effect to the provisions of the revised STCW Convention whereas IMO and Quality Standards Exercise of STCW carries out an independent evaluation on sight, covering all aspects of training and the administration of the certification system; conducted at intervals of not more than 5 years through IMO Competent Person Panels assessing Country Reports of Administrations which are Parties to IMO. This paper will describe types and concepts of MET on worldwide basis as well as the implementation of the IMO Quality Standards System in Turkey in MET Institutions through the liaison of Higher Education Council(YÖK) and Undersecretariat of Maritime Affairs of Turkey(UMA), the Administration which is Party to IMO.

Key words: IMO, maritime education and training, quality standards system, Turkey, STCW.

Introduction

Maritime Education and Training throughout the globe is carried out in accordance with the International Convention (STCW Convention) of IMO on Standards of Training, Certification, and Watchkeeping for Seafarers 1978, as Amended in 1995, 1997, and most recently in 2010 at the IMO Diplomatic Conference of Manila, Philippines.

STCW, Code A enholds the mandatory provisions to be maintained by Parties in order to give full and complete effect to the Convention as amended in 1997, 1998, 2004, 2008, and 2010.

STCW Code B enholds recommended guidance to assist Parties to the Convention as amended in 1998, 2000, and 2010.

Details of Maritime Education and Training are contained in IMO Model Courses 7.03 and 7.04 for Officers in charge of a Navigational Watch and Engineer Officer in Charge of a Watch at the OPERATIONAL LEVEL.

Further details of Maritime Education and Training are contained in IMO Model Courses 7.01 and 7.02 for Master/Chief Mate and Chief/Second Engineer Officer at the Management Level.

STCW Code A clearly defines the specifications of minimum standards of competence; knowledge, understanding, and proficiency; methods for demonstrating competence; and the criteria for demonstrating competence in detail for all unlimited/limited (near coastal voyage) Certificates of competence/licenses.

Moreover IMO and White List Exercise of STCW 95 (Sag, 2009) identifies the STCW Parties which had been found to give full and complete effect to the provisions of the revised STCW Convention where as the IMO and Quality Standards Exercise of STCW 95 carries out an independent evaluation covering all aspects of training, and the administration of the certification system conducted at intervals of not more than 5 years through IMO Competent Person Panels assessing Country Reports of the Administrations, and paying sight visits to the country in case voluntarily demanded by the Party.

Types and Concepts of Maritime Education and Training (MET) on Worldwide Basis

Several research works have been carried out to investigate the different levels and kinds of MET throughout the world such as METHAR[1] (Kapps, 2002), METNET[2] (Prasad, 2002), GLOMET[3] (Zade, Sag, 2003) the results of which are summarised below:

Degree MET and Non Degree MET

Degree MET leads to unlimited certificate of competence and an Academical Degree (BSc, MSc or equivalent) where as Non Degree MET leads to a Certificate of Competency (CoC) only.

Monovalent, Bivalent, and SemiBivalent MET

Monovalent MET leads to an unlimited CoC either in Deck or Engine Capacity. Bivalent MET leads to an unlimited CoC in both Deck and Engine Capacity. Semi Bivalent MET leads to a CoC on the Operational Level (OOW Level) in both the Deck and the Engine Capacity, but continues with separate programs for a Nautical or a Marine Engineer CoC at the Management Level.

One Step and Two Step MET

In One Step MET, the syllabi for the Operational and Management Level of STCW as well as for the Academic Degree are covered during a single period at an MET Institution.

In Two Step MET, the syllabus for the Operational Level and the Syllabus for the Management Level are separated by a Seafaring Period and the Cadet normally returns after having completed the first step, and the required sea time – with an OOW[4] CoC to the Institution for the Second Step, Management Level.

4E MET

The four E stands for essentials, extensions, enrichment, and the elevation.

"*Essentials*" are syllabi meeting the minimum requirements of STCW as amended.

"*Extensions*" are more detailed and more comprehensive shipboard confined syllabi than required by STCW. Extension subjects can, but need not be STCW related. (Junior Colleges)

"*Enrichments*" is the part of the syllabi that is necessary for meeting academic requirements for a BSc or equivalent Degree and prepares ship officer students for later on shore employment (colleges).

"*Elevations*" is the syllabi meeting the requirements of MSc/PhD or equivalent Degree.

MET throughout the World in the XXIst Century is carried out mandatorily satisfying the minimum requirements of STCW 2010 as amended at Universities, Academies, Faculties, Colleges, Departments, Institutes, and

[1] EU 4th Framework Programme, Project on Harmonization of MET.
[2] EU 5th Framework Programme Competitive and Sustainable Growth
[3] IAMU Project of METHAR/METNET on Worldwide Basis
[4] Officer of the Watch

other various Schools following the above established MET Models. All above MET Institutions are mainly State Organisations run by the Governments which are Parties to IMO except some training facilities often provided by shipping companies or other industry interests, private individuals.

Dalian, Shanghai, Mokpo, Gdynia, Odessa, AMET, John.B.Lacson, Vietnam, Danish, Dutch, Szczecin, Constanta, Far Eastern are some of the well known Maritime Universities from five continents where as Admiral Makarov, US Merchant Marine, Nicola Y. Vaptsarov, Estonian, Maine, Massachusetts, Texas, California, Marseilles, Admiral Ushakov, Baltic Fishing Fleet, Kyiv, Odessa are some of the Maritime Academies. Moreover Kobe, Tokyo, Rijeka, Willem Barentsz are internationally respected MET Faculties throughout the world. SUNY, Tianjin, Australian representing MET colleges, and Liverpool, Southampton, Wismar Representing the MET Departments.

MET Universities like Gdynia, Szcecin carry out MET for five years leading to MSc Degrees at elevations level; SUNY, Tokyo, Kobe lead to BSc Degree of MET education for four years, Australian, Canadian, UK colleges lead to HND and similar degrees for two/three years At Essentials, Extensions Level all monovalent, one step. Marseilles, AMET, Dutch MET Institutions are known to grant bivalent education.

There are few unique MET models like World Maritime University, an IMO organisation carrying out only postgraduate studies; AAST-MT, the Academy of Arab League situated at Alexandria SUNY[5] -ITUMF[6] dual degree, international joint undergraduate program; and recently Maritime University of India cooperating internationally with K Lines, and DNV.

Maritime Education and Training in Turkey

The Maritime Education and Training in Turkey is Degree/Nondegree, Monovalent, One Step at Extensions/Enrichments/Elevations Level. This is followed by 6/12 months Seatime (On Board Training), and CoC Exams implemented by the Undersecretariat of Maritime Affairs, the Administration in Turkey, Party to IMO. (Sag, 2009) (Sag, 2010) (Sag, 2011)

The 4/5 Year Faculty/College Undergraduate Degree Education MET Institutions leading to Unlimited Licenses, and the annual Deck / Engine Departments' recruitment respectively are presented below:

- DEU School of Maritime Business and Management (60/25)
- Balıkesir U. (30/30)
- Giresun U. (30/30)
- Girne American U.TRNC (60/-)
- ITU Maritime Faculty (150/95)
- ITU Faculty of Naval Arch.& Ocean Eng'g. (-/ 80)
- Kocaeli U. Maritime College (40/40)
- KTU Faculty of Maritime Sciences (60/40)
- Mustafa Kemal U. (30/30)
- NEU Maritime Faculty TRCN (64+43)
- Ordu U. (30/30)
- Piri Reis Maritime University, Maritime Faculty (120/120)
- Piri Reis Maritime University, Engineering Faculty (-/60)
- Rize U. Maritime College (60/-)
- Uludag U. Gemlik Maritime College (30/30)*
- Yıldız Technical University, Maritime Faculty(-/50)
- Zirve U. (30/30)

[5] State University of New York, USA.
[6] Istanbul Technical University, Maritime Faculty

The annual total cadet recruitment capacity of above 4/5 Year Faculties/colleges are 794 Deck, and 734 Engine yielding to 1528 as of 2011.

The two years Junior College HND[7] Education MET Institutions leading to Unlimited Licenses * (additional one year study at Maritime Faculty/colleges required) Deck/Engine Departments' annual recruitment capacity respectively, are presented below:

- Bahcesehir U (30/-)
- Galatasaray U. (25+25)
- Istanbul Technical University, Maritime College (60+60)
- Zonguldak Karaelmas U (50/50)
- Kocaeli U. (40+40)
- Mersin U. (20+20)
- NEU TRNC (40+40)
- Yalova U. (50+50)

The annual total cadet recruitment capacity of above 2 Year Junior Colleges are 315 Deck, and 285 Engine yielding to 600 as of 2011.

The 4 Year Vocational High School Diplomas leading to Near Coastal Voyage / Limited Licenses, and the annual Deck and Engine Departments' recruitment are presented below: There are 60 of these Vocational Maritime High Schools in Turkey. 15 of them have Deck and Engine Departments, all under the Ministry of Education. The annual total cadet recruitment capacity of above 15 Maritime Vocational High Schools is 795 Deck, and 1111 Engine yielding to 1906 as of 2011.

The 4 Year Non Degree Education for High School Graduates leading to Unlimited Licenses Deck/engine Departments' annual recruitment capacity is presented below:

TUDEV (Turkish Maritime Education Foundation) Maritime Center carrying out joint BTEC /HND Programs with UK based Maritime Colleges, and EKOL are the two main private, non-degree MET Institutions in Turkey.

The annual total cadet intake capacity of TUDEV and EKOL is 216 Deck, and 118 Engine totalling to 334 as of 2009.

The Grand total annual intake of MET deck/engine cadets in Turkey leading to unlimited Licenses is 2462 (1325/1137), and MET deck/engine cadets leading to limited /near coastal voyage licenses is 1906 (795/1111) as of 2011.

2010 Amended Text of Quality Standards System Related

Regulations of STCW 1978 (STCW 2010, IMO)

Regulation I/6-Training and Assessment

Each Party shall ensure that;

1. the training and assessment of seafarers, as required under the Convention, are administered, supervised, and monitored in accordance with the provisions of Section A-I/6 of the STCW Code; and
2. those responsible for the training and assessment of competence of seafarers, as required under the Convention, are appropriately qualified in accordance with the provisions of Section A-I/6 of the STCW Code for the type and level of training or assessment involved. (STCW 2010, IMO)

Regulation I/7 - Communication of Information of the STCW Code

1. In addition to the information required by Article IV, each Party shall provide the Secretary General, within the time periods prescribed and in the format specified in Section A-I/7 of the STCW Code, such other

[7] Higher National Diploma

information as may be required by the Code on other steps taken by the Party to give the Convention full and complete effect.

2. When complete information as prescribed in Article IV and the Section A-I/7 of the STCW Code has been received and such information confirms that full and complete effect is given to the provisions of the Convention, the Secretary General shall submit a report to this effect to the Maritime Safety Committee.
3. Following subsequent confirmation by the Maritime Safety Committee, in accordance with procedures adopted by the Committee, that the information which has been provided demonstrates that full and complete effect is given to the provisions of the Convention:
   - The Maritime Safety Committtee shall identify the Parties concerned;and
   - Review the List of Parties,which communicated information that demonstrated that they give full and complete effect to the relevant provisions of the Convention,to retain in this List only the Parties so concerned;and
   - Other Parties shall be entitled,subject to the provisions of Regulations I/4 and I/10,to accept, in principle, that certificates issued by or on behalf of the Parties identified in paragraph 3 are in complience with the Convention.
4. Amendments to the Convention and STCW Code, with the dates of entry into force later than the date information has been, or will be communicated to the Secretary General in accordance with the provisions of paragraph 1,are not subject to the provisions of Section A –I/7, paragraphs 1, and 2.

Regulation I/8 – Quality Standards of the STCW Code

1. Each Party shall ensure that:
   - In accordance with the provisions of Section A-I/8 of the STCW Code, all training, assessment of competence, certification including procedures for the issue of medical certificates,in accordance with Section A-I/9 of the STCW Code,endorsement and revalidation activities carried out by non-governmental agencies or entities under its authority are continuously monitored through a quality standards system to ensure achievement of defined objectives,including those concerning the qualifications and experience of instructors and assessors;and
   - Where governmental agencies or entities perform such activities,there shall be a quality standards system.
2. Each Party shall also ensure that an evaluation is periodically undertaken, in accordance with the provisions of Section A-I/8 of the STCW Code, by qualified persons who are not themselves involved in the activities concerned. This evaluation shall include all changes to national regulations and procedures in complience with the Amendments to the Convention and STCW Code, with dates of entry into force later than the date information was communicated to the Secretary General.
3. A Report containing results of the evaluation required by paragraph 2 shall be communicated to the Secretary General in accordance with the Format specified in Section A-I/7 of the STCW Code.

Regulation I/10 – Recognition of Certificates of the STCW Code

1. Each Administration shall ensure that the provisions of this regulation are complied with, in order to recognize, by endorsement in accordance with regulation I/2, paragraph 5,a certificate issued by or under the authority of another Party to a Master, Officer or Radio Operator and that:
   - The Administration has confirmed,through an evaluation of that Party which may include inspection of facilities and procedures,that the requirements of the Convention regarding standards of competence, training and certification and quality standards are fully complied with; and
   - An undertaking is agreed with the Party concerned that prompt notification will be given of any significant change in the arrangements for training and certification provided in complience with the Convention.

IMO and Quality Standards of STCW 95

The requirements of Regulation (IMO-MSC/Circ.997-11 June 2001) I/8 entered into force on 1 February 1997, and section A-I/8 of the STCW Code requires an independent evaluation of the Quality Standards to be conducted at intervals of not more than 5 years. AS Section A-I/7, paragraph 4 the report of such evaluation shall be made within 6 months of its completion, and as paragraph 2 requires Parties to communicate information by 1 August 1998, or within one calendar year of entry into force of regulation I/7 for the Party concerned, the IMO-MSC Committee at its 74th Session agreed that the same time should be allowed for implementation of the policies, systems, controls, and internal quality assurance reviews required. The IMO-MSC Committee therefore agreed the reports of Independent Evaluations should be made by 1 February 2004 or for Parties with an entry into force date after 1 February 1997, within 6 years and 6 months from that date.

On completion of an independent evaluation, the Party concerned should prepare a consolidated report on the results of evaluation for submission to the SG of IMO, covering all aspects of training, and the administration of the certification system which as minimum should contain;

Terms of Reference of evaluators for the independent evaluation
- Qualifications and experience of evaluators
- Date and Scope of evaluation
- Deficiencies found
- Corrective Measures recommended
- Corrective Measures carried out
- List of Training institutions/centres covered by the independent evaluation

Then, the SG will designate competent persons to consider the report, and provide their views. The SG shall submit a report to MSC, and MSC shall identify those parties having satisfied the requirements of Regulation I/8 of the STCW Convention.

Quality Standards System of MET in Turkey Before February 2004

All above mentioned three categories of government MET Institutions in Turkey satisfied the general quality standards of the General Turkish Higher Education (Universities / Colleges) System of the Ministry of Education applicable for all disciplines.

Leading MET Institutions very familiar with IMO-STW requirements observed that the General Turkish Higher Education Quality Standards system does not cover all the details of the MET activities, and thus at the initial stages of the introduction of STCW 95 almost two decades ago, invited some IACS[8] Member International Classification Societies to the University for an internationally independent assessment of MET activities/resources.

By 1998, these institutions had ISO 9000 / ISO 14000 certificates from Class NK of Japan and RINA of Italy both IACS members.

By the beginning of 2001 period a MET institution being more closely associated with IMO and STW through Author's involvement as STW Chairman of IMO realised that a MET Institution can have an ISO accreditation, can have an ABET accreditation, but may still not satisfy the MET quality standards required by IMO/STW.

Thus, the Author proposed a MET Accreditation Standards (METAS)[9] (Sag, 2006) and its implementation philosophy to ensure, the smooth availability, reliability, and maintainability of MET on a worldwide basis which could be registered from various kinds of authorities like Classification Societies or voluntary non profit self governing organizations called Maritime Education and Training Accreditation Board (METAB)[10] having as its primary purpose acting on accreditation of Maritime and Education and Training of Universities / Institutions.

[8] International Association of Classification Societies
[9] MET Accreditation Standards
[10] MET Accreditation Board

The detailed presentation of the proposal for METAS / METAB was the Honorary PhD Award Ceremony Speech of the Author at Constanta Maritime University, Romania in October 2001 (Sag, 2001), and later was extended as 2003 WG1 Main Research Activity Work of IAMU (Sag, 2000).

A very similar version of METAS / METAB proposal of the Author contributed vastly and formed the very basis of the Quality Standards System of MET in Turkey submitted to IMO as information communicated on the results of the Independent Evaluation pursuant to Regulation I/8, Paragraph 2 of STCW 95 in February 2004.

Existing Quality Standards System of MET in Turkey After February 2004

In Turkey, the Administration is the Undersecretariat of Maritime Affairs Ministry of Transport (www.denizcilik.gov.tr). In 2003, a special law was issued by the Turkish House of Representatives that an Independent Assessment Council on MET should be formed working independently from the Government on financial and administrative basis.

Council members with Seafaring / MET Education background from each/every leading MET institutions were elected/ appointed to the Council. The Author was elected as the Chairman. Council initiated its activities in independent premises from government/any other MET institution. Council in cooperation with Administration through IMO conducted a "Train the Trainee Course" for those elected from Classification Societies' MET Institutions to be trained an Instructors to train the future MET Assessors of the Country.

Later Council organised a National "Train the Trainee Course" utilising the IMO trained Assessors as Lecturers to train the Future MET Auditors of the Council. Candidate auditors with Seafaring/previous classical auditing experience were invited from MET Institutions, Classification Societies.

All government/private MET Institutions in progress were invited to prepare a "Quality Standards Manual" as well as a "Self Evaluation Report" to be submitted to them all (Sag, 2003). The council was not authorized only to assess the MET institutions of Turkey, but also was authorised by Law to assess the Quality Standards System of the Administration, and the Seafarers Examination Center of Turkey, as an Independent Body.

A Council Circular was issued so that all government/private MET Institutions not applying to be assessed by the Council in Exchange for a certain fee(financial independence) will not be permitted to carry out their activities after a certain deadline period.

Quality Standards Manuals/Self Evaluation Reports of MET Institutions submitted to the Council were assessed. Those preparing a logical/meaningful Manual/Report (ready for assessment) were instructed that they will be visited by a Team of Assessors led by a Lead Assessor for assessment on sight. Extra fees from the Institution were collected to cover the travelling and daily Standard allowances of the team members.

A Terms of Reference Manual was prepared for just, homogeneous application of assessment for the team during on sight visit.

The Assessment team members were elected in the last minute, just before the visit and each accompanied by a Council Member as and observer to avoid probable Exchange of favours resulting in complications, and undesired situations as obstacles for a very independent assessment.

The Institutions 100% successful after on sight visit (mainly government ones) were granted with the Quality Standards Certificate of the Council.

A number of MET Institutions with minor nonconformities observed duruing the visit were given conditional permission to proceed with work with the condition to correct the nonconformities up till a certain deadline. Quite a number of MET institutions with a number of major nonconformities observed during the visit were banned from MET practise till they correct the situation, and apply for a revisit.

The Major Assessment visits were to be repeated at 5 year intervals to each succesful MET institutions, with minor visits/reports every year denoting upgrading work, if any. A detailed Country Report enclosing Terms of Reference/Qualifications and experience of the evaluators/assessors of the independent evaluation, date and scape of evaluation, deficiencies found/corrective easures found, and recommended/carried out for all MET Institutions covered by the independent evaluations was submitted by Turkey to IMO on February 2, 2004.

The Turkish Report on Quality Standards pursuant to Regulation I/8 of STCW was assessed by IMO panel of Competent Persons, and with no request for further clarifications was found very successful, and positively

reported to the SG of IMO on May 2004, Secretary General reported the Turkish Report to MSC on May 14, 2004 with MSC number 76.

Conclusion

Maritime Education and Training is a very unique discipline where an International Accreditation System of Quality Standards is utilised throughout the World and in Turkey in terms of IMO and White List Exercise of STCW 2010 identifying the STCW Parties which had been found to give full and complete effect to the provisions of the revised STCW Convention as well as IMO and Quality Standards Exercise of STCW carrying out an independent evaluation on sight, covering all aspects of training and the administration of the certification system; conducted at intervals of not more than five years through IMO Competent Person Panels assessing Country Reports of Administrations which are Parties to IMO.

The Undersecretariat of Maritime Affairs, Administration of Turkey which is the Party at IMO conducts similar National Quality Standards Assessment Procedure at Maritime Education and Training Institutions in Turkey to form the basis for the Country Report to be submitted to IMO at every five year period.

The successful application of International Accreditation of Maritime Education and Training System Quality Standards System in Turkey gives International recognition and respectability of this discipline throughout the Globe. The author strongly recommends a similar procedure of internationally accredited Quality Standards System for all other disciplines of Higher Education System of Turkey for further International recognition and respectability.

References

IAMU News. 2000, March. Quarterly Publication of International Association of Maritime Universities ISBN 975-561-178-9 Issue 1.

International Maritime Organization (IMO). 2010. International Convention of Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, STCW.

Kapps, H. 2002, October. Competitive and sustainable growth design of common syllabi/curricula for Nautical MET. METNET EU 5th Framework Programme. Gauss, Bremen.

Prasad, R. 2002, September. Competitive and sustainable Growth Design of common syllabi/curricula for Marine Engineering. METNET EU 5th Framework Programme. WMU. Malmö, Sweden.

Sag, O.K. 2009, October 12-15. The Role and Impact of Piri Reis Maritime University in recent MET Developments in Turkey. 13th Congress of International Maritime Association of Mediterranean, IMAM 2009. Istanbul, Turkey.

Sag,O.K. 2010, February. Problems of MET in Turkey and recommended solutions. Turkish Shipping World Magazine. 56-61 .

Sağ, O.K. 2006,October. Quality Standards System of MET in Turkey. International Conference on MET, IMLA 13. St. Petersburg, Russia,

Sag, O.K. 2001, October 23. A MET Accreditation Standard Model for Maritime Universities in Complience with STCW' 95, AI/8. Honorary PhD Award Ceremony Speech of Constantsa Maritime University. Constantsa, Romania,

Sag, O.K. 2003, December. In the Verge of February 1, 2004 at IMO- ITUMF Self Study Report Format, A Proposal as a General IAMU format. IAMU News. No 10.

Sag, O.K. 2011, March 13-15. A Unique Model of Approach to MET: Piri Reis Maritime University Istanbul, Turkey. Maritime Education Summit- The Way Forward Texas A&M University of Galveston, USA.

Sag, O.K. 2011, March 22. Maritime Education and Training in Turkey and Throughout the World. Mareforum. Istanbul. www.denizcilik.gov.tr . 2011, March. Undersecretariat of Maritime Affairs of Turkey.

Zade, M, Sag, O.K., et al. 2003 May. GLOMET IAMU Working Group 1 Project. Global Survey of Education and Training of Seafarers. Communications.

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 982-988

Üniversite Mezunlarının Alanlarında Asgari Yeterlilik Şartlarının Sağlanması

Prof. Dr. Osman Samsun
Sinop Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi, Akliman 57000 Sinop, Türkiye

Özet

Özellikle uygulama gerektiren sağlık ve mühendislik gibi alanlarda eğitim öğretim yapılan birçok üniversitenin ilgili ders müfredatlarının her ne kadar paralel olduğu ifade edilse de, gerek içerik, gerekse uygulama ve ilgili konuların Öğretim Elemanları tarafından verilmesi boyutunda hissedilir düzeyde üniversiteler arasında farklılıkların olduğu bilinmektedir. Bu durumun yıllardır devam etmesi sonucu, ülkemizdeki bazı üniversitelerimizin az da olsa bazıları, kendi alanlarındaki mesleki ve yapısal yeterlilikleri konusunda üst düzeyde kurumsal hassasiyetler gösterip, kalite güvencelerini kendileri ve ilgili bağımsız kuruluşların denetimine tabi tutup, mezunlarının kendi alanlarında aranılan kişiler olmasını sağlayabilmektedirler. Bunun dışındaki birçok üniversitemizde ise belirtilen hassasiyetlerin yeterince gözetilmeyip, uygulamada gereğinin yapılamadığı, bunun sonucunda; bu üniversitelerin mezunlarının diplomalara sahip olmalarına rağmen çalışma hayatlarında ve toplumumuzun hizmetinde yeterli vasıflarda olmadığı bilinmektedir. Hatta bu üniversitelerimizin, oluşan olumsuz kanaat nedeniyle son yıllarda öğrenci kontenjanları büyük oranda boş kalmakta ve ülkemiz her anlamda bu durumdan maddi ve manevi olarak kayıplara uğramaktadır. Belirtilen problemlerin rehabilitasyonu için, Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Komisyonunca hazırlanan, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ), Türkiye Temel Alan Yeterlilikleri Raporu kamuoyuna sunulmuştur. Pilot uygulama alanı seçilen üniversitelerde Haziran 2011 sonuna kadar, diğer tüm üniversitelerimizde ise Aralık 2012 ye kadar uygulama çalışmalarının tamamlanması sürecinde, olabilecek aksaklıklarının başlangıçta elimine edilebilmesi ve katkıların oluşturulabilmesi için konu tartışmaya açılarak uygulamaya yönelik görüşler bu bildiride ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Asgari yeterlilik şartları, kalite güvencesi, üniversitelerin akreditasyonu, üniversite mezunlarının kaliteli eğitimi.

Giriş

Ülkemizde Mevcut Yükseköğretim Kurumlarımız

2010 yılı itibariyle, ülkemizde 102'si devlet, 52'si vakıf üniversitesi olmak üzere 194 üniversitemiz bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinde; 749 Fakülte, 349 Enstitü, 275 Yüksekokul, 618 Meslek Yüksekokulu bulunmakta ve toplam olarak 1,991 Yükseköğrenim yapılan birim bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise; 276 Fakülte, 130 Enstitü, 51 Yüksekokul, 49 Meslek Yüksekokulu bulunmakta ve toplam olarak 506 Yükseköğretim yapılan birim mevcuttur. Ülkemizdeki Devlet ve Vakıf Üniversitelerine bağlı Yükseköğretim birimlerinde toplam 105,324 Öğretim Elemanı ve 3,322,559 öğrenci bulunmaktadır (Anonim, 2010, s. 206–216). Avrupa'daki bazı ülkelerin toplam nüfusundan daha fazla sayıda Yükseköğrenim gören gençlerimizin olması, ülkemizin iş gücü kapasitesinin potansiyel olarak önemli miktarda yüksek olduğunu göstermektedir. Bu kadar genç insanımızın çok sayıda ve değişik kategorilerde Yükseköğrenimlerini sürdürebilmelerinin, AB'ne giriş süreci içerisinde olduğumuzu da dikkate

aldığımızda, belirli bir ortak standart içerisinde yeniden organize edilmesine ve yapılanmasına ihtiyaç olduğu bilinmektedir.

Bir ülkenin eğitim sistemini ekonomik, siyasi toplumsal ve kültürel yapısından soyutlamak mümkün değildir. Bugünkü, eğitim sistemimiz, bir yandan tarihi gelişim süreci içerisindeki değişkenlerin, bir yandan da toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasi yapılarla ilgili değişkenlerin bir sonucudur (Güven, İ. 2010, s. 379).

Avrupa ülkelerinin birçoğundan nüfus olarak çok fazla olmamız ve Yükseköğretim kapsamındaki gençlerimizin sayılarının, ülkemizdeki nüfus artış oranını da dikkate aldığımızda sürekli artmakta olduğu bilinmektedir. Halen sürdürülmekte olan Yükseköğretim programlarımızın gerek kalitesinin artırılması, gerekse AB ülkeleri ile gelişmekte olan çeşitli alanlardaki işbirliklerimiz ve ortak anlayış, uygulama, eğitim vs. gibi konulardaki uyum sürecinde, yakın, orta ve uzak geleceğe yönelik başta eğitim alanında olmak üzere birçok alanda gerekli hazırlıkların yapılması ve uygulamalara geçilmesinde yarar vardır.

Bir toplumdaki mevcut eğitim kurumlarını temel görevleri, o toplumda yaşamakta olan tüm bireylere doğal ve toplumsal çevrelerine daha iyi uyum yapmalarını sağlayacak davranışlar kazandırmaktır. Bu nedenle eğitim sisteminin kendisini sürekli yenilemesi gerekmektedir. Yani eğitim kurumlarının temel görevleri ”bireylere hep aynı tür davranışları kazandırmak” yerine, onlara ”değişen şarlara daha iyi uyum yapmalarını sağlayacak davranışlar kazandırmak” olmalıdır. Böylece bu eğitim kurumları toplumsal değişmeyi hem başlatan hem de ondan en çabuk etkilenen bir toplumsal kurum kimliğine bürünürler (Başar, E. 1994, s. 237).

Türkiye'de Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Çalışmalarının Başlaması

Bilgi ekonomisine geçiş sürecinde, işgücünün yapısındaki değişimin iki farklı boyutta gerçekleştiği görülmektedir. Bunlardan ilki işgücünün niteliğindeki değişim, ikincisi ise işgücünün sektörel dağılımdaki değişimidir. İşgücünün niteliğindeki değişimde bilgi sektörünün ekonomideki nispi öneminin gelişmesine bağlı olarak yüksek vasıflı işgücü talebinin artması, söz konusu yüksek vasıflı işgücünün elde edilmesinde eğitimin artan önemi ve buna bağlı olarak işgücünün yaş ortalamasındaki artış ve nihayet mesleklerin yapı ve niteliklerindeki değişim önemli rol oynamaktadır (Zaim, H. 2005, s. 22).

Ülkemizde Yükseköğrenim yapma ihtiyacını hisseden gençlerimizin sayılarının artması nedeniyle ve ortaya konulan yeni talepler sonucunda sayıları ve çeşitliliği artmış olan Yükseköğretim kurumlarımızda kaliteyi, şeffaflığı, etkin denetim mekanizmalarını ve uluslar arası kabul edilebilirlik vasıflarını temin etmek gerekmektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından 28.04.2006 tarih ve 2006/8 sayılı Yükseköğretim Kurulu Başkanlık Kararı ile kurulan ilk Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) üyeleri, Yükseköğretim Kurulu ve Yükseköğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulmuştur. Komisyon bu tarihler arasında sürdürdüğü çalışmalar sonucunda ağırlıklı olarak Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA Qualifications Framework for European Higher Education Area) düzey tanımlayıcılarını kullanarak UYÇ’ yi yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklere göre tanımlamıştır. Bu kapsamda öğrenme çıktıları ile ifade edilen "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi"nin ilk taslak çalışmasını ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunulmuş olup, konu ile ilgili temel tanımlamalar YÖK resmi web sitesinden alınarak, aşağıda sunulmuştur (Anonim, 2011).

Avrupa Yeterlilikler Çerçeveleri

Avrupa'da iki ayrı yeterlilikler çerçevesi bulunmaktadır.

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

"Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi" ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçeklerine en yakın tanımları ve yaklaşımları içeren, ülkelerin Yükseköğretim kurumları tarafından kabul gören ve uygulanabilen, ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen derecelerin verilebileceği bir sistemdir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (The Overarching Framework for Qualifications of EHEA - QF-EHEA)

QF-EHEA, Mayıs 2005'te Bergen (Norveç)'de Bolonya Sürecine üyesi 45 ülkenin Eğitim Bakanları tarafından benimsenen ve "Dublin Seviye Tanımlayıcıları"nı (Dublin Level Descriptors) esas alan bir çerçeve olup; yalnızca yükseköğretim için tasarlanmıştır. Bu sistemde yükseköğretimin her kademesi sonunda kazanılması gereken öğrenim çıktıları tanımlanmıştır.

Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework for Lifelong Learning - EQF/LLL)

Bireyin öğrenim çıktılarının değerlendirilip eğitim ve öğrenimindeki bir sonraki düzeye devamını sağlayacak, örgün (formal), yaygın (nonformal) ve resmi olmayan (informal) her türlü ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde akademik ve mesleki eğitim, çıraklık eğitimi sonunda elde edilen yeterlilikleri de içine alacak biçimde tasarlanmış olan bu çerçeve, Avrupa Birliği'nin "Eğitim ve Öğretim 2010" (Education and Training 2010) programına dahil olan ve Türkiye'nin de aralarında bulunduğu; AB üyesi, adayı ve Avrupa Ekonomik Alanı üyesi 32 ülkenin görüşleri alınarak sonuçlandırılmıştır. AB Komisyonu'nun 5 Eylül 2006 tarihli "EQF/LLL Önerisi", AB Bakanlar Konseyi ve Parlamentosu'na sunulmuştur. Söz konusu önerinin, 2007 yılında AB Bakanlar Konseyi ve parlamentosu ortak tavsiye kararı haline dönüştürülmesi beklenmektedir. EQF/LLL sisteminde yaşam boyu öğrenimin her kademesine yönelik öğrenim çıktıları bilgi, beceri ve yetkinliklere göre sekiz seviyede tanımlanmıştır.

QF-EHEA ve EQF/LLL Karşılaştırması

QF-EHEA ve EQF/LLL, kapsadıkları coğrafi bölge, amaçları ve uygulama alanları açısından farklılıklar gösterirler. EQF/LLL, Avrupa Birliğine üye 27 ülke için tasarlanmıştır; QF-EHEA ise Bolonya Sürecine üye 45 ülke için geliştirilmiştir.

Metod

Ülkemizde mevcut olan Yükseköğretim kurumlarından mezun olanların kendi alanlarındaki yeterlilikleri; başarı ile tamamlanan Yükseköğretim programı sonucunda kişinin neler hakkında bilgi sahibi olacağı, bu bilgilerle neleri gerçekleştirebileceği ve hangi konu ve alanlarda yetkili ve etkili olacağını ortaya koyan bir tanımlamadır.

Bolonya süreci içerisinde olan ülkelerin Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu ve Çalışma Grubu; süreci başlatmak için karar alınması, çalışma takviminin oluşturulması, sürecin organizasyonu, çerçevenin tasarımı, paydaşlardan görüş alınması, çerçevenin kısmen ve tamamen onaylanması, idari organizasyon, çerçevenin Yükseköğretim programları düzeyinde pilot olarak ve tüm kurumlarda uygulama, yeterliliklerin TYYÇ' ye dahil edilmesi, çerçevenin Avrupa yeterlilik çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi ve TYYÇ Web sitesinin oluşturulması ve yayınlanmasından oluşan 11 aşamada tamamlanması öngörülen çalışmaları 2010 (en geç 2012) yılına kadar gerçekleştirmek için bir takvim belirlemişlerdir.

Bu makalede, bu çalışma takvimi içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerin yayınlanmış sonuçları, konu ile ilgili akademik görüşler ve bu sonuçlar üzerinde tartışmaya açılması gereken konular üzerinde kamuoyunun bilgilendirilmesine ilişkin çeşitli görüş ve öneriler ortaya konulmuştur.

Sonuçlar

Türkiye'de Yükseköğretim sistemi düzeyleri çıktıları, Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi QF-EHEA ve Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi

EQF/LLL düzeyleri ile uyumlu olarak, Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora düzeyleri olarak 4 kategoride belirlenmiş olup, Tablo 1'de gösterilmiştir.

Türk eğitim sistemi genel amaçları ile AB ülkeleri eğitim sistemlerinin amaçları karşılaştırıldığında; 1) Bireyin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi, 2) Farklı düşünceye ve insan haklarına saygılı, demokrat kişiliğe sahip bireyler yetiştirme, 3) Sorumluluk sahibi, bağımsız tutum geliştirebilen, yapıcı, yaratıcı ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmek; Avusturya, Almanya, Belçika, Portekiz ve Türkiye'de ortak amaç olarak belirtilmektedir. 4) Kültürel ve ahlaki değerlerin korunması ve geliştirilmesi; Danimarka, Yunanistan, İtalya, Fransa ve Türkiye'de ortak amaç olarak saptanmıştır. 5) Ayırım gözetmeksizin fırsat eşitliğine dayalı eğitim olanağı sağlama; 6) Ekonomik ve sosyal hayata uyum, iş dünyasını tanıyan bireyler yetiştirme; 7) Gelişen dünyaya uyum; 8) Bireylerin kişisel, fiziksel ve sosyal gelişimi ortak amaçlar olarak belirlenmiştir (Gülcan, G. M, 2005, s. 249–250).

Yukarıda verilen literatüre göre, AB' ne uyum süreci içerisinde olan ülkemiz eğitiminin temel amaçları ile Yükseköğretim düzeylerinin AB ile benzer yönlerinin olduğu görülmektedir. Teorik olarak bakıldığında, Yükseköğrenim sistemlerini gerçekleştirmek için harcanan zaman ve ekonomik değerlerin, karşılığının standart ve düzenli olarak benzer düzeylerde alınacağını düşünmek mümkün olabilir. Ancak, aynı Yükseköğretim düzeyleri ve bunlara karşılık gelen dereceler/yeterlilikler ülkemizde bölgelere, Üniversitelere, hatta Üniversiteler içerisinde yer alan

Tablo 1: Türkiye yükseköğretim sistemi düzeyleri ve her bir düzeyde farklı öğrenme çıktıları olan yeterlilikler (Anonim, 2011).

Yükseköğretim Düzeyleri	**Verilen Dereceler/Yeterlilikler**		
Doktora QF-EHEA: 3. Düzey **EQF-LLL: 8. Düzey**	Doktora	Tıpta Uzmanlık	Sanatta Yeterlilik
Yüksek lisans QF-EHEA: 2. Düzey **EQF-LLL: 7. Düzey**	Tezli Yüksek Lisans	Tezsiz Yüksek Lisans	
Lisans QF-EHEA: 1. Düzey **EQF-LLL: 6. Düzey**	Lisans (Fakülte programları)	Lisans (Yüksekokul ve Konservatuar programları)	
Önlisans QF-EHEA: Kısa Düzey **EQF-LLL: 5. Düzey**	Önlisans (Fakülte lisans programları içerisinde)	Önlisans (Meslek Yüksekokulları)	

Fakülte, Yüksekokul ve Bölümler bazında eşitsizlikler göstermektedir. Örneğin, aynı Üniversitenin farklı Fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin değişiklikler gösterdiği, hatta bazı Bölümler için özellikle bazı Fakülte ve Üniversitelerin çoğunlukla tercih edilir olduğu bilinmektedir.

Bilim adamları eğitime harcanan kaynakları gelecekte potansiyel gelir sağlaması bakımından önemli bir yatırım olarak da kabul etmektedirler. Çünkü bireyin gördüğü eğitim, sadece kişisel yarar değil, toplumsal yarar da sağlar. Bir ülkede eğitim düzeyinin yüksek oluşu ve o toplumun iktisadi, siyasal, sosyal ve kültürel gelişmesini hızlandırır, sağlamlaştırır. Ayrıca gelir dağılımını uzun dönemde toplum yararına daha adil bir niteliğe kavuşmasına ve gelir eşitsizliklerinin süratle azalmasına neden olur (Özsoy, O. 2003 s. 135).

Tablo 2'den görüleceği üzere, en kısa süre 2 yıl ve 120 AKTS krediden oluşan Önlisans, en yüksek süre ise 8.5–10 yıl ve 510–600 AKTS den oluşan Doktora olmak üzere, Yükseköğretim düzey ve yeterliliklerinin ülkemizde 8 kategoride toplandığı anlaşılmaktadır. Yükseköğretim Yeterlilikleri ile uygulamaya dayalı Mesleki Eğitim Yeterlilikleri arasında bazı farklılıklar olmakla beraber, aynı Yükseköğretim düzeylerinin sağlandığı dikkat çekmektedir.

TYYÇ kapsamında yer alan her bir eğitim-öğretim düzeyi (Önlisans, Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora) için toplam eğitim süresi, kredi (AKTS) ve öğrenci çalışma yükü aralıkları Tablo 3'de verilmiştir. Toplam öğrenci çalışma yükü (saat) hesaplanırken, 1 AKTS için 25–30 saat arasında değişebilen bir eğitim öğretim faaliyeti öngörülmüştür.

AKTS kredisi, öğrenci iş yükünü kapsamakta ve planlanan bütün öğretim ve değerlendirme etkinliklerini içermektedir. AKTS'nin amaçları arasında, öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurt dışında gördükleri eğitimlerin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti altına almak vardır.

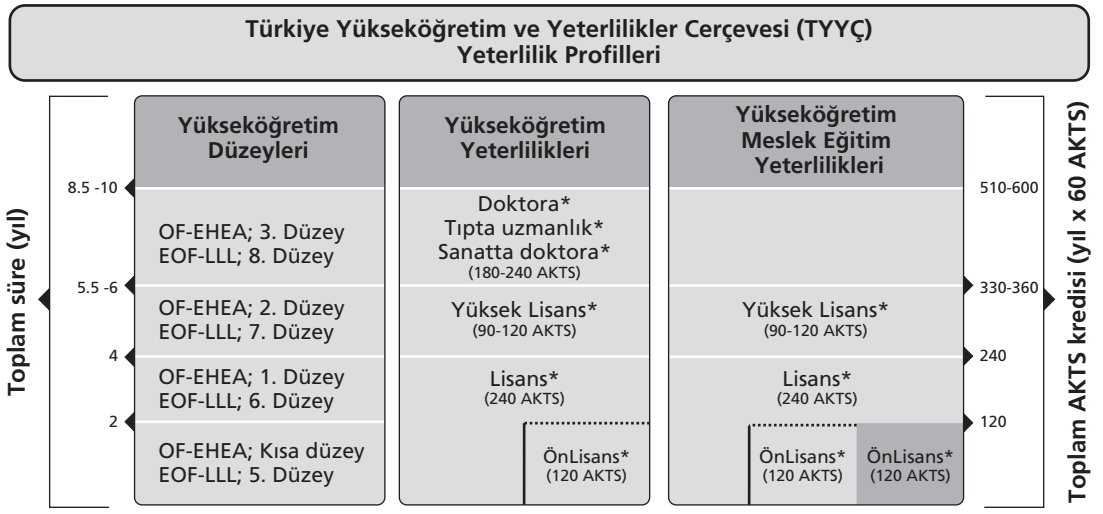
Avrupa düzeyinde öğrenme ile ilgili bazı kavramlar aşağıdaki şekilde tanımlanır (Anonim, 2009).

Öğrenme; bir süreç olarak değerlendirilir ve bu süreç içerisinde bireyin bilgi, fikir ve değerleri özümsediği ve böylelikle bilgi, beceri ve yetkinlikler kazandığından söz edilir.

Hayat boyu öğrenme; bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri, olarak tanımlanır. Bu durumda hayat boyu öğrenme, bireyin okul öncesinden emeklilik sonrasına kadarki hayatının tüm evrelerinde bilgi temelli topluma uyum sağlamak, sosyal ve ekonomik hayatın tüm alanlarına aktif olarak katılmak ve kendi geleceğini daha çok kontrol altına almak için bütün yetenek, ilgi, bilgi ve yeterlilik türlerini kazanması anlamını taşımaktadır. Lizbon 2010 çalışmaları kapsamında hayat boyu öğrenmenin üç yolla gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bunlar örgün (formal), yaygın (non-formal) ve informaldır.

Bilgi boyutunda olduğu gibi, beceri boyutunda da gelişim göstermek gerekir. Mesleklerin daha iyi yapılabilmesi için gerekli beceriler her geçen gün artmaktadır. Birey bir yandan o mesleğin yapılması için gerekli temel becerilerini geliştirirken, mesleğin daha iyi yapılabilmesi için yeni beceriler de kazanmak zorundadır. Yetenek görülmediği, değer verilmediği, geliştirilmediği, ifade edilemediği, işlenmediği ve daha yüksek düzeylere getirilemediği sürece boşa harcanır (Gölbaşı, F, 2008, s. 154).

Tablo 2: Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ) yeterlilik profilleri (Anonim 2011).



1. Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş bilgi ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları
2. Lisans programları içerisinde veya lisans programları ile ilişkilendirilmiş uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları
3. Meslek yüksekokulları uygulama ağırlıklı önlisans eğitim ve öğretim programları
4. Bilgi ağırlıklı lisans programları
5. Uygulama ağırlıklı lisans programları
6. Bilgi ağırlıklı tezli veya tezsiz yükseklisans programları
7. Uygulama ağırlıklı tezli veya tezsiz yükseklisans programları
8. Doktora programları

TYYÇ düzeyleri için toplam kredi (AKTS) belirlenirken, örgün eğitim süresinin dışında, öğrencilerin öğrenme hedefli her türlü aktiviteleri belirli bir katsayı çerçevesinde önemsenmekte ve toplam AKTS puanının hesaplanmasında etkin olmaktadır. Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi QF-EHEA ve Avrupa Yaşam Boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi EQF/LLL düzeyleri ile uyumlu olduğu görülen ülkemizin Yükseköğretim düzeyleri, tanımlanmış AKTS kredi sınırları içerisinde dört ana kategoride öngörülmüştür. Önemli kriterler olarak bilinen Yükseköğretim düzeylerinin belirlenmesinde ve bu düzeylere sahip olacakların zorunlu olduğu yeterlilik sınırları içerisindeki AKTS kredilerinin uygulamada hayata geçirilmesinde, ülkemizin coğrafik olarak büyüklüğü, buna ve daha başka nedenlere bağlı olarak farklılıklar ortaya çıkabilecektir.

Günümüzde bilgi birikimi hızla artmakta, edinilen bilgiler çok çabuk eskimektedir. Bu nedenle bilgi merkezli eğitim iflasa mahkûmdur. Üstelik bu kadar çok bilginin insana yüklenmesi hem olanaksız, hem de gereksizdir. Onun yerine eğitilenlere bilgiye ulaşmayı, araştırma yapmayı ve öğrenmeyi öğretmek gerekmektedir. Belirli bir yaşta okulla ilişkisini kesen çocuğun ve gencin yanında, ona hazır bilgi sunan yoktur. Öğrenmeyi öğretmek, insanın bilgiye sürekli ulaşmasını ve kişiliğini tam geliştirmesinin yolunu açacaktır (Altunkaya, N. 1999, s. 32).

Tablo 3: TYYÇ düzeyleri için toplam kredi (AKTS) ve öğrenci çalışma yükü aralıkları (Anonim, 2011).

TYYÇ Düzeyleri	Süre (yıl)	Toplam AKTS Kredisi (Yıl x 60 AKTS)	Toplam Öğrenci Çalışma Yükü (saat) (1 AKTS= 25 - 30 saat)
8. Düzey (Doktora)	3 – 4	180 – 240	4,500 – 5,400 6,000 – 7,200
7. Düzey (Yüksek Lisans)	1.5 – 2	90 – 120	2,250 – 2,700 3,000 - 3,600
6. Düzey (Lisans)	4	240	6,000 – 7,.200
5. Düzey (Ön Lisans)	2	120	3,.000 – 3,600

TYYÇ genel olarak incelendiğinde, ülkemiz Yükseköğretimi için ve özellikle öğrenciler için çok sayıda yeni ve olumlu gelişmeleri içerisinde bulundurduğu anlaşılmaktadır. Dünyamızdaki hızlı değişim ve hareketlilik sürecine paralel olarak yeni mesleklerin ve bunların yeterliliklerinin tasarlanması, bunların hayata geçirilmesine ve sonuç olarak de eğitimin ana gayelerinden olan bireye, içerisinde yaşadığı topluma ve genel olarak insanlığa pozitif katkılar sağlayabilme noktasında, TYYÇ çalışması önemlidir. Ancak beklenilen olumlu gelişmelere ve sonuçlara ulaşılmada, uygulamaya ülkemiz içerisinde konu ile ilgili tüm tarafların katılımı, desteği, sahiplenmeleri sağlanmalı ve ülkemizde içerisinde sürekli koordinasyonu sağlayacak ve kontrol edebilecek, gerektiğinde denetim ve belirli oranda müdahale edebilme yetkileri ve yükümlülüğü olan bir sistemin de hayata geçirilmesi faydalı olacaktır.

Tablo 4'de, ülkemizin eğitim ve öğretim alanlarının 8 genel alan kategorisine, bunlarında 22 temel alana kategorisine ayrıldığı görülmektedir. Eğitim ve öğretim alanları olarak incelendiğinde ise çok sayıda (78) alanın Yükseköğretim kapsamında halen yer aldığı ve bunların her biri için ayrı müfredat programlarının yürürlükte olduğu bilinmektedir.

Tablo 4: ISCED 97, Eurostat&Cedefop eğitim ve öğretim alanları (Anonim, 2011).

Genel Alanlar	**Eğitim ve Öğretim Temel Alanları**
Eğitim	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimi
Beşeri Bilimler ve Sanat	Sanat ve Beşeri Bilimler
Sosyal Bil. İşletme ve Hukuk	Sosyal ve Davranış Bilimleri, Gazetecilik ve Hukuk Enformasyon, İşletme ve Yönetim Bilimleri,
Bilim, Matematik ve Bilgisayar	Doğa Bilimleri, Yaşam Bilimleri, Matematik ve İstatistik, Bilgisayar
Mühendislik, Üretim ve Yapı	Mühendislik, Üretim ve İşleme, Mimarlık ve Yapı
Tarım ve Veterinerlik	Tarım, Ormancılık ve Su Ürünleri, Veterinerlik
Sağlık ve Refah	Sağlık, Sosyal Hizmetler
Hizmetler	Kişisel Hizmetler

Bu makale çerçevesinde, pilot uygulama alanı seçilen Üniversitelerde Haziran 2011 sonuna kadar, diğer tüm üniversitelerimizde ise Aralık 2012'ye kadar Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) uygulama çalışmalarının tamamlanması sürecinde, ülkemizde Yükseköğretim sisteminde olabilecek aksaklıklara dikkat çekebilmek için, konu ile ilgili bazı görüş ve öneriler ana hatlarıyla belirtilmiştir.

Ülkemizde Yükseköğretim kurumlarımızın sayılarının son yıllarda önemli artışlar gösterdiği, hemen hemen her ilimizde bir veya büyük illerimizde birden fazla Üniversitenin faaliyet gösterdiği, bu Üniversitelere bağlı olan çok sayıda Fakülte, Yüksekokul ve Meslek Yüksekokulunun da bazı küçük nüfuslu ilçelerimize kadar yaygınlaştığı bilinmektedir. Coğrafi, sosyal, ekonomik ve daha birçok hususta farklılıklar gösteren yerlerdeki Yükseköğretim kurumlarımızın, eğitim öğretim kadroları, gerekli donanım materyalleri ve bilgilere ulaşabilme ve bunları temin edebilme düzeyleri de farklılıklar göstermektedir. Özellikle son yıllarda halkımızın yoğun talepleri üzerine, ülkemizin birçok yerinde sağlıklı ve asgari şartları taşıyabilecek lojistik donanımların oluşma aşamasında faaliyete geçen Yükseköğrenim kurumlarımızdan mezun olan öğrencilerimizin, iş hayatında, yeterli düzeyde bilgi, beceri ve uygulama yeterlilikleri olmadığı düşüncesiyle, istihdamlarında zorluklar yaşamaktadırlar. Mezunların eğitim aldıkları alanların dışında başka alanlarda çalışma hayatına girmeye çalıştıkları bilinmektedir. Bu durum da, mezun olanlar ve aileleri ile iş dünyamız açısından ekonomik ve sosyal anlamda önemli bir problemi meydana getirmektedir.

Belirtilen bu problemlerin ve Üniversite mezunlarının istihdamında kalite farklılıklarının oluşumunu, bir ölçüde azaltabilecek etkileri olacak TYYÇ çalışmalarının özenle sürdürülmesi gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarımızdaki gerek yönetim kademesinde, gerekse akademik kadrodaki tüm Öğretim Elemanlarının konu hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmeleri, konuyu doğru ve tam olarak algılamalarının sağlanması gerekmektedir. Üniversitelerde mevcut olan bir yanlış algı da, AB süreci içerisinde yapılan eğitim alanındaki uygulamaların, AB'ne giriş çabalarımız ve sürecimiz de görülen uzun bir sürede, halen istenilen sonuca ulaşılamamış olunmasından kaynaklanan olumsuz bir düşünce ile eğitim alanında gerçekleştirilen çabalarında yetersiz kalabileceği yönündedir. Bu nedenle AKTS kredilerinin hayata geçirilmesinde, uygulamada gerekli hassasiyet, tutum ve davranışların sergilenmesinde halen, benzer Yükseköğretim kurumlarında bile anlayış, tutum ve konuya yaklaşımlarda farklılıkların olduğu görülmektedir.

Öncelikle bilinmektedir ki: AKTS, öğrencilerin Yükseköğretim esnasında hangi ortamlarda ve şartlarda olurlarsa olsunlar, merkez de kendilerinin olduğu ve onların öğrenme süreçlerine zaman, mekân ve alternatifler açısından çeşitlilik kazandıran, eğitimin bir çok çeşidini içine alan, öğrencilerin performansını istatistiksel bir veri olarak değerlendirip, başarısını bu şekilde tanımlayan, hareketliliği ve ülkemiz içinde ve dışında gerçekleştirilen eğitim öğretim çabalarının kazanımını ve kabul edilebilirliğini sağlayan bir sistemdir.

Bu sistemin uygulanmasında gösterilecek hassasiyetlerin bazıları aşağıda özetlenmiştir.

1. Derslerin yerel kredi değerlerinden daha düşük AKTS kredileri oluşturulmamalıdır.
2. AKTS kredileri hesaplanırken tam sayı esas olarak alınmalıdır.
3. Üniversiteler kendi aralarında sürekli koordinasyon içerisinde olup, mevcut derslerin veya ihtiyaca göre yeni açılacak derslerin isimleri ve yerel kodları farklı olsa da, benzer AKTS kredilerinin uygulamaya geçirilmesi önemlidir.
4. Alınacak kredisiz derslerin tamamına ve uygulama-staj aktivitelerine AKTS kredisi uygulanmalıdır.
5. AKTS kredileri hesaplanırken, öğrencinin bir yarıyılda tamamlaması gereken iş yükünün, ilgili dersle ilgili teorik çalışmaların yanı sıra, özel serbest çalışma, konferans, seminer, proje hazırlama ve sunum yapma gibi, önceden planlanmış bütün öğrenim aktivitelerinin oluşturacağı zamanı dikkate almak gerekir.
6. Fakülteler ve Bölümler arasında karşılıklı olarak verilen servis dersleri olarak tanımlanan derslerin AKTS kredileri, ilgili Öğretim Elemanları tarafından ülkemiz genelinde ortak bir değer olarak belirlenmelidir.
7. Yükseköğretim kurumlarının her birinde AKTS kredi sisteminin uygulanmasından ve benzer Yükseköğretim kurumlarımız ile gerekli koordinasyonu aktif olarak sağlamaktan sorumlu tutulacak bir Öğretim Elemanı görevlendirilip, bunların her yıl mevcut gelişmeleri kısada olsa gözden geçirebilecekleri periyodik ortak toplantılara katılımları sağlanmalıdır.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) uygulama çalışmalarının başarı ile uygulanması sonucunda, yukarıda sözü edilen problemler önemli oranda çözülebilecek, Yükseköğretim gibi ekonomik boyutunun yanı sıra hayata hazırlanan ve meslek seçiminde bulunan gençlerin aldıkları eğitimleri iş hayatlarının bir parçası olarak kullanabilmeleri daha kolaylaşacaktır.

Ülkemizin geleceğini oluşturan gençlerimizin, Yükseköğretim kurumlarından almış oldukları yeterliliklerin ülkemiz genelinde birbirleriyle daha çok eşdeğer ve kabul edilebilir olma durumu sağlanabilecek, daha kaliteli, uygulamaya dönük, iş dünyasınca aranan ve kabul edilen mezunlar olarak, kişisel, ekonomik ve sosyal anlamda kendilerini daha iyi geliştirmeleri mümkün olacaktır

Kaynaklar

Altunkaya, N. (1999). Eğitim sorunumuza kuşbakışı, görüş ve öneriler. Ankara, Şahin Matbaası.

Anonim, (2009). Hayat boyu öğrenim kapsamında Türkiye'de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma konferansları. İçinde; Bükel, İ. Avrupa birliği boyutuyla informal öğrenme. s. 162–176) T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları

Anonim, (2010). Cumhuriyet döneminde Türk Milli Eğitim sistemindeki gelişmeler. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Anonim, (2011). T.C. Yükseköğretim Kurulu, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi http://tyyc.yok.gov.tr/-?pid=11 Erişim tarihi: 10.04.2011

Başar, E. (1994). Eğitim sosyolojisi eğitimin toplumsal temelleri. Samsun, Eser Matbaası.

Gölbaşı, F. (2008). Vizyon ve misyon. İstanbul. Kum Saati Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Gülcan, G. M. (2005). AB ve Eğitim Süreci, AB ülkeleri eğitim sistemleri ve politikaları yapısal uyum modeli. Ankara, Anı Yayıncılık.

Güven, İ. (2010). Türk eğitim tarihi. Ankara, Natürel Yayıncılık.

Özsoy, O. (2003). Etkin öğrenci, etkin öğretmen, etkin eğitim. İstanbul, Hayat Yayınları..

Zaim, H. (2005). Bilginin artan önemi ve bilgi yönetimi. İstanbul, İşaret Yayınları.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 989-1002

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

Yükseköğretimde Kalite? Sorun, Öğrenciler Anlatsın

Doç. Dr. Nurdan Kalaycı, Yrd. Doç. Dr. Murat Alper Başaran, Yasemin Demirhan Yüksel
[1]Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Beşevler, 06500 Ankara
[2]Niğde Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, Niğde

Özet

Yükseköğretimdeki birçok düzenlemenin ve uygulamanın öğrenci memnuniyetine yönelik olduğu savunulmakla birlikte üniversitelerin en önemli paydaşına bu düzenleme ve uygulamalar hakkında nadiren görüş sorulmaktadır. Yukarıdaki gerekçelerle araştırma öğrencilerden "kalite" kavramının özellikleri, öğrencilerin görüşlerine göre "kaliteli bir üniversite" hangi özellikleri, öğrencilerin görüşlerine göre "Türkiye'de bulunan en kaliteli üniversiteler" sorularının yanıtlarını aramıştır. Araştırma, nitel araştırma modelinin özelliklerine göre yapılandırılmış betimsel bir çalışmadır ve "açık uçlu sorulardan" oluşan anketle veriler toplanmış ve çözümlenmesinde "conventional içerik analizi" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 493 öğrencidir. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin "kalite kavramının özellikleri" hakkında birbirinden farklı olarak çok sayıda birbirinden farklı görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Bu durum, Harvey ve Green (1993)'in belirttiği "kalite, farklı kişilere farklı şeyler ifade eder" görüşünü destekler niteliktedir. Öğrencilerin kaliteli bir üniversitede bulunmasını en fazla arzu ettikleri özellikler ondokuz kategoride toplanmıştır. 5 (en yüksek) ve 4 puanla değerlendirilen en kaliteli üniversiteler Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi üniversitesidir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, üniversite, kalite, kaliteli üniversite, Türkiye, öğrenci algısı.

Giriş

Sosyal bir sistem olarak eğitimi inceleyen bilim adamları; eğitim sistemini yönlendiren, biçimlendiren en önemli üç temel öğenin 'öğrenci', 'öğretmen' ve 'eğitim programları' olduğunu belirtmektedirler. Eğitimin etkili, verimli ve kaliteli olabilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin sağlıklı ve uyumlu olmasına bağlı görülmektedir. Bunlardan birisinin istenen niteliklerden yoksun olması, eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir (Kalaycı,2008a:177; Oktar ve Yazçayır, 2008:8; Özgüven, 1997:50).

Bir eğitim kurumunun nüfusunun büyük ve vazgeçilmez çoğunluğunu oluşturan öğrenciler, eğitim sisteminin hem temel bir öğesi hem de bu hizmetin en önemli alıcısı konumundadırlar. Bu önemli gerekçeyle sistemin odaklanması gereken en önemli unsur öğrenci ve öğrencinin kaliteli bir eğitimden beklentilerinin saptanması olmalıdır.

Yükseköğretimin her zaman ilgi odağı olsa da diğer sektörlerle kıyaslandığında, yükseköğretimde kalite kavramının açıkça ifade edilmesi oldukça yenidir (Kalaycı, Watty ve Hayırsever, 2008:2). Bunun en önemli nedeni, yükseköğretime olan talebin giderek artması ve bu nedenle öğrencileri kendilerine çekmek isteyen kurumların birbirleriyle rekabet etme yarışına girmeleridir. Ancak kalite gibi net olmayan bir kavramı tanımlayamadığımızda, onu iyileştiremeyeceğimizi gerçekten mevcut olup olmadığını bilemeyeceğimizi savunulmaktadır.

Ensari (2003), Karakaş ve Selimoğlu (2002) çalışmalarında, kalite kavramının göreliliğinden ve kavramın tanımlanmasında yaşanan zorluktan bahsederken, kalitenin herkes tarafından bilindiğini ancak onu tanımlamanın ve açıklamanın güç olduğunu belirtmektedirler. Benzer biçimde Harvey ve Green (1993:10), kalite kavramının "'özgürlük' gibi 'eşitlik', 'serbestlik' ya da 'adalet' gibi kaygan bir kavram" olduğunu, hepimizin kalitenin anlamını sezgilerimizle bildiğimizi fakat açıklamakta zorlandığımızı belirtmişlerdir. Buna paralel olarak, Pirsig (1974) kavramı bir metaforla açıklamış ve kavramın tanımlanmasındaki zorluk ve karmaşadan yola çıkarak kaliteyi 'cehennem' ile özdeşleştirmiştir. Bogue ve Hall (2003) diğer tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi, yükseköğretimde de kalitenin değerlendirilmesinde öğrencilerin görüşlerine başvurulmasını gerektiğini vurgularken mevcut uygulamalar aksini göstermektedir.

Yükseköğretim sisteminde verilen eğitim-öğretim hizmeti, yapılan araştırmalar, çıkarılan yayınlar, eğitim-öğretim hizmetinin uygulayıcıları olan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrenciler, uygulanan eğitim programı, fiziki alt yapı gibi hizmetlerin kalitesini belirlemede dikkate alınması gereken başlıca unsurlardır. Kaliteli bir yükseköğretim sisteminin oluşturulması için, sistemi oluşturan bu unsurların her birinin tek başına ele alınması ve gereken niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu görüşe paralel olarak Idrus (2010) çalışmasında, günümüzde gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim sisteminde kalitenin önceliklerinin; üniversiteler onların programları, öğrenciler, öğrenme ve öğretme süreçleri,fiziki olanaklar olduğunu, başarılı bir kalite çalışmasının yapılabilmesinin de ancak bu öğelerin birlikte düşünülmesi ile mümkün olacağını belirtmektedir.

Harvey ve Green (1993:17) ise yukarıda verilen görüşlerden farklı olarak, yükseköğretim sisteminin temelinde öğrencinin bulunduğunu ve yükseköğretimin paydaşlarının kim olduğu hakkında tartışmalar olsa da öğrencilerden eğitim hizmetinin tüketicileri olarak söz etmenin daha az ihtilaflı olacağını vurgulamaktadırlar. Bu yazarlara göre, her şeyden önemlisi onların sistemden geçen, sunulanı tüketen ve 'eğitilmiş' olarak ortaya çıkanlar olduğunun bilinmesidir.

Eğitim kurumlarının en önemli amacı, öğrencilere eğitim vermek ve davranışlarını geliştirerek değişen yaşama ayak uydurmalarını sağlamaktır. O halde, odağında öğrencinin yer aldığı bu hizmet alanının önem vermesi gereken temel paydaş öğrenci ve onun memnuniyetinin sağlanmasıdır. Öğrenciyi tatmin edici olabilmek için öğrenme yaşantısı ve sonucu, öğrencinin ihtiyaç veya ihtiyaçlarını gidermelidir (1975:88). Tatmin ise, kaliteli eğitim ile yakından ilişkilidir (Varinli ve Uzay, 1997:158). Watty (2006) ise, yükseköğretimde kalite çalışmalarının yürütülmesi aşamasında paydaşların ve özellikle de öğrencilerin görüşlerinin alınması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir;

"Bir yükseköğretim kurumunun kalitesine nasıl karar verirdiniz? (1) Akademik bir sorumluya mı sorardınız, (2) yeni bir ders takip raporuna mı bakardınız, yoksa (3) kurumda sağlanan hizmetlerin kalitesi hakkındaki görüşlerini almak üzere doğrudan öğretim kadrosuyla mı irtibata geçerdiniz? …Gerçekten yükseköğretimin kalitesi hakkında bilgi edinmek istiyorsanız öğrenci-öğretim elemanı ara yüzüne en yakın olanlara- yani öğretim elemanlarına ya da öğrencilere- sorun"(s.1).

"Özetle öğrenciler hem öğrenmenin değerlendirildiği sürecin merkezinde, hem de öğrenme sürecinin merkezinde olmalıdır. Öğrencilerden alınan dönüt, değerlendirmenin çok önemli bir yönüdür" (Harvey ve Green, 1993:23).

Yenen ve Gözlü'nün (2003:30) belirttiği gibi; …Öğrenciler bu sürecin doğrudan içinde yer alan kesimi olmasına rağmen, öğrencilere" nasıl bir eğitim isterdiniz?" "Üniversite eğitiminden ve üniversitenizden beklentileriniz nedir?" " Algıladığınız kalite nasıldır?" soruları sorulmamıştır ve çalışma yapılmamıştır". Donald ve Denison da (2001:481) bu düşünceyi doğrulayarak, bu konudaki eksikliği "öğrenci ve diğer çıkar gruplarının bakış açıları arasındaki farklılıklara rağmen, öğrencilerin sahip olduğu anlayışlar, nadir olarak incelenmekte ve böylece değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmamaktadır" şeklinde ifade etmektedirler.

Öğrencilerin kurumlar hakkında neler düşündükleri yürütülen kalite çalışmalarında, çalışmalara katkıda bulunacak en önemli veri kaynağı olarak görülmelidir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında öğrenciler; kalite, kaliteli üniversite, kaliteli öğretim ve kaliteli öğretim elemanı nitelikleri hakkındaki görüşleri, bulundukları kurumdan ve bölümlerinde aldıkları eğitimden beklentilerinin saptanması öğretimin kalitesinin yükseltilmesi, program geliştirme süreçleri, öğretim elemanlarının öğretim performansını geliştirmesi, yöneticiler ve diğer idari personel için değerli veriler sağlanacaktır.

Araştırmada, yükseköğretim kurumlarının en önemli paydaşları olan öğrenciler için kalite kavramının hangi anlama geldiği ya da bu kavram yerine farklı olarak hangi kavramın tercih edildiği, kaliteli üniversite, Türkiye'de bulunan en kaliteli üniversitelerin hangileri olduğu ve bu kararlarının nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada yukarıda açıklanan amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrenci görüşlerine göre "kalite" kavramının özellikleri nelerdir? Bu özellikler öğrencilerin, cinsiyetlerine, bölümlerine, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin görüşlerine göre "kaliteli bir üniversite" hangi özelliklere sahip olmalıdır? Bu özellikler öğrencilerin, cinsiyetlerine, bölümlerine, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin görüşlerine göre "Türkiye'de bulunan en kaliteli üniversiteler" hangileridir? Bu saptama öğrencilerin, cinsiyetlerine, bölümlerine, sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, alt amaçlar doğrultusunda öğrencilerin kalite konusundaki görüşlerini derin ve dikkatli bir biçimde tanımlamayı amaçladığından betimsel bir araştırma olup, çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi 2009–2010 öğretim yılında lisans öğrenimi gören yaklaşık 12,000 öğrenci bu araştırmanın genel evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Tablo 1'de ayrıntı biçimde sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklemi oluşturan öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlere göre dağılımı.

		Cinsiyet		
Bölümler	**Sınıf Düzeyi**	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	İlk sınıf	24	28	52
	Son sınıf	33	22	55
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim dalı	İlk sınıf	21	9	30
	Son sınıf	20	11	31
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	İlk sınıf	47	5	52
	Son sınıf	19	2	21
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	İlk sınıf	13	7	20
	Son sınıf	16	10	26
Fizik Eğitimi Anabilim Dalı	İlk sınıf	16	8	24
	Son sınıf	27	9	36
İngilizce Eğitimi Anabilim Dalı	İlk sınıf	25	5	30
	Son sınıf	18	3	21
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	İlk sınıf	24	10	34
	Son sınıf	17	4	21
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı	İlk sınıf	18	2	20
	Son sınıf	15	5	20
Tüm bölümler	İlk sınıf	188	74	262
	Son sınıf	165	66	231

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla "Eğitim fakültesi öğrencilerinin, kalite kavramı, kaliteli üniversite, ve Türkiye'de bulunan en kaliteli üniversite hakkında görüşleri belirleme anketi" hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili sorulardan, ikinci bölüm ise, 6 açık uçlu sorudan oluşmuştur.

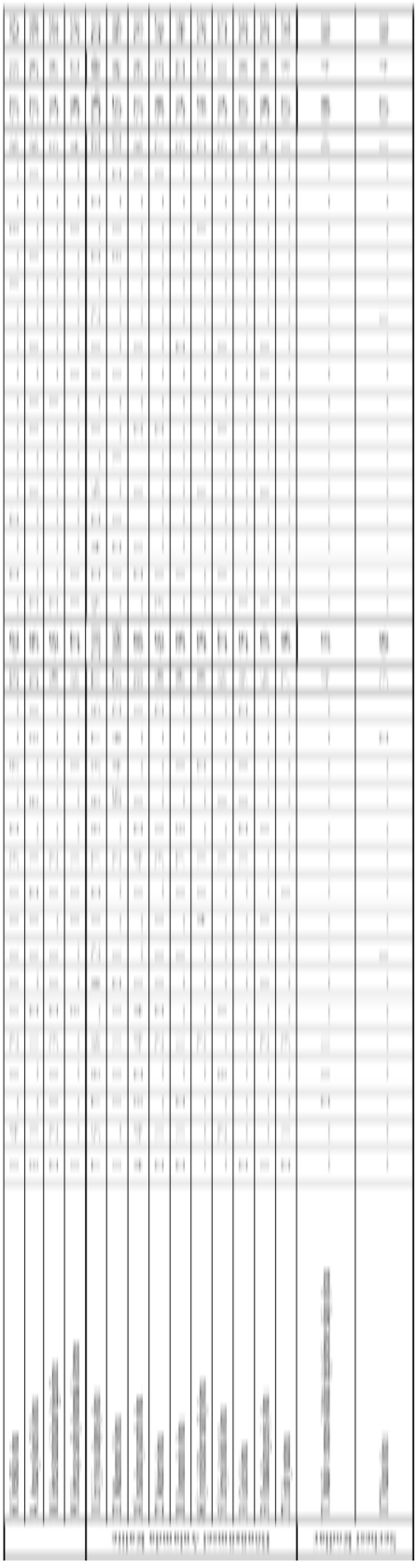
Araştırmanın birinci alt amacının analizinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

"Kalite" kavramının özelliklerinin neler olduğu konusunda öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, Harvey ve Green (1993)'in 'Kalitenin Tanımı' adlı çalışmalarında ele aldıkları kalite anlayışları: İstisnai olarak kalite, mü-

Tablo 2: Kalite kavramının özellikleri.

KATEGORİLER	KODLAR	IGE																																			
		Türkçe Öğretmenliği		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		BTÖB		Fizik Öğretmenliği		Matematik Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Sınıf Öğretmenliği		Rehberlik Öğretmenliği		f	%	Türkçe Öğretmenliği		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		BTÖB		Fizik Öğretmenliği		Matematik Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Sınıf Öğretmenliği		Rehberlik Öğretmenliği		f	Yanlılık	f	Toplam
		1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf			1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf	1lk Sınıf	Son Sınıf				
İstenen Ölçütte Kalite	11. Eşitliğin sağlanmış olması	7	9	7	9	8	...	8	7	7	9	7	9	9	9	9	7	77	27,01	9	2	4	2	6	...	1	...	1	2	...	2	...	2	...	32	22,86	109	22,11
	33. Sağlıklı/Huzurlu olması	1	2	2	1	2	3	...	9	3	3	...	3	1	7	8	6	55	19,30	1	1	2	1	...	...	...	1	...	1	...	1	3	...	...	1	14	10,00	69	14,00
	37. Mükemmel olması	1	...	1	1	1	1	2	1	...	...	2	...	15	4	6	2	37	12,98	...	1	2	1	...	1	...	...	...	...	...	3	1	...	2	12	8,57	49	9,94
	12. İstenilen standartlara uygun olması	1	2	2	...	...	...	1	1	...	...	1	1	2	...	2	...	11	4,21	2	4	1	1	...	...	1	...	...	...	...	1	...	...	...	10	7,14	21	5,07
	13. Hizmetlerin amacında fazı görme	2	2	1	...	4	1	...	1	...	1	1	1	2	...	...	...	17	4,82	1	...	...	...	...	...	1	...	1	...	...	...	...	...	...	4	5,71	21	5,07
	46. Fiilata meydana olması	...	1	1	1	1	...	...	1	...	2	1	...	...	...	...	2	10	2,81	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	1,43	12	2,41
	33. Olmazlıklar içeriği olması	1	...	...	...	2	...	1	...	1	...	...	1	...	...	...	...	6	1,70	1	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	4	2,86	10	2,01
	9. Değişe olması	1	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1	...	...	...	...	...	3	0,85	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...	5	3,57	8	1,61
	25. Farklı yaratma	2	1	...	...	3	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	7	1,98	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	8	1,61
	39. Maddi değeri yüksek olması	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	3	0,85	1	...	1	...	...	...	...	1	1	...	...	...	1	...	...	5	3,57	8	1,61
Mükemmellik ve Ün Türlerinin Anlamında Kalite	11. Eşitliğin sağlanmış olması	7	9	7	9	8	...	8	7	7	9	7	9	9	9	9	7	77	27,01	9	2	4	2	6	...	1	...	1	2	...	2	...	2	...	32	22,86	109	22,11
	37. Mükemmel olması	1	...	1	1	1	1	2	1	...	...	2	...	15	4	6	2	37	12,98	...	1	2	1	...	1	...	...	...	...	...	3	1	...	2	12	8,57	49	9,94
	29. Ekonomik olması	2	1	2	...	1	...	...	1	...	1	2	1	...	1	...	...	10	3,51	...	1	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	3	2,14	22	4,46
	46. Fiilata meydana olması	...	1	1	1	1	...	...	1	...	2	1	...	...	...	...	2	10	2,81	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	1,43	12	2,41
	16. İyi niteliklere sahip olma	...	...	...	...	2	...	...	...	4	1	1	...	...	2	...	...	10	2,81	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	2	1,43	12	2,41
	15. Ekolojik olması	1	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	...	...	...	3	0,85	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	4	0,81
	29. Ekonomik olması	1	...	1	...	...	1	1	...	...	1	...	...	...	...	...	...	5	1,42	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	1	0,71	6	1,22
	187. İdeal olması	...	...	...	...	1	...	1	...	1	...	...	...	1	...	1	1	6	1,70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	6	1,22
	41. Kaliteli olması	1	...	...	1	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	4	1,13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	1	0,71	5	1,01
	136. Başarılı olması	...	...	...	...	...	...	1	...	...	1	...	1	1	...	...	...	4	1,13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1	0,71	5	1,01
Amaca Uygunluk Anlamında Kalite	4. Hedeflerine karşılık vermesi	1	2	1	...	11	1	1	3	1	3	5	4	9	3	4	2	51	14,45	2	2	2	1	...	1	1	1	...	1	2	...	4	...	...	...	17	12,14	68	13,79
	5. İhtiyaçlara karşılık vermesi	2	9	3	...	8	2	3	7	1	1	...	2	...	1	4	4	41	12,75	7	3	1	...	...	...	1	...	1	...	...	...	...	...	...	12	8,57	57	11,56
	6. Kullanışlı olması	1	5	1	7	2	7	1	4	2	1	...	...	...	1	1	1	36	10,20	4	1	...	1	...	2	1	1	...	1	...	1	...	2	13	9,29	51	10,35
	24. Sorunları yaratılı olması	4	4	1	2	4	8	1	...	...	1	4	2	1	...	...	1	33	8,78	...	2	1	...	1	...	2	1	...	1	...	...	...	...	1	8	5,71	39	7,91
	38. Mükemmel olması	...	2	2	...	2	...	1	...	2	1	1	...	6	...	3	1	22	6,41	...	3	1	1	...	...	...	...	...	1	...	2	...	1	1	10	7,14	32	6,69
	14. Arzuları yönelik olması	3	3	...	...	1	2	...	1	1	2	1	...	5	...	1	1	21	5,99	2	...	...	...	1	...	1	1	...	1	...	1	...	...	...	8	5,71	29	5,88
	12. İstenilen standartlara uygun olması	1	2	2	...	...	...	1	1	...	...	1	1	2	...	2	...	11	4,21	2	4	1	1	...	...	1	...	...	...	...	1	...	...	...	10	7,14	21	5,07
	18. Herkes tarafından beğenilme	2	2	1	1	1	2	1	1	...	1	2	...	...	...	...	...	14	4,51	2	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	3	2,14	17	3,85
	34. Güvenilir olması	2	...	...	1	1	1	...	2	2	...	...	...	...	1	1	...	11	3,66	1	...	...	...	...	...	...	...	1	2	...	...	...	...	1	5	3,57	16	3,61
	2. Verimi sağlaması	1	2	1	2	4	1	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	12	3,40	...	...	...	1	2	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	4	2,86	16	3,25
Para Değeri Olarak Kalite	11. Eşitliğin sağlanmış olması	7	9	7	9	8	...	8	7	7	9	7	9	9	9	9	7	77	27,01	9	2	4	2	6	...	1	...	1	2	...	2	...	2	...	32	22,86	109	22,11
	33. Sağlıklı/Huzurlu olması	1	2	2	1	2	3	...	9	3	3	...	3	1	7	8	6	55	19,30	1	1	2	1	...	...	...	1	...	1	...	1	3	...	...	1	14	10,00	69	14,00
	4. Hedeflerine karşılık vermesi	1	2	1	...	11	1	1	3	1	3	5	4	9	3	4	2	51	14,45	2	2	2	1	...	1	1	1	...	1	2	...	4	...	...	...	17	12,14	68	13,79
	5. İhtiyaçlara karşılık vermesi	2	9	3	...	8	2	3	7	1	1	...	2	...	1	4	4	41	12,75	7	3	1	...	...	...	1	1	...	1	...	...	...	...	...	12	8,57	57	11,56
	6. Kullanışlı olması	1	5	1	7	2	7	1	4	2	3	...	...	...	1	1	1	36	10,20	4	1	...	1	...	2	1	1	...	1	...	1	...	2	13	9,29	51	10,35
	32. Mükemmel olması	1	...	1	1	1	1	2	1	...	...	2	...	15	4	6	2	37	12,98	...	1	2	1	...	1	...	...	...	...	...	3	1	...	2	12	8,57	49	9,94





Tablo 2 [*devamı*]: Kalite kavramının özellikleri.

kemmellik (ya da tutarlılık) olarak kalite, amaca uygunluk olarak kalite, para değeri olarak kalite ve dönüşüm değeri olarak kalite anlayışı temele alınarak analiz edilmiştir.

Bu süreçte öncelikle öğrencilerin birinci soruya vermiş oldukları cevaplardan elde edilen veriler sırasıyla incelenmiş, her yeni ve farklı cevap bir kod olarak düşünülerek numaralandırılmış ve her kodun tekrarlanma sıklığı (frekans değerleri) hesaplanmıştır. Her tabloda yer alan maddeler frekans değerleri en yüksek olan maddelerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacının analizinde izlenen aşamalar şu şekildedir;

"Kaliteli bir üniversite"nin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, çeşitli araştırmacıların bu konu hakkında yapmış oldukları çalışmalar temel alınarak ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Her kodun tekrarlanma sıklığı (frekans değerleri)hesaplanmıştır. Çalışmada verilerin analizi aşamasında kategorilerin oluşturulmasında Aktan (2004), Özgüven (1997), Yenen ve Gözlü (2003), Varinli ve Uzay (1997), S.Özdemir (2005), Doğanay ve Sarı (2006), Sarvan, Cömert ve Karakaş (1997), Gencel (2001), Yelken ve diğerleri (2007)'nin kaliteli üniversite konusunda yaptıkları çalışmalardan yararlanılmıştır. . Her tabloda yer alan maddeler frekans değerleri en yüksek olan maddelerdir.

Araştırmanın üçüncü alt amacının analizinde izlenen aşamalar şu şekildedir;

"Türkiye'de bulunan en kaliteli üniversiteler" Bu süreçte öncelikle, verilen cevaplar doğrultusunda 5 (en yüksek) puan üzerinden her bir puanın verildiği üniversiteler belirlenmiş ve verilerin frekans değerleri ve yüzdelik hesaplaması yapılarak sıralama yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Öğrenci görüşlerine göre kalite kavramının özellikleri nelerdir?"

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin "kalite kavramının özellikleri" hakkında birbirinden farklı cevaplar verdiği görülmektedir. Bu durum, Harvey ve Green (1993)'in belirttiği "kalite, farklı kişilere farklı şeyler ifade eder" ve Adams'ın (1998) kalite çok farklı anlama sahiptir, kalite bireylerin değerleri ve yorumlarının bir yansımasıdır ve kalite çok boyutludur görüşlerini destekler niteliktedir.

Elde edilen bu kodlar öznel (subjektif) ve (nesnel) objektif olmaları göz önüne alınarak gruplandırıldığında, bulgularda öznel özelliklerin sayıca az olmasına karşılık yüzdelik oranının fazla olması, yani öğrenciler tarafından belirtilme sıklığının yüksek olması, öğrencilerin bu özellikleri daha çok kişisel açıdan düşündüklerini ve kalitenin kişilere sağladığı imkânlara vurgu yaptıklarını göstermektedir.

"Mükemmellik" anlamında kalite kategorisindeki mükemmellik kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde mükemmellik; ek-

Tablo 3: Kaliteli bir üniversitenin özellikleri.

KATEGORİLER	KODLAR	KIZ																		ERKEK																					
		Türkçe Öğretmenliği		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		BÖTE		Fizik Öğretmenliği		Matematik Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Müzik Öğretmenliği		Rehberlik Öğretmenliği		f	%	Türkçe Öğretmenliği		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		BÖTE		Fizik Öğretmenliği		Matematik Öğretmenliği		İngilizce Öğretmenliği		Müzik Öğretmenliği		Rehberlik Öğretmenliği		f	%	f Genel	% Genel
		1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf			1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf	1. Sınıf	Son Sınıf				
Öğrenci İle İlgili Özellikler	94. Öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edebilmeli	3	–	–	3	9	3	–	1	3	3	7	–	5	–	5	2	41	11,02	1	2	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	–	–	5	3,57	46	9,33
	123. Mesleki öğrenciler bulunmalı	–	1	1	4	3	–	2	3	1	1	5	–	2	1	1	2	27	7,65	–	1	–	–	–	–	–	–	1	–	1	1	2	–	2	8	5,71	35	7,10
	119. Başarı düzeyi iyi olmalı	–	0	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1	7	1,98	–	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,71	8	1,62
	92. Öğrencileri seçilecek görevi olmalı	2	1	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	4	1,13	2	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	3	2,14	7	1,42
	81. Öğrenci ilişkilerine destek vermeli	1	1	–	–	2	1	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	6	1,70	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0,00	6	1,22
	105. Temiz sesle yüksek okumalı	1	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	4	1,13	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	0,71	5	1,01
	58. Yüksek puanlarla öğrenci olmalı	1	1	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	0,85	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,71	4	0,81
	67. Öğrenciler arasında GEBİP, mezuniyet gibi konulara ilişkin boyutta olmamalı	1	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	0,57	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0,00	2	0,41
	84. Öğrenciler sağlıklı beslenme olmalıdır	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,28	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0,00	1	0,20
	112. Öğrenciler bilinçli olmalı	–	–	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0,28	0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0,00	1	0,20
Öğretim Elemanı İle İlgili Özellikler	**6. Kaliteli öğretim elemanları bulunmalı**	**16**	**28**	**14**	**12**	**24**	**12**	**10**	**15**	**6**	**12**	**18**	**11**	**18**	**12**	**11**	**13**	222	**62,99**	**19**	**9**	**4**	**7**	**3**	**2**	**6**	**3**	**4**	**5**	**5**	**2**	**5**	**3**	**1**	**4**	80	**57,8 4**	303	**61,46**
	28. Öğrenci ve öğretim elemanları arasında iyi iletişim olmalı	2	1	2	1	3	1	–	2	2	–	–	–	4	–	1	–	21	5,95	4	2	–	1	–	–	1	2	–	–	–	–	–	–	–	–	10	7,10	31	6,29
	111. Uzman kadrosu olmalı	1	5	1	2	1	–	–	2	1	1	3	1	–	–	–	–	28	7,93	1	4	2	1	–	–	–	–	1	–	–	1	–	–	–	–	10	7,10	38	8,09
	89. Öğretim elemanları başarılı olmalı	–	–	1	–	5	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	7	1,98	1	1	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	2,86	11	2,23
	161. Öğretim elemanları dersi iyi anlatmalı	–	–	2	–	1	2	–	1	–	–	1	–	–	–	–	–	7	1,98	–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1,43	9	1,83
	28. Uzman danışmanlık bulunmalı	–	–	3	–	1	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	5	1,42	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1,43	7	1,42
	207. Öğretim elemanı sayısı yeterli olmalı	–	–	–	–	–	2	–	–	1	–	–	–	–	–	1	1	5	1,42	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	1	–	–	–	2	1,43	7	1,42
	1. Öğrencilere ait bir dizeyde bilgi vermeli	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	1,13	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0,00	4	0,81
	60. Öğretim elemanları dikkatli seçilmeli	1	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	3	0,85	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,71	4	0,81
	82. Öğretim elemanları çağın gerilimine göre kendiliğ yetişmeli	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	2	0,57	1	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1,43	4	0,81
Eğitim ve Öğretim İle İlgili Özellikler	**18. kaliteli eğitim vermeli**	**4**	**7**	**3**	**6**	**23**	**4**	**6**	**7**	**4**	**3**	**6**	**4**	**6**	**1**	**9**	**7**	**97**	**27,48**	**2**	**4**	**1**	**1**	**3**	**–**	**2**	**2**	**4**	**7**	**–**	**–**	**1**	**–**	**2**	**3**	32	**22,8 6**	129	**26,17**
	21. Sınıf ikliminin iyi kullanmalı	3	3	4	3	7	–	–	4	2	3	3	3	–	–	3	3	37	10,48	5	2	2	2	–	–	0	1	0	1	1	–	–	–	1	14	10,0 0	51	10,36
	94. Öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edebilmeli	3	–	–	3	9	3	–	1	3	3	7	–	5	–	5	2	41	11,62	1	2	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	–	–	5	3,57	46	9,33
	100. Ülke sıkıntıları iyi olmalı	1	1	4	1	1	1	3	2	2	3	3	3	5	0	4	–	35	9,92	–	4	1	2	–	–	–	1	1	1	–	–	–	–	1	–	11	7,86	46	9,33
	14. Mezun olacağınızda iş bulma sıkıntısı fazla olmalı	2	6	–	1	7	2	2	3	1	2	3	1	2	–	1	1	38	9,50	4	3	–	–	–	–	1	–	–	3	1	–	–	–	1	–	13	7,86	41	8,32
	37. Eğitim–öğretim için uygun bir ortamdan olmalı	2	5	5	3	3	2	–	4	–	2	3	–	–	–	–	3	29	7,08	–	3	–	3	1	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	6	4,29	35	6,29
	42. Mükemmel öğrenci yetiştirmeyi amaçlamalı	3	1	–	3	7	2	3	–	–	1	–	–	3	–	3	3	29	6,52	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	4	2,86	27	5,48
	16. Sosyal ve kültürel gelişimi teşvik sağlamalıdır	–	2	–	–	7	4	1	–	–	–	–	–	3	1	3	–	19	5,10	2	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	4	2,86	23	4,46
	15. Eğitim olanakları yüksek olmalı	1	2	–	1	–	–	–	3	–	–	–	–	–	1	1	–	10	2,83	3	–	–	–	0	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	7	5,00	17	3,45
	136. Öğrencilerini geleceğe hazırlamalı	–	6	–	–	2	1	–	3	–	–	1	–	–	–	–	–	13	3,68	–	1	–	–	2	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	4	2,86	17	3,45
Fiziksel Ortam İle İlgili Özellikler	**43. Sınıflar uygun olmalı**	**2**	**6**	**8**	**3**	**1**	**7**	**3**	**4**	**1**	**1**	**4**	**4**	**1**	**2**	**4**	**2**	**53**	**15,01**	**4**	**–**	**7**	**1**	**–**	**2**	**1**	**–**	**2**	**2**	**1**	**–**	**2**	**1**	**–**	**1**	24	**17,1 4**	77	**15,62**
	78. Kampüste yeterli olmalı	1	3	1	–	2	1	4	1	1	–	6	4	2	1	2	1	37	10,48	1	2	2	–	–	–	1	4	2	2	1	–	2	–	–	1	22	15,7 1	59	11,95
	94. Öğrencinin ihtiyaçlarına hitap edebilmeli	3	–	–	3	9	3	–	1	3	3	7	–	5	–	5	2	41	11,62	1	2	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	–	–	5	3,57	46	9,33
	100. Ülke sıkıntıları iyi olmalı	1	1	4	1	1	1	3	2	2	3	3	3	5	0	4	–	35	9,92	–	4	1	2	–	–	–	1	1	1	–	–	–	–	1	–	11	7,86	46	9,33
	37. Eğitim–öğretim için uygun bir ortamdan olmalı	2	5	2	3	3	2	–	4	–	2	3	–	–	–	–	3	29	7,08	–	3	–	3	1	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	6	4,29	35	6,29
	49. Binaları uygun ve yeterli olmalı	1	–	2	1	2	2	–	–	–	1	–	4	2	2	1	–	16	3,40	0	1	1	–	1	–	1	–	–	–	–	1	2	–	–	1	13	9,29	31	6,29
	52. Laboratuarları yeterli olmalı	1	–	–	–	–	–	2	1	–	1	1	–	1	1	–	–	14	3,97	–	–	1	–	–	–	–	2	–	3	–	–	–	–	1	–	8	5,71	22	4,46
	75. Temiz olmalı	1	3	–	–	3	2	1	–	–	1	–	3	–	–	–	–	14	3,97	–	2	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	2,14	17	3,45
	44. Yemekhaneleri yeterli olmalı	1	–	–	–	3	1	–	–	–	–	1	2	–	1	–	–	11	3,12	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	3	2,14	14	2,84

Tablo 3 [*devamı*]: Kaliteli bir üniversitenin özellikleri.

| | | |

Tablo 3 [*devamı*]: Kaliteli bir üniversitenin özellikleri.

	105. Temiz enerji yüksek olmalı	1	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	4	1,13	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	5	1,01
	1. Türkiye'de ufuklu geçen bir üniversite olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	2	1,43	3	0,61
	8. Diğer üniversitelerle eşbirliği içinde olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,57	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	14. Aktif olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	1	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	69. Hizmetçi çalışmalar yapılmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	2,14	3	0,61
	119. Çağa uyak olmalıdır.	...	3	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	254. Kâlıklı bir geçmişe olmalı.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	3	3	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	296. Sağlam mühendis olmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	3	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	297. İşletmeci olmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	...	3	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	13. Yabancı üniversitelerle diyalog içinde olmalı.	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	2	0,41
	242. Yaşı olan kalıcılı olmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	1	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1	0,71	2	0,41
	77. Öğrenci elemanları tarafından yazılmış, bitmek yayınevi olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	1	0,20
Türkiye ve Dünya Yükseköğretim Kurumları İle İlişkiler ve İlişkiler	**54. Dışarıdan öğrenci alabilmeli ya da dışarıya öğrenci verebilmeli**	**1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**1**	**1**	**2**	...	**5**	**1,42**	**1**	...	...	**1**	...	...	**1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	**5**	**2,14**	**8**	**1,62**
	17. Dış dünyayla etkileşimli fizikçiler içinde olmalı	1	...	...	...	...	...	1	...	1	...	...	...	...	...	...	3	0,85	2	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	2,86	7	1,42
	240. Yurt dışındaki eğitimi takip etmeli	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	2	...	1	...	...	4	1,13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	4	0,81
	1. Türkiye'de ufuklu geçen bir üniversite olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	2	1,43	3	0,61
	8. Diğer üniversitelerle eşbirliği içinde olmalı	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,57	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	14. Aktif olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	1	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	13. Yabancı üniversitelerle diyalog içinde olmalı.	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	2	0,41
	286. Avrupa'ya açık olmalı.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	1	0,20
Yurttaş ve Bilgesi	**42. Nitelikli öğrenci yetiştirmeyi sürdürmeli**	**3**	**1**	...	**1**	**7**	**2**	**1**	...	...	**1**	...	...	**1**	...	**1**	**1**	**23**	**6,52**	...	...	...	...	**1**	...	...	**1**	...	...	...	...	**2**	...	...	...	**4**	**2,86**	**27**	**5,49**
	113. Demokratik bir ortamı olmalı	1	2	...	2	...	...	...	1	...	1	...	...	...	...	1	10	2,85	1	...	...	...	11	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	3	2,14	11	2,64
	53. Üretmeci olmalı	...	...	...	1	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	2	0,57	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	119. Çağa uyak olmalıdır.	...	3	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	5	0,61
	124. İyi bir yönetim ve müşteriye olmalı.	1	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	271. Evrensel özellikleri	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	2	...	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	101. Hedefleri yüksek olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	2	0,41
	290. Yönetim bilimsellik çıkarılmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...	2	0,57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	2	0,41
	293. Hedefe ergun ilerlemmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...	2	0,57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	2	0,41
	294. Lok olmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	...	...	...	...	2	0,57	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	2	0,41
	233. Araştır ve öncülüket önerili olmalı	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	1	0,20
	245. Öğrenci ilerini geliştirmeyi amaçlamalı	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	1	0,20
	276. Eğitim-öğretim dile kolaylarını bilgilendirmeli.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	1	0,20
Öğrenci-Öğretim Elemanı İlişkileri	**28. Öğrenci ve öğretim elemanları arasında iyi iletişim olmalı**	**2**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	...	**2**	**2**	...	...	...	**6**	...	**3**	...	**23**	**5,95**	**4**	**2**	...	**1**	...	...	**1**	**2**	...	...	...	...	...	...	...	...	**10**	**7,14**	**38**	**6,29**
	88. Öğrenci elemanları kaygılı/dik olmalı	...	...	1	...	3	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	7	1,96	1	1	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	2,86	11	2,21
	46. Nitelikli bir üretişim yapısına sahip olmalı	3	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	4	1,13	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	5	1,01
	2. Öğrenim elemanlarını öğrencilere öğretmeyi sevdirmeli.	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	172. Saygı ve sevgi ön planda olmalı.	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	...	...	2	0,57	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	45. Anlayışlı öğretim elemanları olmalı	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	1	0,20
	163. Öğrenciden "hiç" diye bitap olmalı	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	1	0,20
Örgütlük	**143. Örgütlü olmalı**	...	**5**	...	**1**	**6**	**2**	...	**3**	...	**1**	**1**	...	**7**	...	...	**1**	**27**	**7,65**	...	**2**	...	**2**	...	...	**1**	**3**	...	**1**	**2**	...	**2**	...	...	**1**	**14**	**10,0**	**41**	**8,12**
	31. Her türlü fikre açık yapıda olmalı	...	3	4	1	2	...	1	3	...	2	...	...	9	...	...	2	26	7,37	2	...	2	...	2	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	6	4,29	32	6,49
	126. Öğrencilerine eşit davranmalı	...	1	...	1	4	1	...	2	...	1	1	1	2	2	2	20	5,67	...	3	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	2	...	...	...	6	4,29	26	5,27
	72. Söyleyici olmalıdır.	1	1	...	...	2	1	...	...	1	1	...	1	2	1	1	12	3,40	1	1	...	2	...	1	1	1	...	1	...	...	...	2	...	...	2	12	8,57	24	4,87
	113. Demokratik bir ortamı olmalı.	1	2	...	2	...	...	...	3	...	1	...	...	...	...	1	10	2,85	1	...	...	1	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	3	2,14	13	2,64
	26. Çalışmalı bir ortamı olmalı	1	1	1	...	...	1	...	1	...	...	1	...	...	2	...	7	1,98	1	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	3	2,14	10	2,03
	132. Kaliteli bir ortamı olmalı	...	1	...	...	...	...	...	...	2	...	1	...	1	2	...	7	1,98	...	1	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	1,43	9	1,83
	29. Dünya'lı bir ortamı sahip olmalı	1	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	2	0,57	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	63. Öğrencilerin düşünce/görüş ifade edebilecekleri özgür bir ortamı olmalı.	2	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	127. Hazırlıklı bir ortamı sahip olmalı	...	...	1	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	0,57	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	172. Saygı ve sevgi ön planda olmalı.	...	...	...	...	...	...	...	...	1	1	...	...	...	...	...	2	0,57	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	0,71	3	0,61
	219. İnsanlarını sahsı olmamı sağlanmalı	...	...	...	...	...	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61
	237. Temiz olmalı	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	2	...	...	3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0	0,00	3	0,61

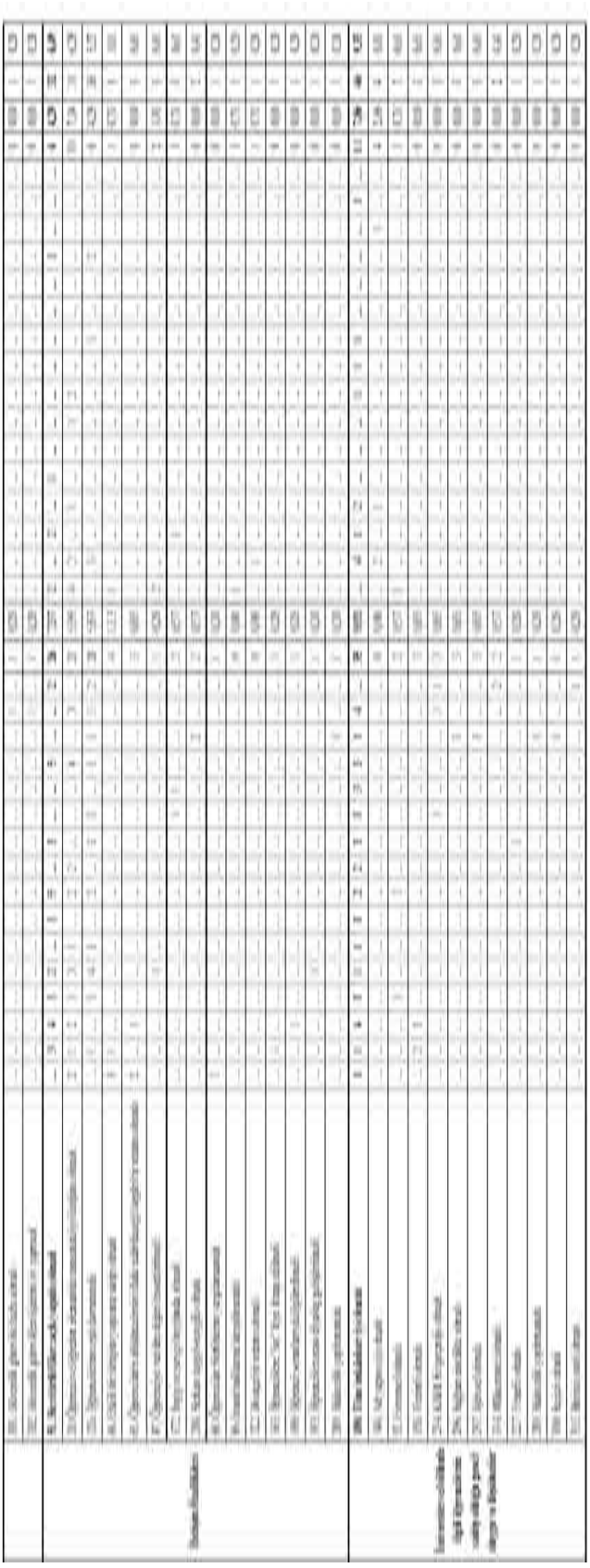
Tablo 3 [*devamı*]: Kaliteli bir üniversitenin özellikleri.

| | | |

Tablo 3 [*devamı*]: Kaliteli bir üniversitenin özellikleri.

| | | |

Tablo 3 [*devamı*]: Kaliteli bir üniversitenin özellikleri.



siksizlik, kusursuzluk ve tam yetkinlik olarak açıklanmaktadır. Bu gerçekten hareketle, öğrenciler kaliteli olma kavramını kusursuzlukla, yetkin olma hali ile açıklamışlardır. Ayrıca Türkçe sözlükte mükemmel sözcüğü şahane sözcüğü ile özdeş kullanıldığından "çok güzel, üstün nitelikli, eksiksiz olan" anlamlarına da gelmektedir. O halde "kalite" kavramı öğrencilerin gözünde üstün niteliklerle donanmış eksiksiz olanı, her türlü kusurdan arınmış olma halini belirtmektedir.

Verilerin tümü incelendiğinde "sağlamlık ve kalıcılık" başlığı altında toplanmaktadır. Öğrencilerin ifadesi ile "yıllara meydan okuma" bir kalite göstergesi olarak belirtilmiştir. Bu durum bir mal veya hizmette dayanıklı, güçlü, kuvvetli olmayı ifade etmekte ve günlük konuşma dilinde de yıllara meydan okuyan yaşça olgun ama fiziki olarak yıpranmamış kişiler içinde kullanılmaktadır. Yıllara meydan okuyan bir araba, yıllar meydan okuyan bir saz virtüözü veya bir sanatçı için kullanılan bir ifadedir ve bu ifadeyi öğrenciler bir kalite özelliği olarak vurgulamışlardır. Öğrencilerin ortaya koyduğu bu fikir yıllar geçse de ayakta kalmak ve geçerliliğini koruma fikrini tanımlamaktadır bu durum ise bahsedilen şeyin klasik olması anlamını taşımaktadır. Diğer bir değişle yıllara meydan okuyanlar, üzerinde çok zaman geçtiği hâlde değerini yitirmeyen, türünde örnek olarak görülen eser, sanatçı veya ürünlerdir.

Elde edilen bu kodlar öznel (subjektif) ve (nesnel) objektif olmaları göz önüne alınarak gruplandırıldığında, bulgularda öznel özelliklerin sayıca az olmasına karşılık yüzdelik oranının fazla olması, yani öğrenciler tarafından belirtilme sıklığının yüksek olması, öğrencilerin bu özellikleri daha çok kişisel açıdan düşündüklerini ve kalitenin kişilere sağladığı imkânlara vurgu yaptıklarını göstermektedir.

İkinci Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

"*Kaliteli bir üniversitede bulunması gereken beş özelliği, en önemli özellikten başlayarak sırasıyla belirtiniz*"

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin kaliteli bir üniversitede bulunmasını istedikleri özellikler 19 kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin temelde kalite ile ilişkilendirdiği ya da kalite ile bire bir alakalı gördüğü temel değişkenler: sıra-

Tablo 4: En kaliteli üniversite puanlamaları.

| PUANLAR | ÜNİVERSİTELER | KİZ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ERKEK | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

sıyla iyi yetişmiş akademisyen, öğrenci ile iletişimi güçlü akademik kadro, fiziki yapısı çağın gereklerine göre düzenlenmiş derslik ve bilgisayar imkanları ve sosyalleşme için gerekli donanımların üniversite bünyesinde yer almasıdır.

Öğrencilerin vurgulamış oldukları bu özellikler yönetimler, öğretim elemanları, stratejik planlamacılar ve öğretim programı hazırlayanlar için önemli ipuçları sağlayacak niteliktedir.

"Kampüs içinde değişime karşı pozitif bir tutum yaratmak için gerekli olan ilk şey dürüstlüktür. Dürüstlük sadece söylemde değil icraatların bir sonucudur. Eylemler, kişiler arası ilişkileri ve beklentileri tanımlamayı sağlar. Akademisyenlerin ve idarecilerin, kendilerini yükseköğretimin muhalifleri değil ortakları olarak görmeleri gerekir" (Farmer ve Nollet,1994).

Farmer ve Nollet'in bu görüşüne öğrencileri de eklemek gerekliliktir, çünkü öğrenciler de üniversitelerinin muhalifleri değilasıl ortaklarıdır.

Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

"Türkiye'de bulunan en kaliteli olduğunu düşündüğünüz üç üniversiteye 1–5 dereceleme ölçeğine göre kaç puan verirsiniz?"

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin "en kaliteli üniversite" hangisi sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. 5 puan verilen üniversitelerden ilk beş: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Boğaziçi Üniversitesi Bilkent Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesidir. Öğrenciler kendi üniversitelerini 5. sıraya yerleştirmişlerdir. 4 puan verilen üniversiteler sıralamasında ilk ve ikinci sırada yine Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'dir. Üçüncü sıraya Gazi Üniversitesini dördüncü sıraya Bilkent Üniversitesini ve beşini sıraya Hacettepe Üniversitesini yerleştirmişlerdir. Bu sıralamada Boğaziçi üniversitesi hariç diğerlerinin Ankara da bulunması dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin Ankara dışındaki üniversiteleri çok iyi tanımadıklarından kaynaklanmış olabilir. Ankara da bulunan üniversiteleri bir vesile ile ziyaret etmiş veya daha başka somut veriler ile bu durumu değerlendirmiş olabilirler. Bu sıralamada yine bir üniversite vakıf üniversitesi ve diğerleri devlet üniversiteleridir. Öğrenciler kıyaslamayı devlet ve özel üniversiteler olarak düşünüp kararlarını bu doğrultuda vermiş olabilirler. Öğrencileri bu kararlara yönelten en önemli ölçütler: bu üniversitelerin eğitim ve öğretim kalitesi sosyal imkanlar ve öğretim elemanı kalitesi olarak belirlenmiştir. Margenis (1993%239) çalışmasında önemli bir konuyu vurgulamaktadır:

"Yükseköğrenim sürecinde gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin kalitesi hakkında bir tanımlamaya ulaşmayı umut edersek, bir öğretim analiziyle, bir kalite analizinde olduğundan daha iyi sonuç alacağız".

Tartışma ve Öneriler

Clewes'a göre (2003:71) "hizmet kalitesini ölçmenin ve tanımlamanın en iyi yolu" konusunda bir uzlaşma, henüz mevcut değildir Yükseköğretimdeki tüm paydaşları (örneğin, öğrenciler, devlet, mesleki yapılanmalar), kendi spesifik ihtiyaçları doğrultusunda, özel bir kalite anlayışına sahiptirler.

Yükseköğretimin kalitesi hakkında çok yönlü bilgi edinmek isteniyorsa öğrenci-öğretim elemanı ara yüzüne en yakın olanlara yani öğretim elemanlarına ya da öğrencilere sorulması gerekir. "21. yüzyılda, üniversiteler kendi kontrolleri dışındaki güçlerin girdabına sürüklenmiş gibi görünüyorlar" açıklamasını yapan Barnett (2008:3) üniversitelerin planlama yapmalarının imkansız olduğunu, karar mekanizmalarının ise anlık çalıştığını savunmaktadır.

Üniversitelerin gelişimi içinde aklın yeniden kazanılmasının oldukça güç olduğunu savunmaktadır. O halde kendi sistemimiz için biraz daha gerçekçi olmamız gerekir. Üniversitede karar mekanizmalarında öğrencilerin görüşlerinin alınıp bunların uygulamalara yansıması sadece ütopya mıdır? Ya da sadece hümanist temelde ilginç araştırma konusu olarak mı kalacak?

Kaynaklar

Adams, D. (1998). Eğitimde kalitenin tanımlanması (çev. N. Cemaloğlu). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi i. (14) , 233–248.

Aktan, C.C. (2004). İdeal bir üniversite için on temel ilke. C.C. Aktan (Editör).Nasıl bir üniversite? Birinci Baskı. Adapazarı. Değişim yayınları, 13–21.

Aktan, C.C. (2005). Kamu yönetiminde ve hizmetlerinde kalite. C.C. Aktan ve U. Saran (Editörler). Toplam kalite yönetiminin temelleri ve kamu yönetiminde uygulanması. Ankara. Hizmet-iş Sendikası Eğitim yayınları. www.sobiadacademy.net/sobem/e-kamuyonetim/kamuda-kalite/aktan-kal.pdf adresinden 24.02.2010 tarihinde indirilmiştir.

Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmalar. C.C. Aktan (Editör). Değişim çağında yükseköğretim. İzmir. Yaşar Üniversitesi yayınları.http://www.eds.sakarya.edu.tr/FileUploads/UserEIFiles/Uploads/-59290ab2-b900-48b4-a694-88cc2772fd1f/file/aktan-trendler.pdf adresinden 13.01.2010 tarihinde indirilmiştir.

Barnett, R. (2008). Her türlü aklın ötesinde üniversitede ideoloji ile yaşamak (çev. S. Eren). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bogue, E.G. & Hall, K.B. (2003). Quality and accountability in higher education improving policy, enhancing performance. (First Edition). Westport, Connecticut, London.

Clewes D. (2003). A student-centred conceptual model of service quality in higher education. Quality in Higher Education. 9(1):69–85.

Doğanay A. ve Sarı M. (2004, 20–21 Mayıs). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği). Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.

Donald, J.G. & Denison, D.B. (2001). Quality assesment of university students: student perceptions of quality criteria. The journal of higher education. 72(4). 478–502.

Ensari, H. (2003). 21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi. (4.Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ertürk, S. (1975). Eğitimde "program" geliştirme. (2.Basım). Ankara: Cihan matbaası.

Farmer,, J. H. & - Nollet, (1994) J. Service firms and total quality management:A good fit? International Journal of Service Industry Management, 5 (3).5-13.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2000). How to design and evaluate research in education. (4. Basım). Mc-Graw Hill Higher Education.

Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 3(3). 164–218.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. Assesment&Evaluation in Higher Education. 18(1). 9–26.

Idrus, N. (2003). Transforming quality for development. Quality in higher education. 9(2). 141–150.

Kalaycı, N. (2008a). Yükseköğretimde uygulanan toplam kalite yönetimi sürecinde göz ardı edilen unsurlardan "TKY merkezi" ve "eğitim programları".Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6(2). 163–188.

Kalaycı, N. (2008b). Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 14(54). 235–275.

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 15(60). 605–636.

Kalaycı, N., Watty, K. ve Hayırsever F. (2008). How do academics conceive quality in higher education? 11th International conference on further education in the balkan countries. October, 23RD - 25TH, Konya, Türkiye.

Karakaş, F. ve Selimoğlu, E. (2002). İkinci Devre. (1.Basım). Bursa: Nobel Yayıncılık.

Oktar, İ. ve Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere göre etkili öğretmen özellikleri. Milli Eğitim Dergisi. (180). 8–23.

Özdemir, S. (2005). Eğitimde toplam kalite yönetimi. C.C. Aktan ve U. Saran (Editörler). Kamu yönetiminde ve kamu hizmetlerinde kalite. Ankara. Hizmet-iş Sendikası Eğitim yayınları. http://www.sobiadacademy.net/sobem/e-kamuyonetim/kamuda-kalite/ozdemir.pdf adresinden 09.12.2009 tarihinde indirilmiştir.

Özgüven, E. (1997).Yükseköğretimde niteliği geliştirme. M. Çoruh (Editör). SKI CQI Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme (Sempozyumu). Birinci Baskı. Ankara. Haberal Eğitim Vakfı yayınları. 49–58.

Margenis, S., (1993). Appraisal Schemes and Their Contribution to Quality in Teaching. Ellis, R. (ed.): Quality Assurance for University Teaching. Buckingham. SRHE/Open University Press.

Pirsig, R., (1974). Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. London. Random House.

Sarvan, F., Cömert, Ş. ve Karakaş, K. (1997).Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi felsefesinin uygulanabilirliğini irdeleyen teorik bir yaklaşım. M. Çoruh (Editör). SKI CQI Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme (Sempozyumu). Birinci Baskı. Ankara. Haberal Eğitim Vakfı yayınları, 101–111.

Varinli, İ. ve Uzay, N. (1997). Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde hizmet kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar. M. Çoruh (Editör). SKI CQI Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme (Sempozyumu). Birinci Baskı. Ankara. Haberal Eğitim Vakfı yayınları, 157–165.

Yelken, T.Y., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3(2). 191–215.

Yenen, V.Z. ve Gözlü S. (2003). Yükseköğretimde müşteri beklentileri: Türkiye'den örnekler. İstanbul Teknik Üniversitesi dergisi. 2(2). 28–38.

Watty, K. (2006). Want To Know About Quality in Higher Education? Ask on Akademic. Quality in Higher Education. 12 (3).291–301.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1003-1009

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

Üniversite Sıralama Sistemlerinin Anlattıkları ve Türkiye İçin Yeni Bir Sıralama Sistemi Gereksinimi

Oğuzhan Alaşehir, Fatih Ömrüuzun, Prof. Dr. Nazife Baykal
URAP Araştırma Laboratuvarı, Enformatik Enstitüsü, ODTÜ 06800 Ankara, Türkiye

Özet

İlk defa 2003 yılında ARWU sıralaması ile başlayan küresel üniversite sıralama sistemleri; üniversite yönetimleri, akademisyenler, öğrenciler, medya ve özellikle de yükseköğretim politika belirleyiciler tarafından ilgiyle takip edilmektedir. Günümüzde sayısı ve kapsamları artan bu sistemlerin kalite anlayışı, değerlendirme ölçütleri ve bu ölçütlerin ağırlıkları gibi birtakım özellikleri farklılıklar göstermekte ve dolayısıyla sonuçları farklı anlamlar taşımaktadır. Küresel sıralama sistemleri, bilimsel çalışmaların evrenselliğinden yola çıkarak üniversitelerin durumları hakkında bilgi verdiği için bütçe payı, ulusal ve uluslararası sınavlardaki başarılar, sosyal olanaklar gibi ülkeye ya da bölgeye has etkenleri değerlendirmeye katamamaktadırlar. Üniversitelerin araştırma, eğitim, topluma katkı gibi birçok yönüyle değerlendirilebilmesi amacıyla yerel sistemler geliştirilmekte ve ülkelerinde yükseköğretim politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda "Üniversitelerimizin Akademik Performansa Dayalı Sıralaması" adı ile URAP Araştırma Laboratuvarı tarafından Türkiye'de bir çalışmanın temelleri atılmıştır. Başlatılan bu çalışma ile Türkiye'deki 125 Üniversite kullanılan 9 akademik başarım ölçütü ile değerlendirilerek sıralanmış ve duyurulmuştur. Ülkemizdeki üniversitelerin ilk defa çok göstergeli bir sıralama sistemi ile değerlendiriliyor olması yönüyle özgün değere sahip olan bu çalışma daha kapsamlı bir çalışmanın öncüsü olması potansiyeli ile de değer taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Akademik başarım ölçümü, URAP Türkiye çalışması, üniversite sıralama sistemleri.

Giriş

Yükseköğretim kurumları arasındaki rekabetin ülkesel / bölgesel ve küresel düzeyde artması, kişi ve kurumların üniversiteler hakkında daha farklı ve karşılaştırılabilir bilgiye ihtiyaç duymaları, üniversite sıralama sistemlerini günümüz popüler araştırma konularından birisi haline getirmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1983 yılında US News & World Report tarafından yayınlanan "American Best Colleges" listesi ile temeli atılmış olan üniversite sıralama sistemlerine (Sanoff, Usher, Savino, & Clarke, 2007), aşağıda da belirtildiği üzere toplumun farklı kesimleri tarafından ihtiyaç duyulmaktadır (Federkeil, 2008);

- Farklı seviyelerde (lisans, yüksek lisans) üniversite tercihi yapacak olan öğrenciler,
- Üniversiteler bünyesinde görev yapacak olan öğretim görevlileri,
- Kurumlarıyla ilgili politikaları belirlemekle yükümlü olan üniversite yönetimleri,
- Yükseköğretim konusunda ulusal düzeyde politikaları belirleyen kurumlar,
- Yükseköğretim kurumları hakkındaki bilgileri kamuyla paylaşan basın,
- Yükseköğretim kurumlarından mezun olan kişilerin istihdam edilmesiyle ilgili kuruluşlar.

Günümüzde yükseköğretimle ilgili olarak toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından küresel düzeyde farklı sıralama sistemleri geliştirilmiştir (Dill & Soo, 2005). Ancak bu sistemler, ülkeye has etkenleri (bütçe, sosyal olanaklar vb.) değerlendiremedikleri için ülkesel ve bölgesel sıralama sistemleri bu bilgilere ihtiyaç duyan kesimler için daha kapsamlı veriler içermektedir. Ülkemizde bu ihtiyacın karşılanabilmesi için temel teşkil edebilecek bir çalışma 2009 yılında URAP (University Ranking by Academic Performance) Araştırma Laboratuvarı tarafından "Üniversitelerimizin Akademik Performansa Dayalı Sıralaması" adıyla yayınlanmıştır. Bu çalışmada Türkiye'deki 125 yükseköğretim kurumu 9 akademik başarı ölçütü temel alınarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın ilk bölümünde, küresel sıralama sistemleri; başarım ölçütleri ve kapsamları incelenerek Türkiye üniversitelerinin bu sistemlerdeki durumları hakkında bilgi verilecektir. Bunu takiben ülkesel / bölgesel düzeydeki sıralama sistemlerine duyulan ihtiyacın nedenleri ve dünyadan örnekler sunulacaktır. Çalışmanın yöntem bölümünde URAP Türkiye Sıralaması'na ilişkin detaylar aktarılacak, sonuç bölümünde ise bu sistemin geliştirilmeye açık yönleri irdelenerek yeni bir sistem arayışına ilişkin gerekçeler tartışılacaktır.

Küresel Sıralama Sistemleri

Bu bölümde akademik başarımın değerlendirildiği 7 küresel sıralama sistemi; başarım ölçütleri, kapsamları ve yöntemleri açısından incelenmiştir.

Academic Ranking of World Universities (ARWU)

Shanghai Jiao Tong Üniversitesi tarafından ilk kez Haziran 2003 tarihinde yayınlanan ARWU sıralaması, küresel düzeyde ilan edilen ilk sıralama sistemidir (Liu & Cheng, 2005). Dünya çapında 500 yükseköğretim kurumumu 5 ayrı alanda (doğa bilimleri ve matematik; mühendislik, teknoloji ve bilgisayar bilimleri, hayat ve tarım bilimleri; klinik tıp ve eczacılık; sosyal bilimler) ve genel olarak sıralayan ARWU şu başarım ölçütleri kullanmaktadır: Nobel Ödülü veya Fields madalyası kazanan mezunlar (%10) ve öğretim üyeleri (%20); 21 alanda yüksek atıf alan bilim adamları (%20); Nature ve Science dergilerinde basılan makaleler (%20); SCI-E ve SSCI bünyesinde endekslenen dergilerde yayınlanan makaleler (%20); ve bu ölçütler doğrultusunda ağırlıklandırılmış tam zamanlı öğretim üyesi başına akademik başarım (%10).

QS World University Rankings

Times Higher Education ve Quacquarelli Symonds Ltd. ortaklığında ilk kez 2004 yılında yayınlanan THE-QS World University Rankings, 2009 yılında firmaların ortaklığı bitirmesi nedeniyle son kez yayınlanmış ve bu gelişme sonucunda iki yeni sıralama sistemi doğmuştur. Bunlardan ilki olan QS World University Rankings, üniversiteleri 5 farklı alanda (sanat ve beşeri bilimler; mühendislik ve teknoloji; sosyal bilimler ve yönetim; doğa bilimleri; hayat bilimleri ve tıp) sıralamaktadır ("QS World University Rankings® 2010/2011 | Top Universities," n.d.). QS World University Rankings sıralama sistemi başarı ölçütü olarak, Akademisyen değerlendirmesi anketi (%40); Küresel işveren değerlendirmesi anketi (%10); Öğretim üyesi başına atıf (%20); Uluslararası öğrenci (%5) ve öğretim üyesi oranı (%5); ve Öğretim üyesi / öğrenci sayısı oranını (%20) kabul etmektedir.

THE (Times Higher Education) World University Rankings

İngiltere'de yayınlanmakta olan haftalık Times Higher Education dergisi ile aynı adı taşıyan sıralama sistemi ilk kez 2010 yılında sonuçlarını ilan etmiştir ("The Times Higher Education World University Rankings 2010-2011," n.d.). Diğer sıralama sistemlerine benzer olarak üniversiteleri 6 alanda (mühendislik ve teknoloji; hayat bilimleri; klinik, önklinik ve sağlık; fiziksel bilimler; sosyal bilimler; sanat ve beşeri bilimler;) sıralayan sistem, başarı ölçütü olarak kurumlardaki Öğretim kalitesi (%30); Araştırma kalitesi (%30); Atıf (%32.5); Endüstriyel gelir (%2.5) ve Uluslar arası öğrenci ve öğretim üyesi oranını (%5) temel almaktadır.

Webometrics

İspanya Ulusal Araştırma Konseyi'ne bağlı olarak faaliyet gösteren Cybermetrics Lab. tarafından ilk kez 2004 yılında yayınlanan sistem, dünya genelindeki 20,000 yükseköğretim kurumunu internet alan adlarına ilişkin başarı ölçütlerine göre sıralamaktadır (Aguillo, Ortega, & Fernandez, 2008). Diğer alan adlarından üniversite alan adı-

na verilen tekil bağlantılar (%50); Google, Yahoo, Live Search ve Exalead arama motorları tarafından endekslenen üniversite alan adına ilişkin sayfa sayısı (%20); Google tarafından endekslenen üniversite alan adı dâhilindeki belirli biçimlerdeki (pdf, ps, doc, ppt) dosya sayısı (%15); ve Google Scholar tarafından sağlanan, üniversitenin alan adıyla ilgili yayın ve atıf sayıları (%15) Webometrics tarafından kullanılan başarı ölçütleridir.

Heeact

Tayvan Yükseköğretim ve Akreditasyon Kurulu tarafından Aralık 2005 tarihinden itibaren yıllık olarak yayınlanmakta olan sistem; üniversiteleri, akademik başarım açısından son 11 yılı kapsayan Bilimsel Üretkenlik (%20), Bilimsel Etki (%30) ve Bilimsel Mükemmellik (%50) ölçütlerine göre sıralamaktadır ("2010 Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities," n.d.). HEEACT sıralama sistemi 6 alanda (Ziraat ve Çevre Bilimleri; Klinik Tıp; Mühendislik, Teknoloji ve Bilgisayar Bilimleri; Hayat Bilimleri; Fizik, Kimya; ve Sosyal Bilimler) ve genel sıralama olarak yayınlanmaktadır.

Leiden Ranking

Leiden Üniversitesi bünyesindeki Bilim ve Teknoloji Çalışmaları Merkezi tarafından 2008 yılından itibaren yayınlanmakta olan sistem, kapsamları Avrupa ve Dünya olan iki farklı sıralama yayınlamaktadır. Dünya çapında 500 yükseköğretim kurumunu sıralayan sistem, Yayın Sayısı; Yayın başına atıf / Alan bazında normalleştirilmiş ortalama etki; Makale sayısı * Yayın başına atıf / Alan bazında normalleştirilmiş ortalama etki; ve Yayın başına atıf; olmak üzere dört başarı ölçütü kullanmaktadır (Van Raan, 2005). Bu ölçütlere ek olarak üniversiteler, "Yayın başına atıf / Alan bazında normalleştirilmiş ortalama etki" ölçütünün alternatifi kabul edilen MNCS2 ölçütüne göre de sıralanmaktadır (Waltman, van Eck, van Leeuwen, Visser, & van Raan, 2010).

SCImago Institutions Rankings

SCImago Araştırma Grubu tarafından 2009 yılında ilk kez yayınlanan sıralama sistemi, başarı ölçütü olarak, Yayın sayısı; Uluslararası işbirliği sonucunda yazılmış makalelerin oranı; Alan bazında normalleştirilmiş etki değeri; SCImago Journal Rank listesine göre %25'lik üst dilime giren dergilerde yayınlanan makale sayısını kullanmaktadır (Jain, 2008). 2010 yılı itibariyle sıralama sistemi 2,833 yükseköğretim kumunu kapsamaktadır.

Türkiye Üniversitelerinin Küresel Sıralama Sistemlerindeki Durumları

Günümüzde sayısı ve kapsamları artan bu sistemlerin kalite anlayışı, değerlendirme ölçütleri ve bu ölçütlerin ağırlıkları gibi birtakım özellikleri farklılıklar göstermekte ve dolayısıyla sonuçları farklı anlamlar taşımaktadır. Tablo 1, Türkiye üniversitelerinin bahsi geçen sistemler tarafından açıklanan sıralamalarını içermektedir. Örneğin, Türkiye'den sadece İstanbul Üniversitesi'nin ARWU listesinde yer almasında mezununun Nobel Ödülü alması gerekçe iken İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi'nin TIMES sıralamasında 112. olmasında bilim alanına göre normalleştirilmiş yayın başına atıf sayısının diğer Türk üniversitelerine kıyasla yüksek olması sebep olmuştur. SCImago'da yayın sayısına göre bir sıralama olması dolayısıyla tıp fakültelerinin büyük katkısıyla Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi dünya sıralamasında ilk 500'de yer alabilmişlerdir. Diğer sıralama sistemlerinde üst sıralarda yer bulamayan Koç Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi, QS sıralamasında ilk 500'de yer almasında ankete dayalı değerlendirmenin etkisi söz konusudur. Bunların yanı sıra 2010 yılında HEEACT tarafından açıklanan sıralamada herhangi bir Türkiye üniversitesi listeye dâhil olamamıştır.

Küresel sıralama sistemleri, verilerin erişilebilir olması nedeniyle genel olarak bilimsel çalışmalardan yola çıkarak üniversitelerin durumları hakkında bilgi verdiği için bütçe payı, ulusal ve uluslararası sınavlardaki başarılar, sosyal olanaklar gibi ülkeye ya da bölgeye has ölçütleri değerlendirmeye katamamaktadırlar. Üniversitelerin araştırma, eğitim, topluma katkı gibi birçok yönüyle değerlendirilebilmesi amacıyla yerel sistemler geliştirilmekte ve ülkelerinde yükseköğretim politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Tablo 2, ülkesel / bölgesel ölçütlere göre sıralama yapan bazı sistemleri içermektedir.

Yapılan bir araştırma, yükseköğretim kurumu yöneticilerinin sıralama sistemlerinde yayınlanan sonuçları stratejik planları dâhilinde kullandıklarını; ve çoğunlukla kurumlarına ilişkin zayıf noktaları sonuçlar doğrultusunda tespit ederek sıralama ölçütlerini kontrol altında tutabilmek için yeni yönetim bilişim araçları geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Wende, 2008). Ayrıca, (Hazelkorn, 2007), (Marginson & Van der Wende, 2007) ve (Thakur,

Tablo 1: Türkiye Üniversitelerinin küresel sistemlerindeki sıralamaları.

	ARWU 2010	QS 2010	THE2010	Webometrics 2011	HEEACT 2010	Leiden 2010*	SCImago 2010
Ankara Üniversitesi	-	-	-	942	-	469	430
Boğaziçi Üniversitesi	-	-	-	653	-	-	1,558
Çukurova Üniversitesi	-	601	-	1,384	-	-	912
Hacettepe Üniversitesi	-	601	-	881	-	411	354
İ. D. Bilkent Üniversitesi	-	332	112	613	-	-	1,184
İstanbul Üniversitesi	401-500	401-450	-	1,388	-	434	361
İstanbul Teknik Üniversitesi	-	451-500	-	853	-	485	642
Koç Üniversitesi	-	401-450	-	1,395	-	-	1,776
ODTÜ	-	-	183	321	-	472	617
Sabancı Üniversitesi	-	401-450	-	946	-	-	1,935

* Leiden 2010 "Makale sayısı * Yayın başına atıf / Alan bazında normalleştirilmiş ortalama etki" sıralaması esas alınmıştır.

Tablo 2: Ülkesel / bölgesel sıralama sistemleri.

Ülke / Bölge	Sıralama Sistemleri
ABD	OEDb's Online College Rankings, The Princeton Review College Rankings, The Washington Monthly Rankings, The Top American Research Universities, UTD Top 100 Business School Research Rankings
Kanada	Maclean's Ranking of Canadian Universities
Avustralya	The Melbourne Institute's International Standing of Australian Universities
Almanya	CHE, Humboldt Ranking, The DFG Funding Ranking, Wirtschaftswoche Uniranking, Karriere University Rankings, Focus University Ranking
Çin	Netbig's Chinese University Ranking
İngiltere	Guardian University Guide, The Complete University Guide, The Times Good University Guide
Hong Kong	Education18.com & the Public Opinion Program
Japonya	Kawaijuku Rankings, Asahi Shimbun Newspaper Ranking, Recruit Ltd. Ranking, Sunday Mainichi Newspaper Ranking
Hindistan	JAM College Ranking, India's Best Colleges
Ukrayna	Compass National University Ranking
İsviçre	Swiss Centre for Science and Technology Studies' 'Champions league'
Slovakya	The Independent Slovak Academic Ranking and Rating Agency
Pakistan	Pakistan Higher Education Commission Ranking of Universities
Asya	Asia's Best Universities

2008) yaptıkları çalışmalarda ülkesel sıralama sistemlerinin öğrencilerden yöneticilere kadar farklı kesimler üzerindeki etkilerini tartışmışlardır.

Bu örnekler ışığında, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma, topluma katkı ve sosyal sorumluluk alanlarında ülkenin kendine has özellikleriyle birlikte evrensel gerçeklerin de değerlendirilebileceği bir sıralama sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sistemin temel hedefleri yükseköğretim kurumlarının;

- Gelişmeye açık yönlerinin tespit edilmesi,
- Yetkinliklerinin ortaya çıkarılması,
- İşbirliğine teşvik edilmesi,
- Ülke içi rekabete yönlendirilmesi,
- Uluslararası düzeyde saygın konum kazanması

şeklinde sıralanabilir. Bu ihtiyacın karşılanmasında temel oluşturacak bir çalışma Orta Doğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü bünyesinde kurulan URAP araştırma laboratuvarı tarafından ilk kez 2009 yılında "Üniver-

sitelerimizin Akademik Performansa Dayalı Sıralaması" adı ile gerçekleştirildi ("URAP - University Ranking by Academic Performance," 2009).

Üniversitelerimizin Akademik Performansa Dayalı Sıralaması

"Gelişebilmek ve en iyiler arasına girebilmek için her üniversitenin diğer üniversitelere göre konumunu öğrenmeye ihtiyacı vardır" ("URAP - University Ranking by Academic Performance," 2009) söylemiyle yola çıkan URAP araştırma laboratuvarı 9 başarım ölçütü ile Türkiye'deki 125 yükseköğretim kurumunu değerlendirmeye alarak bu söylemi gerçekleştirme adına bir çalışma başlatmıştır.

Yöntem

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından listelenen "2009 Yılı Yayınlarının Yayın Sayısına Göre Sıralaması"nda yer alan 125 yükseköğretim kurumunun değerlendirildiği bu çalışmada YÖK ve ÖSYM gibi ulusal kurumların yayınları ve ISI Web of Science, Google Scholar gibi uluslararası kabul gören atıf dizinleri temel kaynak olarak kullanılmıştır. Bu sistemde kullanılan 9 başarı ölçütü, ölçüm amaçları, verilerin temin edildiği kaynaklar ve açıklamaları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Başarı ölçütleri.

No	Başarı Ölçütleri	Amaç	Kaynak	Açıklama
1	Yayın Sayısı	Araştırma	YÖK	2009 yılına ait SCI, SSCI ve AHCI taramalarına giren makale sayısı
2	Öğretim Üyesi Başına Düşen Yayın Sayısı	Araştırma	YÖK	2009 yılına ait SCI, SSCI ve AHCI taramalarına giren makale sayısı / 2009 yılı Öğretim Üyesi sayısı
3	Atıf Sayısı	Araştırma	ISI	2001-2009 yılları arasında yapılan yayınlara (makale) 2009 yılında yapılan atıf sayısı
4	Öğretim Üyesi Başına Düşen Atıf Sayısı	Araştırma	ISI ve YÖK	2001-2009 yılları arasında yapılan yayınlara (makale) 2009 yılında yapılan atıf sayısı / 2009 yılı Öğretim Üyesi Sayısı
5	Google Scholar Tarama Sonucu	Araştırma	Google Scholar	2001-2009 yılları arası yapılan toplam yayın, tebliğ, kitap vb. Sayısı
6	Öğretim Üyesi Başına Düşen Google Scholar Tarama Sonucu	Araştırma	Google Scholar ve YÖK	2001-2009 yılları arası yapılan toplam yayın, tebliğ, kitap vb. sayısı / 2009 yılı Öğretim Üyesi sayısı
7	Doktora Öğrenci Sayısı	Eğitim ve Araştırma	ÖSYM	2008-2009 Öğretim yılı doktora öğrenci sayısı
8	Doktora Öğrenci Oranı	Eğitim ve Araştırma	ÖSYM	2008-2009 Öğretim yılı doktora öğrenci sayısı / aynı dönemdeki toplam öğrenci sayısı
9	Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı	Eğitim	YÖK ve ÖSYM	2008-2009 Öğretim Yılı toplam öğrenci sayısı / 2009 yılı Öğretim Üyesi Sayısı

Ölçütlerin belirlenmesinde değerlendirmenin nesnelliğini sağlamak adına birtakım gerçekler göz önüne alınmıştır. Öncelikle, öğretim üyesi bakımından büyük ve küçük üniversitelerin adil bir biçimde değerlendirilebilmeleri için hem toplam başarım için (1,3,5 ve 7 numaralı ölçütler) hem de öğretim üyesi bazında ortalama başarım (2,4,6 ve 9 numaralı ölçütler) hesaba katılmıştır. Böylece, büyük üniversiteler toplam üretkenlikten yüksek puan alabilirken, küçük kurumlar da verimleri yüksek olduğu takdirde yüksek puan alabilme imkânına sahip olabilmektedirler. İkincisi, başarımın sürekliliği ve güncelliği arasındaki dengeyi kurmaktı. Yükseköğretim kurumlarından beklenen hem güncel hem de süreklilik arz eden başarımdır. Bu amaçla, sıralama sisteminde hem güncel başarıyı değerlendirecek ölçütlere (5 ve 6 numaralı) hem de sürekliliğin değerlendirilebileceği göstergelere (1,2,3,4,7,8 ve 9 numaralı) yer verilmiştir. Son olarak da, yükseköğretim kurumlarının yegâne bilimsel çıktı vitrininin SCI (Science Citation Index), SSCI (Social Science Citation Index) ve AHCI (Arts & Humanities Citation Index) tarafından dizinlenen dergiler olmadığı gerçeğinden hareketle konferans bildirisi, kitap türünde çıktıların da kapsandığı Google Scholar değerlendirme ölçütleri (5 ve 6 numaralı) toplam puanın hesaplanmasında kullanılmıştır.

Yukarıda tanımlanan 9 başarı ölçütüne göre yükseköğretim kurumları puanlandırılmış ve sonuçlar kıyaslamayı anlamlı kılacak biçimde 6 farklı kategoride sunulmuştur. Kategoriler ve her bir kategoride değerlendirilmesi yapılan kurum sayıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Kategoriler ve kurum sayıları.

Kategori	Kurum Sayısı
2000 Yılından Önce Kurulmuş Olan Üniversiteler	74
2000 Yılından Sonra Kurulmuş Olan Üniversiteler	51
Tıp Fakültesi Olan Üniversiteler	57
Tıp Fakültesi Olmayan Üniversiteler	68
Devlet Üniversiteleri	96
Vakıf Üniversiteleri	29

Sistemin Geliştirilmeye Açık Yönleri ve Yeni Bir Sistem Arayışı

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının ilk defa çok ölçütlü bir sistem kullanılarak değerlendiriliyor olması yönüyle özgün bir değere sahip olan bu çalışma ihtiyaç duyulan ülkesel sıralama sisteminin öncüsü olma potansiyeli ile de özel bir değer taşımaktadır. URAP araştırma laboratuvarı tarafından geliştirilmiş olan sıralama sisteminin özgün ve özel değerleriyle, güçlü ve zayıf yönlerinin kapsamlı yeni bir ülkesel sıralama sistemi çalışmasına zemin oluşturması beklenmektedir. Bu bağlamda mevcut sıralama sistemindeki temel eksikliklerin giderilmesi ve sistemin geliştirilmesi adına yükseköğretim politikalarına yön veren kurum olarak YÖK'ün teşviki ve yönetimiyle çok paydaşlı bir çalışma başlatılmasına ihtiyaç vardır. Yapılacak bu çalışma istişare heyeti ve teknik ekip olmak üzere iki grubun koordinasyonuyla gerçekleştirilmelidir. İstişare heyetinde yükseköğretim ile doğrudan ilişkili kesimlerin (akademisyen, öğrenci, üniversite yöneticileri) temsilcilerine yer verilerek onların görüş ve önerileri doğrultusunda sıralama sistemi şekillenmelidir. Bu grup ile uyumlu çalışması beklenen teknik ekip ise bilişim, ölçme-değerlendirme, kalite yönetimi ve istatistik alanlarında uzman kişilerden oluşmalıdır. Yürütülecek çalışmalar mevcut sistemin geliştirilmeye açık yönlerinden yola çıkılarak bölüm, disiplin ve alan temelli çalışmalar, yeni başarı ölçütleri, değerlendirilen kurum sayısı ve sıralama sonuç kategorileri olmak üzere temelde 4 ana başlık üzerinde yoğunlaşmalıdır.

- *Bölüm, Disiplin ve Alan Çalışmaları:* Günümüzde küresel ve ülkesel sıralama sistemlerinin yükseköğretim kurumlarını bütünsel olarak değil bölüm, disiplin ya da alan bazında değerlendirdiği görülmektedir. Bu değişim en temel sebebi farklı çalışma alanlarının farklı özellikler gösteriyor olması dolayısıyla bütüncül bakışın değerlendiricilere yanlış ya da eksik bilgi vermesidir. Bu yargıdan hareketle mevcut çalışmanın bu farklılıkları dikkate alacak bir yöntem içermemesi en temel gelişime açık tarafı olarak görülebilir. Bunun için yürütülecek çalışmalarda kurumların bütününe ait değil de bölüm, disiplin ve alan temelinde verilerin elde edilmesi ve bu veriler üzerinden başarı ölçütlerinin değerlendirilmesi gereklidir.
- *Başarı Ölçütleri:* Bir sıralama sisteminin gelişime en açık yanı sistemin temelini oluşturan başarı ölçütleridir. Bu nedenle URAP çalışmasının hem bibliyometrik yöntemler kullanılarak yeni akademik başarı ölçütlerine hem de ülkesel etkenlerin dikkate alınacağı eğitim, topluma katkı ve sosyal sorumluluk alanlarında ölçülebilir yeni göstergelere ihtiyacı vardır.
- *Değerlendirilen Kurum Sayısı:* Türkiye'de sayıları 157'yi bulan yükseköğretim kurumlarının mevcut sıralama sistemiyle 125 tanesi değerlendirilmiştir. Yürütülecek çalışmaların güncelliği ve kapsayıcılığı açısından hizmet veren tüm kurumların değerlendirme kapsamına almasına ihtiyaç vardır.
- *Sonuç Kategorileri:* Sıralama sonuçlarının 6 ayrı kategoride sunulduğu URAP sıralama sistemine yeni kategorilerin eklenmesi kıyaslamalarda yeni bakış açıları sunabilme adına bir ihtiyaç olarak görülebilir. Bu bağlamda eğitim dili, coğrafi bölge, mali bütçe gibi yeni kategoriler oluşturacak ayrımların tespit edilmesi ve sıralama sonuçlarının bu gruplara göre de duyurulması gerekmektedir.

Ayrıca, geliştirilecek sistemin Mayıs 2006 tarihinde Uluslararası Sıralama Uzman Grubu (International Ranking Expert Group – IREG) tarafından yayınlanan ve amacı sıralama sistemlerinde kalitenin korunması olan Berlin Prensipleri ("Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions," 2006) ile de uyumu gözetilmelidir. Bu beklenti gerek Türkiye'de gerekse uluslararası düzeyde sistemin kabul görmesinde önemli rol oynayacaktır.

Tüm bu çalışmalar neticesinde Türkiye'deki üniversiteler evrensel değerler ve ülkesel etmenler dikkate alınarak, eğitim, araştırma, topluma katkı ve sosyal sorumluluk gibi boyutlarıyla, ölçülebilir ve nesnel göstergeler kullanılarak kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilecektir. Bu değerlendirme yükseköğretim in her bir katmanında önemli bir ihtiyacın giderilmesinde rol oynayacaktır. En dış katmanda ülkenin yükseköğretim politikalarının belirlenmesinde, daha içeride üniversitelerin kendilerini değerlendirebilmelerinde ve yol haritası çizebilmelerinde, en alt katmanda ise akademisyenlerin ve öğrencilerin üniversite tercihlerinde bir yol gösterici olması beklenmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, toplumun yükseköğretim ile ilgili kesimlerini yakından ilgilendiren ve son yıllarda popüler araştırma konularından birisi haline gelen küresel üniversite sıralama sistemleri; yöntem, kapsam ve başarım ölçütleri açısından incelenmiş, Türkiye üniversitelerinin bu sıralama sistemlerindeki durumları karşılaştırılmıştır. Ayrıca, küresel düzeydeki sıralama sistemlerinin kullandığı başarım ölçütlerinin, ülkesel ve bölgesel düzeydeki sistemlerden farklılıkları ve bu farklılıkların sıralama listelerine etkileri tartışılmıştır. Bu tartışmalar ışığında Türkiye üniversiteleri için URAP Araştırma Laboratuvarı tarafından geliştirilmiş olan sıralama sistemi, güçlü ve zayıf yönleriyle incelenmiştir. Gelinen noktada mevcut çalışmanın kapsamlı bir ülkesel sıralama sistemi için yol gösterici olduğu vurgulanmış ve bu doğrultuda çok katılımlı bir çalışmaya ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur.

Kaynaklar

2010 Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities. (n.d.). 2010 Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities. Retrieved April 10, 2011, from http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2010/homepage/

Aguillo, I. F., Ortega, J. L., & Fernandez, M. (2008). Webometric ranking of world universities: Introduction, methodology, and future developments. Higher education in Europe, 33(2), 233–244.

Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions. (2006). . CEPES. Retrieved from http://www.cepes.ro/themes/policy_reform/quality_assurance/ranking/Berlin%20Principles.pdf

Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. Higher Education, 49(4), 495-533. doi:10.1007/s10734-004-1746-8

Federkeil, G. (2008). Rankings and quality assurance in higher education. Higher Education in Europe, 33(2), 219–231.

Hazelkorn, E. (2007). The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making. Higher Education Management and Policy, 19(2), 87.

Jain, N. C. (2008). SCImago journal and country rank. Curr Sci, 94, 701.

Liu, N. C., & Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. Higher Education in Europe, 30(2), 127–136.

Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. Journal of studies in International Education, 11(3/4), 306.

QS World University Rankings® 2010/2011 | Top Universities. (n.d.). QS World University Rankings. Retrieved April 10, 2011, from http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings

Sanoff, A. P., Usher, A., Savino, M., & Clarke, M. (2007). College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges. Institute for Higher Education Policy, 64.

Thakur, M. (2008). The impact of ranking systems on Higher Education and its stakeholders. Journal of Institutional Research, 13(1), 83–96.

The Times Higher Education World University Rankings 2010-2011. (n.d.). The Times Higher Education World University Rankings. Retrieved April 10, 2011, from http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/index.html

URAP - University Ranking by Academic Performance. (2009). URAP - University Ranking by Academic Performance. Retrieved April 10, 2011, from http://tr.urapcenter.org/

Van Raan, A. F. J. (2005). Fatal attraction: Conceptual and methodological problems in the ranking of universities by bibliometric methods. Scientometrics, 62(1), 133–143.

Waltman, L., van Eck, N. J., van Leeuwen, T. N., Visser, M. S., & van Raan, A. F. J. (2010). Towards a new crown indicator: An empirical analysis. Scientometrics, 1–15.

Wende, M. (2008). Rankings and classifications in higher education: A European perspective. Higher Education, 49–71.

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1010-1018

Üniversite Sıralamaları: Özgün Bir Sınıflandırma/Sıralama Modeli

Prof. Dr. Orhan Aydın
Karadeniz Teknik Üniversitesi Makine Mühendisliği Bölümü, Trabzon, 61080 Trabzon, Türkiye

Özet

Son yıllarda farklı ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşlar tarafından üniversiteler sınıflandırılmakta ve/veya sıralanmaktadır. Bu çalışma kapsamında, öncelikle sıralama mantığı ve gerekçesi tartışılacaktır. Dünyada ve Türkiye'de uygulanmakta olan farklı sıralama modelleri tanıtılacak ve karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Çalışma kapsamında, bir sınıflandırma veya sıralama modelinin hangi parametreleri içermesi/içermemesi gerektiği tartışılacak ve Türk üniversitelerine özgün bir sınıflandırma modeli geliştirilecektir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, üniversite sıralamaları, kalite güvencesi.

Giriş

Son yıllarda yükseköğretim arenasında önemli değişimler yaşanmaktadır. Yükseköğretimde hem ulusal hem de uluslar arası seviyede, daha iyi öğrenci ve akademik personeli çekebilmek, daha çok fon elde edebilmek ve daha çok tanınırlık için rekabet her geçen gün artmaktadır.

Yaklaşık çeyrek asırdır, farklı ulusal ve uluslar arası kişi, kurum ve kuruluşlar tarafından üniversiteler sınıflandırılmakta ve çoğunlukla sıralanmaktadır. Akademik dünya ve paydaşlarının yükseköğretimin değerlendirilmesi ile giderek artan ilgisi ve bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, sıralamaların ve sıralamalara olan ilginin artmasında etkili olmuştur. Yükseköğretim kurumlarının performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan bu sıralamalar, karmaşık yükseköğretim yapısını basit bir şekilde değerlendirme ve yükseköğretimde şeffaflığa katkıda bulunma amacını güder.

"İyi", "en iyi" ve "en başarılı" gibi sıfatlar, küreselleşen dünyada rekabete dayalı piyasa ekonomisinin vazgeçilmez değerleri olmuştur. Belki de serbest piyasa ekonomisinin değerleri neticesinde ortaya çıkan üniversite sıralamaları hep tartışmalı olagelmiştir. Özellikle kullanılan göstergeler ve yöntemler, bu sıralamaların kaliteyi ne derece yansıttığı ve benzeri konular eleştiri ve tartışmaların odağında olmuştur. Şüphesiz üniversitelerin bu sıralamalardaki yeri, sıralamalara yapılan eleştiriyi tetikleyen bir unsurdur. Bütün bu tartışmalara rağmen, akademik dünya ve paydaşlarının sıralamalara olan ilgisi her geçen gün artmakta, var olan sıralama sistemleri geliştirilmekte ve yeni sıralama sistemleri ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda, sıralama sistemlerinde kullanılan göstergeler ve yöntemler, sıralamaların hedef kitle üzerindeki etkileri ve benzeri konularda birçok çalışma yapılmıştır. Sıralamalar, amaç, kullanılan göstergeler ve sıralama yöntemine göre farklılıklar arz eder (Dill ve Soo, 2005).

Usher ve Savino (2007), kullanılmakta olan 18 farklı ulusal ve uluslar arası sıralama yöntemini karşılaştırmalı olarak incelemiş, kalite ölçümü ve tanımının her birinde farklı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, "kalite güvence

yaklaşımını" esas alan, veri toplama sistematiğinin tanımlandığı uluslar arası bir sıralama sistemine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Proulx (2007), sıralama sistemlerinde bir benchmark yaklaşımının olmayışını eleştirmiş, bu eksikliği bölgesel, ulusal ve uluslar arası sınıflandırma sistemlerinde ortaya çıkan ana problemlerden biri olarak vurgulamış ve bu Benchmark yaklaşımını seçtiği Kanada üniversitesine de uygulayarak, sınıflandırmanın yeniden yapılandırılabileceğini belirtmiştir. Spitzeck ve Siegenthaler (2007), sürdürülebilir kalkınmayı esas alan bir yükseköğretim için "değer ve paydaş esaslı" sıralama sistemlerinin geliştirilmesini önermiştir. McCormick (2008), sıralama ve sınıflama yaklaşımlarındaki benzerlikleri sunmuş, sıralama için geliştirilen Berlin prensiplerinin (aşağıda tanımlanmıştır) sınıflandırma için de geçerli olduğunu belirtmiştir. Federkeil (2008), kurumsal ve sistemsel seviyede sıralamalar ve kalite güvencesi arasındaki ilişkiyi incelemiş, eğer göstergeler yeterince kapsamlı ve doğru tanımlanabilirse sıralamaların kalite güvencesine katkıda bulunabileceğini öne sürmüştür.

Cunningham (2008) birçok sıralama sisteminin disiplin bazlı olmadığı ve özellikle beşeri, sanat ve sosyal bilimlerini kapsamadığını vurgulamış ve farklı bir sıralama sistemi önerisi sunmuştur. Montesinos ve diğ. (2008), sıralama sistemlerinin genelde eğitim ve araştırma performansını ölçmeye yönelik olduğunu ve bir üniversitenin en önemli üçüncü misyonu olan topluma hizmeti dikkate almadığını belirtmiş ve bu üçüncü misyondaki performansın belirlenmesine yönelik göstergeleri tanımlamıştır. Fadeeva ve Mochizuki (2010), sıralama ve değerlendirme sistemlerinin yükseköğretim kurumları için güçlü rehberlik sistemleri olduğunu ve değiştirilirse sürdürülebilir bir gelecek yönünde önemli bir güç olabileceğini belirtmiştir. Dehon (2010), sıralamaların etkisinin giderek arttığını, bu nedenle yükseköğretim kalitesinin daha iyi değerlendirilmesini sağlayacak kriterlerin geliştirilmesinde fayda olduğunu belirtmiştir.

Üniversite sıralamaları Avrupa Komisyonu'nda gündemine girmiş, 2004'te üniversite sıralamaları ile ilgili bir uyum sağlamak için Uluslar arası Sıralama Uzmanlar Grubu oluşturulmuştur. Bu grup, 2006'da yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesinde yöntemsel ve göstergeler açısından kullanabilecek prensipleri tanımlamıştır. Berlin prensipleri olarak bilinen bu 16 prensip, şu dört ana başlıkta toplanmıştır (URL-1):

- Sıralamaların amaç ve hedefleri (5 prensip)
- Göstergelerin tanımlanması ve ağırlıklandırılması (4 prensip)
- Veri toplama ve işleme (5 prensip)
- Sıralama sonuçlarının sunumu (2 prensip)

Sıralamalarla ilgili diğer bir inceleme konusu, bu sıralamaların hedef kitleler üzerindeki etkisi olmuştur. Şüphesiz bu sıralamaların, çok farklı beklentilere sahip hedef kitleler üzerindeki etkisini ölçmek oldukça zordur. Clarke (2007), ABD'de yapılan kurumsal ve program bazında sıralamaların, öğrenci tercihlerinde ve mezuniyet sonrası istihdam ve kazançları üzerindeki etkisini incelemiş ve bu konu ile ilgili geniş bir literatür araştırması sunmuştur. Siganos (2008) Shanghai sıralamalarının Fransız üniversiteleri ve üniversite politikaları üzerindeki etkilerini eleştirel bir bakış açısıyla incelemiştir. Morse (2008), US News sıralamalarının öğrenci tercihleri ve eyalet politikaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Kanada'da öğrencilerin üniversite tercihlerinde üniversite sıralamalarının etkisinin çok az olduğunu belirlemiş ve çalışmasında ilginç sonuçlar ortaya koymuştur (Drewes ve Michael, 2006). Örneğin, kız öğrencilerin az öğrencili sınıfları tercih ederken, erkek öğrencilerin tercihinin kalabalık sınıflar olduğu, araştırma odaklı üniversitelerin öğrenciler tarafından tercih edilmediği gibi sonuçların bu çalışmanın oldukça ilginç sonuçları arasındadır. İsveç Hükümeti, Mayıs 2008'de İsveç Yükseköğretim Ulusal Ajansı'na üniversite ve yükseköğretim kurumlarının sıralama sistemlerini inceleme ve analiz etme görevini vermiş ve bu kurum, kullanılmakta olan sıralama sistemlerini ve etkilerini içeren ayrıntılı bir rapor hazırlamıştır (URL-2). Bu bildiri kapsamında, öncelikle sıralamaların kimler için ve kimler tarafından yapıldığı ayrıntılı bir şekilde verilecek, bazı özgün göstergeleri de içeren Türk üniversitelerine özgün bir sıralama/sınıflandırma sistemini geliştirilmeye çalışılacak ve nihai olarak daha nitelikli bir yükseköğretim stratejisi için var olan sıralama mantığı tartışılarak öneriler sunulacaktır.

Sıralama: Kim İçin? Ne İçin?

Üniversite, sıralama, öğrenciler ve ailelerini, yükseköğretim kurumlarını, hükümetleri, fon kuruluşları ve benzeri birçok paydaş grubunu ilgilendirmekte ve hedef almaktadır. Bu hedef kitleler için sıralamalar genel olarak şu amaçlara yönelik olarak tasarlanırlar:

- *Öğrenci ve ailelerine* bölüm ve üniversite seçmede yardımcı olmak Üniversite adayı öğrenciler için meslek ve üniversite seçimi kritik ve hayati bir karardır. Yükseköğretim pahalı ve zaman alıcı bir süreçtir. Bu nedenle, öğrenciler ve aileleri, bu aşamada doğru tercih yapabilmek için meslekler ve yükseköğrenim görebilecek-

leri potansiyel üniversiteler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak isterler. Yapılan gözlemler öğrenci tercihlerini, eğitim kalitesi yanı sıra, aileden uzak/yakın olmak, burs-barınma imkânları, sosyal olanaklar, üniversitenin bulunduğu kent, kentteki sosyal hayat, kentin tanınırlılığı ve benzeri birçok parametrenin etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin değişken isteklerine cevap verebilen, sıralamalardan öte çokça seçeneğin karşılaştırmalı olarak mantıklı ve gerçekçi bir şekilde değerlendirilebileceği bir rehbere ihtiyacı vardır.

- *Üniversiteler* arasındaki rekabeti artırmak Sıralamalar, ilgili üniversitenin sıralamalardaki konumuna göre üniversite tanıtımı (ün ve tanınırlık) için önemli ve bedava bir araçtır. Üniversiteler, iyi öğrencileri ve akademisyenleri çekebilmek ve dışarıdan daha çok fon alabilme peşindedir. Gelişmiş dünya üniversiteleri, sayıları az, başarılı, üretken ve kendi alanlarında saygın akademisyenleri çekebilmek için yarış halindedir. Üniversite sıralamaları, üniversitelerin uluslar arası işbirliği geliştirmesinde (veya daha genel anlamda uluslararasılaşmasında) ve yabancı öğrencileri çekebilmesinde etkilidir. Ayrıca, bu sıralamalar, üniversitelere sıralamalardaki yerlerini değerlendirme, kullanılan her bir gösterge bazında güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma ve dolayısıyla bir şekilde kalite güvence sistemlerini oluşturma ve geliştirmelerine katkı sağlar.
- *İşverenlere* istihdam için fikir vermek Bir işletmenin başarısı için nitelikli işgücü, en temel koşuldur. Dolayısıyla profesyonel işletmeler, nitelikli elemanlarla çalışma arzusundadır ve eleman alımlarında potansiyel adayın mezun olduğu üniversite ve üniversitenin eğitim kalitesi ile ilgili bilgi sahibi olmak ister. İyi derecede mesleki bilginin nasıl kazandırılacağı, bu bilginin ilgili eğitim-öğretim kurumlarında kazandırılıp kazandırılmadığı, hem ilgili kurumların hem de piyasanın gündeminde olan tartışma konularındandır.
- *Araştırmalara fon sağlayan kurumlara* kaynakların etkin kullanılmasında yardımcı olmak Araştırmalara fon sağlayan kamu ve özel sektör kuruluşları üniversitelerin araştırma performansı ile yakından ilgilidir. Devlet kurumları, kamu kaynaklarının etkin ve verimli bir şekilde, ülkenin araştırma öncelikleri ile de uyumlu olarak kullanılması ve araştırmalardan elde edilen çıktıların ülkenin gelişmişlik düzeyi ve kalkınmasına katkı sağlamasını bekler (ideal durum). Benzer şekilde, özel sektör de kendi yararına azami faydayı elde edebileceği, kendisine somut katkı sağlayacak kişi veya gruplarla çalışmak ister. Ülkemizde de son yıllarda Ar-Ge'ye ayrılan payın artması, araştırma fon kaynaklarının giderek artması ve çeşitlenmesi ve teknokentlerin kurulması gibi yakın dönem gelişmeleri gelecek için umut vericidir. Bu kaynakların doğru adreslere yönlendirilmesi şüphesiz fon sağlayıcıların her zaman gündeminde olacaktır.
- *Yönetenler ve toplumu* üniversitelerin performansları ilgili bilgilendirmek Bilgiye dayalı sürdürülebilir kalkınma ve büyümenin yolu teknoloji üretebilme kabiliyetinden geçmektedir. Üniversiteler ürettikleri nitelikli işgücü ve yaptıkları araştırma ile bu kabiliyete katkı sağlayan en önemli dinamiklerdir. Bilgi ve teknolojinin öneminin her geçen gün daha da arttığı dünyamızda, bu yakın ilişkiyi anlayabilen ülkeler, üniversitelerinin performansını yakın mercek altında tutmaktadır. Ayrıca, son yıllarda, yükseköğretime hükümetler bazında genel ve üniversite bazında özel payların üniversitelerin performansları ile ilişkilendirilmesi gerektiği ve yine öğretim üyelerinin ücretlendirilmesinde performansa dayalı bir ücretlendirme sisteminin geliştirilmesi düşüncesi hem üniversiteler hem de hükümetler tarafından sıkça dile getirilmektedir. Bütün bu değerlendirmeler ışığında hükümetler, üniversitelerinin dünya üniversiteleri arasındaki konumunu daha çok merak eder konuma gelmiş ve var olan sıralama sistemlerinin sonuçlarını bir eleştiri argümanı olarak kullanmıştır. Fransa Cumhurbaşkanı Milli Eğitim Bakanına gönderdiği mektupta, ilk yirmide de 2, ilk yüzde 20, Fransız üniversitesini görmeyi arzuladığını belirtmiştir (Siganos, 2008). Ülkemizde de, neden dünyanın ilk 500 üniversitesi içinde Türk üniversitelerinin olmadığı bir eleştiri konusudur.

Sıralama: Kimler Sıralıyor? Nasıl Sıralıyor?

Yukarıda da ifade edildiği üzere, seçilen bir takım göstergelere dayanarak üniversiteler sıralanmaktadır. Tablo 1, tanınan bazı sıralama sistemlerinden örnekler sunmaktadır. Bu sıralamalardan dünyaca en popüler olanı, Shanghai Jiao Tong Universitesinin yaptığı ARWU (Academic Ranking of World Universities), her yıl yayınladığı dünyanın en iyi 500 üniversitesi listesidir ve kısaca Shanghai sıralamaları olarak bilinmektedir (Liu ve Cheng, 2005). Bu sıralamalar, 2006 yılından bu yana sıralanan başlıklar için alan bazlı olarak da yapılmaktadır (Cheng ve Liu, 2006): doğa bilimleri ve matematik (SCI), mühendislik/teknoloji ve bilgisayar bilimleri (ENG), yaşam ve tarım bilimleri (LIFE), klinik tıp ve eczacılık (MED) ve sosyal bilimler (SOC). Alan bazlı sıralamalarda alansal göstergeler dikkate alınmakta ve gösterge alana uygulanabilir değilse etki ağırlığı diğer göstergelere dağıtılmaktadır. Bu sıralamalar, gün geçtikçe artan ilginin yanı sıra akademik olarak da sıklıkla eleştirilmektedir. Florian (2007),

Shang hai sıralamalarının aynı veri ve yöntemlerle tekrar elde etmeye çalışmış, ancak aynı sonuçları elde edememiş ve bu nedenle bu sonuçların tekrar edilirliliğini sorgulamıştır. Kivinen ve Hedman (2008), ARWU sıralamalarındaki bazı eksikleri not etmiş (özellikle üniversitelerin büyüklüklerinin dikkate alınmayışı) ve İskandinav üniversitelerinin sıralamaları için bir girdi-çıktı analizi önermiştir. Billaut ve diğ. (2010), Shanghai sıralamaları ve kullanılan göstergelere çok ciddi eleştiriler getirmiş ve bu sıralamaların yükseköğretim kurumlarının kalitesini yansıtmadığını vurgulamıştır.

Bir üniversitenin üç ana fonksiyonu yükseköğretim, araştırma ve topluma hizmettir. Bu üç ana fonksiyonunda bir üniversite çok "başarılı" veya "mükemmeliyetçi" olsa, Shanghai sıralamasında yer almayabilir. Çünkü bu sıralamalar, araştırma ağırlıklı olup; eğitim ile ilgili göstergeleri barındırmamaktadır. Ayrıca, bu sıralamalarda kullanılan önemli yayın ve atıf göstergelerinin İngilizce konuşulan ülkeler ve köklü geçmişe ve araştırma geleneğine sahip büyük üniversiteler lehine olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1: Bazı sıralama sistemlerinde kullanılan göstergeler ve ağırlıkları (URL-2).

	Gösterge sayısı	Giriş özellikleri %	Personel kaynakları %	Fiziki kaynaklar %	Sonuçlar %	Nihai çıktılar %	Araştırma %	Tanınırlık %
Financial Times, GB	17	9	19	15	10	27	20	0
The Guardian, UK	7	28	35	10	10	17	0	0
Macleans, Kanada	24	10.7	20	48,3	5	0	0	16
Melbourne Institute, Avustralya	26	11	3,5	11	12.6	4.8	40	17.1
The Times, GB	9	3.3	53.3	6,7	3.3	3,3	30	0
Times Higher Education, GB	5	5	25	0	0	0	50	50
US News and World Report, ABD	15	15	20	15	25	0	0	25
Washington Monthly, ABD	8	33.3	16.7	11.1	22.2	0	16.7	0
Shanghai Jiao Tong University Çin	6	0	0	0	10	0	90	0

Sowter (2008), The Times Higher Education Supplement abd Quacquarelli Symonds (THESQS) dünya üniversiteleri sıralamalarını ve sıralama yöntemindeki yeni gelişmeleri tanıtmıştır. Bookstein ve diğ. (2010), bu sıralama sisteminde kullanılan bazı göstergeler için elde edilen verilerin yıldan yıla verilerin kabul edilemeyecek derecede çalkantılar gösterdiğini belirtmiştir. Yukarıda sunulan tablo dışında da sıralama örnekleri mevcuttur. Aşağıda bu sıralamaların önemli bir kısmını kapsayan bir literatür özeti sunulmaktadır: Miami Üniversitesi'ndeki bir merkez, en iyi Amerikan araştırma üniversitelerini sıralamaktadır (URL-3). Bu sıralama sistemi, toplam araştırma harcamaları, federal araştırma harcamaları, bağışlar, toplam bütçe, doktora dereceleri, doktora sonrası araştırmacı sayısı, ödüllü öğretim üyeleri ve ulusal akademilerdeki öğretim üyelerinin sayısı gibi göstergeleri kullanmaktadır. Aguillo ve diğ. (2006, 2008), web kaynaklarına dayalı Webometric sıralama yönetimini tanıtmakta ve nasıl geliştirilebileceği konusunda öneriler sunmaktadır. Berghoff ve diğ., (2008), Avrupa'daki lisans üstü üniversitelerin sıralamasında kullanılan bir sıralamayı tanıtmaktadır. Pokholkov (2007), Rusya Federasyonu Eğitim ve Bilim Bakanlığı, Rus Teknik Üniversiteler Birliği sıralamalarını ve Karieara dergisinin yaptığı Rus üniversiteleri sıralamalarını ve her bir sıralama yöntemi için kullanılan göstergeleri tanıtmıştır. Artushina ve Troyan (2007), Rusya Federasyonu'nda bulunan bağımsız bir sıralama ajansı olan RatER'in paydaş anketlerine dayanan sıralamalarındaki metodolojik problemleri tanımlamış ve bu sıralamanın iyileştirilmesi için öneriler sunmuştur. Devinsky (2008), Slovak Akademik Sıralama Ajansının (ARRA), Frascati Klavuzuna göre, Slovakya'daki 20 devlet üniversitesini ve 99 fakülteyi nasıl sıraladığını açıklamıştır. Kazakistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın Ulusal Akreditasyon Merkezi Kazakistan'daki yükseköğretim kurumlarını sıralamak için anketlere dayalı bir model geliştirmiştir (Kalanova, 2008). Williams ve Van Dyke (2007) ve Williams (2008), akademik personel, lisans öğrenci alım kalitesi, lisans programlarının kalitesi, lisansüstü programların kalitesi, kaynaklar ve uzman görüşlerini göstergeler olarak kullanarak 38 Avustralya üniversitesini sıralamıştır. Jobbins ve diğ. (2008), İngiliz üniversiteleri için geliştirilen bu bil-

dirinin de yazarının savunduğu özellikle öğrenciler için daha faydalı olacağı düşünülen bir üniversite rehberini (The Complete University Guide) tanıtmıştır. Molinari ve Molinari (2008a,b), araştırmacıların etkinliğinde kullanılan h-indekse dayalı yeni parametre bir indeks geliştirerek bu indeksin üniversitelerin, dergilerin veya laboratuarların karşılaştırılmasında kullanılabileceğini iddia etmişlerdir. Lukman ve diğ. (2010), araştırma, eğitim ve çevresel performansa dayalı üniversitelerin karşılaştırılmasına yönelik üç boyutlu bir sıralama sistemi önermiş ve bu sıralama sisteminin performansını diğer sıralama sistemleri ile karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir.

Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. YÖK, son yıllarda üniversiteleri toplam yayın sayısı ve öğretim üyesi başına düşen sayısına göre sıralamaktadır. Akbulut (URL-4), iki yıldır indeksli makale, atıf, doktora öğrenci sayısı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı gibi göstergeleri kullanarak Türk üniversitelerini sıralamakta ve kişisel web sayfasında yayınlamaktadır. Sıralamalar genel bazda olduğu gibi, 2000 yılından önce/sonra kurulan, Tıp Fakültesi olan/olmayan ve devlet/vakıf üniversiteleri gibi ayrı ayrı sınıflayarak da tanımlanan sınıf bazında da sunulmuştur. Yine, bu sıralamaların araştırma ağırlıklı olması, ilk göze çarpan eleştiri olarak sunulabilir.

Türk Üniversiteleri İçin Bir Sıralama Sistemi Önerisi

Son yıllarda, Türk yükseköğretiminde, yeni devlet ve vakıf üniversitelerinin kurulması, mevcut üniversitelerde birçok yeni fakülte, yüksek okul ve bölümün açılması, ikinci öğretimin yaygınlaşması, uzaktan öğretim programlarının açılması, beklenmedik kontenjan artışları ve benzeri önemli değişimler yaşanmış ve yükseköğretimdeki öğrenci sayısı artmıştır.

Sıralama mı? Gruplandırma mı?

Her kesimin sıralamalardan beklentilerinin farklı olduğu ve hatta bu beklentilerin aynı hedef kitlede önemli farklılıklar gösterdiği yukarıda ayrıntılı bir şekilde (bildiri formatının izin verdiği ölçüde) sunulmuştur. Sınırlı ilgide, sınırlı sayıda, bazen birbiri ile ilişkili ve bazen birbirinden tamamen bağımsız olan göstergeler ve bu göstergelerin çoğunlukla mantıklı bir gerekçelendirme olmaksızın ağırlıklandırılması bir *"aşure"* şeklindedir.

Bu nedenle bütün kitlelerin farklı beklentilerine yönelik *"one size fits all"* (her derde deva bir çözümmüş gibi, herkesi bir kalıba sokma hevesi veya uğraşı) yaklaşımı yerine, sınıflandırma tercih edilmelidir. Bu sınıflandırmalarda

- Üniversitelerin kuruluş tarihi
- Devlet/vakıf
- Lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının birbirlerine göre ağırlıkları
- Eğitim odaklı/araştırma odaklı gibi parametreler esas alınabilir.

Genel Değerlendirme mi? Alan veya Program Bazlı Değerlendirme mi?

Bir alan veya programda çok başarılı olan bir üniversite aynı başarıyı diğer bir alan veya programda gösteremeyebilir. Bu gerçeği dikkate almayan bir sıralama sistemi hedef kitle açısından arzu edilmeyen sonuçlara yol verebilir. Ayrıca, yukarıda da ifade edildiği üzere, mevcut sıralama sistemlerinin birçoğu araştırma ile ilgili makale ve atıf gibi göstergeleri kullanmaktadır. Örneğin yayın yapma ve atıf alma istatistiğinin daha yüksek olduğu (her bir parametre ile ilgili aşağıda ayrıntılı bilgi sunulacaktır) programları barındıran bir üniversite, bu sıralamalarda üstünlük sağlayabilir. Yukarıda da açıklandığı üzere, hem hedef kitleler açısından (örneğin aday öğrenci önce mesleği; sonra bu mesleki eğitimi en iyi şekilde alabileceği potansiyel üniversiteyi seçmek ister) hem de kalite güvence sistemleri açısından alansal veya program bazlı bir değerlendirme daha gerçekçi, daha somut ve yol gösterici bilgiler sunar.

Türk üniversitelerine yönelik, tercihen alansal ve program bazında (sınıflandırma esaslı genel bir sıralamada da kullanılabilir) sıralama sisteminde kullanılabilecek potansiyel göstergeleri, her bir gösterge ile ilgili veri kaynağı ve değerlendirme sunulmuştur (Tablo 2).

Hedef grupların ve genel olarak tüm paydaşların beklentilerini dikkate alarak, bu göstergelerden bazıları değiştirilebilir, dikkate alınmayabilir ve yeni göstergeler ilave edilebilir. Bu göstergelerin birlikte değerlendirilmesi süreci çok kritik bir süreçtir. Göstergelerin doğru, adil ve beklentilere uygun bir şekilde değerlendirilmesi oldukça zordur. Bu nedenle kullanılan göstergeler, nesnel, ölçülebilir, mantıklı ve karşılaştırılabilir olmalıdır. Veriler, geçerli, güvenilir ve doğrulanabilir olmalıdır.

Tablo 2: Türk Üniversitelerinin sıralamasında kullanabilecek potansiyel göstergeler.

Gösterge	**Ölçüm yöntemi (ver kaynağı**	**Hangi misyona? E1: Lisans eğitiim E2: Lisansüstü eğitim A: Araştırma TH: Topluma hizmet**	**Değerlendirme**
YGS sınav sonuçları (Yerleşen öğrencilerin)	ÖSYM sınav sonuçları (yüzde dilimlerin esas alınması daha gerçekçi olabilir)	E1	Nesnel bir gösterge
DGS sınav sonuçları	ÖSYM sınav sonuçları (yüzde dilimlerin esas alınması daha gerçekçi olabilir)	E1	Nesnel bir gösterge
Öğretim üyesi başına düşen lisans/lisanüstü öğrenci sayısı	Üniversiteler, YÖK	E1/E2	Nesnel bir gösterge
Doçent ve profesör öğretim üyesi başına düşen lisans/lisansüstü öğrenci sayısı	Üniversiteler, YÖK	E1/E2	Nesnel bir gösterge
Üniversitenin bulunduğu ilin dışından gelen öğrencilerin yüzdesi	Üniversiteler, YÖK	E1	Nesnel bir gösterge
Lisans/Lisanüstü yeni mezun öğrenci görüşleri	Anket	E1/E2	Öznel bir gösterge (Anketler çok profesyonel bir ekip tarafından yapılmalı. Yeterli sayıda denek kullanmalı (*)
Normal süre içerisinde mezun olan öğrencilerin yüzdesi	Üniversiteler, YÖK	E1	Nesnel bir gösterge
Okuyan öğrenci görüşleri (**)	Anket	E1/E2	(*)
İşveren görüşleri	Anket	E1/E2	(*)
Öğretim üyesi görüşleri (**)	Anket	E1/E2, A, TH	(*)
Lisans/lisansüstü öğrenci başına yapılan harcama	Üniversiteler, YÖK	E1/E2	Nesnel bir gösterge
Mezun olan öğrencilere yönelik alan sınavları (TUS, KPSS ve benzeri) ortalamaları	YÖK	E1	Nesnel bir gösterge
Lisansüstü programa başvuranların kabul yüzdesi	Üniversiteler, YÖK	E2	Nesnel bir gösterge
Lisans üstü programa kabul edilenlerden başka bir üniversiteden lisans derecesine sahip olanların yüzdesi	Üniversiteler, YÖK	E2	Nesnel bir gösterge
Lisansüstü programa kabul edilen öğrencilerin ortalama ALES puanları	Üniversiteler, YÖK	E2	Nesnel bir gösterge
TÜBİTAK ve benzeri kurumlardan burs alan lisansüstü öğrenci sayısı oranı	Üniversiteler, ilgili burs kurumları	E2	Nesnel bir gösterge
Yıllık verilen toplam veya öğretim üyesi başına yüksek lisans ve doktora derecesi sayısı	Üniversiteler, YÖK	E2, A	Nesnel bir gösterge
TÜBİTAK ve TÜBA ödüllü öğretim üyelerini sayısı	TÜBİTAK ve TÜBA	E1, E2, A	Nesnel bir gösterge
Toplam veya öğretim üyesi başına atıf (belirli yılar arasında)	ISI Web of Science	E2, A	Nesnel bir gösterge

Tablo 2 [*devamı*]: Türk Üniversitelerinin sıralamasında kullanabilecek potansiyel göstergeler.

Gösterge	Ölçüm yöntemi (ver kaynağı	Hangi misyona? E1: Lisans eğitiim E2: Lisansüstü eğitim A: Araştırma TH: Topluma hizmet	Değerlendirme
h-indeksi 10'un üzerinde olan öğretim üyelerinin sayısı	ISI Web of Science	E2, A	Nesnel bir gösterge
Toplam ve öğretim üyesi başına dış destekli proje bütçesi	Üniversiteler ve ilgili fon kuruluşları	E2, A	Nesnel bir gösterge
Bağışlar	Üniversiteler ve bağış yapan kurumlar	TH	Nesnel bir gösterge
Öğretim üyesi başına yıllık BAP bütçesi	Üniversiteler, YÖK	E2, A	Nesnel bir gösterge
Patent sayısı	Türk Patent Enstitüsü ve üniversiteler	E2, A, TH	Nesnel bir gösterge
Toknokent (varsa) şirket sayısı (veya öğretim elamanlarının kurdukları veya görev aldıkları şirket sayısı)	Üniversiteler	A, TH	Nesnel bir gösterge
Kentin ana dinamikleri düzeyinde memnuniyet (Valilik, Belediye, Ticaret Sanayi Odaları, STK'lar)	Anket	TH	(*)

Ayrıca, bu noktada, önerilen ve bazı sıralama sistemlerinde yaygın olarak kullanılmakta olan birkaç önemli gösterge ile özel değerlendirme yapılmıştır:

İndeksli makale sayısı: İndeksli dergilerin etki faktörü ve bu dergilerde yayınlanan makalelerin kalitesi önemli farklılıklar göstermektedir. Son yıllarda hem dünyada hem de ülkemiz adresli SCI yayınların sayısı önemli artışlar sergilemiştir. Üniversitelerimizde uygulanmakta olan Atama ve Yükseltme Kriterleri, TÜBİTAK yayın teşvikleri (parasal) ve bazı üniversitelerin yayın teşvikleri (parasal) bu yayın sayılarının artmasında ciddi bir rol oynamaktadır. Ancak, bazıları da paralı yayın yapılabilen düşük kalitedeki yayınların yaklaşık %50'sinin Türkiye adresli olması bu konuda uygulanmakta olan politikaların gözden geçirilmesi gereğinin açık göstergesidir.

h-index: Hirsch (2005) tarafından geliştirilen bu indeks, araştırmacıların etkinliğinin, yaptıkları yayın ve bu yayınların aldıkları atıflar cinsinden niceliksel ve niteliksel olarak karşılaştırılmasında kullanılmaktadır.

Atıf sayıları: Alandan alana çok önemli farklılıklar arz etmektedir. Örneğin matematik alanından yapılan bir makalenin atıf beklentisi 1 ise, bu beklenti Kimya alanında 15, Fizik'te 19 ve Klinik Tıp alanında ise 78 olmalıdır (Podlubny, 2005). Bu tür bir parametre, aynı alanda çalışan iki araştırmacının bilimsel etkinliği ölçmede ve alansal bazda bir sıralama için yararlı olabilir. Ancak, bu verilere dayanarak farklı iki alandaki araştırmacının karşılaştırılması veya üniversitelerin sıralanması kesinlikle gerçekçi olmayacaktır. Farklı alanların karşılaştırılabilmesi için verilerin muhakkak alansal bazda boyutsuzlaştırılması (normalleştirilmesi) gerekir. Yukarıda sıralanan makale ve h-index gibi parametreler bazında da söz konusu olan bu durum mutlaka dikkate alınmalıdır. Burada not etmekte yarar vardır ki, maalesef ülkemizde bu tür alansal bazda değerlendirmeler yetersizdir. Bu hususun önemli olduğu, bu bildiri kapsamında olmayan, ancak kongrenin ilgi alanında olan önemli konulardan biri olan Atama ve Yükseltilme ölçütleridir. Örneğin, farklı iki alanda çalışan akademik personel birçok üniversitede aynı atama-yükseltme kriterlerine tabi tutulabilmektedir. Bu parametrelere dayalı ölçütlerle yapılan değerlendirmelerde, doğru, liyakat esaslı, vicdani ve mantıklı bir değerlendirme için, alansal bazlı bu gerçekleri muhakkak dikkate alınmalıdır.

Genel Değerlendirme ve Öneriler

1. Sıralamada amaç, bir dış ve karşılaştırmalı bakış açısından yükseköğretim hakkında şeffaflık oluşturmaktır. Veriler, eğer kurum bulunduğu konumu nedensel olarak sorguluyorsa, bir şekilde iyileştirmeye de katkıda bulunabilir. Bu nedenle, sıralama sonuçları, bütün yukarıda sıralanan olumsuzluklarına rağmen iyileştirme

için araç ve fırsat olarak değerlendirilmelidir. Sıralama, amaç olmamalıdır. Amaç, yükseköğretim kurumlarının kalitesinin iyileştirilmesi ve bu hedefte toplam kalite yönetimi anlayışı olmalıdır. Sıralamalar kesinlikle kalite göstergesi gibi algılanmamalıdır. Çünkü kalite, her zaman bir standart ortaya koyar, izler, değerlendir ve sürekli iyileştirir. Kalite söz konusu olduğunda, asgari sağlanması gereken koşulların da tanımlanması gerekir. Buna karşın, sıralamalar, sundukları verilerle, kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesine ve iyileşmeye katkıda bulunabilir.

2. Sıralamalar, üniversitelerin fiziki kapasite, misyon ve benzeri birçok parametredeki farklılıklarını dikkate almamaktadır. Özel göstergelerle belirlenen bir değerler sistematiği farklılıklar gözetilmeksizin üniversitelerden beklenmektedir. Önemli olan üniversitelerin eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet bileşenlerinde, kendi seçtikleri, tanımladıkları ve odaklandıkları ilgi yelpazelerinde vizyon, misyon ve değerlerine uygun olarak özgün ve nitelikli çıktılar üretebilmesidir. 3. Sıralamalar, mutlaka alan veya program bazında olmalıdır. Program bazlı değerlendirmeler, geliştirme ve iyileştirmeye dolayısıyla toplam kalite yönetimine daha çok katkıda bulunacaktır.

Kaynaklar

Aguillo, I. F., Granadino, B., Ortega, J. L. & Prieto J. A. (2006). Scientific research activity and communication measured with cybermetrics indicators. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57(10), 1296-1302.

Aguillo I. F., Ortega, J. L. & Fernandez, M. (2008). Webometric ranking of World universities: introduction, methodology, and future developments. Higher Education in Europe, 33(2), 233-244.

Artushina, I. & Troyan, V. (2007). Methods of the quality of higher education social assessment. Higher Education in Europe, 32(1), 83-89.

Berghoff, S., Brandenburg, U. & Böling D. M. (2008). Identify the best: the CHE excellence ranking of European graduate programmes in the natural sciences and mathematics. Higher Education in Europe, 33(2), 273-283.

Billaut, J. C., Bouyssou, D. & Vincke, P. (2010). Should you believe in the Shanghai ranking?. Scientometrics, 84(1), 237-263.

Bookstein, F. D., Seidler, H., Fieder, M. & Winckler, G. (2010). Too much noise in the Times Higher Education rankings. Scientometrics, 85(1), 295-299.

Cheng, Y. & Liu, N. C. (2007). Academic ranking of world universities by broad subject fields. Higher Education in Europe, 32(1), 17-29.

Clarke, M. (2007). The impact of higher education rankings on student access, choice, and opportunity. Higher Education in Europe, 32(1), 59-70.

Cunningham, S. (2008). Universities and discipline cluster ranking systems and humanities, arts, and social sciences. Higher Education in Europe, 33(2), 245-258.

Dehon, C., McCathie, A. & Verardi, V. (2010). Uncovering excellence in academic rankings: a closer look at the Shanghai ranking. Scientometrics, 83(2), 515-524.

Devinsky, F. (2008). Ranking of Slovak higher education institutions: three years of experience. Higher Education in Europe, 33(2), 295-301.

Drewes, T. & Michael, C. (2006). How do students choose a university?: an analysis of Fapplications in Ontario, Canada. Research in Higher Education, 44(7), 781-800.

Fadeeva, Z. & Mochizuki, Y. (2010). Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity, innovation and change towards sustainable development. Sustainability. Science, 5 (2), 249-256.

Federkeil, G. (2008). Rankings and quality assurance in higher education. Higher Education in Europe, 33(2), 219-231.

Florian, R. V. (2007). Irreproducibility of results of the Shanghai academic ranking of World universities. Scientometrics, 72(1), 25-32.

Jobbins, D., Kingston, B., Nunes, M. & Polding, R. (2008). The complete university guide- a new concept for league table practices in the United Kingdom. Higher Education in Europe,

33(2), 357-359.

Kalanova, S. (2008). The methodology of ranking higher education institutions in Kazakhstan. Higher Education in Europe, 33(2), 303-310.

Kivinen, O. & Hedman, J. (2008). World-wide university rankings: a Scandinavian approach. Scientometrics, 74(3), 391-408.

Liu, N. C. & Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. Higher Education in Europe, 30(2), 127-136.

Lukman, R.,Krajnc, D. & Glavic, P. (2010). University t-ranking using research, educational and environmental indicators. Journal of Cleaner Production, 18(xx), 619-628.

McCormick, A. C. (2008). The complex interplay between classification and ranking of colleges and universities: should the Berlin principles apply equally to classification? Higher Education in Europe, 33(2-3), 209-218.

Molinari, J. F. & Molinari, A. (2008). A new methodology for ranking scientific institutions. Scientometrics, 75(1), 163-174.

Molinari, A. & Molinari, J. F. (2008). Mathematical aspects of a new criterion for ranking scientific institutions based on the h-index. Scientometrics, 75(2), 339-356.

Montesinos, P., Carot, J. M., Martinez, J. M. & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: beyond teaching and research. Higher Education in Europe, 33(2), 259-271.

Morse, R. J. (2008). The real and perceived influence of the US new ranking. Higher Education in Europe, 33(2), 349-356.

Podllubny, I. (2005). Comparison of scientific impact expressed by the number of citations in different fields of science. Scientometrics, 64(1), 95-99.

Pokholkov, Y. P., Chuchalin, A. I., Agranovich, B. L. & Mogilnitsky, S. B. (2007). Ranking of Russian higher education institutions. Higher Education in Europe, 32(1), 31-47.

Proulx, R. (2007). Higher education ranking and leagues tables: lessons learned from benchmarking. Higher Education in Europe, 32(1), 71-82.

Siganos, A. (2008). Rankings, governance, and attractiveness of higher education: the new French context. Higher Education in Europe, 33(2), 312-316.

Sowter, B. (2008). The times higher education supplement and Quacquarelli Symonds (THES-QS) world university rankings: new developments in ranking methodology. Higher Education in Europe, 33(2), 345-347.

Spitzeck, H. & Siegenthaler, C.P. (2007). Value driven and Stakeholder-based ranking- a closer look at evaluating "education for sustainable development". Higher Education in Europe, 32(1), 49-57.

URL-1: IHEP (Institute for Higher Education Policy)- http://www.ihep.org/

URL-2: Report 2009: 27 R- Ranking of universities and higher education institutions for student information purposes?, Högskoleverket, Swedish National Agency for Higher

Education- http://www.hsv.se/

URL-3: MUP: The Center for measuring university performance- http://mup.asu.edu/

URL-4: Akbulut, U., Kişisel web sayfası, http://www.uralakbulut.com.tr/

Usher, A. & Savino, M. (2007). A global survey of university ranking and league tables. Higher Education in Europe, 32(1), 5-15.

Williams, R. & Dyke, N. V. (2007). Measuring the international standing of universities with an application to Australian universities. Higher Education, 53(6), 819-841.

Williams, R. (2008). Ranking Australian universities: controlling for scope. Higher Education in Europe, 33(2), 331-344.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1019-1030

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

Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Nurdan Kalaycı[1], Orhan Çimen[2]
[1]Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Beşevler, 06500 Ankara
[2]Boğaziçi İlköğretim Okulu, Mamak, 06620 Ankara

Özet

Araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında öğretim performansını değerlendirmek amacıyla kullanılan "Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme (ÖEDD) Anketleri"nin eğitim programının boyutları ve anket hazırlama teknikleri açısından incelenmesidir. Öğrencilerin doğrudan öğretim elemanıyla etkileşim içinde oldukları göz önüne alındığında öğrenci değerlendirmelerinin değerli bir bilgi kaynağı olduğu düşünülmektedir. Dünyada 1920'den, ülkemizde ise 1990'lı yıllardan bu yana uygulanan veri toplama aracını analiz ederek, daha kaliteli bir veri toplama aracına ulaşmak değerlendirme süreci için önemlidir. Devlet ve vakıf üniversitelerine ait en az bir ÖEDD anketine ulaşılması çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 32 üniversiteye ait 35 ÖEDD anketidir. Araştırma sonucunda, öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirmede kullanılan anketlerde yer alan maddelerin; programın en çok eğitim durumu boyutuyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Ders değerlendirme ile ilgili maddelerin %52'sinin, dersin öğrencilere sağlayacağı faydalar ile ilgili olduğu saptanmıştır. Anketlerdeki maddelerin %21'inin anket yazım ilkelerine uygun olarak yazılmadığı belirlenmiştir. ÖEDD anketlerinin eğitim programına ve anket yazım tekniklerine uygun olarak hazırlanması, anketlerin geçerli ve güvenilir olmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Çünkü nitelikli bir değerlendirme geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarından sağlanacak verilere bağlıdır. Yükseköğretimde "kaliteli" değerlendirmeler için geçerli ve güvenilir araçlarla veriler elde etme bir gerekliliktir.

Anahtar kelimeler: Ders değerlendirme, öğretim elemanını değerlendirme, öğretim performansı kalitesi, yükseköğretim.

Giriş

Üniversitelerin belirli bir kalitede hizmet verebilmeleri için etkili bir değerlendirme sistemi gereklidir. Eğitimde gelişme kavramı niceliksel ve niteliksel gelişmeyi amaçlamalıdır. Bir üniversitenin niteliğinin önemli göstergelerden biri ise öğretim elemanı ve dersinin kalite düzeyidir. Öğretim elemanı kalitesi, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerin başında gelmekte, öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi, kalite kontrolünün güvencesi olarak görülmektedir (Açan ve Saydan, 2009 s.227; Karamullaoğlu, 2000 s.34).

Değerlendirmenin olmadığı ya da değerlendirmeye gereken önemin verilmediği bir eğitim sisteminin başarıya ulaşması zordur (Göçmen, 2004). Ayrıca Theall ve Franklin'in (2000) belirttiği gibi değerlendirme cezalandırıcı bir süreç olarak algılanmamalı, aksine gelişmeye katkı sağlayan yönü vurgulanmalıdır.

Öğretim elemanlarının performansının değerlendirilmesi, araştırma ve öğretim olmak üzere iki farklı alanda yapılmaktadır. Tong ve Bures (1987), öğretim elemanlarının araştırma performansının değerlendirilmesinin en

önemli ölçütleri; profesyonel dergilerde makalelerin yayınlanması, kitap editörlüğü veya yazarlığı ve bildiriler sunma olarak sıralamıştır. Öğretim performansının değerlendirilmesinde ise, çok çeşitli veri kaynakları ve veri toplama araçları bulunmaktadır. Kalaycı (2009), akademisyenlerin öğretim performanslarını değerlendirme yöntemlerini on başlık altında incelemiştir. Bu yöntemler; öğrenci değerlendirme anketi, bölüm veya anabilim dalındaki tecrübeli meslektaşları tarafından yapılan değerlendirme, kendi kendini değerlendirme, yöneticilerin değerlendirmesi, üniversite dışından uzman değerlendirmesi, mezun olan öğrencilerin değerlendirmesi, en başarılı öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarına verilen ödüller, video çekimleri, mezunlar hakkında işverenlerin görüşleri ve öğrencilerin öğrenme düzeyidir.

Öğretim elemanlarının öğretim performanslarını ölçmek üzere toplanan veriler biçimlendirici (formatif) ve yargısal (summatif) değerlendirme amacıyla toplanmaktadır. Değerlendirme sonuçları akademisyenlerin kendilerine, öğrencilere ve yönetime bilgi sağlamaktadır. Değerlendirmenin en önemli bir başka işlevi ise öğretim hizmetlerinin niteliğinin arttırılması ve öğretim programlarının gelişmesinin sağlanmasıdır (Kalaycı, 2009).

Öğretim performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi 1920'lerden beri yükseköğretimde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Cashin, 1999; Seldin, 1999). Araştırmacılar, öğrenci değerlendirme anketlerinin sonuçlarının öğretimin kalitesini arttırmada etkili olduğu konusunda hemfikirlerdir (Marsh ve Roche, 1997; Perry ve Smart, 1997; Jackson ve diğerleri, 1999). Ancak anketlerin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili tartışmalar devam ederken Oliver B, Tucker B., Gupta, R. ve Yeo S.'nin (2008) geçerli ve güvenilir bir anketin oluşturulmasına ilişkin çalışmaları dikkat çekicidir.

Barth ve diğerleri (2008) öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirildiği anketlerin genel olarak verimli olduğunu belirtmiştir. Alanyazındaki genel eğilim ise, öğretim elemanlarının öğretim performanslarının öğrenciler tarafından değerlendirilebileceği yönündedir, ancak bunun uygulanmasında iyi niyetle hareket edilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış veri toplama araçlarının kullanılması ve sonuçlara etki edecek birçok faktörün göz önünde bulundurulması, anketlerde öğrenci kimliğinin gizliliği esasının uygulanması ve öğretim elemanının öğrencinin ankete verdiği puanları kabullenmeye eğilimli olması gerektiği vurgulanmıştır (Marsh, 1984; Yeşiltaş ve Öztürk, 2000; Centra 1993; Chen ve Hashower, 2003).

ÖEDD Anketleriyle Eğitim Programı İlişkisi

Yükseköğretim kurumlarında uygulanan ÖEDD anketlerinden elde edilen sonuçlar bir yükseköğretim kurumunda program geliştirme çalışmaları için önemlidir. Çünkü Varış'ın (1988) 23 yıl önce vurguladığı gibi, bir programın basılı bir materyal olarak değeri ancak uygulamadaki başarısı ile ölçüldüğünden uygulamaların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi programların ve öğretim elemanlarının gelişmesi için önemli verilerdir.

Devebakan, Koçdor, Musal ve Güner (2003), eğitim programlarının değerlendirilmesinde, programın niteliği ve uygulanış şekli hakkında karar vermeyi sağlayacak bilgilerin toplanması gerektiğini vurgulamışlardır. Koç ve Coşkuner, (2007) ise, öğretim süreci hakkında bu sürecin en önemli paydaşının olan öğrencilerin görüşlerinin bir ölçme aracına dayalı olarak belirlenmesi öğretimin ve öğretim elemanının sürekli olarak gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin Oluşturulmasında Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

ÖEDD anketleri, öğretim performansı ve öğretim elemanı hakkında dönüt vermesi nedeniyle kalitenin arttırılması çalışmaları için kullanılan en önemli yöntemlerden biridir. Buna karşın Coffey ve Gibbs (2001) İngiltere'de kullanılan anketlerin çoğunun amatörce hazırlandığını (Home Grown) belirtmiştir. Kolich ve Dean (1999) Amerika'da kullanılan anketler için aynı terimi kullanmıştır. Aynı biçimde Husband (1996) öğrenci anketlerinin anlam ve geçerlik konusunda açık ve yeterli olmadığını belirtmiştir. En önemli araştırma sonuçlarından biride Tagomori ve Bishop (1995) tarafından ortaya konulmuştur. Araştırmacılar inceledikleri iki yüz anketin dörtte üçünün ya karışık, belli belirsiz veya subjektif olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla, Türk yükseköğretim sisteminde kullanılan ÖEDD anketlerinin de, anket yazım kurallarına uygun olarak tasarlanması gerekir. Bu anketlerin nasıl tasarlanması gerektiği ve hangi maddelerin olması gerektiğine dair kesinleşmiş bir şablon bulunmamaktadır.

ÖEDD anketlerinin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken özellikler araştırmacılar tarafından bu konudaki alanyazın taranarak dört temel prensip altında toplanmıştır:

1. Öğrencilerin öğretim elemanını değerlendirmesinde kullanılacak olan anket maddeleri, eğitim programı ile uyumlu olmalıdır.
2. Öğrencilerin öğretimden beklentilerinin bilinmesi gerekir.

Öğrencilerin "etkili bir öğretim elemanı" olarak gördükleri eğitimcilerin hangi özelliklere sahip olduğu, yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur (Ergün ve diğerleri; 1999, Sarı; 2004, Voss, Gruber ve Szmigin; 2007 ve Helterbran; 2008).

3. Geçerli ve güvenilir bir anket oluşturulmalıdır.

Anlaşılmaz, açık ifade edilmemiş ya da uygun olmayan maddeler geçerli veri sağlayamayacaktır (Marsh ve Roche, 1997).

4. Anket yazım tekniklerine uygun olmalıdır.

ÖEDD anketlerindeki maddelerin; anlaşılabilirliği, yazım ifadelerinin düzgün olması, maddelerin uzunluğu gibi madde yazım tekniklerine uygun olmaması anketin güvenilirliğini ve geçerliliğini düşürecektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Anket maddeleri yazılırken dikkat edilmesi gereken kurallar Özoğlu, 1992; Fraenkel ve Wallen, 2000; Millan ve Schumacher, 2001; Chen ve Hashower, 2003; Altunışık, Coskun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004; Arseven, 2004; Arıkan, 2007; Baş, 2008; Barth ve diğerleri, 2008; Kalaycı, 2008a; Balcı, 2009; Büyüköztürk ve diğerleri, 2009 tarafından yapılan çalışmalarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarında öğretim performansını değerlendirme amacıyla kullanılan "Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme (ÖEDD) Anketleri"nin eğitim programının boyutları ve anket hazırlama teknikleri açısından incelenmesidir.

Araştırmanın alt amaçları;

1. "ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirmeye yönelik maddeler eğitim programın boyutlarına göre nasıl yapılandırılmıştır?"
2. "ÖEDD anketlerinde yer alan ders değerlendirmeye yönelik maddeler nasıl yapılandırılmıştır?"
3. "ÖEDD anketleri anket hazırlama ilke ve tekniklerine göre nasıl yapılandırılmıştır?"

Yöntem

Model

Çalışma, hali hazırda var olan bir durumun betimlenmesi amaçladığından, tarama modelinde desenlenmiş ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Türkiye'de devlet ve vakıf üniversitelerinde kullanılmakta olan tüm öğretim elemanı ve ders değerlendirme anketleri araştırmanın genel evrenini oluşturmaktadır. Her üniversiteye ait en az bir ÖEDD anketine ulaşılması çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 32 üniversiteye ait 35 ÖEDD anketidir.

Verilerin Toplanması

Alt amaçlar doğrultusunda, Türkiye'deki üniversitelerden öğretim elemanının öğretim performansını ve dersi değerlendirmek için öğrencilerin görüşlerinin alındığı anketler 2009 yılında toplanmıştır.

Araştırmada, anketlere ulaşmak için 94 devlet ve 45 vakıf üniversitesine resmi yazışma (faks ile), yüz yüze görüşme, internet araştırması, e-mail ve telefon ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu üniversitelerden 39 devlet, 9 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 48 üniversiteden cevap gelmiştir. Ulaşılan üniversitelerden 16'sı öğretimi değerlendirme amacıyla herhangi bir anket uygulamadıklarını açıklayan cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin öğretimi değerlendirdiği anketleri uygulayan 32 üniversiteden 35 ankete ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, anketlerde yer alan maddelerden benzer olguları ölçen maddeler, yani aynı düşünceyi farklı kelimelerle ve cümlelerle ifade eden maddeler için en uygun ve kapsayıcı olan ifade "maddenin anafikri" olarak kavramlaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacının analizinde, anketlerin analiz aşamaları;

1. Bir anketteki öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddeler programın dört boyutu (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) temele alınarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, programın eğitim durumu boyutunun içinde yer alan iletişim alt kategorisi, anketlerde fazla yer aldığı için ayrı bir boyut gibi ele alınmıştır. Analiz yapılmadan önce programın her bir boyutuna araştırmacı tarafından numara verilerek kodlanmıştır (Hedef=1, İçerik =2, Eğitim Durumu=3, Değerlendirme =4, İletişim =5). Maddelerin analizi yapılırken her bir madde hangi boyutla ilgili ise o boyutu temsil eden numara maddenin kenarına yazılmıştır. Yukarıda her bir anket için yapılan bu işlem 35 anket için ayrı ayrı yapılmış ve birinci alt amaçla toplam 570 madde bu şekilde analiz edilmiştir. Daha sonra aynı numaraları alan maddeler bir araya getirilmiş ve ilgili olduğu program boyutu altına yerleştirilmiştir. Bu aşamada, maddelerin programın hangi boyutuna girdiğini belirlemede, üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Programın her bir boyutu kategori olarak adlandırılabilir. İçerik analizi yönünden önceden kategorilerin belirlenip ilgili maddelerin bu kategorilere yerleştirilmesi alan yazında önceden belirlenmiş (pre-set) olarak adlandırılmaktadır. Bu kategoriler; "hedef", "içerik", "eğitim durumu", "değerlendirme" ve "iletişim"dir.
2. Programın boyutlarına (kategorilere) göre tüm anketlerin ve maddelerinin analizi tamamlandıktan sonra, her bir kategoride aynı anafikri veren maddeler bir araya getirilerek frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Aynı anafikirde olup farklı ifade edilen maddelerin bir araya getirilebilmesi için renklendirme işlemi kullanılmıştır.
3. Her boyutta (kategoride) oluşturulan anafikir tablosunda, birbirleriyle belli bir konuda ilişkili olan maddelerin anafikri bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Her bir grup bir alt kategori oluşturmuştur ve her alt kategoriye de ilgili olduğu "anafikre " dayalı olarak isim verilerek frekans ve yüzdesi hesaplanmıştır.

İkinci alt amacın analizinde de, yukarıda açıklanan içerik analizi adımları kullanılmıştır. Bu amaca ilişkin temel analiz aşamaları;

1. Anketlerde yer alan "dersin değerlendirilmesi" ile ilgili 100 madde incelenerek, anafikri aynı olan maddeler aynı renklerle renklendirilmiştir ve bunun sonucunda maddelerin anafikir tablosu oluşturulmuştur.
2. Anafikir tablosunda, birbirleriyle belli bir konuda ilişkili olan maddelerin anafikri bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Her bir grup için bir kategori oluşturulmuştur ve her kategoriye isim verilerek frekans ve yüzdesi hesaplanmıştır.

Üçüncü alt amacın analizinde, yine benzer içerik analizi adımları kullanılmıştır;

Çalışmanın bu bölümü ile ilgili olarak, 35 ankette yer alan 716 madde anket yazım tekniklerine uygunluk açısından analiz edilmiştir. Bu maddelerden 570'i öğretim elemanını değerlendirme, 100'ü dersi değerlendirme ve 46'sı ise öğrencinin kendini değerlendirdiği maddelerden oluşmaktadır. Bu analizde araştırmacı tarafından belirlenen ve Tablo 1'de gösterilen ölçütler kullanılmıştır (Özoğlu, 1992; Fraenkel ve Wallen, 2000; Millan ve Schumacher, 2001; Chen ve Hashower, 2003; Altunışık, Coskun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004; Arseven, 2004; Arıkan, 2007; Baş, 2008; Barth ve diğerleri, 2008; Kalaycı, 2008a; Balcı, 2009; Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Amaç

ÖEDD anketlerinde yer alan "öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirme" ye yönelik maddeler eğitim programın boyutlarına göre nasıl yapılandırılmıştır?

Anketlerinde yer alan ilgili maddeler programın dört boyutu temele alınarak analiz edilmiştir.

Anketlerdeki maddelerden 33'ünün programın hedef boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir. İçerik analiz sonucu oluşan 4 alt grup maddeden, "Dönem başında dersin amacı açıklandı" maddesi anketlerde en fazla yer alan ifadedir (Anketlerde hedef boyutu ile ilgili madde çeşidi az olduğundan alt kategorilere ayrılmamıştır) (Tablo 2).

Tablo 1: ÖEDD anketlerinin anket yazım tekniklerine uygunluk açısından değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılan maddeler.

Sıra no	Dil ve Anlatım Yönünden	Sıra no	İçerik Yönünden
1	Soruların kısa olmasına dikkat edilmelidir.	1	Sorular araştırma amacına uygun olmalıdır.
2	Aynı soruda birden fazla olumsuz ifade kullanmaktan kaçınılmalıdır.	2	Bir soruda yalnız bir konu sorulmalıdır.
3	Sorular sade bir dille yazılmalıdır.	3	Varsayıma dayalı soru sormaktan kaçınılmalıdır.
4	Kısaltmalardan kaçınılmalıdır.	4	Anlam bakımından belirsizlik oluşturan sözcükler kullanılmamalıdır.
5	Teknik dilden uzak olmalıdır.	5	Çok genel sorulardan kaçınılmalıdır.
		6	Yönlendirici ifadeler kullanılmamalıdır.
		7	Cevaplayıcıların bilgi düzeyine uygun sorular sorulmalıdır.
		8	Ölçüte dayalı cevaplar gerektiren sorulardan kaçınılmalıdır.
		9	Araştırma probleminin gerektirdiğinden daha fazla soru olmamalıdır.
		10	Hafızaya dayalı sorulardan mümkün oldukça kaçınılmalıdır.
		11	Tahmin içeren "tahminen, kabaca, yaklaşık" gibi ifadelerden kaçınılmalıdır.

Tablo 1'de yer alan maddeler, anket yazım ilke ve teknikleri ile ilgili alanyazın taraması yapılarak eklektik bir yaklaşımla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 2: Hedef boyutuyla ilgili öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddelerin anafikirlerinin dağılımı.

Sıra no	Maddelerin Anafikri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Dönem başında dersin amacı açıklandı.	28	85
2	Dönem/yıl başında ders içeriği, işleniş şekli, değerlendirme sistemi ve kaynakları içeren ders tanıtım formu verildi.	3	9
3	Öğrencilere dersin hedef davranışlarını kazanmaları için neler yapmaları gerektiği söylendi.	1	3
4	Günlük ders planı kuralına uygun hazırlandı.	1	3
	Toplam	**33**	**100**

Anketlerdeki maddelerin 66'sının programın *içerik boyutuyla* ilgili olduğu belirlenmiş ve içerik analizi sonucu 7 alt grup madde elde edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3: İçerik boyutuyla ilgili öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddelerin alt kategorilere ayrılması.

Alt Kategoriler	Maddelerin Anafikri	Frekans (f)	Yüzde (%)	Toplam (%)
Öğretim elamanı	Öğretim elemanı derste işlediği konu hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahipti.	25	38	38
Konu (içerik)	Öğretim elemanı dersle ilgili yeni gelişmeleri sınıfta öğrencilerle paylaştı.	10	15	
	Derste işlenenler dersin adıyla uyumluydu.	3	5	21
	Öğretim elemanı konusu ile ilgili çeşitli kaynaklar kullandı.	1	1	
Kaynaklar	Dersle ilgili temel ve yardımcı kaynaklar hakkında yeterli bilgi öğrencilere verildi.	12	18	
	Ders kitabı ve diğer kaynaklar dersin amacına uygundu.	10	15	41
	Dönem boyunca ders kapsamları eksiksiz olarak izlendi.	5	8	
Toplam		**66**	**100**	**100**

"Öğretim elemanı derste işlediği konu hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahipti." maddesi programın içerik boyutuyla ilgili olarak anketlerde en çok yer alan maddedir. *Konu (içerik)* alt kategorisinde 3 çeşit madde yer almıştır ve anketlerde en fazla "Öğretim elemanı dersle ilgili yeni gelişmeleri sınıfta öğrencilerle paylaştı." maddesi tekrarlanmıştır. Bu maddeye benzer bir madde Tonbul (2008)'un yaptığı çalışmada, öğretim üyeleri ve öğrencilerin; öğretim performansını değerlendirmede en önemli değerlendirme ölçütü olarak "Alanındaki gelişmeleri izleme, bilgileri güncelleme" maddesi ilk sırada yer alan iki maddeden biri olarak belirlenmiştir. Kaynaklarla ilgili madde sayısı diğerlerinden daha yüksektir. İçerik niteliği ile ilgili anket maddelerine rastlanmamıştır.

ÖEDD anketlerinde yer alan öğretim elemanının öğretim performansını değerlendirmeyi amaçlayan maddelerden 276'sının programın eğitim durumu boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu maddelerin içerik analizi sonucu, 23 alt çeşit madde elde edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4: Eğitim durumu boyutuyla ilgili öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddelerin alt kategorilere ayrılması.

Alt Kategoriler	Maddelerin Anafikri	Frekans (f)	Yüzde (%)	Toplam (%)
Derse hazırlık	Öğretim elemanı derslere hazırlanarak geldi.	24	9	15
	Öğretim elemanı dersi planlı, amacına uygun bir şekilde işledi.	17	6	
Sınıf yönetimi	Öğretim elemanı ders işlerken, uygun yöntemlerle, öğrencinin aktif katılımını sağladı.	42	15	
	Öğretim elemanı dersi anlaşılır bir şekilde işledi ve öğrencilerin sorularını net şekilde yanıtladı.	28	10	
	Öğretim elemanı dersi ilgi çekici bir şekilde işledi.	15	5	
	Öğretim elemanı derste gerektiği kadar örnekler vererek dersi işledi.	9	3	
	Öğretim elemanı dersin sonunda dersi özetledi ve bir sonraki dersle bağ kurdu.	8	3	
	Öğretim elemanı sınıf yönetiminde başarılıydı.	8	3	
	Öğretim elemanı öğrencilerin eksiklerini tamamlamasına ve kendisini geliştirmesine fırsat verdi.	8	3	
	Öğretim elemanı dersi İngilizce işledi.	5	2	
	Öğretim elemanı öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdi ve bilgisayar, kütüphane kullanımına teşvik etti.	5	2	57
	Öğretim elemanı, öğrencileri derse özendirdi.	5	2	
	Öğretim elemanı analitik/sorgulayıcı düşünce yeteneğini özendirdi. (Öğretim elemanı öğrencilerin düşünmelerine ve kendi kendilerine öğrenmelerine, eleştirici ve yaratıcı olmalarına fırsat verdi.)	5	2	
	Öğretim elemanı öğretmede başarılıydı.	4	1	
	Öğretim elemanı ödev, proje gibi çalışmaların yürütülmesinde öğrencilere yardımcı ve yol gösterici oldu.	4	1	
	Öğretim elemanı öğrencilerin isteklerini karşıladı.	4	1	
	Öğretim elemanı, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirdi.	3	1	
	Öğretim elemanı öğrencilerin cevaplarının doğru, yanlış ve eksik yönlerini belirtti.	2	1	
	Öğretim elemanı, sorunun doğru cevabını buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu verdi.	1	1	
	Öğretim elemanı derste değişik öğrencilere söz hakkı verdi.	1	1	
Araç gereç	Öğretim elemanı tepegöz, tahta vb. ders araçlarını etkin bir şekilde kullandı.	24	9	9
Zamanlama	Öğretim elemanı ders saatleri dışında dersle ilgili olarak öğrenciye zaman ayırdı.	28	10	19
	Öğretim elemanı derslere zamanında geldi ve dersleri eksiksiz tamamladı.	26	9	
Toplam		**276**	**100**	**100**

En yüksek sayıda anket maddelerinin bu ögede yer alması önemli bir sonuçtur. Çünkü öğretimde bu süreç kapalı kutudur ve bu sürecin saydamlaşması gerekmektedir. Bu kategorideki veriler hem öğretim elemanını, hem de dersi hakkında, biçimlendirici (formatif) değerlendirmeler için önemlidir.

Eğitim programının eğitim durumu boyutunda yer alan iletişim alt kategorisi, geniş kapsamlı olduğundan ayrı bir kategori olarak incelenmiş (Tablo 5), daha sonra eğitim durumu kategorisi içerisindeki durumu Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 5: İletişim kategorisi ile ilgili öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddelerin alt kategorilere göre dağılımı.

Alt Kategoriler	Maddelerin Anafikri	Frekans (f)	Yüzde (%)	Toplam (%)
Ders sunumu	Ders anlaşılır bir şekilde sunuldu.	23	20	
	Öğretim elemanı zor kavramları ve fikirleri anlaşılabilir bir tarzda açıkladı.	11	11	
	Öğretim elemanı önemli noktaları vurgulayarak dersi anlaşılır şekilde işledi.	9	7	48
	Öğretim elemanı dersi içinden gelerek anlattı.	7	6	
	Öğretim elemanı soruları cevaplarken olumlu bir tavır içindeydi.	4	4	
İletişim becerisi	Öğretim elamanının öğrencilerle olan iletişimi iyi idi.	9	7	
	Öğretim elemanı derste beden dilini etkili bir biçimde kullandı.	3	3	11
	Öğretim elemanının ses tonu, sınıftaki herkesin duyabileceği düzeydeydi.	1	1	
Öğretmen tutumu	Öğretim elemanı öğrencilere karşı hoşgörülüydü.	17	16	
	Öğretim elemanı ile öğrenci arasında olumlu bir etkileşim vardı.	13	11	
	Öğretim elemanı sorulara ve eleştirilere açıktı.	7	6	41
	Sınıftaki atmosfer rahatlatıcı ve arkadaşçaydı.	6	5	
	Öğretim elemanı öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarına karşı duyarlıydı.	3	3	
Toplam		**113**	**100**	**100**

Anketlerde iletişim ile ilgili 113 maddenin içerik analizi sonucu iletişim ile ilgili 13 çeşit madde elde edilmiştir.

"Dersi anlaşılır bir şekilde sundu", "Öğretim elamanının iletişimi iyiydi", "Öğretim elemanı öğrencilere karşı hoşgörülüydü." maddeleri frekansa sahip maddelerdir. İletişim becerisi bir öğretim elemanında olması gereken temel becerilerdendir ve bu becerinin çeşitli ve çok sayıda madde sınanması olumlu bir sonuçtur. Tonbul (2008)'un yaptığı çalışmada, öğretim üyeleri ve öğrencilerin öğretim performansını değerlendirmede en önemli değerlendirme ölçütü olarak "etkili iletişim becerisine sahip olma" maddesi ilk sırada yer alan iki maddeden biri olarak belirlenmiştir.

Anketlerdeki maddelerden 82'sinin programın *değerlendirme boyutuyla* ilgili olduğu görülmektedir. Bu maddelerden içerik analizi sonucu 15 çeşit madde elde edilmiştir (Tablo 6).

Değerlendirme boyutu ile ilgili maddeler "sınav" ve "değerlendirme" olarak iki grupta toplanmıştır. Bir öğretim elemanı değerlendirme boyutu ile ilgili sonuçları inceleyip bir sonraki dönem için düzeltmeleri yapabilirse dersi ve kendi adına önemli bir gelişme yapabilir.

Anketlerde yer alan "öğretim elemanlarının öğretim performansının değerlendirildiği" 570 maddenin, %68'inin programın eğitim durumu boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir (Tablo 7). Buna göre, öğretim elemanlarının öğretim performansını değerlendirmek amacıyla hazırlanan anketlerin daha çok programın eğitim durumu boyutu ile ilgili olduğu, diğer boyutların ise göz ardı edildiği söylenebilir.

Koç ve Coşkuner (2007)'in yaptıkları çalışmanın bulgularında, öğretimi değerlendirme anketleri hakkında anketteki maddeleri yetersiz bulan öğrencilerin, bu yetersizliğin giderilmesi için öğretim elemanlarının derste; kullandıkları öğretim teknikleri (eğitim durumu boyutu), iletişim becerileri (eğitim durumu boyutu), konusuna hakimiyeti (içerik boyutu) vb. maddeleri içerecek daha çok maddenin bulunması gerektiği belirtilmiştir. Colins (2002)'in çalışmasında öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirdiği anketlerin içerik ve yapısal olarak yeterli olmadığı tespit edilmiş ve anketlerin düzeltilerek tekrar hazırlanması önerilmiştir.

Tablo 6: Değerlendirme kategorisi ile ilgili öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddelerin alt kategorilere göre dağılımı.

Alt Kategoriler	Maddelerin Anafikri	Frekans (f)	Yüzde (%)	Toplam (%)
Sınav	Sınavlarda sorulan sorular dersin içeriğini yansıtmıştır.	18	22	
	Ders kapsamında yapılan uygulama, ödev, proje vb. çalışmaların konuyu öğrenmenize katkısı oldu.	11	13	
	Bu dersin sınav soruları bilenle bilmeyeni ayırt edici nitelikteydi.	7	9	
	Sınav soruları tüm öğrencilerin anlayacağı biçimde hazırlandı.	5	6	52
	Sınavda verilen süre yeterliydi.	1	1	
	Sınavlar, ödev ve projeler analitik/eleştirel/yaratıcı düşünce gerektiriyordu.	1	1	
Değerlendirme	Öğretim elemanı sınavları ve ödevleri objektif bir şekilde değerlendirdi.	15	17	
	Öğretim elemanı, sınav, ödev ve projeler hakkında yorumlar yaparak bizi bilgilendirdi.	7	9	
	Notlar zamanında öğrencilere duyuruldu.	7	9	
	Öğretim elemanı, değerlendirilmiş sınav kağıtlarını zamanında geri verdi.	3	4	48
	Sınav sonuçları tahminlerimle uyumluydu.	2	3	
	Öğretim elemanı, not sistemini açıkça belirtti.	2	3	
	Hedef davranışlara ulaşıldı.	1	1	
	Öğretim elemanı öğrencilerin çalışmalarını yönetmede ve değerlendirmede dikkatli ve özenli davrandı.	1	1	
	Öğretim elemanı, dersin amaçlarını ölçecek sorularla, çeşitli ve doğru yöntemlerle değerlendirme yaptı.	1	1	
Toplam		**82**	**100**	**100**

Tablo 7: Değerlendirme kategorisi ile ilgili öğretim elemanının öğretim performansını değerlendiren maddelerin alt kategorilere göre dağılımı.

Programın Boyutları	Alt Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)	Yüzde (%)
Hedef	-	33	6	6
İçerik	Kaynaklar	27	5	12
	Öğretim Elemanı Bilgisi	25	4	
	Konu (İçerik)	14	3	
Eğitim Durumu	Sınıf Yönetimi	157	28	68
	***İletişim**	113	20	
	Zamanlama	54	9	
	Derse Hazırlık	41	7	
	Araç Gereçler	24	4	
Değerlendirme	Sınav	43	8	14
	Değerlendirme	39	6	
Toplam		**570**	**100**	**100**

*İletişim bu araştırmada kategori olarak ele alınmıştır. Ancak programın eğitim durumu boyutunda yer aldığı için alt kategori olarak gösterilmiştir.

İkinci Alt Amaç

Anketlerde "ders değerlendirme" ile ilgili 100 madde yer almaktadır. Bu maddelerden, içerik analizi yoluyla, ders değerlendirme ile ilgili, 16 çeşit madde elde edilmiştir. Bu maddeler "Dersin genel değerlendirilmesi", "Dersin yararı" ve "Dersin özellikleri" başlıkları altında üç kategoride toplanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8: Ders değerlendirme ile ilgili maddelerin kategorilere ayrılması.

Alt Kategoriler	Maddelerin Anafikri	Frekans (f)	Yüzde (%)	Toplam (%)
Dersin genel değerlendirilmesi	Dersi genel olarak değerlendiriniz.	8	8	14
	Ders hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz.	6	6	
Dersin yararı	Bu ders mesleki gelişimim açısından gerekliydi ve yararlı oldu.	45	45	52
	Bu ders bana kariyerimle ilgili bilgi, beceri ve yetenekler kazandırdı.	5	5	
	Bu ders bana etkin dil becerileri geliştirmemde yardımcı olmaktadır.	2	2	
Dersin özellikleri	Dersin materyalleri (kitaplar, makaleler vb.) yeterliydi.	7	7	34
	Ders ilginç ve zevkliydi.	6	6	
	Ders, programa uygundu.	6	6	
	Diğer derslere göre daha zor bir dersti.	4	4	
	Dersin kredisi dersin gerektirdiği çalışma için uygundu.	3	3	
	Bu dersi öğrenmek için ders dışında çok zaman ayırdım.	2	2	
	Derste kullanılan materyal (kitap, ders notları, yazılı malzeme ve diğer ek kaynaklar) dersin anlaşılmasında yardımcı oldu.	2	2	
	Dersle ilgili kaynaklara erişim kolaydı.	1	1	
	Ders, daha öne aldığınız derslerle uyumluydu.	1	1	
	Ders kitabı ve önerilen diğer kaynaklar zordu.	1	1	
	Ders kitabı ve önerilen diğer kaynaklar ders içeriğiyle uyumluydu.	1	1	
Toplam		**100**	**100**	**100**

Anketlerde en fazla tekrar edenler "Bu ders mesleki gelişimim açısından gerekliydi ve yararlı oldu.", "Dersi genel olarak değerlendiriniz" ve "Dersin materyalleri (kitaplar, makaleler vb.) yeterliydi." maddeleridir.

Anketlerde yer alan dersin öğrenci beklentilerini karşılaması, ilgi çekici olması, içeriğin zor olması vb. maddeler program geliştirme çalışmaları için önemli veriler oluşturmaktadır. Devebakan ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışmada, dersin içeriğinin ve düzeyinin beklentileri karşılaması maddesine öğrencilerin düşük puan verdiği belirtilmiştir

Üçüncü Alt Amaç

Anket hazırlama ilke ve tekniklerine göre ÖEDD anketleri nasıl yapılandırılmıştır?

Üniversitelerde uygulanan 35 ankette yer alan maddeler anket hazırlarken dikkat edilmesi gereken 16 ölçüte göre (Tablo 1) incelenmiştir. Maddelerin beş ölçüte uymadığı, diğer 11 ölçüte ise uygun olduğu belirlenmiştir.

Anketlerde yer alan toplam 716 maddenin belirlenen anket yazım ilke ve tekniklerine göre incelendiğinde, maddelerin %21'inin (152 madde) belirlenen ölçütlere uygun olmadığı belirlenmiştir (Tablo 9). Anket maddele-

Tablo 9: Anket hazırlama tekniklerine uygun olmayan maddelerin dağılımı.

Ölçütler	Uygun Olmayan Madde Frekansı (f)	Uygun Olmayan Madde Yüzdesi (%)
Bir maddede yalnız bir konu sorulmalıdır.	75	10
Anlam bakımından belirsizlik oluşturan sözcükler kullanılmamalıdır.	33	5
Sorular kısa olmalıdır.	28	4
Çok genel sorulardan kaçınılmalıdır.	9	1
Ölçüte dayalı cevaplar gerektiren sorulardan kaçınılmalıdır.	7	1
Toplam	**152**	**21**
İncelenen Toplam Madde Sayısı	**716**	

rinin %10'unun "Bir maddede yalnız bir konu sorulmalıdır" ölçütüne uymadan yazıldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile anketlerde yer alan maddelerin %10'u binişik olarak hazırlanmıştır. Anketlerde yer alan binişik maddelere örnek olarak "Öğretim elemanı farklı düşünceleri hoşgörü ile karşılıyor, bilmediklerini kabul edip etmemekte dürüst ve esnek davranıyor.", "Öğrencilerin çalışmalarını yönetmede ve değerlendirmede dikkatli ve özenli olma", "Öğretim üyesi beklentilerime yanıt verdi ve kendisinden bir daha ders almak isterim." maddeleri gösterilebilir. Binişik maddelerde öğrenciler maddede belirtilen birden fazla davranışın yalnızca birine odaklanarak puan vermeleri, anketin geçerliliğini etkileyecektir. Anketlerde yer alan ve %5 oranında bulunan, belirsizlik oluşturan sözcükler içeren maddelere örnek olarak "Derse hazır gelir.", "Bu derste çok şey öğrendim.", "Sınav sonuçları geciktirilmeden değerlendirilip ilan edildi." maddeleri gösterilebilir.

Anketlerin ifade ediliş tarzı, formatı ve ölçek oluşturma gibi çalışmaların en önemlileri Low'a (1988,1991,1999) aittir ve hem Alderson (1992) hem de Low (1996) bu konudaki çalışmaların yetersiz olduğunu açıklamışlardır. Ülkemizde bu uygulamayı yürüten üniversitelerin bu konuda iki yönlü çalışma yapması gerekmektedir; ilki geçerli ve güvenilir anketler hazırlama, ikincisi ise bu konuda bilimsel araştırmaları yoğunlaştırmadır.

Kalaycı (2008a) tarafından yapılan çalışmanın bulgularında; araştırmada kullanılan ankette yer alan maddelerin binişik olmasının puanlamada kararsızlığa neden olduğu, muğlak ya da göreceli ifadelerin ankette yer almasının da öğrencinin maddeyi yanlış anlamasına etki ettiği belirtilmiştir. Çok genel maddelere "Konuların anlaşılır biçimde işlenmesi", "Öğretim elemanıyla iletişim kurabilme", "Araştırma görevlisi öğrencilerin taleplerini karşılamıştır."; ölçüte dayalı maddelere "Öğretim elemanı dersi başarılı bir şekilde işlemektedir.", "Bu ders bana çok bilgi kazandırdı.", "Doğru cevabı buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu verme." maddeleri örnek olarak verilebilir. Uzun yazılmış maddelere örnek olarak "Öğrencilerini eleştirirken; kırmadan, söylenmesi gerekenleri en az suçlama ile söyleyebilme yeteneğine sahip olma." maddesi gösterilebilir.

Colins'in (2002) çalışmasında da öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirdiği anketlerin çelişkili ifadeler içerdiği, ifadelerin daha açık ve anlaşılır olması gerektiği belirtilmiştir. Yukarıdaki bulgular Husband'ın (1996), Kolich ve Dean'in (1999), Coffey ve Gibbs'in (2001) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tartışma ve Öneriler

Eğer bir ders veya bir öğretim elemanının başarılı olup olmadığını ölçülemiyorsa, bu olgular hakkında bilgi sahibi olunmaz. Bilgi sahibi olunmazsa, kontrol etme olasılığı da yoktur. Bunun sonucunda, gerekli düzeltmeleri ve gelişimi saylayacak uygulamalar gerçekleştirilemez.

Bu çalışmada, ÖEDD anketlerinde yer alan maddeler eğitim programının boyutlarına göre analiz edilmiştir. Bu analizde eğitim programının boyutlarının temele alınmasının gerekçesi ise öğretim performansının kalitesinin artırılması öğretim programlarının kalitesinin artırılması yoluyla gerçekleştirilebileceğinden, ÖEDD anketleri ve toplanan veriler ile öğretim programları arasında bir ilişki kurulması gerekmektedir. Ancak bu çalışmanın bulguları üniversitelerin anket maddelerinin oluşturulmasında herhangi bir yapıyı temele almadıklarını saptamıştır. Ancak araştırmacılar programın öğelerini temel alarak inceleme yapmışlardır.

Anket hazırlayanlar anket maddelerini belirli bir amaca, sistematiğe ve tekniğe uygun hazırlamadıkları sürece kalite geliştirme çalışmalarının kendilerinin "kaliteye" gereksinimi olacaktır.

Bu çalışmada ÖEDD anketlerinin anket yazım tekniklerine uygunluğu açısından yapılan analizinde 35 anket-te 716 madde incelenmiş ve maddelerden 152'si anket yazım tekniklerine uygun olmadığı saptanmıştır ve bu bulgu anketlerin geçerlik ve güvenirlik sorunu taşıdığını göstermektedir. Geçerlik ve güvenirlik sorunu taşıyan anketlerin, öğretim ve öğretim elemanı kalitesini geliştirme süreçlerinde kullanılması biçimsel ve yargısal değerlendirmeleri olumsuz yönde etkileyecektir. Bu anketlerin hazırlanmasında anket yazım tekniklerine uyulması gerekmektedir ve bu konuda üniversitelerin bünyesinde ADEK ölçme ve değerlendirme uzmanlarından yararlanması gerekmektedir. Kalaycı'nın (2008b) üniversitelerde öğretimin kalitesinin artırılmasını amaçlayan merkezlerin kurulmasına ilişkin önerisi önemlidir.

Kalaycı (2008b) üniversitelerde kalite geliştirme uygulamalarının adı ne olursa olsun bu tür bir merkezin oluşturulmasını, özellikle öğretimin kalitesi için kaçınılmaz olduğunu ve bu merkezlerde tam bir program geliştirme döngüsünün uygulanmakta olup yine bu merkezlerde çalışanlar ölçme değerlendirme uzmanından, program geliştirme uzmanına kadar çok değişik yelpazede uzmanlar topluluğundan oluşması gerektiğini vurgulamıştır.

Kaynaklar

Açan, B. & Saydan, R. (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF örneği. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 13 (2), 226-227.

Alderson, J. C. (1992) Validating questionnaires centre for research in language education working papers. University of Lancaster, (15).

Altunışık, R.; Coskun, R.; Bayraktaroğlu,S ve Yıldırım, E. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya Kitapevi, 68-81.

Arıkan, R. (2007). Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama. Asil Yayıncılık, 117-127.

Arseven, A.D. (2004). Anket hazırlama (Alan araştırmaları için). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 11-17.

Balcı, A. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 145-150.

Barth, M.M., Charleston, C. & Carolina, S. (2008). Deciphering student evaluations of teaching: A factor analysis approach. Journal of Education for Business, 40-46.

Baş, T. (2008). Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir? (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 60-68.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. (3. Baskı). Ankara, 115-140.

Cashin, W.E. (1999). Students ratings of teaching: uses and misuses. P. Seldin (ed.), Current Practices in Evaluating Teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion decisions. Bolton, Mass.: Anker.

Centra, J. A. (1993). Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness. San Francisco: Jossey – Bass.

Chen, Y. & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. Assesment & Evaluation in Higher Education, 28 (1), 71-72.

Coffey, M. & Gibbs, G. (2001) The evaluation of the student evaluation of educational quality quesstionnaire (SEEQ) in UK higher education, Assessment & Evaluation in Higher Education, 26 (1), 89–93.

Colins, A.B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? İkilemler ve problemler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 35. (1-2), 83-91.

Devebakan, N., Koçdor, H., Musal B & Güner, G. (2003). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalitesinin arttırılması kapsamında öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5. (2), 30-39.

Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R. ve Y., Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 3, 1-11.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2000). How to design and evaluate research in education. (4nd Edition). Mc-Graw Hill Higher Education.

Göçmen, G. B. (2004). Değerlendirmeye genel bir bakış: Kriter referanslı (mutlak) ya da norm- referanslı (bağıl) değerlendirme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.

Helterbran, V.R. (2008). The ideal professor: student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. Education. 129 (1), 125-138.

Husbands, C. T. (1996) Variations in students' evaluations of teachers' lecturing and small group teaching. A study at the London School of Economics and Political Science, Studies in Higher Education, 21, 187–206.

Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T. R., Force, R. C., & Burdsal, C. A. (1999). The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. Educational and Psychological Measurement, 59 (4), 580-596.

Kalaycı, N. (2008a). Yükseköğretimde öğretimi değerlendirme anketlerinde öğrenci algılarındaki farklılıkların puanlamaya etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 14 (54), 235-275.

Kalaycı, N. (2008b). Yükseköğretim toplam kalite yönetimi uygulamalarında ihmal edilen unsurlardan "TKY merkezi" ve "eğitim programları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (2), 163-188.

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 15 (60), 605-636.

Karamullaoğlu, G. (2000). Üniversitelerde akademik personelin eğitim- öğretim faaliyetlerinde performanslarının değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 34-36.

Koç, N. ve Coşkuner, D.T. (2007). Öğrencinin öğretimi değerlendirmesi. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 226-230.

Kolitch, E. & Dean, A. V. (1999). Student ratings of ınstruction in USA: Hidden assumptions and missing conceptions about "good" teaching. Studies in Higher Education. 24. (1), 27-36.

Low,G. D. (1988)The semantics of questionnaire rating scales' Evaluation and Research in Education 2 69-79.

Low, G D. (1991) Talking to questionnaires pragmatic models in questionnaire design. Heaton, B., Adams, P., & Howarth, P. (eds) 1991 Soctocultural Aspects of English for Aiudenuc Purposes London Macmillan. 1 (2).

Low, G D. (1996) .Intensifiers and hedges in questionnaire items and the lexical invisibility hypothesis, Applied Linguistics,17(1), 1-36.

Low, G.D. (1999). What respondents do with questionnaires: accounting for incongruity and fluidity.Applied Linguistics, 20(4), 503-533.

Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. Journal of Educational Psychology. 76, 707-754.

Marsh, H. W. & Roche, L.A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. American Psychologist, 52 (11), 1197.

Millan, J.H. M & Schumacher, S. (2001). Research in Education. Longman. (5), 257-260.

Oliver, B., Tucker, B., Gupta, R. & Yeo, S. (2008). Evaluate: An evaluation instrument for measuring students' perceptions of their engagement and learning outcomes. Assesment & Evaluation in Higher Education. 33. (6), 619-630.

Özoğlu, Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket (bilgi toplama aracının) geliştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 25 (2), 321-337.

Perry, R.P. & Smart, J.C. (ed.)(1997). Effective teaching in higher education: Research and practice. New York, NY: Agathon Press.

Sarı, E. (2004). Öğretim elemanı yeterlikleri ölçeği (ÖEYÖ). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (7), 125-135.

Seldin, P. (1999). Building successful teaching evaluation programs. P. Seldin. (ed.), Current Practices in Evaluating Teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion decisions. Bolton, Mass.: Anker.

Tagomori, H. & Bishop, L. (1995) Student evaluation of teaching: flaws in the instruments, Thought and Action, 11, 63–78.

Theall, M. & Franklin, J. (2000). Creating responsive student ratings systems to ımprove evoluation practice. New Directions for Teaching and Learning. 83, 100-106.

Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 14 (56), 633-662.

Tong, H. M. & Bures, A.L. (1987). An empirical study of faculty evaluation systems: Business faculty perceptions. Journal of Edication for Business, 62(7), 319-322.

Varış, F. (1988). Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler" (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. (177).

Voss, R., Gruber, T. & Szmigin, I.(2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. Journal of Business Research. 6, 950-959.

Yeşiltaş, M., ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk Kamu Üniversiteleri'nde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 19, 156-165.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1031-1037

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

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Açısından Muafiyet ve Meslekte Yeterlilik Sınavlarına Dair Öneriler

Prof. Dr. Beşir Gözübenli
Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Erzurum

Özet

Tebliğimizde, genelde tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanabilecek muafiyet sınavlarının fonksiyonlarına dikkat çekilip, özelde ise kalite güvencesi açısından İlahiyat fakültelerinde uygulanabilecek muafiyet sınavlarının kapsam ve fonksiyonlarına dair önerilerimiz ayrıntılı olarak yer alacaktır. Bu kapsamda, muafiyet ve denklik sınavları sonucu oluşacak kredi saati boşluğunun, yandal ve çift anadal programlarının daha kısa sürelerde bitirilmesine imkan sağlayacağından, önerilen düzenlemelerin, orta öğretimden itibaren öğrencileri daha sıkı çalışmaya motive edip, ortaöğretim ve lisans düzeyindeki performanslarının yükseltilmesindeki olumlu etkilerine dair görüşlerimiz, yükseköğretim camiasının değerlendirmelerine sunulacaktır. Ülkemiz gençlerinin lisans düzeyinde eğitim imkanına kavuşabilmek için ortaya koydukları çalışma performansının, lisans eğitimi esnasında da artarak devam etmesinin sağlanmasına yönelik çalışmaların, geliştirilecek yükseköğretim stratejileri açısından hayati önemi haiz olduğu açıktır. Bazı alanlar istisna olmak kaydıyla, ülkemizde üniversiteye girmek zor, mezun olmak kolay şeklinde bir anlayış oluştuğu ve bu anlayışın öğrencilerde performans düşüklüğüne sebep olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim bazı fakültelerin mezuniyet törenlerinde, lisans eğitimini değerlendirirken, derece yapmış öğrencilerin konuşmalarında yer alan, neredeyse boş geçen dört yıl fakülte bana sadece diploma kazandırdı gibi ifadeler de bir yönüyle bu olgunun göstergelerindendir. Ülkemizde üniversite giriş sınavlarında çok düşük puan alan öğrencilerin yurtdışındaki üniversitelere girip, mevzuatta ön görülen en kısa süre sonra ülkemizdeki üniversitelere yatay geçiş yaparak mezun olmaları da, bu olgunun önemli göstergelerindendir. Öncelikle ülkemizdeki maddi ve manevi imkanların en verimli şekilde değerlendirilerek, bilgi toplumu olma yarışında ülkemizi ilk sıralara taşımaya katkı sağlaması açısından, yeni yapılacak düzenlemelerle üniversiteye girişin mevcut duruma göre nispeten daha kolay; mezuniyetin ise, ancak ilgi ve yetenekleri yönünde disiplinli bir şekilde yüksek performansla çalışarak mümkün olabilecek hale getirilmesini bir zorunluluk olarak görmekteyiz. Bu kapsamda, (ödevlerin artırılması ve ortak ödevlerden soru sorulması, geçme notunun yüksek tutulması vb. hususlar çerçevesinde) değerlendirme sisteminin yeniden gözden geçirilmesinin zorunlu olduğunu düşünüyoruz. Hem ulusal hem de uluslar arası düzeydeki öğrenci hareketliliğinde, merkezi muafiyet sınavları kalite güvencesi açısından da oldukça önemlidir. Öğrenci performansının yükseltilmesinde merkezi muafiyet ve denklik sınavlarının önemi açıktır. İlgili yasal mevzuatta öngörülen şekilde, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinde kalitenin geliştirilebilmesi, öğrenci performansının yükseltilmesiyle de doğrudan bağlantılıdır. Yapılacak düzenlemelerle bir taraftan üniversiteye giriş kolaylaştırılırken, bir taraftan da mevcut durumla sağlanan orta öğretim düzeyindeki seviyenin düşürülmemesi için tedbirler geliştirilmesi, eğitim sistemimiz açısından hayati önem arz etmektedir. Ulusal ve uluslar arası düzeyde geliştirilen kalite güvence sistemlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilecek merkezi muafiyet sınavları, orta öğretim düzeyindeki mevcut seviyenin korunması bir yana, daha da yükseltilmesi açısından önemli fonksiyonlar göreceği kanaatindeyiz.

Anahtar kelimeler: Muafiyet ve denklik sınavı, öğrenci performansı, kalite güvencesi, öğrenci hareketliliği, yandal, çift anadal.

Giriş

Köklü bir yükseköğretim geçmişine sahip ülkemizde, yükseköğretim kurumlarının günümüzde hem nicelik hem de nitelik bakımından bulunması gereken yerde olduğunu (maalesef) söyleyemiyoruz.

Gelişmiş ülkelerdeki üniversite mezunlarının nüfusa oranıyla, ülkemizdeki durumu kıyasladığımızda, işin nicelik boyu net olarak ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının ve de bu kurumlardan mezun olanlarla eğitim-öğretimi devam edenlerin nicelik bakımından bulunması gereken seviyede olmaması, bu alana aktarılan ülke kaynaklarının miktarıyla ilgili olduğu gibi, kaynak tahsisinde verimliliğin gözetilip gözetilmemesiyle de doğrudan ilgili olduğu açıktır. İşin nitelik boyutları ise, bütünüyle sahip olduğumuz yükseköğretim felsefesiyle ilgili olup, kalite güvence sistemine dair çeşitli kriterlere göre yapılan sıralamalardaki üniversitelerimizin yerleri, (işin en azından bazı boyutlarına ilişkin) yeterli fikir vermektedir.

Bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kullanma becerisinin geliştirilmesi bir yana, bilgi üretme merkezleri olması gereken yükseköğretim kurumları, mektupla öğretim ve birkaç aylık sürede lisans mezunu sayılma olgusuyla başlayan süreçte, örgün öğretimde başarı notunun oldukça düşük tutulması, öğretim elemanı alımlarında liyakat esasına dayalı rekabet oluşturmaya yönelik bilimsel kriterlerin azaltılması veya askıya alınması çalışmaları, yeterli öğretim üyesi olmadığı halde yüksek kontenjanlarla öğrenci alınması gibi uygulamalarla, ülkemizde yükseköğretim anlayışının sorgulanması gündeme gelmiştir. Bu sürece üniversite giriş sınavlarında çok düşük puan alan öğrencilerin yurtdışındaki (öğrenci turizmi için açılan) bazı üniversitelere girip, mevzuatta ön görülen en kısa süre sonunda, kamu vicdanını rahatsız edecek şekilde ülkemizdeki üniversitelere yatay geçiş yapmaları da eklenince, öğrenci seçme sınavları bile sorgulanır hale gelmişti. Bu bakımdan yurtiçi ve yurtdışından yatay geçişlerde kamu vicdanını rahatsız eden durumları engellemeye yönelik, son yıllarda mevzuatta getirilen zorlaştırıcı mahiyetteki kriter belirleme çalışmalarını takdirle karşılıyoruz. Bu kapsamda yine son yıllarda, yurtdışındaki üniversitelerden mezunlar için bazı alanlarda konulan merkezi denklik sınavları mahiyetindeki uygulamaları da takdirle karşılıyoruz. Söz konusu denklik sınavlarının kapsamlarının genişletilmesi ve hatta benzeri denklik sınavlarının yatay geçişlerde de yaygınlaştırılmasını bir zorunluluk olarak görüyoruz.

Mezuniyet sonrası kamu kuruluşlarında görev alabilmek için senelerce pahalı özel kurslara katılmak zorunda kaldığından, ailesi ve yakın çevresine karşı rencide olan ve çoğu kere eğitim gördüğü branşına uygun bir görev veya meslek sahibi olamadığından, aldığı eğitimiyle ülkeye hizmet edemeyen yükseköğretim mezunu kitlelerin durumları da, yükseköğretim felsefemizin yeniden gözden geçirilmesini gerektirecek boyuttaki sorunlarımızdan birisidir.

Bu sorunlar bütünüyle, lisans döneminin gerektiği ölçüde verimli değerlendirilememesinden kaynaklanmaktadır. Sorunun öğrenci boyutu büyük ölçüde, ülkemiz şartlarında gençlerin lisans düzeyinde eğitim imkanına kavuşabilmek için ortaya koydukları çalışma performanslarını, lisans eğitimi esnasında da artırarak devam ettirememeleriyle ilgilidir. Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinde kalitenin geliştirilebilmesi, öğrenci performansının yükseltilmesiyle de doğrudan bağlantılıdır.

Tebliğimizde, gençlerimizin yükseköğretime girebilmek için gösterdiği yüksek performansı, lisans ve lisansüstü eğitim döneminde de artırarak devam ettirmelerini sağlamak üzere, ülkemiz şartlarını da dikkate alarak yeni stratejiler geliştirilmesi çalışmaları kapsamında, genelde bütün yükseköğretim kurumları, özelde İlahiyat fakültelerinde uygulanabilecek muafiyet ve meslekte yeterlilik sınavları konusundaki bazı önerilerimizi yükseköğretim camiasının değerlendirmelerine sunmak istiyoruz. Bu kapsamda öncelikle yükseköğretimde kalite boyutlu sorunlarımıza özet bir anlatımla da olsa dikkat çekip, bu sorunların çözümü kapsamındaki önerilerimizi yükseköğretim camiasıyla paylaşmak istiyoruz.

Yükseköğretim Felsefesinden Kaynaklanan Kalite Boyutlu Genel Sorunlara Dair Bazı Tespitler

Yükseköğretim felsefesinden kaynaklanan kalite boyutlu sorunlara dair tespitlerimizi başlıca iki grupta toplayabiliriz:

Birincisi: Yeterli sayıda öğretim üyesi bulunmadan yeni açılan üniversitelere öğrenci alınmasından kaynaklanan sorunlar.

İkincisi: Yükseköğretim kurumlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklan sorunlar. Bu gruptaki sorunlar genellikle bağıl sistemin uygulamasında başarı notunun düşük tutulması veya gerçekleşmesiyle, (yükseköğretim kurumlarının önemli bir kısmı hakkında geçerli olmak üzere) yüksek tahsilin sadece diploma için gerekli olduğu anlayışından kaynaklanan sorunlardır.

Genel mahiyetli bu sorunlar ve önerdiğimiz çözümler özet olarak şöyledir:

A. Ülkemizdeki Her İl Merkezine Üniversite Açılmasından Kaynaklanan Sorunlar "Mega Üniversitelerin Taşra Kampüsleri" Çözümü

Sorun 1: Yükseköğretimle ilgili devlet politikası kapsamında, nüfus ve gelişmişlik durumuna bakılmaksızın, her il merkezine üniversite açılmasından kaynaklanan kalite sorunlarının başında, bu kurumların ihtiyacını karşılayacak seviyede yetişmiş öğretim üyesi bulunmadığı halde, yüksek kontenjanlarla öğrenci alınması ve de yükseköğretimde kalite güvencesi açısından en temel unsurlardan olan öğretim elemanı alımında uygulanan kriterlerin bu üniversitelerde uygulanmaması sorunları gelmektedir. Zira söz konusu uygulamalar, bu tür üniversitelere kaydolan öğrenciler açısından olduğu gibi, öğretim elamanları ve toplumun diğer kesimleri açısından da, yükseköğretim kurumlarının kaliteli ve kalitesiz şeklindeki ayırımı için malzeme teşkil etmektedir. Öyle ki bu üniversitelerde rektör yardımcıları ve dekanların bile çoğu, yeni bir görevlendirmeyle haftanın iki tam günü dekanlık yaptığı fakültede, sair günlerde ise kadrosunun bulunduğu fakültede çalışmak üzere "taşımalı yöntem" diye vasıflandırabileceğimiz bir konumda idarecilik yapmaktadırlar. Bu tür üniversiteler için unvanlı akademik personel olarak sadece rektör temininde güçlük yaşanmadığı görülmektedir.

Taşrada, özellikle küçük il merkezlerinde açılan yükseköğretim kurumlarının binaları, öğretim üyesi bulunmadığından büyük ölçüde (özellikle de nicelik bakımından) atıl kalmaktadır. Senelerdir komşu bir ildeki üniversiteye bağlı olarak meslek yüksek okulu ve fakülte bulunduğu halde, yeni akademik birimler (fakülte, yüksek okul ve enstitüler) de ilave edilerek kurulan birçok ildeki yeni üniversitenin toplam öğretim üyesi sayısı, normal şartlarda bir fakülte için gerekli olan sayıda bile olmadığı bilinmektedir. O ildeki insanların üniversiteye bakış açısı ve beklentilerini de olumsuz etkileyen bu durum, aynı zamanda ülke kaynaklarının rantabl kullanılmaması/israfı mahiyetindedir. Bu tür üniversitelere öğretim üyesi temin etme yolunun, kaliteden taviz verilmesi anlamına gelen, kriterlerin hafifletilmesi veya bütünüyle askıya alınması da olmamalıdır.

Esasen üniversitelerin atama kriterleriyle ilgili bu tür tasarrufları, taşrada açılan yeni üniversitelere münhasır bir uygulama da değildir. Zira ülkemizin gelişmiş ve üniversite geleneği oluşmuş bazı büyük üniversitelerinde bile, kriterlerle ilgili benzeri uygulamalara üzülerek şahit olmaktayız. Nitekim liyakat esasına dayalı rekabet oluşturmaya yönelik objektif bilimsel kriterler yerine, pek çok üniversitenin ilanlarında kamu vicdanını rahatsız edecek ölçüde şahsa özel denilebilecek kayıtların yer alması da bu kapsamdaki üzülerek şahit olduğumuz uygulamalardandır. Üniversitelerin üniverselliğe aykırı olarak, öğretim üyesi alım ilanlarında şahsa özel olarak değerlendirilebilecek kayıtlara yer vermesi, yükseköğretimde kalite güvencesi açısından üzerinde önemle durulması gereken bir sorundur.

Bu tür uygulamalarla doktoralı öğretim elemanı görmeden yükseköğretim mezunu olanların varlığını tahmin etmek zor değildir. Hatta bu sorunun, sadece meslek yüksek okullarıyla sınırlı olmayıp, alanıyla ilgili pek çok temel dersin, doktorasız araştırma görevlilerince yürütüldüğü hukuk fakültelerinin bile bulunduğu da dikkate alındığında, sorunun yükseköğretim felsefesiyle ilgili boyutları daha net ortaya çıkmaktadır. Nitekim dikey geçişlerin sınavsız olduğu dönemlerde, öğretim kadrosunu bulunduğu yerdeki lise dengi okul öğretmenleriyle takviye eden yüksek okullarda, doktorasız öğretim elemanlarından dersler okuyup, neredeyse doktoralı öğretim elamanı görmeden ve yüz puan üzerinden yüz puana yakın ağırlıklı not ortalamasıyla mezun olarak dört yıllık fakültelere geçiş yapan nice öğrenci olduğunu yükseköğretim camiası yakından bilmektedir.

Bu anlayışla yürütülen yükseköğretimin, diploma dağıtmaktan öte, ülke kalkınmasına katkısı bulunup bulunmadığının çok yönlü olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Bilgi toplumu olma yarışında, ülkemizde uygulanan yükseköğretim politikasıyla, doktoralı akademisyenlerle bile yüz yüze gelme fırsatı bulamamış yükseköğretim diplomasına sahip kimselerin sayılarının artırılması mı, yoksa bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanabilme metotlarıyla donanmış yükseköğretim mezunları oranının artırılması mı hedeflendiği, bu tür bilimsel toplantılarda kapsamlı bir şekilde ele alınıp çözüm üretilmesi gereken temel sorunlardan birisidir.

Çözüm önerisi 1:

Hem öğretim üyesi açığının daha kısa zamanda kapatılması, hem de taşradaki şehir merkezlerinin ekonomik ve de kültürel olarak gelişmesine katkı sağlamak üzere, ülkemiz gerçeklerini de iyi görerek, yükseköğretim eksenli yeni stratejiler geliştirmek gerekmektedir. Bu kapsamda öncelikle, taşraya yeni üniversiteler açılmasına karşı olmadığımızı belirtmek istiyoruz. Geçici bir çözüm olarak, yeni açılan devlet üniversitelerine, akademik birimler yeterli düzeyde öğretim üyesine sahip oluncaya kadar öğrenci alımının engellenmesini öneriyoruz. Sırf şehir esnafı-

nın ekonomik olarak desteklenmesine katkı açısından, yeterli düzeyde akademik kadrosunu kuramamış yükseköğretim kurumlarına, yüksek rakamlarda öğrenci alınması için toplumun farklı kesimlerince baskı mahiyetli çalışmaların –ki maalesef ülkemizin bir realitesidir - etkisinde kalınmaması zamanının geldiğini düşünüyoruz.

Bu konudaki sorunların kökünden ve kalıcı olarak çözülmesi için önerimiz ise, taşradaki şehirlere açılacak yükseköğretim kurumlarının, mevzuatta yapılacak yeni düzenlemelerle, ülkemizdeki gelişmiş (mega) üniversitelerin taşra kampüsü statüsünde açılması/taşra kampüsü statüsüne dönüştürülmesidir.

Ülkemizdeki gelişmiş büyük üniversitelerin, atama kriterlerine koydukları özel hükümlere, akademik birimleri kapsamındaki taşra kampüslerinin öğretim üyesi açısından desteklenmesi yönünde koyacakları maddelerle, buralardaki yükseköğretim kurumlarının açıldığı yıldan itibaren yüksek düzeyde eğitim öğretim ve araştırma merkezleri haline gelmeleri sağlanabilir. Bu uygulamayla, ilk yıldan itibaren öğrenciler üniversitede okuduklarının farkında olurlarken, hem altyapı yatırımlarına harcanan ülke kaynakları rantabl olarak değerlendirilmiş, hem de şehirlerin ekonomik ve kültürel yapısının gelişmesine katkı sağlanmış olur.

Sorun 2: Konuyla ilgili diğer bir sorun da, bu tür yükseköğretim kurumlarından mezun olanların kamu personeli olarak atanabilme hususunda, öğretmenlikler dahil olmak üzere pek çok alanda, sadece KPSS sınavındaki aldığı puanların esas alınmasıdır. Yani kamu sektöründeki pek çok alanda, gelişmiş üniversitelerden mezun olanlarla, doktoralı öğretim elemanlarıyla fazlaca yüzyüze gelme fırsatı bulamamış yükseköğretim kurumlarından mezun olanların alanlarıyla ilgili bilgi ve birikimlerinin ayrıca değerlendirilmemesidir ki bu durumun ülkemizin kalkınması açısından hayati bir sorun olduğu kanaatindeyiz.

Çözüm önerisi 2:

Meslekte Yeterlilik veya Lisanslama Sınavları

Bu sorunun hemen uygulanabilir âcil çözümü kapsamındaki önerimiz, KPSS sınavlarının alan bilgilerini de ölçecek şekilde çeşitlendirilmesidir.

İkinci ve de kalıcı çözüm önerimiz ise, meslekte yeterlilik ve lisanslama sınavlarıdır. Bilindiği gibi ülkemizde Başbakanlığa bazı kamu kuruluşları farklı alanlarda meslekte yeterlilik ve lisanslama sınavları yapmaktadır. Hazine Müsteşarlığı'nın "Aktüerlik Sınavı" ve Sermaye Piyasası Kurumu'nun birçok alanda yaptığı "Lisanslama Sınavları" bunlardan bazılarıdır. İlgili mevzuatta yapılacak düzenlemelerle, bu sınavların çeşit ve kapsamının genişletilerek, alınan belgelerin, alanlarıyla ilgili kamu görevlerine atanmada liyakat kriteri olarak dikkate alınmasının, kamu görevlerinin objektif liyakat kriterine göre verilmesini sağlamış olması yanında, yükseköğretimde kalite artırıcı etkileri de olacağını düşünüyoruz. Zira toplumumuzda alanıyla ilgili meslek garantisi yükseköğretim tercihlerindeki en etkili yönlendiricilerden birisidir. Söz konusu meslekte yeterlilik veya lisanslama sınavlarına lisans düzeyinde girilebiliyor olmasının, öğrenci performansının yükselmesinde etkili rol oynayacağı açıktır.

Bu açıdan kamu kurumlarınca yapılacak meslekte yeterlilik ve lisanslama sınavlarının kapsamının genişletilmesini, yükseköğretimde kalite güvencesi açısından önemli buluyoruz.

B. Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Gereği Gibi İşletilmemesinden (Başarı Notunun Düşük Tutulmasından) Kaynaklanan Kalite Boyutlu Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorunlar:

Bazı alanlar istisna edilmek kaydıyla, ülkemizde "üniversiteye girmek zor, mezun olmak kolay" şeklinde bir anlayış oluştuğu ve bu anlayışın öğrencilerde performans düşüklüğüne sebep olduğu gözlemlenmektedir.

Bu anlayışın oluşmasında başarı notunun düşük tutulması da oldukça etkilidir. Yüz tam puan üzerinden kırk civarında puanlarla bir üst sınıfa geçilen yükseköğretim kurumlarında okuyan ve mezuniyet sonrası kamu kuruluşlarında görev alabilmek için senelerce pahalı özel kurslara katılmak zorunda kaldığı için ailesi ve yakın çevresine karşı rencide olan ve de çoğu kere eğitim gördüğü branşına uygun bir görev veya meslek sahibi olamadığından, aldığı eğitimiyle ülkeye hizmet edemeyen yükseköğretim mezunu kitlelerin durumları hepimizin malumlarıdır.

Bazı fakültelerin mezuniyet törenlerinde, lisans eğitimini değerlendirirken, derece yapmış öğrencilerin konuşmalarında yer alan, "neredeyse boş geçen dört yıl", "fakülte bana sadece diploma kazandırdı" gibi ifadeler de bir yönüyle bu olgunun göstergelerindendir.

Böyle bir yükseköğretim anlayışının, ülke potansiyelinin büyük ölçüde zayi edilmesine sebep olduğu açıktır. Esasen başarı değerlendirme kriterlerinde ülkemiz içinde bile, tıp ve diş hekimliği fakülteleriyle diğer fakültelerin farklı tutulması olgusu, Türk yükseköğretimindeki sorunların ele alındığı bu sempozyumda üzerinde önemle du-

rulması gereken bir konu olduğunu düşünüyorum. Tıp fakültelerinde final sınavı yerine geçen sınavda 100 tam puan üzerinden 35 puan alan bir öğrencinin o dersten başarılı olması söz konusu olabiliyor mu?

Fakülteler arasındaki bu ayırım bile, pek çok fakülte ve bölüm öğrencinin lisans döneminde dersleri önemsememesine, sadece sınav zamanlarında biraz çalışmakla bile yüz üzerinden kırk civarında bir puan alarak geçebileceği anlayışına sahip olarak, en verimli geçmesi gereken yıllarını büyük ölçüde verimsiz sayılabilecek bir performansla geçirmesine yol açmaktadır. Bağıl değerlendirme sisteminde çan eğrisi uygulamasıyla birtakım olumsuzlukların önüne geçilmek istenilirken, genel ortalamanın düşük seviyede olmasına da razı olunduğu açıktır. Bağıl değerlendirme sistemi kapsamında "çan eğrisi" uygulamasından vazgeçmek de sorunu çözmeyeceğinden, öğrenci genel seviyesinin yüz üzerinden elli puanın altında olmasına rıza gösterilmesi yerine, geliştirilecek yeni stratejilerle bir şekilde, hem söz konusu olumsuzlukların önlenmesi, hem de bu sistemin genel ortalamayı yükseltici etkisini hayata geçirici tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Çözüm önerileri:

1. Üniversiteye Giriş Kolaylaştırılırken Ortaöğretimin Olumsuz Etkilenmemesi Gereği

Öncelikle ülkemizdeki maddi ve manevi imkanların en verimli şekilde değerlendirilerek, bilgi toplumu olma yarışında ülkemizi ilk sıralara taşımaya katkı sağlaması açısından, yeni yapılacak düzenlemelerle üniversiteye girişin mevcut duruma göre nispeten daha kolay; mezuniyetin ise, ancak ilgi ve yetenekleri yönünde disiplinli bir şekilde yüksek performansla çalışarak mümkün olabilecek hale getirilmesini bir zorunluluk olarak görmekteyiz. Yapılacak düzenlemelerle bir taraftan üniversiteye giriş nispeten kolaylaştırılırken, bir taraftan da mevcut durumla sağlanan orta öğretim düzeyindeki seviyenin düşürülmemesi için tedbirler geliştirilmesi, eğitim sistemimiz açısından hayati önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğrencinin, ortaöğretim puanı ve yükseköğretime geçiş sınavındaki puanı birbirleriyle uyum içinde yüksek olması durumunda, üniversitede yan dal ve çift ana dal programlarına yönlendirilmesinin etkili olabileceğini düşünüyoruz. Zira tekrar sınava girmeden ve fazlaca ek süre almadan, iki diploma sahibi olabilmek ülkemiz şartlarında oldukça caziptir.

Ayrıca yan dal ve çift ana dal programları için öngörülen yüksek not ortalamaları, genel ortalamanın kısmen de olsa yükselmesine yol açacağından, çan eğrisi uygulamalarının söz konusu olumsuzlukları büyük ölçüde ortadan kalkmış olur.

Bu uygulamalarla hedeflenen sonuçların alınabilmesi, büyük ölçüde ortaöğretim seviyesinden başlanılarak iyi bir rehberlik yapılması yanında, bazı fakültelerde, ortaöğretimde özellikle de meslek liselerinde okutulan bazı derslerden, yapılacak muafiyet sınavı sonucu, belirli bir seviyede de olsa muaf tutulmasının yine cazibe unsuru olacağını düşünüyoruz. Lisans eğitiminin ilk yıllarında, muaf tutulduğu dersler kadar yan dal ve çift ana dal programları dersleri alabileceğini öğrenmek, öğrencilerin diğer derslerden de yüksek performans göstermesi için etkili bir motivasyon sebebi olacağını düşünüyoruz.

Mevcut durumda yükseköğretim kurumlarındaki kalite derecesi, üniversiteye girişin zor olması sebebiyle, ortaöğretim başarı seviyesinin yüksekliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Üniversiteye girişin kolaylaştırılması halinde ortaöğretimdeki başarı seviyesi düşeceğinden, yükseköğretim kurumlarındaki kalite seviyesi de bundan olumsuz etkilenecektir. Yükseköğretimde kalite güvencesi sağlanmasına yönelik stratejiler açısından, ortaöğretim seviyesinin düşürülmemesi hayati önem arz ettiğinden, konunun faklı boyutlarıyla incelenmesini bir zorunluluk olarak görüyoruz.

2. Geçme Notunun Yüksek Belirlenmesi

Yükseköğretim kurumlarında ders geçme notunun yüksek tutulması, genel seviyeyi yükseltici ödevlerin artırılması ve sınavlarda bu tür ödevlerden sorumlu tutulmasını, ülkemiz insan kaynağının en verimli çağında gerektiği ölçüde bilgi birikimiyle donanmasını sağlamak için zorunlu görüyoruz. Bu kapsamda bağıl değerlendirme sistemi uygulanmayan yükseköğretim kurumlarında, tıp ve benzeri bazı fakültelerdeki eğitimin tabiatı gereği olması gereken kriterler dışında, bu fakültelerdeki başarı değerlendirme kriterlerinin genelleştirilmesi; hiç değilse geçme notunun (tüm sınav ve ödev ortalamasının) en az 60 olmasının sağlanması gerektiğini düşünüyoruz.

3. Meslekte Yeterlilik veya Lisanslama Sınavları

Yukarıda da belirttiğimiz gibi, bu sınavların çeşit ve kapsamının genişletilmesi, en azından erken meslek edinebilmek dürtüsüyle öğrencilerin lisans düzeyindeki performanslarının yükseltilmesinde olumlu etkiler yapacaktır. Bu kapsamda bağıl sistem uygulamasında ortalamanın yükseltilmesi boyutlu etkileri olacağı da açıktır. Ancak bu konuda da hedeflenen başarıyı sağlayabilmek büyük ölçüde, iyi bir rehberlikle öğrencilerin aydınlatılmasına bağlıdır.

C. Kalite Güvencesi Açısından İlahiyat Fakültelerinde Uygulanabilecek Muafiyet ve Meslekte Yeterlilik Sınavlarına Dair Bazı Önerilerimiz

Sorunlar:

Tıp, eczacılık, mühendislik bilimleri ve hukuk fakültelerinde olduğu gibi, yeterli öğretim üyesi temin etmeden öğrenci alınan fakültelerle ilgili sorunlar bütünüyle ilahiyat fakülteleri için de söz konusudur. Ayrıca diğer fakültelerden farklı olarak, öğrencilerinin tamamına yakın kısmını imam hatip liselerinden alan bu fakültelerin sayıları ve kontenjanları çok fazla arttırılınca, imam hatip liselerinin orta öğrenim başarı seviyesinin olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Ağırlıklı olarak imam hatip lisesi mezunlarının girdiği yükseköğretim kurumlarından birisi de eğitim fakülteleri (din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümleri) olduğu ve neredeyse bütün eğitim fakültelerinde bu bölümün açılmakta ve öğrenci almakta olduğu dikkate alındığında, bu liselerin ortaöğretim başarı seviyesinin düşmemesi için yeni stratejiler geliştirilmesinin zorunluluğu daha açık olarak ortaya çıkmaktadır. Üniversiteye girişte mevcut uygulama aynen devam etmiş olsa bile, ilahiyat fakülteleri için belirlenen yüksek kontenjanlar sebebiyle, imam hatip liselerinin başarı seviyesinin olumsuz etkileneceği açıktır.

Ülkemizdeki bu realiteyi dikkate alarak, hem imam hatip liselerinin orta öğrenim başarı seviyesini düşürmemek, hem de (mevcut kontenjanlarla bile) ilahiyat fakültelerinin kalite güvencesini sağlamaya katkı açısından geliştirdiğimiz çözüm önerilerinden bir kısmı aşağıya çıkarılmıştır.

Çözüm önerileri:

1. Muafiyet Sınavının Kapsamına Dair Önerilerimiz

Bilindiği gibi ilahiyat fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında Arapça hazırlık sınıfı uygulaması tekrar uygulamaya konuldu. İlgili mevzuat gereği de Arapça dersinden muafiyet sınavı yapılmaktadır. Öğrencinin İmam Hatip lisesinde okuduğu Arapça dersleriyle söz konusu muafiyet sınavlarında başarılı olması mevcut şartlarda oldukça zordur. Bundan dolayı da az sayıda öğrenci söz konusu bu sınavlardan başarılı olmaktadır. Halbuki ilahiyat fakültelerindeki muafiyet sınavının kapsamı genişletilerek, Kur'an-ı Kerim, İslam Dini Esasları ve Osmanlıca derslerini kapsayacak hale getirilerek öğrencilerin önü açılabilir.

Kur'an-ı Kerim dersi ilahiyat fakültelerinde okutulan temel derslerden birisidir. Özellikle Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde pratik dînî hizmetlerde görevli personeller açısından meslekte yeterliliğin en önemli göstergelerinden olduğu, genel kabul görmüş bir husustur. Ancak Kur'an-ı Kerim eğitimi ve öğretimi, geçmişten günümüze fakülte dışı eğitim kurumlarında da aynı seviyede başarıyla verilebilmektedir. Hatta bu dersin eğitimi, dersin kendine özgü özellikleri sebebiyle küçük yaşlarda (ilk ve ortaöğretim çağlarında) daha verimli olmaktadır. İlahiyat fakültesine giren öğrencilerin çok büyük bir kısmı, Kur'an-ı Kerim dersi için müfredat programında öngörülen seviyede bilgi ve beceri (teori ve uygulama) birikimini sağlamış olarak gelmektedir. Bu öğrenciler yabancı dil sınavı muafiyet sınavlarında olduğu gibi, Kur'an-ı Kerim dersinden de muafiyet sınavı uygulamasıyla bu dersin teori ve pratiğinden muaf sayılabilir. Hatta okulların rehberlik uzmanlarınca böyle bir muafiyet imkanı bulunduğu konusunda gerektiği ölçüde bilgilendirme yapılabilse, özellikle İmam Hatip liselerinden gelen öğrencilerin tamamına yakını, muafiyet hakkından faydalanabilecek seviyede bilgi ve beceriye çok kısa zamanda sahip olabilirler. Bu aynı zamanda ortaöğretim düzeyinden başlayarak iyi bir rehberlikle, Kur'an-ı Kerim dersinden muaf olabilmek için öğrencileri derslere daha sıkı çalışmaya motive etmede önemli bir unsur olabilir.

Mevcut yönetmelikte Kur'an-ı Kerim dersi için öngörülen kredi saati, öğrencinin muaf sayılması halinde bir üst yarıyıldan ders alabileceği kadar olduğu dikkate alındığında, muafiyet sınavları sonucu oluşacak kredi saati boşluğu, öğrencileri yan dal ve çift ana dal programlarına yönlendirmede cazip bir teşvik unsurudur.

Kur'an-ı Kerim dersiyle ilgili aynı durum büyük ölçüde, İlahiyat fakültelerinde birinci sınıfta okutulan ve genellikle imam hatip lisesi seviyesindeki bilgilerin tekrarı mahiyetindeki İslam Dini Esasları dersi için de söz konusudur. Hatta özellikle sosyal bilimler liselerinde okutulan bazı dersler ve bu kapsamda Osmanlıca dersi için de aynı uygulamanın yapılabileceğini düşünüyoruz.

Esasen Arapça dersi muafiyet sınavında başarılı olan öğrencilerin tamamına yakın bir kısmı, söz konusu diğer üç dersten de muaf sayılabilecek bir birikime sahip olarak fakülteye gelmektedirler. Orta öğretim döneminde önerdiğimiz muafiyet ve çift ana dal ile yan dal programlarına dair yeterli bilgilendirme yapılabilse, ortalama yüzde üç olan Arapça muafiyet sınavını geçenlerin oranı da yükselebilir. Arapça dersi muafiyet sınavını geçenlerin oranının yükselmesi halinde de, bağıl değerlendirme sistemi uygulamasında genel ortalama ve genel seviye kendiliğinden yükselecektir. Bu durumda yüz üzerinden ellinin altındaki ortalamalarla ders geçmek neredeyse mümkün olmaz.

Buna göre ölçme ve değerlendirmede kullanılan bağıl değerlendirme sisteminden kaynaklanan söz konusu sorunlar bütünüyle ortadan kaldırılabilir. Hatta önerilerimizin hayata geçirilmesi halinde, bağıl değerlendirme sistemi, üniversitelerde öğrenci performansı ve de eğitim kalitesinin yükselmesinde kaldıraç fonksiyonu yapabilir.

Önerilen düzenlemelerin, orta öğretimden itibaren öğrencileri daha sıkı çalışmaya motive edip, ortaöğretim ve lisans düzeyindeki performanslarının yükseltilmesinde olumlu etkiler yapacağına dair görüşlerimizin isabetliliği, öğrencilerimiz ve mezunlarımızla yaptığımız birebir görüşmelerde heyecan verici üsluplarla dile getirilmektedir.

İlahiyat fakültelerine giren imam hatip lisesi mezunları için önerdiğimiz muafiyet sınavları, farklı alanlardaki yükseköğretim kurumlarına giren meslek lisesi ve diğer lise mezunları için de, genişletilerek uygulanabilir. Kalite güvencesine katkı sağlamak üzere stratejiler geliştirilirken, ülke gerçeklerini çok boyutlu olarak dikkate almak gerektiği gözden kaçırılmamalıdır.

2. Meslekte Yeterlilik Sınavı

Yukarıda belirttiğimiz gibi, Başbakanlığa bağlı kurumlardan Hazine Müsteşarlığı ile Sermaye Piyasası Kurumu'nun yaptığı meslekte yeterlilik ve lisanslama sınavları gibi, ilahiyat fakültesi öğrenci ve mezunlarının girebileceği sınavların açılması, bu fakülteler ve imam hatip liselerindeki öğrenci performansının ciddi ölçüde yükselmesine vesile olacağını düşünüyoruz.

İlahiyat Fakültesi mezunlarının istihdam alanlarında, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatları öne çıktığından, söz konusu meslekte yeterlilik sınavlarını bu iki kurum kendi personel ihtiyaçları çerçevesinde ayrı ayrı ve de kademeli olarak yapabilir. Bu konuda uygulanabilecek sınavlar hakkında, ulusal ve uluslar arası düzeylerde yapılan aktüerlik sınavları model alınabilir.

İlahiyat fakültelerinde yukarıda önerdiğimiz muafiyet sınavları sonucuna göre, yan dal ve çift ana dal programlarına yönlendirme yanında, hangi isimle olursa olsun meslekte yeterlilik sınavı uygulamalarının da, öğrencilerde ders çalışma dinamizmini olumlu yönde etkileyeceği ve de genel başarı ortalamasının yükseleceğini tahmin etmek güç değildir.

Sonuç Yerine

Ulusal ve uluslar arası düzeyde uygulanan kalite güvence sistemlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirilecek, "muafiyet", "meslekte yeterlilik" ve "lisanslama" sınavlarının, yükseköğretimde öğrenci performansını yükseltici etkileri yanında, doğrudan ve dolaylı olarak orta öğretim düzeyindeki seviyenin yükseltilmesi açısından da önemli fonksiyonlar göreceği kanaatindeyiz. Her konuda olduğu gibi yükseköğretim stratejileri geliştirme konusunda da ülke gerçeklerinin iyi araştırılması hayati önem arz etmektedir. Yükseköğretimle ilgili sorunlarımızdan bir kısmının çözümüne dair ülkemiz şartlarını dikkate alarak sunduğumuz öneriler, yükseköğretim kurumlarında Avrupa düzeyinde kalite değerlendirme ve geliştirme sistemlerinin kurulmasını sağlama çalışmaları kapsamında tespit edilen ilke ve esaslarla uyum içindedir.

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1038-1043

Yükseköğretimde Mesleki ve Yapısal Yeterliklere Akademisyen Seçimi ve Araştırma Ortamının Etkisi

Prof. Dr. Mehmet Yaman
Fırat Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Bölümü, Elazığ, Türkiye

Özet

Yeterli kalitede bilimsel araştırma yapmayan ve bilim insanı yetiştiremeyen ülkeler bile bilim insanları tarafından üretilen teknolojiyi satın alıp ona sahip olabilirler. Diğer bir ifade ile, teknolojinin siyasi iradeyle satın alınabilmesine karşın, güncel ve kaliteli bilimsel çalışmalar ve bilim insanları için bunu söylemek zordur. Dolayısıyla, refah düzeyi yüksek ve güçlü yaşamayı uzun vadeli planlayan ülkeler, teknolojiyi satın almakla yetinmeyip onu üretecek ve geliştirecek bilim insanlarını yetiştirmek zorundadırlar. Bir bitkiden yeterli kalitede ürün alınabilmesi için yeterli kalitede tohum seçiminin yanı sıra; su, ışık ve ısı gibi ihtiyaçlardan hiçbirisinin eksik olmaması gerektiği bilinmektedir. Benzer olarak, bilimi üreten bilim insanlarının seçimi kadar onların çalıştıkları ortamın bilim üretmeye elverişli olması ve ara ürün sayılan bilimsel çalışmalarına değer verilmesi oranında onlardan yararlanılabilinir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara verilecek cevaplar bu konuya katkı sağlayacaktır:

1. Bilim insanlarının üretim merkezi olan üniversitelerde bilim insanlarını yetiştiren akademisyenler nasıl seçilmektedirler?

2. Onların seçiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme metodları yeterli ve objektif midir?

3. Ülkedeki (hatta Dünya'daki) bütün eşdeğer insanlar aynı kategoride değerlendirilerek hatta karşılaştırılarak aralarında en iyileri mi seçilmektedir?

4. Akademik yükselme basamaklarında uygulanan değerlendirme yöntemleri uluslar arası standartlarda, objektif ve rekabete açık mıdır?

Bu sunumda, yukarıdaki sorulara cevap olabilecek yöntemler karşılaştırılacak ve konular bir örneğin kimyasal analizine benzer şekilde, önce parçalanacak, sonra cevher üretimi gibi uygun şekilde birleştirilerek ekonomik değeri yüksek ve uygulanabilir olan maksimum kalitedeki ürün elde edilmesi anlatılacaktır. Yine Dünya'daki ilk 500 üniversite seçimi kriterlerinin kurumsal olarak nasıl sağlanacağı ayrıntılı olarak sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Akademik performans, araştırma ortamı, bilimde kalite, ölçme ve değerlendirme.

Giriş

Bilim, bilim insanları tarafından üretilir. Teknoloji, bilim insanları tarafından üretilen bilimin uygulamaya geçen ve onu kullananlar için yararlı olan ürünüdür. Bilimsel çalışmalardaki ürünlerden çok az bir kısmı teknolojiye dönüşür. Mesela, ilaç olabilir öngörüsüyle üzerinde çalışılan binlerce kimyasal maddeden sadece bir tanesi ilaç olarak kullanım alanı bulabilir. Ancak bu kimyasal madde hem onu üretenleri (bilim insanlarını, firmayı ve aynı zamanda ülkeyi) zengin eder hem de insanlığın hizmetine sunulur. Buradan şu öngörülebilir: Teknoloji siyasi ira-

deyle satın alınabilir. Ancak bilimsel çalışmalar ve bilim insanları için bunu söylemek zordur. Yani hiç bilimsel çalışma yapmayan ve yeterli kalitede bilim insanı yetiştiremeyen ülkeler bile teknolojiyi satın alıp ona sahip olabilirler *(stratejik ürünlerde onu üretenlerin müsaade ettikleri kadar ona sahip olunabildiği günümüzde artık açıkça anlaşılmıştır)*. Bu nedenle, refah düzeyi yüksek ve güçlü yaşamayı uzun vadeli planlayan ülkeler, teknolojiyi satın almakla yetinmeyip onu üretecek ve geliştirecek bilim insanlarını yetiştirmek zorundadırlar.

Metod

Bilim İnsanlarının Seçimi - Ölçme ve Değerlendirme

Klasik bir ifadeyle, bir bitkinin yeterli kalitede ürün vermesi için yeterli kalitede tohum seçimi büyük önem taşır. Yeterli kalitede olmayan bir tohum ne kadar ideal şartlarda yetiştirilirse yetiştirilsin kaliteli ürün alınamaz. Benzer şekilde, bilimi üreten bilim insanlarının seçimi de kaliteli bilim insanı yetiştirilmesinin ilk şartıdır. Bu konuyla ilgili olarak özet kısmındaki sorulara verilecek doğru cevaplar, yeterli kalitede bitki tohumu seçimine verilen değer gibi en az 40 yıl akademik kadroda görev yapacak akademisyenin seçimine verilen değeri gösterir. Yine özet kısmında belirtildiği gibi bu çalışmada, konular bir örneğin kimyasal analizine benzer şekilde, önce parçalanacak, sonra cevher üretimi gibi uygun şekilde birleştirilerek yüksek kalitede ve uygulanabilir mesleki ve yapısal yeterliklerle ilgili öneriler sunulacaktır. Bu nedenle, akademisyen seçiminin geçmişine bakmak denenmiş metodların bir daha denenmesine başvurulmaması için yarar vardır.

Bu sorulara ülkemiz için cevap verilirse: LES-ALES sınavlarının çıktığı 2000'li yıllara kadar, güvenilirliği sorgulanmaya açık olan çok sayıda sınav sonucu akademisyenlerin seçildikleri bilinmektedir. Hatta bu durum, kazanılmış bir hak gibi algılanmıştı ki: 2003 lü yıllarda hükümet "merkezi araştırma görevliliği sınavı" uygulamasını gündemine aldığında etkili bazı öğretim üyeleri Avrupa Birliği ülkelerinin yöneticilerine 5 dilde bir mektup yazarak "hükümetin araştırma görevlilerini kendilerinin seçmesini engellemek istediğini" belirterek hükümeti şikâyet etmişlerdi. Bu şekilde yarışmaksızın akademik hayata giriş yapanlar, yine bilimselliği sorgulanabilen ve yarıştırmayı engelleyen çok sayıda sınavdan sonra akademik kariyer basamaklarında ilerlediler. Keyfi akademisyen alımlarına gösterilen tepkiler ve artan şikâyetler sonucu 2000 li yıllarda LES-ALES gibi merkezi sınavların yapılmaya başlanması önceleri sorunu çözecek gibi göründü. Ancak zamanla 2 nedenden dolayı bu sorunun eskisi kadar kötü olmasa da devam ettiği ve çözümün ihtiyaca cevap vermediği aşağıdaki iki nedenden dolayı anlaşılmaktadır.

1. Akademisyen alımlarında, ALES ve ÜDS gibi merkezi sınav sonuçlarının ağırlık katsayısının üniversite yönetimlerine bırakılması. Hatta nadir de olsa, bazı üniversiteler, yüksek Lisans ve doktora alımları için yaptıkları mülakat sınavlarında belirli bir puan almayı baraj sayıp, bu merkezi ALES ve ÜDS sınavlarında 90 civarında not alanları bile başarısız gösterdiklerine ilişkin ayrıntılar basında da görülebilmektir.
2. Bir sınavın amacı öğretilenleri ölçmektir. Oysa ALES ve KPSS gibi sınavlarda sorulan sorular, üniversite mezununa 4-5 yıl boyunca lisans öğrenimi esnasında öğretilen ve kazandırılan bilgi ve becerileri ölçmek yerine, branşıyla hiç ilgili olmayan genel yetenek ve benzeri sorulardan ibarettir. Bu durumda adaylar, branşlarıyla ilgili sorulara çalışıp kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri yerine özel dershanelerin yolunu tutup mesleklerinin hiçbir aşamasında gerek görmeyecekleri genel yetenek sorularına çalışmak zorunda bırakılmaktadırlar. Hâlbuki üniversite mezunlarının ALES veya KPSS yi kazanmak için gösterdikleri gayreti, harcadıkları emeği, kendi branşlarında sorulacak soruları öğrenmek için harcasalar o sınavlarda 80 alan her aday doktora derslerini almış kadar sahasında uzman olması kaçınılmazdır. Bu konuyla ilgili "her branşta soruların sorulmasının mümkün olmadığı" gerekçesi ise günümüzdeki bilgisayar ve ilgili teknolojik imkanlar dikkate alındığında geçerli olmadığı açıktır. Mesleki yeterliliğin yeterli kalitede olması için, ALES ve KPSS sınavlarında üniversiteden mezun olunan branşa göre soru sorulması zaruridir. Bütün bu değerlendirmeler bu merkezi sınavların daha yararlı olması içindir. Yoksa "mademki bu sınavlar eleştirilmektedir, öyleyse kaldıralım" fikri çok yanlış olur. Bu konuyla ilgili olarak, sorunu tam çözmezse de keyfi alımları bir derece önleyen son araştırma görevlisi alım yönetmeliği yararlı olmuştur. Ancak, ülkedeki bütün eşdeğer insanlar aynı kategoride değerlendirilerek hatta karşılaştırılarak aralarında en iyileri mi seçiliyor? sorusunun doğru cevabının bulunması, branş sorularının sorulduğu TUS benzeri bir sınava giren adayların, ülkedeki bütün üniversitelerin ilan edilecek boş araştırma görevliliği kadrolarına eşit şartlarda başvurarak aldıkları puanlarına göre merkezi yerleştirme ile akademik çalışmalarına başlamalarıyla mümkündür. Yeterli ve objektif ölçme ve değerlendirme metodları bu şekilde başarılabilir.

Bilim İnsanlarının Yetiştirilmesi Üzerine Araştırma Ortamının Etkisi

Klasik bir ifadeyle, bir bitkinin yeterli kalitede ürün vermesi için yeterli kalitede tohum seçiminin önemi kadar, onun suyu kesilmeyen, ışığı engellenmeyen ve daha da önemlisi çiğnenmeyen, ezilmeyen bir tarlaya (ortama) da ihtiyaç vardır. Çok sayıdaki bu ihtiyaçlardan birisinin eksik olması halinde hedeflenen düzeyde ürün alınamayacağı açıktır. Benzer şekilde, bilimi üreten bilim insanlarının seçimi kadar onların çalıştıkları ortamın bilim üretmeye elverişli olması ve ara ürün sayılan bilimsel çalışmalarına değer verilmesi oranında onlardan yararlanılabilinir.

Acaba bilimi üreten bilim insanlarının (öğretim elemanı ve üyelerinin) yetiştiği ortam nasıldır? Ve orada yeterli kalitede bilimsel üretim yapılıyor mu? Dünyadaki diğer meslektaşlarıyla sahalarında aynı dili konuşup anlaşabiliyorlar mı? Ve bunların sonucu olarak ürettikleri ürün olan bilimsel yayınlarının kalitesi gelişmiş ülkelerdekilere yakın mı? Aynı branştaki akademisyenler çalışmalarını güncel konulara mı odaklamaktadırlar? Yoksa 40-50 yıl önce yapılanların tekrarından ibaret çalışmalara mı ağırlık verilmektedir? Bu ve benzer soruların cevabının bulunabileceği profesörlerin atanmasına ilişkin bir yönetmelik ve elde edilen sonucun verilmesinde yarar vardır. 1983 te çıkarılan YÖK yönetmeliğinin 18. maddesinin b bendinde profesör olmak için gerekli şart olarak; "kendi bilim alanında uluslar arası düzeyde orijinal eserler vermiş olmak" yazılmıştır. Buna rağmen, resmi raporlar ve basında da yazıldığı gibi profesör unvanını almış binlerce akademisyenin uluslar arası düzeyde hiçbir yayınlarının olmaması uygulamalardaki çelişkiyi göstermektedir (memurlar.net). Bir yüksek lisans ve/veya doktora öğrencisinin danışmanlığını üstlenecek bir öğretim üyesinin, o öğrenciyi iyi yetiştirebilmesi için kendini sürekli güncellemesi gerekir. Özetle, profesör, doçent ve yardımcı doçentlerin lisansüstü öğrencilerine danışman olabilmesi için, son 5 yılda bilimsel atıf indeksinde yayınlanan ve belirli sayıda atıf alan makalelerinin belirli bir sayıda olması sınırlamasının getirilmesi bu sorunu şimdilik çözecektir. Bu kriterlere sahip olmayan, özellikle son 5 yılda hiçbir makale dahi yayınlamayan öğretim üyelerinin, doktora danışmanlıklarını yapacakları lisansüstü öğrenciler ne kadar zeki, çalışkan ve birikimli olurlarsa olsunlar bu öğrencilerden yeterli verim alınamaz. Bu durumun göz ardı edilmesi bu sektörde yapılan bütün yatırımların sonuçsuz kalmasına neden olmaktadır.

Akademik yükselme basamaklarında uygulanan değerlendirme yöntemleri uluslar arası standartlarda, objektif ve rekabete açık mıdır? sorusunun çözümü, atama için "Akademik Performans Kriterleri" nin bilimsel, yeterli ve herkes için uygulanma zorunluluğunun bulunduğu (anabilim dalı dışında özel şart içermeyen) ve yine yarışmanın sağlanacağı toplu ilanların verilmesiyle sağlanabilir.

Yapısal yeterliklerle ilgili olarak, üniversitelerde araştırma yapacak bilim insanlarının motivasyonu, kendilerini yöneten rektör, dekan ve bölüm başkanı gibi yöneticilerin onlara değer vermesiyle ilgilidir. Bu da, ancak, bilimsel bir çalışmayı kendisi planlamış, planladığına ilişkin deneysel çalışmaları kendisi yapmış, elde ettiği bilimsel verileri değerlendirip makale haline getirmiş, yazdığı makalenin orijinalliğini dikkate alarak göndereceği dergi seçimini yapmış, dergi editörü ve hakemlerinin eleştirilerine cevap vermiş (corresponding author olmuş) bir üniversite yöneticisiyle mümkündür. Aksi takdirde, onlarca makalesinden her biri için bütün bu aşamaların tamamını yaşamış yeterli birikime sahip kaliteli bir akademisyenin yeterince anlaşılması ve ona göre ortam hazırlanıp katkıda bulunulması ve gerekli değerin verilmesi beklenemez.

Ayrıca öğretim eleman ve üyelerinin, kendilerini yöneten amirlerinin de daha fazla akademik performans göstererek ve kaliteli bilimsel ürünler üreterek yönetici olduklarını bilmeleri (yöneticilerinin saygınlıklarını arttıracağından), o araştırmacıları motive edeceği açıktır (Criteria, 1999).

Burada şu tespiti yapmak yerinde olacaktır. Özellikle yurtdışı bilim çevrelerinin dikkatini çeken etki faktörü yüksek dergilerde yayın yapmış, uluslar arası kongrelerde sözlü bildiri sunmuş, bir yabancı dili konuşabilen, yaptıkları ile en azından yurt içinde kendi bilim alanında tanınan kimselerin rektörlüğe atanmaları yükseköğrenimle ilgili çok sayıda problemi çözecektir. Ancak böyle yöneticilerle, harcanan milyon dolarlık bütçeler ülkenin bilim düzeyini yükseltebilir. Bir taraftan "rektör olacak insanların iyi derecede bilimsel eser üretmiş olması gerekli değildir" denilip, diğer taraftan en önemli akademik dereceler olan yüksek lisans, doktora ve doçentlik gibi basamaklarla ilgili kriterleri bu rektörlerden oluşan kurulların belirlemesi uygulaması çelişki oluşturmaktadır. Bu durum, "bir spor takımının yöneticisinin o spor türünden anlaması gerekmez, ancak o takımın şampiyon olması için ne tür yol izleneceğini o yönetici belirleyecek" düşüncesi kadar tartışmalıdır. Böyle bir spor takımındaki sporcuların başarısı ancak bireysel olur, kurumsal olamaz. Böyle bir spor takımının şampiyon olma olasılığı ne düzeyde ise, benzer üniversitelerin değil top 500'e,, top 1,000'e bile girmeleri olasılığı da o düzeydedir. Son yıllarda top 500'e giren üniversitelerimizin çoğunda bireysel başarılar etkili olmuştur.

Özetle, kaliteli öğretim üyesi yetiştirmeyi de içeren "yükseköğretimde mesleki ve yapısal yeterliklerin" günümüze kadar fark edilmemesi veya fark edilse de etkili bir adım atılmaması sonucu: 10 binin üzerindeki profesörün %90'ı, 10 bin civarındaki doçentin %50'si potansiyellerinin büyük bir kısmını kullanamamaktadırlar. Çünkü bu akademisyenlerin bilimsel araştırma yapmaları için teşvik edici hiçbir uygulama olmadığı gibi, caydırıcı çok sayıda etken vardır. Kaliteli çalışma yapanla yapmayan öğretim üyelerinin ücretleri aynı olduğundan teşvik edici uygulama akademik yükselme ve yönetici atanmasında yapılabilir. Ancak, üniversitelerde yönetici olmanın yolu da bilimsel performans kriterlerine bağlı olmadığından, bu görevlere atanan rektörler, kendilerinin rektör ve/veya dekan yapılmasında desteği olanlara üniversite imkânlarının daha fazla kullandırılmasına yönelebilmektedirler. Böylece zaten oranları çok az olan uluslar arası düzeyde bilimsel üretim potansiyeline sahip öğretim üyelerinin (özellikle profesörlerin) önemli bir kısmı kaliteli araştırma yapma imkanı bulamamaktadırlar. Hatta bazen var olan imkânlarından da (daha önceki projelerinden oluşturdukları laboratuar imkânlarının ellerinden alınması ve yüksek lisans-doktora öğrencilerinin kendilerine subjektif gerekçelerle verilmemesi gibi) yoksun bırakılabilmektedirler. Halbuki ciddi araştırma projeleri 5-10 hatta daha fazla yılı içerecek şekilde planlamalarla yapılır. Yukarıda özetlenen manipülasyonlar böyle ciddi projelerin planlanmasını olumsuz etkilemektedir.

Bunun sonucu olarak, resmi raporlarda yayınlanan verilerden; üniversitelerin öğretim üyesi başına düşen yıllık ortalama makale sayılarının 0.1 ile 1.1 arasında değiştiği anlaşılmaktadır (YÖK, 2009). Bu arada, ayrıntılı bir araştırma yapıldığında, öğretim üyelerinin sadece %5-10'unun makale yayınlamasında süreklilik gösterdiği ve bunlardan her biri yılda 5-10 makale üreterek ortalamayı 0.5 veya 0.7'lere çıkarttığı anlaşılmaktadır. Gerekli araştırmalar yapılırsa, bu %5-10'luk dilimdeki bilim insanlarının başarılarının bireysel olduğu, kurumsal olmadığı anlaşılacaktır.

Mesleki ve Yapısal Yeterlilik Üzerine Akademik Performans Kriterlerinin Etkisi

"Akademik Performans Kriterleri" nin güvenilir ve objektif olarak belirlenmesi de büyük bir öneme sahiptir. Ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, gelişmiş ülkelerin hepsinde dikkate alınan ortak akademik performans kriterleri; Uluslar arası hakemli dergilerdeki yayın sayısı, yayınlarına yapılan atıflar ve uluslar arası toplantılara çağrılı konuşmacı olma şeklindedir. Bu ve aşağıda ayrıntılı verilen kriterlerin herhangi birisinin tek başına kriter olarak alınmasının avantaj-dezavantajları literatürde ayrıntılı tartışılmıştır (Spendlove, 2007). Diğer taraftan, bu kriterlerde yapılabilecek olası manipulasyonları minimuma düşürmek için aşağıdaki önlemler alınmalıdır:

1. Makalelerin puanlaması yayınlandığı derginin impact (etki) faktörüne (EF) göre yapılmalıdır. Yoksa, hakemli dergilerdeki makale sayısının gösterge olarak kullanılması, araştırmacıları dergilerin kalitesine bakmaksızın herhangi bir hakemli dergiye en iyi çalışmalarını kolay yayınlanması amacıyla göndermelerine neden olmaktadır.
2. Söz konusu puan yayındaki yazar sayısına bölünmelidir. Yoksa, arkadaş olan araştırmacılar birbirlerinin adlarını kendi makalelerine yazarak katkıları olmaksızın fazla sayıda makale sahibi olabilirler.
3. Atıfların puanları da yazar sayısına bölünerek değerlendirme yapılmalıdır. Yoksa, çok yazarlı makalelerde her bir yazar diğer çalışmalarında aynı makaleyi atıf gösterebildiklerinden haksız yere fazla sayıda atıf alabilmektedir.

Ancak etki faktörü yüksek olan bir dergide de yayınlanmış olsa, az sayıda atıflı bir makalenin kalitesinin yüksek olmadığını belirtmekte yarar vardır.

Bu arada, Dünya'daki prestijli merkez ve üniversiteler bilimsel atıf endeksine kayıtlı dergileri de kendi aralarında popüler ve prestijli dergiler olarak sınıflandırmaktadırlar (Bollen, 2006). Bu sınıflandırmada, dergideki makalelere atıf yapan dergilerin etki faktörleri dikkate alınmaktadır. Hatta Dünyadaki ilk 500 üniversite seçiminde kullanılan 4 kriterden (1-Mezunlarından veya öğretim üyelerinden Nobel ödülü alma, 2-Yüksek atıflı makale sayısı, 3- Bilimsel atıf indeksine kayıtlı dergilerdeki makale sayısı, 4- Nature veya Science dergilerindeki makale sayısı) 1 tanesi etki faktörü en yüksek dergiler olan Science ve Nature dergilerindeki makale sayılarıdır (web, 2004).

Bütün yönleriyle yapılan dikkatli bir değerlendirmeden sonra aşağıdaki göstergelerin "akademik performans kriterleri" için kullanılmasının uygun olacağı literatürde rapor edilmiştir (Korhonen ve ark, 2001; Review, 2005; Roja ve ark., 2006). Bunlar özetle;

a) Araştırmanın kalitesiyle ilgili kriterler

1. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler (Maksimum kalite standardı için EF'nin dikkate alınması ve yazar sayısına bölünmesi)

2. Uluslar arası tanınmış yayınevleri tarafından basılan bilimsel kitaplar ve bilimsel kitaplardaki bölümler
3. Atıflar (Maksimum kalite standardı için EF'nin dikkate alınması ve yazar sayısına bölünmesi)

b) *Araştırmanın aktivitesiyle ilgili kriterler*

1. Minimum kalite standardını geçen yayınlar (hakemli dergilerdeki makaleler ve bilimsel kitaplar ve kitaplardaki bölümler)
2. Konferans tutanaklarındaki tebliğler, yurtiçi raporlar, hakemsiz ulusal dergilerdeki raporlar ve diğer yayınlanmamış raporlar
3. Konferans sunumları

c) *Araştırmanın etkisiyle ilgili kriterler*

1. Diğer araştırmacılar tarafından yapılan atıflar
2. Uluslar arası konferanslarda çağrılı ve tam (plenary) sunumlar
3. Uluslar arası hakemli dergilerde Baş Editor (Editor-in-chief)

d) *Genç bilim insanlarının eğitilmesindeki aktivite kriterleri (Ülkemizde opsiyonel: Bölüm yöneticilerinin tarafından müsaade edilmesine bağlı olduğundan)*

1. Bitirttiği doktora öğrencisi sayısı,
2. Yönetmekte olduğu doktora öğrencisi sayısı

e) *Bilimsel kurullardaki aktivite kriterleri*

1. Editorial Board'lardaki üyelikler,
2. Editörlük yaptığı kitaplar ve dergilerin özel sayıları,
3. Organize ettiği bilimsel konferanslar (kongreler).

"Akademik Performans Kriterleri" ile ilgili olarak, 1. dereceden önemli olan bilimsel makaleler ve onların yayınlandıkları dergilerin etki faktörleridir. 2008 yılında ülkemiz adresli en çok yayın yapılan ilk 10 dergiden biri hariç 9'unun etki faktörü (EF) 0.5'in altındadır (Ulakbim, 2008). Diğer yıllar da incelendiğinde durum benzerdir. Derginin kalitesi branşa göre değişmekle birlikte etki faktörü 3'ün üzerinde olan dergiler kaliteli kabul edilmektedir. Bu çalışma amacıyla, Web of Science'ta yapılan taramalar sonucu, hemen hemen bütün alanlarda yüksek etki faktörlü (alanında top %10'a giren) dergilerdeki Türkiye adresli makale sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, Türkiye adresli en çok makalenin yayınlandığı dergilerin etki faktörlerinin ise en düşük olduğu görülmektedir. Yani, akademik kariyer yapmak için makalelerimizi kolay kabul eden düşük etki faktörlü dergilerde yayınlayabilmekteyiz. Ancak etki faktörü düşük dergilerde de olsa makale yayınlayan bir öğretim üyesinin, hiç makale yayınlamayan öğretim üyesinden daha kaliteli olduğunu belirtmekte yarar vardır.

Sonuçlar ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme için başvurulan sınav, öğretilenlerin ne ölçüde öğrenildiğini ve kavrandığını belirlemek için yapılır. Ülkedeki bütün eşdeğer adayların aynı kategoride değerlendirilerek hatta yarıştırılarak en iyilerinin seçilmesi için, araştırma görevlisi alımları, branş sorularının sorulduğu TUS benzeri bir ALES sınavının ağırlıklı katkısının dikkate alındığı merkezi bir yerleştirme ile yapılmalıdır. Böylece, üniversite mezunları, ALES i kazanmak için gösterdikleri gayreti, harcadıkları emeği kendi branşlarında sorulacak soruları öğrenmek için harcayacaklar ve o sınavları başarılı olarak kazanan adaylar alanlarında derin birikime sahip olacaklardır. Bu şekilde seçilen araştırma görevlileri, bilimsel bir çalışmayı kendisi planlamış, planladığına ilişkin deneysel çalışmaları kendisi yapmış, elde ettiği bilimsel verileri değerlendirip makale haline getirmiş, yazdığı makalenin orijinalliğini dikkate alarak göndereceği dergi seçimini yapmış, dergi editörü ve hakemlerinin eleştirilerine cevap vermiş öğretim üyelerinin danışmanlığında ve üniversite yöneticiliği ortamında akademik çalışma yapmaları halinde, 10 yılda top 100'lere bile çok sayıda üniversitemizin kurumsal olarak girmesi kaçınılmazdır.

Araştırma ortamıyla ilgili olarak, yukarıda özetlenen bilimsel kriterler dikkate alınarak üniversiteleri maksimum kalite yönünden değerlendirecek bir birim oluşturulmalıdır. Puanlamaların objektif olduğu bu kriterlere göre bulunacak sonuçlar internette yayınlanmalıdır. Üniversiteler bu puanlamalara göre bütçeden ilave para alabilmelidirler. Öğretim üyelerinin ücretleri de alınan bu ilave bütçeden katkıları oranında finanse edilerek bir yarışmanın başlatılması gerekir. Böylece bazı üniversitelerimiz yurtdışındaki prestijli üniversitelerle yarışabilecek dü-

zeye gelecek ve bu saygın üniversitelerimiz özellikle Asya ve Afrika' dan daha çok yabancı öğrenci tarafından tercih edilecektir. İyi bir çalışma ile yeni ve eski üniversiteler ve bölgelerin gelişmişlik düzeylerindeki farklılıklar da kriterlere yansıtılarak sadece bilimsellik içeren puanlamalar yapılabilir.

Benzer kriterlere göre öğretim üyelerinin de bilimsel karneleri çıkarılıp rektör, dekan ve diğer birim yöneticiliklerine yapılacak atamalarda bu karnelerdeki notların ağırlığı %50'den fazla tutulmalıdır. Böylece, üniversite yöneticilerinin bilimsel yönden saygınlıkları tartışılamayacağından öğretim üyeleri asli görevleri olan araştırma yapmak için daha fazla mesai harcayacaklardır. Yani, rektör ve dekan adaylarının diğer profesörlerden daha büyük bir düzeyde yayın ve objektif birikime sahip olmaları zaruridir. İyi yetişmiş kaliteli öğretim üyelerinin verdiği derslerin de kaliteli olması kaçınılmaz olduğundan, lisans öğrenimini bitiren üniversite mezunları da kaliteli yetişeceklerdir.

Kaynaklar

Bollen J, Marko A. Rodriguez and Herbert Van de Sompel (2006). "Journal Status" (PDF), URL: http://public.lanl.gov/jbollen.

Criteria for Promotion of Directors and Dean, (1999).

(http://www.memurlar.net/haber/40331/,)

http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/yayin/bilimsel_yayin/dergi/2008.uhtml

http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/Methodology.htm

Korhonen P, Tainio R, Wallenius J., (2001). Value efficiency analysis of academic research, Europ. J. Oper. Res., , 130, 121-132.

Research Evaluation and Policy Project, (2005). Quantitative indicators for research assessment – a literature review, The Australian National University.

Roja MJ, Tavares D, Amaral A, (2006). Institutional Consequences of Quality Assessment, Quality in Higher Education, 12, 145-159.

Spendlove M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education International Journal of Educational Management, 21, 407-417.

YÖK yayın istatistikleri, 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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1044-1050

Kalite Güvencesi ve Kültür

Prof. Dr. Tamer Gök
Mersin Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33343 Mersin, Türkiye

Özet

Bolonya Süreci'nin önemli hedeflerinden biri olan ve Yükseköğretim Kurulumuzun da kabul ettiği ilke ve standartlar 2005 yılında European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESGs) adı altında kabul edilmiş ve uygulanmaya başlamıştır. Gerek Türkiye'de ve gerekse diğer ülkelerde yaygın olarak tartışılan kalite güvence süreci'nin, iki yüzü vardır. Birincisi, yönetmelik ve rehberde yer alan somut talep, aşama ve çıktılardır ki bu kurumsal bir süreç ile elde edilir. Diğeri ise inanç, kabul ve ortak değerlerden oluşan kalitenin kültürel boyutudur, yaygın deyişle "Kalite Kültürü". Kalite Güvence Sistemi, organizasyonel bir süreçtir. Belirlenen amaç ve vizyonla, ortak kurumsal kültürü yaratmaya da yönelebilir. Kurumsal kültür, üniversiteyi oluşturan birey ve kümeler; öğretim elemanları, çalışanlar, öğrenciler, mezunlar ve ilgili diğer kişi ve grupların ortak hedef, beklenti ve performanslarının toplamıdır. Bazı durumlarda kalite kültürü kaynaklı "güvence sistemi" oluşturma eylemi de gerçekleşebilir. Yani kurum mensuplarında var olan yüksek kültürel düzey ve bilinç, "kalite güvence sistemi" nin yaratılmasına taban oluşturur. Şüphesiz kalitenin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, "güvence sistemi" ve "kurumsal kültür" ün karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür. Daha da ötesi, paydaşların sahip olduğu kalite kültürü ile misyon ve hedeflere erişmede, performans göstergelerinin yükseltilmesinde önemli aşamalar kaydedilmektedir. Aksi halde kalite güvence süreci bir "iç denetim" mekanizması haline dönüşmekte, kurumun mensuplarınca özümsenmemesi ve tek düzeliği nedeniyle zamanla gerçek amacından uzaklaşmakta, külfet ve yorgunluk olarak düşünülmektedir. Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), 2002-2006 yılları arasında yükseköğretim kurumlarında iç kalite kültürünü arttırmak, farkındalık ve, bilinç yaratmak ve kolaylaştırıcı yönetim mekanizmaları oluşturmak amacıyla uluslararası "Kalite Kültürü Projeleri" serisini başlatmıştır. Mersin Üniversitesi' de bu projede üçüncü etapta yer almıştır.

Anahtar kelimeler: Kalite kültürü, öğrenci katılımı, öz değerlendirme.

Giriş

ABD ve Japonya'nın bilgi ve teknolojideki baskın üstünlüğü Avrupa Birliği ülkelerine tedbir alma ve bir dizi politika ve eylem planı geliştirme zorunluluğu doğurmuştur. Bu politikaların en önemlilerini (EHEA) Avrupa Yükseköğretim Alanı ve (ERA) Avrupa Araştırma Alanı oluşturmaktadır. Bilgiyi ve türevi olan teknolojiyi üreten üniversiteler ve araştırma merkezleridir. Ancak birkaç ülke hariç Avrupa'daki üniversitelerin dinamizmden uzak, hantal ve eski bir yapılanma içinde, ekonomik ve sosyal gelişmeye katkı yapamaz durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Gelişmenin temeli bilgi, faydalı bilginin üretileceği yer ise araştırma kurumları ve yükseköğretimin alanıdır.

Yükseköğretim reformunun bir çok yönü ve aşaması vardır. Niteliğin arttırılması ve Kalite Güvence Sisteminin kurulması, şeffaflığın ve hareketliliğin beraberinde sağlanması için mekanizmalar oluşturulmuş ve ülke yönetimleri bu çabaları desteklenmiştir.

Kalitenin Tanımı

Kalite kavramının tanımında çok değişik yaklaşımlar izlenebilir. Yükseköğrenim kalite güvence sisteminin mantığı incelendiğinde dinamik bir tarif anlaşılmaktadır ve bu tarif iki anahtar sözcüğe dayanmaktadır: iyileştirme ve geliştirme. Devingen bir süreç içinde, "mevcut"un belirli ilke ve kriterlere göre "iyi", "doğru" ve "faydalı" gibi öznel ve nesnel değişimi öngörülmektedir. Bu bağlamda kalite kavramını aşağıdaki ilke ve kavramlarla açıklamak mümkündür:

a) Kurumlar, yapılanmalarında (EUA 2006) sistem hedefleri koymuşlar ve bu hedefleri *vizyon* ve *misyon* başlıkları altında toplamışlardır. Dolayısıyla kaliteyi; vizyona erişme, amacın gerçekleşmesi olarak tanımlamak gerekir.

b) Kalite "yanlış" yapmayan, hatasız bir sistem performansı demektir, ki sistem teknisyenlerince "sıfır hata modeli" olarak adlandırılmaktadır. Eğitim kurumlarının diğer sistemler gibi "sıfır hata"ya yani maksimuma erişmesi mümkün olmadığından "optimum"a, yani öncekine göre daha *iyi* ve *gelişmiş* duruma yönelirler.

c) Paydaş memnuniyetinin artırılması bir diğer kalite tanımı ölçütüdür. Yükseköğretim kurumlarında esas paydaşlar; öğrenci, akademik ve idari kadro, işveren ve toplumun etkilenen kesimleridir.

d) Kaliteyi "değer" kavramı ile de ilişkilendirmek gerekir. Yükseköğretim sisteminin iyileştirilmesinde önemli bir amaç da, "üniversite-toplum" veya "üniversite–sanayi" ilişkisinin kurumsallaştırılması ve güçlendirilmesidir. Burada hedefleme yalnızca mezun edilen öğrenci değil, öğretim elemanlarının ürettiği bilginin faydaya dönüşmesi, yani araştırma sonucu çıkan ürünün toplumsal fayda olarak değerlendirilmesidir. Sanayinin, iş dünyasının "akademik" kesimden beslenen inovatif (yenilikçi) ve yaratıcı fikir ve buluşlara ihtiyacı vardır.

e) Kalite "değişim"i de öngörür. Rekabet dünyasında tercih edilebilir olmak için sürekli bir devinim ve değişim istenir.

Kalite Güvence Sistemi

Avrupa'da Kalite Güvencesi

Yükseköğretim sistemleri yönünden Avrupa ülkelerini üç grupta değerlendirmek mümkündür:

Birinci Grupta Anglosakson ülkeleri (ABD, Kanada ve İngiltere) yer almaktadır. Dünyada öncü olan ABD üniversiteleri ve benzeri yapıda kabul edilebilecek Kanada ve İngiliz üniversiteleri "kalite güvencesi" sürecini "akreditasyon" özelinde 30-40 senedir sistemli olarak uygulamaktadırlar. Akreditasyon; tanınma (öğrenci ve toplum tarafından) ve finans kaynaklarına ulaşma ve bütçelemede bir araç olarak da kullanılmaktadır. Gerçek bir performans indikatörü (göstergesi) olan akreditasyon, değerleri tekil olarak, ilgili disiplinin eğitime *devam etmesi* veya *durdurulması* yönünde belirleyici bir etken olmaktadır.

İkinci Grupta yer alan Kuzey Avrupa ülkeleri (İskandinav ülkeleri ve komşuları) yer almaktadır ve kalite güvence sistemini ileri ve yaygın düzeyde uygulama başarısı ve becerisi ile AB ülkelerine liderlik yapmaktadır.

Üçüncü Grup olarak tanımlanan Orta ve Güney Avrupa üniversiteleri, klasik durağan yapıları ile yeniliğe ve değişime ayak uyduramamakta ve reform çabaları istenen hız ve biçimde gerçekleşememektedir. Yalnız kalite güvence sistemi değil Bolonya Süreci'ndeki *derece* ve *şeffaflık* ilkelerinde dahi beklenen gelişmeyi sağlayamamışlardır. Bu ülkelerde 2010 yılı hedeflerine henüz ulaşılamadığından süreç içeriği ve planları yeniden gözden geçirilmekte ve revize edilmektedir. Güney ve Doğu Avrupa ülkelerinin kalite güvence sürecinde umulan gelişmeyi gösterememesi, özünde bu ülkelerin genel yönetim yapısı ve de üniversitelerinin durağan, hantal ve merkeziyetçi özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

Türkiye'de Kalite Güvencesi ve YÖDEK

YÖK tarafından kalite güvence sistemine yönelik ilk Yönetmelik 2002 yılında kabul edilmiş, ancak tayin edilen Komisyon görev yapamamıştır. 2005 yılında, yeni yönetmelik ile YÖDEK Komisyonu oluşturulmuş ve yoğun bir çalışma süreci sonunda 2007 yılında "*YÖDEK Rehberi*" hazırlanmış ve uygulanmaya sokulmuştur.

Hazırlanan Kalite Güvencesi ve Akademik Değerlendirme Süreci modelinin uygulanabilmesi için Türkiye Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı'nın kurulması gerekmektedir. YÖDEK Rehberi, bu haliyle sınırlı bir uygulama olanağına sahiptir.

YÖDEK Rehberi'nin önerileri doğrultusunda, çeşitli bilim alanlarında alan düzeyinde akreditasyon çabaları yoğunlaşmış ve çoğalmıştır. Mimarlık, şehir planlama ve tıp gibi çeşitli disiplinler, meslek odalarının örgütsel ve finansal desteği ile *(enformel düzeyde de olsa)* akreditasyon birimleri veya komisyonları oluşturmuşlardır.

Bilim alanlarının akreditasyon amaçlı tekil oluşumlarının yasal tabana dayanması gerekmektedir. Bu da ancak YÖK ve Üniversitelerarası Kurul'un, çıkarılacak yeni bir yasaya dayanarak üst düzeyde (şemsiye) ajansı kurması ile gerçekleşebilir.

Kalite hedeflerine ulaşılması, kurum ve birimlerin niteliklerinin gelişmesinin bir başka koşulu da, 5018 sayılı Mali Yönetim Kanunu ile YÖK Yasası'na yeni hükümler eklenerek *bütçeleme* ile *kalite güvence süreci*'nin birbirleri ile ilişkilendirilmesidir.

Diğer yandan, Türkiye'de yükseköğretim sisteminde kalitenin sağlanacağı esas birimler olan *"bölüm"* ve *"fakülte"*lerin yetki ve sorumluluklarının sınırlı olması ve yetki ve sorumlulukların *"rektör"*de toplanması sonucu, gerçek anlamda iyileştirme ve geliştirme sağlanamamaktadır.

Kalite Güvence Sisteminin Anlam ve Aşamaları

Kalite güvence sistemi iç ve dış olmak üzere iki düzlemde sağlanabilir. Birimin kendini değerlendirmesi *iç*, kurum dışından gelen bağımsız kurumların değerlendirmesi ise *dış denetleme* olarak tanımlanmaktadır. Üniversitenin içinde de hiyerarşik anlamda birbirine bağlı ancak göreceli olarak farklı yapılarda birimler bulunmaktadır; "üniversite bütünü", "fakülte", ve "bölüm". Bunlar, işlev ve yapılanmaları farklı yapılardır (veya birimlerdir). Her biri "öz değerlendirmesini" yaptığında *iç değerlendirme*, başka bir birim (üniversite içi veya dışı) kontrol ettiğinde ise, *dış denetleme* gerçekleşir. Üniversite, bölüm veya fakültelerin toplamından farklı bir şeydir, dolayısıyla öz değerlendirmesini kurgularken tüm paydaşları "kurum genel bütünlüğü" düzeyinde hareketlendirilecek bir çalışma modeli oluşturulmalıdır.

Yükseköğretim kurumu için de öz değerlendirme yapılırken "hiyerarşik bağımlılık", ciddi bir tehdit unsurudur. Hiyerarşik ilişkisi katı olan örgütler öz değerlendirmeyi, "iyileşmeye" dönük çalıştıramazlar. İletişimin, tartışmanın, eleştiri ve değerlendirmenin tepeden tabana, tabandan tepeye ve en önemlisi de "yatay" gerçekleştirildiği kurumlar kaliteyi yükseltecek bir yapıya sahiptir. "Bilgi"nin toplanması ve paylaşılması, bilgiye erişilebilirlik, doğruluk düzeyi, mukayese edilebilir özellikte olması, sistemin vazgeçilmez unsurlarındandır.

Kalite güvence sürecinde öz değerlendirme ve dış denetlemenin düzenli aralıklarla yapılması beklenir. Kurum içi değerlendirmenin her yıl veya iki yılda bir; dış denetlemenin ise ortalama beş yıllık dönemlerde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kalite güvence sürecinde, kurum içinde görev yapan bireylerin rolleri kadar *kişisel özellikler* ve *davranışları* da belirleyici (etkili) olmaktadır. Kurumsal aidiyet duygusu, kişisel motivasyon, şevk, heyecan, moral gibi sosyo-psikolojik etmenler, bireylerin tarif edilen görevlerindeki performanslarının vasat, vasat altı veya üst düzeyde gerçekleşmesinde etkili olabilmektedir.

Süreç Aşamalarında "Kültür" Öğesinin Rolü

Kurum Vizyonu ve Misyonu

Yükseköğretim kurumları son yıllarda *vizyon* ve *misyonlarını* tanımlarken temel bir yanlışlık yapmaktadırlar. Birçok kurum tarafından kabul edilen, benzeri tüm kurumlarda olan, aksi söz konusu olamayacak moda veya klişe sözler, misyon ve vizyon olarak tanımlanmaktadır. Bir kurumun varlık sebebi *(raison d'etre)*, hedef belirlemeye temel olacak vizyonu tarif etmek için yeterli değildir. Yükseköğretim kurumlarının vizyonu, *"mevcudu değiştirmeye"* ve gelişmeye yönelik olmalıdır ve kurum tarafından önerilen vizyon (veya alternatifler) paydaşlarınca inceleme ve tartışmalar sonunda değerlendirilerek belirlenmelidir.

Bununla birlikte kurum çalışanlarının kurum vizyonunu oluşturmada kendilerini paydaş hissetmeleri, kalitenin sağlanmasında ve toplam başarıda önkoşuldur.

Politikalar, Planlama ve Strateji

Yukarıdaki bölüm başlığını oluşturan kavramlar esasen birbirleriyle ilişkili, kimi zaman örtüşen, veya iç içe geçen, ancak özünde izleyen ve tamamlayan anlamlar içerirler. Vizyonu olan bir kurum, *politikalar* belirleyerek he-

deflenen duruma yönelik *planlama* yapar. Planlama sürecinde, kısıtlı kaynaklarla "tercih edilebilir" bir "optimum"a varmak için de, *strateji* tespit eder. Daha iyiye, nitelikli ürün ve hizmete erişmek için izlenmesi gereken aşamaları belirler; *seçilen strateji*! (YÖDEK Rehberi, 2007).

Kaliteyi artırma sürecinde en zorlu aşama ilgili kişilerin motive edilerek topyekün gelişme ve iyileşmeye gönüllü katkıda bulunmalarıdır. Bununla birlikte kurumda niteliksel gelişmenin gerekliliği anlaşılmalıdır. Niceliksel gelişmeleri gerçekleştirmek daha kolaydır. Öğrenci sayısı arttırılabilir, ders ve atölyeler yapılabilir, rakamsal olarak hedefler iyi görünebilir, ancak nihai ürünün kalitesinin aynı düzeyde gerçekleşmesi daha zordur.

Kurumsal Yapı

2000'li yıllarda Türkiye'deki üniversitelerde "Kalite Güvence Birimi" ve/veya AB Proje Ofisleri kurulmuştur. Bu amaçlı uzmanlık birimlerinin kurulması, "kolaylaştırıcı" bir mekanizmaya duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Yükseköğretim kurumları değişik disiplinlerden ve farklı özelliklerdeki akademisyenlerden oluşur. Kalite sürecinde bilgi toplama, bilgiyi amaca yönelik işleme, karşılaştırılabilir hale getirme, uzmanlık gerektiren bir iştir, ve akademisyenlerin beceri özellikleri ve zamanı, bu tür görevlere uygun olmayabilir. Öte yandan mevcut idari kadronun bu süreci yürütmesi de benzer nedenlerle uygun görülmediğinden sadece bu amaca odaklanmış "kalite güvence birimleri" oluşturulmuştur.

Güvenilir bilgininin etkin kanallarla iletilmesi ve kurumsal kültür ve aidiyet duygusunun, görev ve sorumluluk yaratacak açıklıkta biçimlendirilmesi önemli ve gereklidir. Merkezileşmiş kurumsal yapılarda üst düzey yöneticiler, "bilgiyi paylaşmanın" ve tartışma doğuracak "iletişim" sürecinin varlığından rahatsız olabilir. Bu nedenle sürece başlarken, rahatsızlık yaratacak nedenleri gidermek gerekmektedir.

İç ve Dış Değerlendirme

Kalite güvence sürecinin en önemli aşaması "öz değerlendirme" dir. *Öz değerlendirme*nin ayrıntılarını tartışmak yazının amaç ve kapsamını aşmaktadır. YÖDEK Rehberi ve ekli tabloları, *öz değerlendirme*nin kalite süreci içindeki yerini, konularını ve ölçütlerini kapsamlı olarak sunmaktadır.

"Kalite Kültürü" kavramının önemi bu süreçte ortaya çıkmaktadır. Ciddi bir SWOT (Güçlü-zayıf yanlar, fırsatlar, tehditler) analizi, öz değerlendirmenin ön koşulu ve başlatıcısıdır. Analiz çalışmasında kurumun elemanları kurumun yapısını ve işleyişini anlayacak, eksik ve hataları fark edecek ve karşılıklı tartışacaklardır. Girdileri ve kaynakları göz önüne alarak sistemin işleyişini sorgulayacaklar, gerekirse misyon ve vizyon tanımlamasını gözden geçireceklerdir.

Öz değerlendirme; canlı, çok ortaklı ve interaktif bir süreçtir. Çalışanların katılmadığı ve sadece "doldurulan bir tablo" veya "form"un öz değerlendirme olarak kabul edilmesi, yetersiz ve yanıltıcı olacaktır.

Öz değerlendirmeyi canlı tutan "geri besleme" dir. Yoğun ve zahmetli hazırlık ve çalışmalar gerektiren öz değerlendirmenin ortalama iki yılda bir tekrarlanması, eğer kalite kültürü geliştirilememiş ise, kurum çalışanlarında yorgunluk ve bezginlik doğurur. Gönülsüz gerçekleştirilen kalite süreci ise fayda sağlamaktan uzak olur.

Dış değerlendirme; toplum, işveren ve meslek odaları gibi paydaşların katılımı ile gerçekleştirilen ve "yeterliliği" belirleyen bir süreci içermektedir ve kurumun performansı "akreditasyon değeri" ile ölçülmektedir.

ABD, Birleşik Krallık ve Almanya gibi birçok ülkede üniversitelere mali kaynak sağlayan kişi veya kurumlar kurum bütçelerini dış değerlendirmenin akreditasyon değerlerine göre belirlemektedirler.

Kurum Yöneticisi ve Önderlik

Yükseköğretim kurumlarında rol ve görevler mevzuatta ayrıntılı tarif edilmiş olmakla beraber yönetimin merkezi ve hiyerarşik yapısı, "amir"in (üst yöneticinin) tutum ve davranışının gücü ve ağırlığını ön plana çıkarır. Özellikle "kültür" gibi normatif unsurların baskın olduğu bir alanda, birim yöneticisinin liderlik ederek süreci önemsemesi katılımcıların performansını olumlu etkilemektedir.

Kurum çalışanlarının "önder (yönetici)" lerinden bekledikleri özellikler vardır:

- Sağlıklı ve samimi bir iletişim,
- Doğru bilgi,
- Kişisel gelişimleri ve yükselmeleri için destek ve teşvik,
- Moral sağlayıcı, motivasyon artırıcı etkinlikler.

Karar ve uygulamalarda katkılarının önemsendiğini hisseden çalışanların, kalite kültürü ve kalite güvencesi sürecindeki davranışları da o düzeyde verimli ve yoğun olacaktır. Kurumu sahiplenen, içselleştiren paydaşlar, başarıda anahtar rolü oynarlar. İşte bu özellik ve duyguları yaratacak olan etken kurum "amiri"nin çalışmalara aktif katılımı, yetki ve sorumlulukları paylaşmadaki içtenliğidir.

Yönetimin, düzenli olarak uygulayacağı "çalışanların memnuniyet anketi" sonuçlarını dikkatle değerlendirilip uygulamaya yansıtması hem kurumun gelişmesini sağlayacak hem de çalışanların kurumsal aidiyet duygusunu pekiştirecektir.

Öğrenciler

Yükseköğretim kurumunu oluşturan öğeler içinde "öğrenci", en ağırlıklı ve de tartışmalı konuyu oluşturmaktadır. Kurumun asıl paydaşı olarak kalite güvence sürecine katılmaları öngörülmesine rağmen, öğrencilerin süreçteki katılımı ve etkinliği tarif edilen biçim ve düzeyde gerçekleşememektedir.

Öğrenci Anketleri

- Birçok üniversitede öğretim elemanı verdiği dersin öğrenci tarafından değerlendirmesini ister. Bu değerlendirme dönem sonunda bir anket ile yapılmaktadır.
- Elden verilen anketlerde tanınma korkusu aşılamadığı için gerçek değerleme alınamamaktadır.
- İnternet üzerinden bilgisayar ile yapılan anketlerde ise katılım yeterli düzeyde olmamakta veya öğrenci dersin öğretim elemanı tarafından kimliğinin anlaşılacağından kuşkulanmaktadır.
- Yapılan anketin dikkate alınacağından veya iyileşmeye katkı sağlayacağından kuşku duyulmaktadır.
- Öğrenci odaklı eğitim esas alındığında, ders değerlendirme anketi yetersiz kalmaktadır.
- Tekil yapılan ders memnuniyet anketlerinin müfredata yansıtılması ihmal edilmektedir.

Öğrenci Katılımı

Kurul ve komisyonlara öğrenci temsilcilerinin üye olarak katılması, kalite güvence sisteminde benimsenen, bu bağlamda ilgili yönetmeliklerde yer alan bir hedef olmuştur. Ancak benimsenmesine ve kural olarak kabul edilmesine rağmen, karar süreçlerinde öğrenci katılımı sağlanamamaktadır. Bu sorunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır:

- Yönetimin ve öğretim elemanlarının öğrenci katılımını benimsememesi veya uygulama gerçekleştirememesi.
- Yaygın olarak "Öğretmen odaklı" eğitimin hakim olması nedeniyle öğrencinin kendisini paydaş olarak hissedememesi.
- Öğrencilerin bu sürecin fayda ve önemine inanmaması, bu konuda yeterince bilgilendirilmemiş olması.
- Ders yükü nedeniyle öğrencilerin katılım için zaman ayıramaması. Bu sorunun aşılması ve öğrencileri teşvik etmek için Finlandiya gibi bazı Kuzey Avrupa ülkeleri öğrenci temsilcilerine dönemlik veya yıllık izin vermekte ve temsilci öğrenciler burslarla desteklenmektedir.
- Öğrenciler ve temsilcileri, gündem konuları hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilmektedir ve bilgi eksikliği nedeniyle kararlarda etkili olamayınca ilgi ve katılım da düşük kalmaktadır.

Sonuçta, çoğunlukla üniversite yönetimleri öğrenci katılımının gereğine inanmamakta veya sağlayacağı faydaların farkında olamamaktadır. Yönetimler, kurul ve komisyonlarda öğrencilerin etkin katılımı için yeterli bilgi sağlayarak, destek vererek, yardımcı ve yönlendirici olmasında yarar görülmektedir. Öğrenci sorunları ve ihtiyaçları hakkında yapılan çalışma ve araştırmalar arttırılmalı, tespit edilen sorunların çözümüne yönelik uygulama ve iyileşme gerçekleşmelidir. Bu sürecin uygulanmasında öğrenci-öğretim elemanı diyalogu sağlanmalı, güven duygusu oluşturulmalı, öğrencilerin süreçte yetkili ve sorumlu olduklarını kavramaları sağlanmalıdır.

Dış Paydaşlar

Yükseköğretim kurumlarının en çok eleştirilen yönlerinden biri "üniversite-sanayi" işbirliği ve "üniversite-toplum" etkileşimi ve bütünleşmesindeki başarısızlıklarıdır. Avrupa'da ve ülkemizde bu sorunu gidermek üzere çeşitli önlemler ve teşvik tedbirleri alınmaktadır.

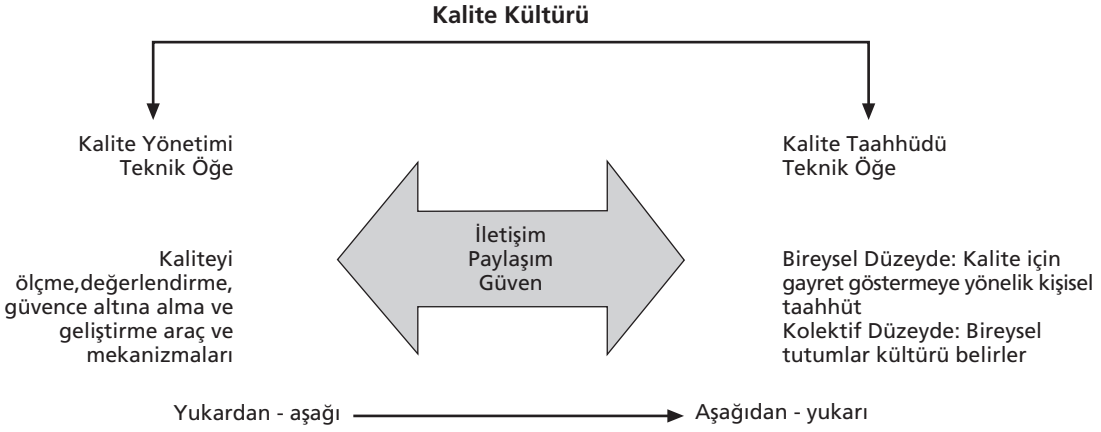
İş dünyası veya sanayi, yükseköğretim kurumlarının kalite sürecinde iki yönden paydaştır. Birincisi ve en önemlisi, mezun olan öğrencileri istihdam eden, diğer bir deyişle program çıktısından yararlanan bir öğe olarak memnu-

niyet, eleştiri ve önerilerini, kalite güvence sürecine aktarmasıdır. Özellikle müfredat (program) tasarımında iş dünyasının değerlendirmesinden, birikim ve tecrübesinden yararlanılması önerilmektedir. İkincisi ise, eğitim-öğretim kadar *araştırma* ve *topluma hizmet* ile görevli yükseköğretim kurumlarının birikimlerinden yararlanmaktır.

İkinci grup dış paydaş ise "*mezunlar*"dır. Üniversitenin mezunu olan kişinin çalışma hayatındaki deneyim ve birikimlerini aktarması, yönetime ve kuruma "ayna" tutması kalitenin sağlanmasında önemli bir girdidir.

Sanayi temsilcilerinin, STK' ların, mezunların görüş ve katkılarının sadece bir anket veya rapor şeklinde alınması ve kullanılması eksik veya hatalı olabilir. Dış paydaşların toplantılara katılarak, tartışarak ve görüşlerini paylaşarak bir "kültürlenme" sürecinin başlatılması gerekmektedir. İstenilen düzeyde yararlı ve etkili bilgilerin elde edilmesi ve kullanılabilmesi, bu kültürel ortamın sağlanması ile mümkün olabilir.

Kalite kültürü oluşturma süreci Şekil 1'de kavramsal olarak ifade edilmektedir.



Şekil 1: Kalite kültürü ve kalite yönetimi.
Kaynak: European University Association (EUA) (2006), Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006

Sonuç

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Kalite Güvence Sürecinin gelişmesini sağlamak üzere 2002-2006 yılları arasında 36 ülkeden 134 yükseköğretim kurumunun katıldığı ve 18 farklı grupta "Kalite Kültürü" projelerini organize etmiş ve bu projelerin sonuçlarını yayınlamıştır (EUA, 2006). Mersin Üniversitesi de bu makale yazarının temsili ile 3. grupta "Implementing Bologna Reforms" proje uygulamasına katılmıştır. Bu kapsamda 2010 yılında gerçekleştirilen bir çalışma ile kalite güvencesi ve kültürü alanında son on yılda yaşanan gelişme ve tecrübeler değerlendirilmiştir (EUA, 2010).

EUA Başkanı Jean-Marc Rapp, Rapor'un Önsöz'ünde " ...gerçek anlamda yüksek kaliteli eğitimin, sadece resmi kalite güvence süreci ile değil, yükseköğrenim kurumunun tüm mensuplarının yaşadığı ve paylaştığı bir *kalite kültürü* yaratılması ile mümkün olabileceğini …" ifade etmektedir (EUA, 2010:6).

Özetle:

- Kalite kültürünün temel sorunu, kurumda tepeden tabana olduğu kadar, tabandan tepeye sağlıklı ve akıcı bir iletişim ve etkileşim ağının kurulması ve bunun uygulamaya yansımasıdır. Kurum amirinin inanç ve istek seviyesi, bu kültür'ün gelişmesini sağlar.
- Kurumsal özerklik; gelişmiş ve etkili kalite kültürü yaratır ki bu da gerçek anlamda bir gelişme ve iyileştirme sağlar.
- Kurumsal özerkliğin olmadığı veya kısıtlandığı kurumlar, bürokrasinin talebine uyma, denetim kriterlerine ve formatına "uyum yapma" eğilimindedir. Bu tür kurumlarda kalite kültürü yeterince oluşmamış ve özümsenmemiştir.
- Yükseköğretim kurumunun en önemli paydaşı olan "öğrenciler" in varlığının ve katkısının önemsenmesi, karar ve uygulama aşamalarında rol almalarının sağlanması ön şarttır.

- Öğrencinin katılımı ve kalite kültürünün yaratılması sürecinde, sosyal çevrenin oluşturulması, öğretim üyesi-öğrenci arasında enformel ilişkilerin artması ve bunun geniş tabanda yaygın olarak gerçekleşmesi gerekir. Öğrenci ve temsilcilerinin, "anlayabilir" ve "yapabilir" kılınmasına yönelik program ve mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- Yükseköğretim kurumu mensupları; kurum içi çalışmalarında ve sıradan işlerinde, kaliteyi arttırma çabalarının kurum başarısı ve bireysel gelişimlerini olumlu etkileyeceğinin farkına varmışlar ve ikna olmuşlar ise, işlevsel ve yararlı bir kalite kültürü gerçekleşiyor demektir.

Kaynaklar

European University Association EUA (2010), Examinig Quality Culture:Part 1-Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions, report by Loukkole ,T and Zhoug,T.

European University Association (EUA), 2006, Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002 – 2006 (Brussels, EUA), (http://www.eua.be/publications) (erişim tarihi: 04.04.2011)

YÖDEK (2007) Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi.

Elektronik Kaynakça

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005, European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Helsinki, ENQA), (http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso) (erişim tarihi: 04.04.2011)

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2008, Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey (Helsinki, ENQA), (http://www.enqa.eu/pubs_occasional.lasso) (erişim tarihi: 04.04.2011)

European University Association (EUA), 2005, Developing an internal quality culture in European universities:Report on the Quality Culture project 2002 – 2003 (Brussels, EUA), (http://www.eua.be/publications) (erişim tarihi: 04.04.2011)

Harvey, L. & Stensaker B., (2008), "Quality Culture: understandings, boundaries and linkages", European Journal of Education, vol. 43, no:4, pp. 427-442.

Lanarès, J., March (2008), "Developing a Quality Culture", in EUA Bologna Handbook, C 2.1-1 (Brussels/Berlin, EUA/Raabe). (http://www.eua.be/publications) (erişim tarihi: 04.04.2011)

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1051-1062

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

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması ve Devamlılığının Sağlanması: Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği

Elif Nur Alper
Yalova Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü, Yalova, Türkiye

Özet

Avrupa Birliğine katılma ve uyum sürecinin Türk yükseköğretim sistemine yönelik en önemli etkisi, yükseköğretimde kalite kültürü oluşturma ve devamlılığının sağlanması ile ilgili çalışmaları hızlandırması olmuştur. Özellikle 2005 yılından sonra "her ile bir üniversite, her lise mezununa üniversitede eğitim fırsatı" sağlamaya yönelik politika tercihinden sonra sayıları hızla artan devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki rekabet yükseköğretimde kalite çalışmalarının önemini ortaya çıkarmıştır. Buna Amerikan ve Avrupa üniversitelerinin rekabet ve bu rekabetin Türkiye'ye yansıyan etkileri de eklenince 2000'li yılların başından itibaren çok sayıda Türk devlet üniversitesi, rekabetin temelini oluşturan kalite kültürü oluşturma çabalarını yoğunlaştırmıştır. Kalite, iktisadi, sosyal, kültürel ve siyasi hayatın bütün alanlarında faaliyet gösteren örgütlerin mensuplarınca paylaşılan, sonradan öğrenilen veya kazanılan iş yapma ve yürütme biçimi olarak tanımlanır ve bu değerlerin bütünü o organizasyonun kültürünü oluşturur. Örgütün varlığını devam ettirmesi bu kültürün oluşturulması ve devamlılığının sağlanması ile mümkün olur. Eğitim alanında faaliyet gösteren birer organizasyon olarak üniversitelerin oluşturulma amaçlarını etkin şekilde gerçekleştirmeleri bir kalite kültürüne sahip olmaları ve bunun devamlılığı ile mümkündür. Bu çalışma da esas olarak Türk yükseköğretim kurumları için giderek hayati öneme sahip olmaya başlayan kalite kültürünün oluşturulması ve devamlılığının sağlanması süreci ile ilgili olarak hazırlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kalite kültürü, yükseköğretimde kalite, Bolonya süreci, Avrupa Üniversiteler Birliği, Uludağ Üniversitesi.

Giriş

Son yıllarda Türk yükseköğretim sisteminde ve üniversitelerde meydana gelen çok sayıda gelişme, yükseköğretimde kalite kültürünün oluşturulması ve devamlılığının sağlanmasını önemli hale getirmiştir. Bu gelişmeler; Özellikle 2005 yılından sonra çok sayıda yeni devlet ve vakıf (özel) üniversitenin kurulması, değişen yükseköğretim politikasının bir yansıması olarak gelişme seviyesi ve potansiyeline bakılmaksızın her ilde bir üniversite kurma tercihinin yapılması, artan üniversite sayısına bağlı olarak (özellikle vakıf ve devlet üniversiteleri arasında) rekabetin artması, Türk üniversitelerinin kendi aralarındaki rekabetin yanı sıra, hatta bazı alanlarda bu rekabetten daha şiddetli olarak Amerika ve Avrupa üniversiteleri ile rekabet etmek zorunda kalması, Avrupa üniversitelerinin Amerikan üniversiteleri ile rekabet edebilmek için kendi içlerinde üniversiter sistemi yeniden yapılandırma ve uyumlu hale getirmeye yönelik çalışmaları başlatmaları (Bolonya süreci), olarak sıralanabilir (Alper, 2011, s.1-2).

Bu gelişmeler, Türk üniversitelerinin varlıklarını sürdürebilmeleri ve ayakta kalabilmeleri için rekabet güçlerini koruyacak yeniden yapılandırma çalışmalarını gerçekleştirmeye zorlamıştır. Bu çalışmalar esas olarak "kalite

merkezli" çalışmalar olup, bir kalite kültürü oluşturma ve bunun devamlılığını sağlamaya yönelik faaliyetler olmuştur.

Bu çalışmada yükseköğretim sisteminde gerçekleşen değişimler ve Amerika, Avrupa ve Türk yükseköğretim kurumlarında yapılan kalite kültürü çalışmaları anlatılmıştır.

Yükseköğretim ve Yükseköğretimde Değişim

En temel yükseköğretim kurumu olarak üniversite ise "yüksek düzeyde eğitim, bilimsel araştırma ve bilimsel yayın yapan fakülte, enstitü ve yüksekokul gibi aynı rektörlüğe bağlı birimlerden oluşan öğretim kurumu" (Büyük Larousse, 1992, Cilt 23, s.12026) veya "çeşitli bilim ve sanat dallarında öğretim yapan, meslek eğitimi ve lisansüstü programları bulunan ve çeşitli dallarda diploma veren yükseköğretim kurumu" (Anabritannica, 2004, Cilt 21, s.506-508) olarak tanımlanır. Yapılan bu tanımlardan farklı olarak teknolojik alandaki gelişmeler ve özellikle küreselleşme sürecine bağlı olarak dünyada üniversite tanımı da değişmeye başlamış, yeni üniversite anlayışları ve yaklaşımları ortaya çıkmıştır. "21. Yüzyıl Üniversitesi" olarak da adlandırılan bu yeni üniversitenin temel özellikleri (Küçükcan ve Gür, 2009, s.61-62);

- Öğretim üyeleri yerine öğrencileri odak noktası olarak alma,
- Yaşam boyu öğrenmeye odaklanma ve yetişkinler için farklı imkan ve etkinlikler sunabilme,
- İnsanların yaşam biçimlerine ve kariyer ihtiyaçlarına uygun ortamlar hazırlayabilme,
- Yalnızca bölgesel pazara değil, küresel pazara hitap edebilme,
- Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek esnek bir yapıya ve yeteneğe sahip olma,
- Teknolojiyi kullanarak herhangi bir yer ve zaman kısıtlaması olmadan öğrenme imkanı sağlayabilme,
- Öğrenim ücretinin (bedelinin), hizmetten yararlananlarca ve özel kesimlerce desteklenebilmesi,

olarak sıralanmıştır.

20. yüzyılın başlarından itibaren üniversitede öğrenim gören insanların sosyal statüsünde de bir değişme olmuştur. 20. yüzyıla kadar, üniversite öğretim üyeliği ve öğrenciliği ruhban sınıfı, aristokratlar, toprak sahipleri gibi ayrıcalıklı kişilere özgü iken, 20. yüzyıldan itibaren toplumun her tabakasına yayılmaya başlamıştır. Bu durumun en önemli faktörü, 1944 yılında Amerika'da ve Avrupa'da II. dünya savaşından dönenlerin topluma uyum sağlayabilmesi için üniversitelerden yararlanma yoluna gidilmesidir. Savaştan dönenlere üniversitede okumak için devletin yardım yapması, öğrenci sayılarında büyük bir artışa ve devlet ile üniversite arasında yeni bir ilişkinin kurulmasına neden olmuştur. Böylece yükseköğretimde de kitleselleşme başlamıştır. Bu tarihten itibaren üniversitenin görevleri, "Eğitim-Öğretim, Temel Bilimsel Araştırmalar ve Toplum Hizmetleri" şeklinde olmak üzere yeniden belirlenmiştir.

Böylece üniversite devletin sosyo-ekonomik politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynayan bir kurum haline gelmiş ve bilgili işgücü yetiştirmesi bakımından üretim faktörleri arasında yerini almıştır. Bugün için Amerika ve Avrupa'daki üniversitelerin birçoğu bilimsel araştırmalardan elde ettiği rant kadar, gelişmekte olan ülkelere bilgili işgücü yetiştirme faaliyetinden de kar sağlamaktadır (Alper, 2011, s.9).

Ancak, özellikle 20. yüzyılın son dönemlerine doğru önce Amerika'da daha sonra da Amerika etkisindeki bazı ülkelerde küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan gelişmeler üniversitelerin de özelliklerini etkilemiştir. Küreselleşmenin işletmecilik ve yönetim anlayışında ortaya çıkardığı değişme ve yaygın kullanımıyla piyasalaşma üniversiteleri de etkilemiş üniversite politikalarının belirlenmesinde devlet kavramının yerini piyasa kavramı almaya başlamıştır. Bu anlayış değişikliği çerçevesinde Öğrenciler "müşteri" (customer), öğretmenler-öğretim üyeleri "tedarikçi" (provider), ve öğretme/öğrenme ilişkisi de bir tür alıcı-satıcı ilişkisi gibi düşünülmeye başlanmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009, s.47). Ancak bugün gelinen noktada bu yeni anlayışın bütün yükseköğretime hakim olduğu ve yaygınlaştığını söylemek için henüz çok erkendir.

ABD ve Avrupa'da Yükseköğretimde Kalite Çalışmaları

II. Dünya Savaşı sonrası ilk olarak Amerika'da sonra Avrupa'da ve gelişmekte olan pek çok ülkede yükseköğretim alan nüfus artmıştır. Bu durumun en büyük nedeni savaş sonrasındaki toplumların ve ekonominin eğitimli insana duyulan ihtiyacının artmasıdır. Bunun yanı sıra mesleki eğitimin öneminin artmasıyla üniversite ve iş dünyası arasında daha fazla ve daha iyi ilişkiler kurulması gerekmiştir. Bu sayede üniversitelerin müfredatları değişen

ihtiyaçlara göre yeniden şekillenmiştir. Ayrıca gelişen teknoloji ile açık üniversite, uzaktan eğitim ve benzeri alternatif eğitim seçenekleri oluşmuştur. Sanayi devrimi sonrasında ağırlıklı olarak hammadde ve fiziksel iş gücünün kullanıldığı üretim şeklinden süreç ve bilgi yoğunluklu bir üretime geçilmiştir. Oluşan bu sistemin ana noktası bilgi ve bilgiyi üreten eğitimli bireyler ve onların görüşleri oluşturmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009, s.56-57). II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan en önemli değişimlerden biride üniversite eğitiminin yalnızca seçkin sınıfla sınırlı olmasını değiştirerek daha geniş kitlelere, toplumun büyük kesimine de açılmasıdır (Küçükcan ve Gür, 2009, s.59).

Üniversitelerden beklentilerin değişmesi son 30 yılda teknolojide ve dünyada meydana gelen değişimlerden kaynaklanmaktadır. Özellikle Amerika'daki yükseköğretim kurumlarının piyasalara bağımlı olarak yeniden yapılandırılması, yükseköğretimin toplumsal bir kurumdan daha çok bir endüstri olarak görülmeye başlanmıştır. Amerika'daki yükseköğretim tarzının örnek olarak alındığı birçok ülkede de yükseköğretim kurumları birer meta olarak görülmeye başlanmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009, s.50-53).

Küreselleşme, üniversiteler yalnızca kendi ülkelerindeki öğrencilerin değil farklı ülkelerden gelen öğrencilerin katılımlarını sağlamıştır. Bu durumdan yararlanan üniversiteler dışa açılmada ve yükseköğretim pazarından pay alma yarışına girmişlerdir. Bu pazarda özellikle ABD, İngiltere, Avustralya ve kısmen de Kanada birer marka haline gelmiş üniversiteleriyle başı çekmektedirler. Bu gelişmeler sonucu eğitim pazarının genişlediği, ekonomik olarak da, bilgi üretimi ve beyin göçü açısından da önemli bir kaynak sağlayan bir endüstriye dönüştüğü görülmektedir.

Yükseköğretimin yaygınlaşması eğitim seviyesini arttırmakla kalmamış birçok meslek için yeterli görülen ön lisans veya lisans diplomalarının yetersiz kalmasını sağlamıştır. Bu gelişmeyle birçok üniversite mezunu istihdam pazarındaki şanslarını arttırmak için lisansüstü eğitim almaya veya mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik dereceler veren eğitim programlarına katılmaya başlamışlardır.

Artan bu talepler için yükseköğretim kurumu seçmede yükseköğretim kurumunun kalitesi ön plana çıkmaktadır. Bölgesel ve küresel rekabetin hızlandığı günümüzde, rekabet gücünün yükseltilmesine, bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde organize edilmesine ve stratejik hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarının ölçülmesine katkıda bulunmak amacıyla, üniversitelerin kalite güvencesi kapsamında bağımsız dış kuruluşlarca denetlenmeleri, çeşitli parametrelere göre performans ve kalite değerlendirilmelerinin yapılması kaçınılmaz bir hale gelmiştir.

Öte yandan yükseköğretim kurumları dünyanın birçok ülkesinde devlet tarafından finanse edilmektedirler. Artan öğrenci sayısı hükümetlerin yükseköğretim kurumlarına daha fazla kaynak ayırmalarını gerektirmiştir. Yükseköğretim kurumlarına ayrılan bu kaynakların belirlenmesinde çeşitli mekanizmalar oluşturulmuştur. Belirlenen bu mekanizmalar arasında en çok kullanılan kurumsal performansa göre yapılan değerlendirmelerdir. OECD ülkelerinde üniversiteler performans temelli bütçe, kalite kontrol gibi özelliklerde değerlendirilmektedir.

Amerikan Yükseköğretiminin Genel Özellikleri ve Kalite Çalışmaları

Yükseköğretim kurumlarında kalite kültürü çalışmaları Amerika'da başlamıştır. Amerika ve Avrupa yükseköğretim kurumlarının öğretim ve yönetim sistemi kültürel yapısı birbirinden farklıdır. Bunun doğal sonucu olarak yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen kalite çalışmaları birbirinden farklıdır. Amerikan yükseköğretim sisteminin temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.90-98):

1. Amerikan yükseköğretiminin ilk özelliği kurumların çeşitliliğidir. Amerika'da üç tarz yükseköğretim kurumu vardır: İngiliz tarzı eğitim veren kolejler, Alman tarzı araştırma üniversiteleri ve ön lisans düzeyinde eğitim veren yüksekokullar. Amerika'nın kuruluşundan itibaren süregelen ve Amerikan lisans eğitimini şekillendiren, geniş bir müfredatla zihin eğitmeyi amaçlayan ve aynı zamanda karakter eğitimini öne çıkaran hümanist (liberal) kolejleri İngilizlerden alınmıştır. Bir diğeri Amerikan halkının ekonomik ihtiyaçlarını göz önüne alarak süresi iki yıl olan ve çeşitli programlarla mesleki eğitim veren "toplum kolejleri" (community colleges) olarak bilinen yüksekokullardır. Bunların yanı sıra küçük kolejler, büyük üniversiteler, dinsel ve seküler okullar, tek cinsiyetli veya karma kolejler, kamu ve özel kurumlar olmak üzere çok sayıda okul vardır.
2. ABD yükseköğretim kurumlarının bir diğer özelliği yönetim şekilleri ile ilgilidir. Kurumların yönetim şekli mütevelli heyet ve bu heyet tarafından atana liderliği ön planda olan bir başkanla oluşur. Mütevelli heyet üniversitenin bulunduğu eyaletin valisi tarafından atanır ve eyalet meclisi veya senatosu tarafından onaylanır. Heyet üniversitenin misyonunun belirlenmesinden, rektörün atanmasından, üniversitenin politikaları-

nın belirlenmesinden, stratejik planlamadan ve performans değerlendirmelerinden sorumludur. Heyet yetkilerinin bir kısmını rektöre devreder. Rektör üniversitenin günlük işlerinin yürütülmesini sağlar ve heyete karşı sorumludur.

3. ABD yükseköğretim kurumlarının mali kaynaklarının çeşitliliği de ayırt edici bir özelliktir. Mali kaynakları kamu kurumlarından, yerel, eyaletsel ve federal düzeylerden, mezunlardan ve hayırsever insanlardan gelen bağışlardan oluşmaktadır.

Yukarıda sayılan ayırt edici özelliklere sahip ABD yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi (quality assurance) fikri, ilk akreditasyon kurumlarının kurulmasına dayanmaktadır. Bu kurumlar, ilk, orta ve yükseköğretim okullarının akreditasyon olmasını yönetirler. Bağımsız kurumlar şeklinde bölgesel (Kuzeybatı, Güney, Batı vs.) veya alanlar (mühendislik dini okullar, psikoloji, gazetecilik vs.) olarak örgütlenmişlerdir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.98-99). Akreditasyonda önce kurum kendi kendisini değerlendirmekte; daha sonra dışarıdan ziyaretçiler gelerek belli standartlar çerçevesinde birkaç gün inceleme yaparak bir rapor hazırlarlar. Federal hükümet yükseköğretim kurumlarına fon ayırırken, akreditasyonu değerlendirmelerini göz önüne alır. Akademik programların 5-10 yılda bir kalite güvencesinden geçmesi Amerika'da çok yaygındır. Ayrıca, akademik programların veya bölümlerin kendi iç değerlendirmelerini de genellikle beş yılda bir yapmaları yaygın bir uygulamadır.

Bunların yanı sıra kaliteyi değerlendiren ve böylece öğrencilerin yükseköğretim kurumu seçimlerinde onlara rehberlik eden çok sayıda yayın vardır. Bu yayınlarda en yaygın olarak bilineni Kaliteyi ölçen ve üniversiteleri sıralayan U.S. News and World Report'tur. Her yıl üniversiteleri sıralamada farklı yaklaşımlar kullanılsa da U.S. News and World Report'un temelde kullandıkları bilgiler; girdiler (örneğin, SAT ya da GRE puanları, öğrenci başına harcama, öğrenci/öğretim üyesi oranı), saygınlık ve çıktılar (örneğin, mezun oranları) gibi ölçütlerdir.

Amerika'daki en önemli akreditasyon kurullarından biri olan Mühendislik ve Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu (Accreditation Board for Engineering and Technology-ABET) (ABET, 2011), 1932 yılında Profesyonel Gelişim için Mühendislik Konseyi adı altında (Engineers' Council for Professional Development – ECPD) mühendislik programlarının (makine, elektrik, elektronik, maden, metalurji, inşaat vb.) profesyonel gelişimi için gerekli birleştirilmiş programlar uygulamak amacı ile kurulmuştur. 2005 yılında ismini Mühendislik ve Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu (ABET) inc. Olarak değiştirmiştir. ABET ismini bu şekilde değiştirerek, teknik eğitimini ek alanlarda genişletirken, halk için kalite ve liderlik vasıflarını da ön plana çıkarmıştır. ABET yurtiçinde ve yurtdışında da mühendislik programlarını akredite etmektedir. Akredite olan programlar yaptıkları çalışmaların sonucu olarak "büyük ölçüde eşdeğer – substantially equivalent" anlamına gelen kalite belgesi almaktadırlar. Türkiye'de de birçok üniversite ABET'e başvurarak kalite belgesi almışlardır.

Her eyalette farklı bir sistem uygulanan yükseköğretim kurumlarında, TKY uygulamaları Toplum Kolejlerinde (community colleges) ve teknik okullarda başlamıştır. TKY uygulamalarının bu okullarda başlamasının en önemli nedeni bu kurumların eğitimlerinin ve ders programlarının içeriklerinin sanayinin ve yerli işverenlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmasıdır (Rehber, 2002, s.103). Yükseköğretim kurumu sayısının 3,500'den fazla olduğu Amerika'da yükseköğretim kurumlarındaki TKY çalışmalarının ne ölçüde uygulandığı tam olarak bilinmemekle birlikte üniversitelerde yapılan bu çalışmaların üniversitenin idari yapısı ve akademik yapısını ayrı olarak ele aldıkları ve çalışmaların daha farklı olarak yapıldığı gözlenmektedir (Rehber, 2002, s.103-105).

Akademik alanda yapılan çalışmalar genellikle öğretim üyelerinin derslerini vermede kullandıkları yöntemlerde TKY uygulamalarını kullanmaları ile başlamıştır. Öğrencilerini birer müşteri olarak kabul eden ve onların isteklerini, değerlendirmelerini ve nasıl öğrenmek istediklerini göz önüne alarak oluşturulan tekniklerdir. Örnek olarak Samford Üniversitenden Jhon Harris'in öğrencileri "eğitimin ortağı= ortak üretici" olarak kabul etmesi ders verme sistemini buna göre düzenlemesi. Bir diğeri Pennsylvania State Üniversitesinde MBA programında görev alan istatistik profesörü K. Ord, derslerinin başarısını arttırmada TKY'nin geri besleme mekanizmasından yararlanmıştır. Profesör her dersinin sonunda öğrencilerine sorduğu; "*Bugünkü dersin ana mesajı neydi? Ne öğrendiniz? Neyi anlamadınız?*" şeklindeki sorularına karşılık aldığı cevapları değerlendirerek bir sonraki dersi için verileri elde etmiştir. Burada da öğrenciler birer müşteri olarak görülmüş ve dersler hakkındaki görüşleri alınarak dersin başarısının artması planlanmıştır. Sonuç olarak da dersin not ortalaması ve öğretim üyesinin başarı notu artmıştır.

Massachusetts eyaletinde bulunan Babson İşletme Yüksek Okulu kalite çalışmalarına başlamada Amerika'nın en önemli kalite ödülü olan Malcolm Baldrigre Kalite Ödülünü kazana Xerox şirketinin kalite programı sorumlu-

su William Glavin'nin okula müdür olarak atanmasıyla başlamıştır. Öncelikle akademik programlarda başlatılan sürekli kalite iyileştirme çalışmalarının temel noktası müşteri ve müşteri mutluluğudur. Okul müdürüne bağlı olarak kurulan "Kalite Dairesi" ve "Yeniden Yapılandırma Dairesi" okul içinde kalite çalışmalarının planlanmasını, uygulanmasını ve yürütülmesini sağlamaktadır (Rehber, 2002, s.40-41). Temel olarak aldığı diğer ilkeler;

- Stratejik amaçların belirlenmesi ve herkes tarafından anlaşılabilir olması,
- Süreçlerin sürekli iyileştirilmesi,
- İnsan kaynakları yönetimi,
- Sürekli öğrenme ve gelişme,
- Grup çalışması ve liderlik,
- Verilerle yönetimdir.

Amerika'da her üniversitenin kendine ait bir kalite politikasının ve kendine özgü kalite çalışmalarının olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında TKY ilkelerinin yükseköğretim kurumlarında uygulanması için gerekli ortamın oluşturulması ve kalite kültürü yaratmak için kurumların sahip olması gereken niteliklerin başında liderliğin yer aldığı görülmektedir. Liderliğin yanında TKY ilkelerine inanmanın önemi, TKY uygulamada istikrarın sağlanması, eğitim ve insan kaynaklarının geliştirilmesinin ve sürece katılımın önemi başta gelmektedir (Rehber, 2002, s.107).

Avrupa Yükseköğretimin Genel Özellikleri ve Kalite Çalışmaları

Avrupa, bu kıtada yer alan çok sayıdaki ülke arasındaki kültürel farklılıklara bağlı olarak farklı yükseköğretim sistemlerine sahiptir (Rehber, 2002, s.110-111). Bunlardan en yaygın olanları;

- Almanca konuşulan ülkeler ve İskandinav Ülkelerinde hakim olan öğretimin araştırma ile beslendiği anlayışına dayanan Humbold Modeli,
- İngiltere ve diğer ada ülkelerinde bağımsız kurumsal yapının hakim olduğu üniversiteleri evrensel bilgilerin öğretildiği yer olarak tanımlayan Anglo-Sakson Modeli,
- Fransa'dan Türkiye'ye kadar uzanan ve bazı orta ve doğu Avrupa ülkelerinde de hakim olan üniversiteleri ulusal kamu hizmetinin bir kolu gibi gören Napoleonic Model, olarak bilinen üniversite modelleridir. Bu yapı özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde aşağıda sayılan sebeplerle değişmeye ve yeniden yapılanmaya başlamıştır.

Amerika'da olduğu gibi, savaş sonrası dönemde sanayinin ve tarım sektörünün ihtiyaç duyduğu vasıflı ve yarı vasıflı iş gücünü sağlayabilmek için ağırlıklı olarak savaştan dönenlere mesleki eğitim verme amacıyla üniversite bünyesinde çok sayıda yüksek okul açılması (ABD'deki community colleges gibi) Avrupa üniversite sistemindeki ilk radikal değişikliği oluşturmuştur. Bu değişiklik sayesinde sınırlı sayıdaki kişiye verilen üniversite eğitimi geniş kitlelere yönelmiştir. Her seviyedeki yükseköğretime olan talebin artması değişen refah devleti anlayışı çerçevesinde yükseköğrenim maliyetlerinin devlet tarafından karşılanması üniversiteleri kitle eğitim kurumları haline dönüştürmüştür.

Avrupa'nın bütünleşmesi sürecinde (AB'nin oluşumu) üye ülke öğrencilerinin farklı ülkelerde eğitim almalarını sağlamaya yönelik öğrenci hareketliliğini gerçekleştirmek için yükseköğretim kurumlarının programları arasında bir uyumlaştırma ihtiyacının doğması değişimin ikinci sebebini oluşturmuştur. Farklı ülkelerden alınan diplomaların diğer ülkelerde de geçerli olmasını sağlamaya yönelik bu değişiklik Avrupa üniversitelerini birbirine yakınlaştırmıştır. Belirtilen bu iç faktörlere ilaveten Avrupa üniversite sistemini değişime ve yeniden yapılanmaya zorlayan üçüncü sebep dış faktör olarak da tanımlanabilen ABD üniversiteleri ile rekabet etme ihtiyacıdır. Bu faktör Avrupa üniversite sisteminde kalite arayışlarını da başlatan en önemli gerekçe olmuştur.

1998 yılında Sorbonne Üniversitesinin kuruluş yıl dönümünde Avrupa'nın farklı ülkelerinden bir araya gelen üniversite rektörleri, Avrupa vatandaşlığının güçlendirilmesi ve AB'nin kültürel boyutunun gerçekleştirilmesi amaçlarını içeren bir bildiri yayınlamışlardır (Rehber, 2002, s.81). Avrupa üniversitelerinin yeniden yapılanması için atılan asıl adım 1999 yılında Avrupa ülkelerinden bir araya gelen 29 eğitim Bakanının imzaladığı Bolonya Deklarasyonu'dur. Avrupa üniversitelerinin yeniden yapılanması, idari ve akademik konular da bir reform gerçekleştiren bu anlaşma (Küçükcan ve Gür, 2009, s.81):

- Avrupa ülkelerindeki üniversite programlarını arasında bir standardizasyon sağlamayı,
- Üniversite bitiminde alınacak diplomanın bütün Avrupa ülkelerinde geçerli olmasını,
- Avrupa ülkeleri arasında öğrenci ve öğretim üyeleri başta olmak üzere insan hareketliliğini sağlamsını,
- Bu değişimin sonucunda da Avrupa vatandaşlığı kimliğinin oluşturmaya katkı sağlamsını ve farklı kültürleri tanımayı,
- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemini oluşturmak,
- Avrupa Kredi Transfer Sistemini (European Credit Transfer System- ETCS) uygulamayı, amçlamıştır.

2001 yılının mart ayında gerçekleştirilen Salamanca Kongresi'nde geleneksel olarak yapılan Avrupa Rektörler Konferansı, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) olarak yeniden adlandırılmış ve Avrupa'da *Avrupa Yükseköğretim Alanı*'nın oluşturulması hedefi daha karalı hale gelmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.81).

Avrupa yükseköğretim Alanı; içerisinde yer alan vatandaşlarının yükseköğrenim görme ve çalışma amacıyla Avrupa'da kolaylıkla dolaşabilmelerini sağlamaktadır. Bu sistem Avrupa'nın hem yükseköğretim de hem de iş imkanları olanakları açısından diğer ülkeler ve bölgeler açısından daha cazip hale gelmesini sağlayacaktır (YÖK, 2011). Avrupa Yükseköğretim Alanın gerçekleştirmesini sağlayacağı en önemli nokta üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesidir. Üye ülkelerin bir yandan yükseköğretim sistemlerini kendilerine özgü farklılıklarını koruması bir yandan da birbirleri ile karşılaştırılabilir ve uyumlu hale gelmesi amaçlanmıştır. Bu sayede bir ülkenin yükseköğretim sisteminden bir diğer ülkenin yükseköğretimine geçiş kolaylaşacak, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin hareketliliği ve istihdamları artacaktır.

1999 yılında Bolonya Deklarasyonu'nu imzalayan 29 ülkeye ilaveten 2001, 2003, 2005, ve 2007 yıllarında kongrelerde, aralarında Türkiye'nin (2001) de bulunduğu 17 ülke daha katılmış, bu tarih itibariyle toplam ülke sayısı 46'ya ulaşmıştır (YÖK, 2011).

2000 yılından sonra yapılan toplantılarda önemle üzerinde durulan noktalardan biride *Kalite Güvencesi* konusudur. Özellikle yükseköğretime olan talebin gün geçtikçe artması, ekonomik ve teknolojik alanda gerçekleşen hızlı değişimler sayesinde bilgi ekonomisinin gelişmesi ve çalışma hayatında daha çok eğitimli iş gücüne ihtiyaç duyulması, yükseköğretim sistemlerinden daha nitelikli ve kaliteli hizmet beklentisini arttırmıştır (YÖK, 2011). Avrupa yükseköğretimin güçlendirilmesinin yanı sıra ortak kabul görecek belirli standartlarda Avrupa yükseköğretim sistemleri içinde kalite güvence sistemlerinin oluşturulması yapılan kongre gündemlerinin en önemli maddesi haline gelmiştir. Bolonya Süreci'nin ana faaliyet noktalarından biri olan *kalite güvencesi* konusunda (YÖK, 2011);

- Kalite güvencesinin en başta yükseköğretim kurumunun sorumluluğunda olması,
- Bu süreçte yer alan kurum ve kuruluşların sorumluluklarının tanımlanması,
- Program ve kurumların değerlendirilmesi (dahili değerlendirme, harici gözden geçirme, öğrencilerin katılımı ve sonuçların yayımlanması)
- Akreditasyon, belgelendirme veya karşılaştırılabilir işlemler sistemi, oluşturulması kararları alınmıştır.

Belirtilen bu ana çerçeve içinde her ülkenin kendi eğitim sistemine uygun olacak şekilde kalite güvence standartlarını oluşturulması ve bu standartlar ile eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2011). Her ülke yükseköğretim kurumlarının yaptığı kalite geliştirme faaliyetlerini kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi için kendi kalite ajanslarını oluşturmakta ve ayrıca dış değerlendiricileri kullanarak gelişme seviyesini, ne durumda olduğunu ve yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin belirlenmesini sağlamaktadır.

Bu konu hakkında Bolonya Süreci içinde yapılan en önemli çalışma ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)'nın 2005 yılında yayınladığı "*Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları*" adlı rapordur (YÖK, 2011). Bu raporda belirtilen ilke ve standartlar üye ülkelerin kalite güvencesi için yaptıkları çalışmalar için bir rehber görevi görmüştür. Bu standartlar aynı zamanda Avrupa Yükseköğretim Alanı içinde oluşturulmak istenen yükseköğretim kurumlarının birbiri ile uyum içinde ve kıyaslanabilir kalite düzeyinde hizmet vermelerini sağlamaktadır.

Birçok ülkeden ve farklı kültürlerin bir arada olduğu AB de yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme faaliyetleri konusunda ortak standartlar belirlenmiştir. Bunun yanında ülkeler kendi kültürlerine ve öğretim sistemlerine uygun kalite standartlarını geliştirmişlerdir. Her ülke yükseköğretim kurumlarında kendi kalite kültürünü oluşturmaktadır.

Türk Yükseköğretiminin Genel Yapısı ve Kalite Çalışmaları

1981 yılına kadar üniversite, akademi ve yüksekokullar şeklindeki yükseköğretim kurumları ilgili yasalara göre yönetilmişler ve işlevlerini sürdürmüşlerdir. *1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı "Yükseköğretim Kanunu" ile Türk yükseköğretimi Kıta Avrupası Modelinden ayrılarak, Anglo-Sakson Modelinin temel ilkelerine dayandırılmıştır.* Bu yasayla Anglo-Sakson Modelinde olduğu gibi bir ara kuruluş (Yükseköğretim Kurulu) oluşturulmuştur.

1981 Üniversite reformundan önceki yıllarda, Türk yükseköğretim sistemi beş tür kurumdan oluşmaktaydı (YÖK, 2011):

- Üniversiteler,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı akademiler,
- Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuarlar,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç yıllık eğitim enstitüleri,
- Mektupla öğretim yapan YAYKUR

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre yükseköğretimin tanımı; "mili eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü fsgdh" (YÖK, 2011) şeklindedir. Yükseköğretim kanununa göre bu eğitim ve öğretimi veren kurumlar; üniversiteler ile ileri teknoloji enstitüleri ve bu kurumların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya ileri teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır.

Yükseköğretim, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu kanunla ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış, akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Böylece, söz konusu kanun hükümleri ve Anayasa'nın 130. ve 131. maddeleriyle kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruluş olan Yükseköğretim Kurulu, tüm yükseköğretimden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir.

1999 yılında başlayan Bolonya Sürecine 2001 yılında Prag Konferansı'nda katılan Türkiye, Avrupa ülkelerindeki lisans programlarını ve kalite güvence standartlarını birbirleri ile uyumlu ve karşılaştırılabilir hale getirmek için gerekli uygulamaları yapmak için anlaşmayı imzalamıştır (Visakorpi ve ark., 2008). Yapılan bu anlaşmaya katılan ülkelerin asıl amaçları yükseköğretim programlarında elde edilen bilgi ve beceriler sayesinde istihdama, rekabetçi araştırmaya ve yenilikçilik üretmeye uygun bireyler yetiştirerek Amerika ve Asya ile rekabet edebilir hale gelmektir.

Bu amaca ulaşmada anlaşmayı imzalayan ülkelerin yükseköğretimin yeniden yapılanması için (Visakorpi ve ark., 2008);

- Üç aşamadan oluşan (lisans, yüksek lisans, doktora) ve her bir aşamayı tamamlayarak bir sonraki aşamaya geçilen diploma programı sistemi,
- Kalite güvencesi için ortak ya da karşılaştırılabilir standartların geliştirilmesinde işbirliği yapılması,
- Birbirlerinin lisans, diploma ve öğrenimlerini tanıma da uzlaşmak için Avrupa Kredi Transfer Sistemi-ECTS[1] ve Diploma Eki[2] ortak araçlarının geliştirilmesi (YÖK, 2011), belirledikleri önceliklerdir.

[1] Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi-AKTS (European Credit Transfer and Accumulation System-ECTS) , öğrencinin bir dersini başarıyla bitirmesini için yapması gereken çalışmaların tamamını (teorik ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler vb.) kapsayan bir birimdir. Bu sistem öğrencilerin yurt dışında aldıkları programların/derslerin kendi ülkelerinde akademik olarak tanınmasını kolaylaştırırken aynı zamanda programların/derslerin ulusal ve uluslar arası ölçekte daha rahat bir şekilde karşılaştırılmasını da sağlamaktadır.

[2] Diploma Eki-DE (Diploma Supplement-DS), uluslar arası şeffaflığı, akademik ve mesleki yeterliliklerin tanınmasını kolaylaştırmak için Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve UNESCO/CEPES tarafından geliştirilen bir model çerçevesinde bir yükseköğretim programından mezun olanların diplomalarına ek olarak verilen ve mezun olunan programın niteliği, düzeyi, içeriği ve kapsamı hakkında bilgi veren "ortak ve herkesçe anlaşılır formatta" bilgi sağlaması için tasarlanan bir formdur. YÖK tarafından onaylanan bu belge, alınan diplomaya ek olarak öğrencinin talebi üzerine AB yaygın olarak kullanılan İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinden birinde düzenlenerek verilir.

Türkiye'nin Bolonya Sürecine katılması ile ülkemizde de Ulusal Akademik Tanıma Merkezi (NARIC) ve Avrupa Bilgi Merkezler Ağı (ENIC) kurulmuştur. NARIC 1984 yılında Avrupa'da kurulmuş yabancı bir ülkede alınan diplomaların akademik olarak tanınmasını ve öğrenci, öğretim üyesi ve araştırmacıların hareketliliğini arttırmak için kurulan bir kuruluştur. ENIC ise Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından kurulmuş olup, akademik yeterliliklerin tanınmasında tüm Avrupa ülkelerinde uyum sağlamayı ve hareketlilik yaratmak için kurulan bir iletişim ağıdır. Türkiye ENIC/NARIC Merkezi 2003 yılında kurulmuş olup ve faaliyet alanları;

- Yabancı ülkede kazanılan diploma, derece ve diğer yeterliliklerin tanınmasını,
- Yurtdışında eğitim alabilmek için gerekli bilginin (burslar, ders sistemi, programların denkliği vb.) sağlanması,
- Yabancı ülkelerin ve Türkiye'nin yükseköğretim sistemi, hakkında öğrencileri, aileleri, iş verenleri, üniversiteleri, diğer yükseköğretim kurumlarını, yükseköğretimden sorumlu bakanları ve organizasyonlara bilgi sağlamaktır.

Yapılan anlaşma ile ülkemizde de gerekli olan çalışmalar başlamıştır. Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesini sağlamak, Türk Yükseköğretim sistemine uygun kalite standartlarının belirlenmesi ve uluslar arası uyumluluğun sağlanabilmesi için "*Avrupa Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri*" temel alınarak 2005 yılında YÖK tarafından, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetlerinin kalitesinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için "*Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği*" hazırlanmıştır (YÖK, 2011).

Bu yönetmelik temel alınarak "*Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu- YÖDEK*" kurulmuştur. YÖDEK Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilen dokuz üye ve Ulusal Öğrenci Konseyi tarafından belirlenen bir öğrenci temsilciden oluşmaktadır. Komisyon yükseköğretim kurumlarına kalite geliştirmede çalışmaları için gerekli olan süreçleri içeren ve bir yön gösterici olacak olan "*Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi*"ni hazırlamıştır (YÖK, 2011).

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği bağımsız ulusal dış kalite güvence ajanslarının kurulmasını, kurulan ajansların kalite değerlendirme sürecinden geçen yükseköğretim kurumlarına geçerlilik süresi beş yıl olan "*Kalite Sertifikası*" vermesini sağlamıştır.[3] Kalite Sertifikası yalnızca kurum bazında değil akademik birimler veya programlar için de verilebilir. Ülkemizin tanınmış ve Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi almış olan ilk ulusal dış değerlendirme ajansı 2007 yılında kurulan *Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK)*'tir. MÜDEK faaliyet gösterdiği zamandan beri 10 farklı üniversitenin 57 mühendislik programına kalite belgesi vermiştir.

YÖDEK'nun belirlediği yönetmelik çerçevesinde yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme çalışmaları için gerekli olan süreçleri, performans göstergelerini tanımlamıştır. Tanımlanan bu süreçler (YÖK, 2011);

- Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme süreci,
- Stratejik planlama,
- Kurumsal değerlendirme süreci
- Periyodik iyileştirme ve izleme süreci, şeklinde sıralanabilir.

Yükseköğretim kurumlarını kalite geliştirme aşamalardan organizasyonu, koordinasyonu ve yürütülmesi sorumluluğu ulusal alanda YÖDEK, yükseköğretim kurumları düzeyinde ise Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları- ADEK'e aittir. Kalite güvencesinin yapılanması için hazırlanması gereken stratejik planın sorumluluğu ilgili kurulun senato ve yönetim kuruluna bağlıdır. Türkiye yükseköğretim kurumları yurtdışı değerlendirmelere de açık durumdadır.

Bolonya Süreci üniversitelerin yeniden yapılanmasını ve yaptıkları kalite çalışmalarının hızlanmasını sağlamıştır. Ülkemizde YÖDEK kurulumundan önce de üniversitelerimizin mühendislik programları (dört üniversitenin toplam 42 mühendislik programı) *ABET* tarafından farklı zamanlarda değerlendirilmiş ve "*büyük ölçüde eşdeğer-substantial equivalance*" anlamına gelen *Kalite Belgesi*'ni almışlardır (YÖK, 2011). ABET tarafından değerlendirilen

[3] Ulusal dış kalite güvence ajanslarına lisans verme yetkisi YÖDEK'in de görüşüleriyle Yükseköğretim Kurulu na (YÖK) aittir

üniversitelerimizden bazıları: Orta Doğu Teknik Üniversitesi-ODTÜ, Bilkent, Boğaziçi ve İstanbul Teknik Üniversitesi-İTÜ'dir.

Türk Üniversitelerinin birçoğu Avrupa'da bulunan yükseköğretim programlarında okumayı kolaylaştıran, hem öğrenci hem de öğretim elemanı değişim programları olan ERASMUS ve SOKRATES'e katılmanın yanı sıra Avrupa ve Amerika'da bulunan üniversitelerle ikili anlaşmalar yaparak değişim programlarını gerçekleştirmektedirler. Türkiye'de de bu değişim programlarına benzer olan ve ülke içinde yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimini sağlayan "Farabi Değişim Programı" bulunmaktadır (YÖK, 2011). Program, öğrenci veya öğretim üyelerinin bir veya iki yarıyıl süreyle kendi yükseköğretim kurumları dışında farklı illerdeki yükseköğretim kurumlarından birinde eğitim ve öğretim faaliyetini devam ettirmesini sağlar.

Türkiye'de var olan üç aşamalı öğretim sisteminin (lisans, yüksek lisans ve diploma) yanında AKTS ve DE elde etmek için üniversiteler gerekli çalışmaları yapmaya başlamıştır. Diploma Eki Etiketi ve AKTS Etiketi, Avrupa Komisyonu tarafından yükseköğretim kurumlarına verilen, yükseköğretim kurumlarının kalitesini ve saygınlığını artıran, kurumlara uluslararası güvenilirlik sağlayan belgelerdir. Bu sene Avrupa Komisyonu tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu *AKTS Etiketi* almaya hak kazanan üniversiteler (YÖK, 2011); Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi olmuştur.

Diploma Eki Etiketi almaya hak kazanan üniversiteler; Anadolu Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi olmuştur. Yine Avrupa Komisyonu'nun 2009 yılında belirlediği ve geçerliliği 2009-2013 yılları arasında olan *Diploma Eki Etiketi* alan yükseköğretim kurumları; Bilkent Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi olmuştur (Alper, 2011, s.53-54).

Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği: Türkiye'de Başarılı Örnek

Uludağ Üniversitesi'nin temelini 1970 yılında İstanbul Üniversitesine bağlı olarak kurulan Bursa Tıp Fakültesi ile 1974 yılında kurulan Bursa İktisadi ve Sosyal Bilimler Fakültesi oluşturmaktadır. 1975 yılında ismi yasal olarak değiştirilerek Uludağ Üniversitesi olmuştur (Uludağ Üniv., 2011). Kuruluşunda bulunan fakültelere Mühendislik ve Mimarlık, Veterinerlik, Ziraat, Fen-Edebiyat, Eğitim, İlahiyat, Hukuk, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve 16 meslek yüksekokulu eklenmiştir. Uludağ Üniversitesi 2008-2009 akademik yılı itibariyle bünyesinde;

- Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere toplam 42,443 öğrencisi,
- 818 öğretim üyesi,
- 1,487 diğer akademik personel,
- 1,756 idari personel
- 1,984 şirket elemanı,
- 39 sürekli işçi ve
- 5,31 4/b'li personel hizmet vermektedir.

Uludağ üniversitesi, Türk üniversiteleri arasında kalite kültürü oluşturma faaliyetlerinde özel bir yere sahiptir. 2001 yılında Bolonya Sürecine katılan Uludağ Üniversitesi, Avrupa Üniversiteler Birliği'nin yükseköğretim kurumunda "iç kalite kültürü" bilincinin gelişmesini destekleyen ve kalite kültürü unsurlarını kavramlaştırmayı ve bunların yürütülmesini amaçlayan "Kalite Kültürü Projesi" içinde yer almıştır.

Uludağ Üniversitesi, Projenin uygulanmasında, standartların üniversitenin bütün eğitim birimlerinde eş zamanlı olarak hayata geçirilmesini esas alan "bütünsel yaklaşımı"[4] seçmiş ve başarılı olmuştur.

Uludağ Üniversitesinin başarısını perçinleyen gelişme, Uludağ Üniversitesi uygulamasının, Avrupa Üniversiteler Birliği tarafından Birlik üyesi diğer Avrupa ülkelerine örnek ve başarılı bir model olarak tavsiye edilmesi olmuştur.

[4] Bütünsel yaklaşım reform programını yükseköğretim kurumun tamamında bir defada hayata geçirmeye çalışan bir modeldir. Kurumda bulunan bütün fakülteleri ve reform paketi içinde yer alan bütün kriterleri kapsamaktadır.

Proje bitiminden sonra da fakülteler kendileri için belirledikleri hedefleri yerine getirmeye devam etmişler ve kendi alanlarına ait kalite belgelerini (mühendislik fakülteleri-ABET, Tıp Fakültesi JCI İktisadi ve idari Bilimler-AACSB[5] vb.) almak için çalışmalarına devam etmişlerdir.

Tıp Fakültesi Akreditasyon Süreci

Rakamlarla Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi

2008 yılı istatistikleri ile Tıp Fakültesi bünyesinde toplam 137 Profesör, 82 Doçent, 29 Yardımcı doçent, 70 Uzman doktor görev yapmaktadır. Araştırma Görevlisi sayısı 532'dir. Tıp Fakültesi kuruluşundan bu yana toplam 5,536 hekim yetiştirmiştir. Son beş yılda her yıl ortalama 209 öğrenci fakültemize kayıt olmakta 213 öğrenci mezun olmaktadır.

Uygulamalı eğitimlerin yapıldığı her türlü ileri teknolojik olanaklara sahip Tıp Fakültesi hastanesinde yaklaşık 741 yatak mevcuttur. *Tıp Fakültesi hastanemiz tüm birimleriyle, uluslar arası bir kuruluş olan JCI'dan akredite olmuş Türkiye'deki iki tıp fakültesi hastanesinden biridir. Hastanemiz ayrıca SGS'den ISO 9001-2000 kalite belgesini de almış*tır (Uludağ Üniv., 2011).

Akreditasyon Süreci

Tıp fakültesinin akreditasyonu için yönetim organizasyon alanında uzman bir öğretim üyesi Tıp Fakültesi Kalite Yönetim Birimi Koordinatörü olarak görevlendirilmiştir. Hastane Akreditasyonu olarak da adlandırılan bu süreç, akreditasyon öncesinde oldukça kapsamlı bir planlamayı, akreditasyon sürecinde de kapsamlı bir örgütsel değişmeyi beraberinde getirmiştir. Süreç kapsamlı bir değişmeyi de beraberinde getirdiğinden dolayı süreci "değişim yönetimi düşüncesi" ile de değerlendirmek gerekmektedir (Alper, 2011, s.137-144).

1. Planlı bir değişim yönetimi süreci kalite konseyinde kimlerin ve hangi posizyondaki kişilerin yer alması gerektiği sorularıyla başlamaktadır. Bu bağlamda hastane akreditasyonunun sahip olduğu 11 kriter (daha sonra yapılan yenilemelerle 13 kriter olmuştur) için 11 takım kurulmuş, takımların her birinin başında da hastanedeki merkez yapıda yer alan kişiler görevlendirilmiştir. Organizasyonun en başında rektör yer almak üzere, üzüm salkımı organizasyon modelinde oluşturulan bu takımlarda hastanenin dekanı, anabilim dallarının başkanları, başhekimler, başhemşireler vb. kişiler görevlendirilmiştir.

Takımların misyonunun "akreditasyon standartlarının gereklerini ve hastanenin o süreç bazındaki mevcut durumunu anlamak, ikisi arasındaki gap'i -açıklığı- bulmak, süreçleri analiz ederek iyileştirme çalışmaları yapmak, hastaneyi tamamen akreditasyonu hazır hala getirmek" olduğunu belirtir. Sürecin başarıya ulaşması için takımlardan istenilenler düzenlenen toplantılarla takımlara açıkça anlatılır. Her bir takım akreditasyona hazırlanma süreci boyunca her hafta toplanarak, mevcut durumu, akreditasyon standartlarını inceleyerek gerekli olan düzenlemeleri tespit ederler ve bunların nasıl uygulanabileceğine yönelik çalışmalar yaparlar.

2. 2005 yılının Mart ayında yapılan toplantılarla başlayan sürecin ilk aşamasında yoğun bir bilgilendirme faaliyeti yapılır. Tıp Fakültesi Kalite Yönetimi Birimi Koordinatörü ilk süreçte gerçekleştirilen bütün toplantılara katılarak, takımlara toplantı tutanaklarının nasıl tutulacağı, kayıtların nasıl yapılacağı, bir takım olarak nasıl çalışacakları ve karar verme süreci gibi konularda takımlara yardımcı olmuştur. Düzenin oturtulması sonrasında takımlar her hafta düzenli toplantılarına devam ederken, kayıt tutma işlemlerini kendileri gerçekleştirmeye başlamışlardır.

Bir ay sonra Nisan ayında ise, her takımın elde ettikleri bilgileri, gelecek planlarını ve sorunlar karşısında ürettikleri çözüm önerilerini takım liderlerinin yapacağı bir sunumla rektöre ve diğer takımlara anlatmaları kararlaştırılmıştır. Nisan ayında gerçekleştirilen toplantı sayesinde takımlar birbirlerinin çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmuş, yapılması gereken düzenlemelerden haberdar olmuşlardır.

3. Bir hastanenin gereken değişimleri gerçekleştirerek akredite olabileceği en kısa süre 18 aydır. Süreç başladığında hastanenin 2007 yılında akreditasyon süresini tamamlaması planlamış ve bu hedef başarıyla gerçekleştirilmiştir.

[5] Amerika'da AACSB, İngiltere ve Avrupa'nın diğer kısımlarında ise AMBA (Association of MBAs) gelmektedir. ASFOR, ACBSP, IACBE ve FIBAA ise diğer önemli kuruluşlardır. Bu organizasyonlar üniversitelerin sadece işletme ve iktisat bölümlerinin verdikleri eğitim programlarının tanınmasından sorumludurlar. İktisadi ve idari bilimlerde, akreditasyon kuruluşlarından en ünlü olanı AACSB olup üniversiteler bünyesinde giderek işletme bölümlerinin artış göstermesiyle birlikte, bu bölümlerin gelişim çizgisini bir standarda oturtacak net bir çerçevenin geliştirilmesine olan ihtiyaçtan doğmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde verilen işletme derecelerinin yüzde 65'inden fazlası AACSB tarafından akredite edilmektedir.

Bu süreç sırasında takımların her biri (takımlarda bulunan profesörler, uzman doktorlar, başhekim ve başhemşireler…) kendi iş planlarını oluşturarak, plandaki hedefleri aksatmadan yerine getirmişlerdir.

4. Sürecin 18 ay gibi uzun süreci kapsaması, takımlarda görev alan kişilerin ve hastane çalışanlarının motivasyonlarının azalmaması, sürece yönelik inançlarının sağlam tutulması için ara hedefler belirlenmesini de gerektirmiştir. Ara hedefe ulaşılması kişilerin motivasyonunu arttırmada ve akreditasyonu başarıyla tamamlayabileceklerine dair inançlarını korumalarına yardımcı olmuştur. Süreç içerisinde ara hedef olarak "ISO-9000:2001 Kalite Yönetim Sistemi" belgesi alınması belirlenmiş ve 2006 yılında kalite belgesi alınmıştır.

Kalite belgesinin alınmasıyla hastanede çalışanların motivasyonu artmış ve çalışmaların ivmesi hızlanmıştır. Kriterlerin ISO-9000:2001 kalite belgesinin içeriğini de kapsayacak şekilde düzenlenmesi "akreditasyon çalışmalarının teknik alt yapısının oluşmasını ve kalite kültürünün yerleşmesi sağlamıştır." Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi, 2007 yılında Joint Commission International (JCI) tarafından verilen akreditasyon belgesini almıştır (akreditasyon belgesinin süresi 3 yıldır). 2008 yılında yapılan değişiklerle kriter sayısı 11'den 13'e çıkmasıyla takımlarda değişiklikler yapılmış ve takım sayısı 13'e çıkarılarak yeniden yapılandırılmıştır.

Takımların bir arada başarıyla çalışmalarında ve belirlenen hedefe ulaşılmasında en önemli faktör liderlik olmuştur. Liderin değişim sürecinin içinde fiilen yer alması, bu sürece kaynak tahsisi ve kritik kararların arkasında durması, başarıya ulaşmada önemli rol oynamıştır.

5. Değişim var olan düzene yenilik getirmiş, kullanılan birçok yöntemi değiştirmiştir. Dolayısıyla değişime karşı direnç oluşmakta, alınan kararların uygulanmasında gecikmeler ve zorluklarla karşılaşılmıştır. Örneğin; akreditasyon sürecinde hastanede uyulması istenen uygulamalardan birisi ameliyat öncesi hastanın ameliyat yapılacak yerinin kalemle işaretlenerek belirtilmesi ve işaretleme yapılmadan hastanın ameliyata alınmamasıdır. Yerleşik alışkanlıklardan dolayı o zamana kadar ameliyatları işaretleme gerçekleştirmeden yapan bazı hocalar, bu uygulamalarına akreditasyon sürecinde de devam etmişlerdir. Liderin, bu kararın uygulanmasına yönelik olarak ameliyat yapılacak yeri işaretlenmeyen hastaların ameliyata alınmasını yasaklaması veya durdurması kararlılığı sonucunda, ameliyat yerinin işaretlenmesi bütün hastanede yerleşmiş bir hale gelmiştir.

Değişim sürecinin bir parçasını oluşturan iletişim ve katılımın sağlanması için, süreci içeren bütün kurumlar - hastane üst düzey çalışanlarının tamamı, taşeron firmalar dahil olmak üzere- akreditasyon süreci, sürecin neden gerektiği, nasıl yapılacağı, neler elde edileceği konusunda bilgilendirilmiştir. Akademik kurullar iletişim yolu olarak kullanılmıştır. Projenin ne aşamada olduğu, yapılanlar ve yapılacaklar kurulların gündemlerinde yer almıştır. Takımların çalışmalarını düzenli olarak yapmalarını sağlamak için, takımların 3'er aylık dönemler ile yapılan çalışmalarını, planlarını ve geldikleri seviyeleri sunumlarla anlatmaları sağlanmıştır.

6. Takımların kendi arasında ve kalite kurulu ile olan iletişimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde, çalışmalara katılımların verimli olarak sağlanmasında, kararların alımında uygulanan prosedür ve sürece karşı oluşan dirençlerinin engellenmesinde, takımlarda yer alacak personelin üst düzey yöneticilerden oluşturulmasına önem verilmiştir.

Süreçte elde edilen önemli tecrübelerden birisinin de hastanede çalışan asistanların da takımlara implante olmaları olduğunu belirtilmiştir. Asistanlar her gün hastalarla iletişim içerisinde oldukları için, reel pratiği, uygulamayı, sahadaki detayları daha iyi biliyorlardı. Ve takımlara implante olmaları nedeniyle de süreç içerisinde bu tecrübelerinden takımlar da faydalanmışlardır.

7. Süreç içerisinde yönetim bir problemle karşılaştığında, problem ilgili takıma bildirilir, takım toplanır, problemi değerlendirir ve takımın aldığı karar yönetimce uygulanır. Son noktada yönetim takımların aldıkları kararların arkasında durmuştur.

Kalite kültürü oluşturma sürecinde performans ölçümü de düzenli olarak yapılarak, performans konusunda raporlar tutulmuş. Raporlar anabilim dallarına gönderilerek geribildirim sağlanmakta, bilgi alış verişi yapılmakta, eksik noktaların iyileştirilmesi konusunda gerekirse parasal yatırımlar yapılması sağlanmıştır.

8. Sürecin başarıya ulaşmasında oryantasyon eğitim faaliyetleri de büyük önem taşıdığı görülmüştür. Hastanede başlıca iki türlü eğitim yapılmıştır. Bunlardan birisi, kuruma yönelik oryantasyon; diğeri ise çalışanların atandıkları birime ait bilgilerin, birime ait cihazların kullanımının bulunduğu birime yönelik görev oryantasyonudur. Çalışanlar, bu oryantasyon programını başarıyla tamamladıktan sonra görevine başlamışlardır.

Sonuç

Kalite Kültürü Projesi'nin uygulanmasında, Tıp Fakültesi akreditasyonunda ve mühendislik fakültesi akreditasyon çalışmalarında ortaya çıkan en önemli sonuç, sürecin işlemesinde *"liderlik"* (üst yönetimin liderliği) unsurunun büyük önem taşıdığıdır. Yapılan görüşmelerin hepsinde "liderlik" unsuruna sürecin başarıya ulaşmasında özel vurgu yapılmaktadır. Liderliğin kalite kültürünün oluşturulmasında ve özellikle devamlılığının sağlanmasında çok önemli bir rolü olduğu üzerine fikir birliğine varılmıştır. Liderliğin (rektör, rektör yardımcıları, dekanlar) bu konudaki vizyonu ve kararlılığı sayesinde sürece katılımın ve motivasyonun daha üst seviyede sağlanması, sürece yönelik inancın arttırılması, süreç sırasında oluşabilecek direncin engellenebilmesi ve ya kolaylıkla üstesinden gelinebilmesi söz konusu olmaktadır (Alper, 2011, s.142-144).

Sürecin başarıya ulaşmasında liderin yanında, yönetim kademelerinin süreci benimsemeleri ve kararlılıkla desteklemeleri büyük önem taşımaktadır. Yönetimde bulunan kişi ya da kişilerin gösterdikleri destek, projeyi uygulamadaki kararlılıkları, sahip oldukları vizyon, kalite kültürünün bir yükseköğretim kurumunda yerleştirilmesi ve devamlılığının sağlanmasında rol alan en önemli faktörlerden birisidir. Uludağ Üniversitesi'nde gerçekleştirilen "kalite kültürü oluşturma süreci"nin de, bu sürecin bir parçası olan "akreditasyon çalışmaları"nın da başarılı olunmasında yönetim kademelerinin sürece verdiği büyük destek önemli rol oynamıştır.

Yükseköğretim kurumlarını akreditasyona veya kalite çalışmalarına teşvik etmek ve motive etmek için, iş dünyasında da uygulanan, kalite ödülünün verilmesi gibi uygulamalar önerilmektedir. Bu tür uygulamalar, süreci hızlandırma yanı sıra çalışanların motivasyonu da artırdığı görülmüştür.

Akreditasyon belgesinin süresinin 2-3 yıl süreli olarak verilmesi, süreç sonunda değerlendirme kurulunun fakültenin durumunu yeniden gözden geçirmesinin, eksiklerin ya da sağlanan gelişmelerin tespit edilmesinin, eksikliklerin giderilmesinin, kalite belgesinin yenilemesi sürecinde devamlılığının sağlanması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Yeni atanan kişilere çalışmaya başlamadan önce oryantasyon programıyla; yapılanların anlatılması, mevcut durumda var olan eksiklikler gösterilerek bilgilendirilmesi, kişiden beklentilerin açıklanması, kalite kültürünün oluşmasında ve sürecin devamlılığının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Sürece yönelik düzenlenen oryantasyon programları ayrıca sürecin kişilerden bağımsız şekilde (yöneticilerin veya çalışanların değişimi, atanması, görev değişikliği vb. durumlar) işlemesini de beraberinde getirecektir.

Kalite kültürünün oluşturulması sürecinde öne çıkan en önemli faktörlerden birisinin kurumda çalışan insanların sürecin içine çekilmesi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda özellikle geri bildirim mekanizmalarının iyi çalışması, sağlıklı işleyen öneri sistemlerinin kurulması, kurumda her düzeyde çalışan kişilerin süreç konusunda bilgi sağlayabileceği açık iletişim kanallarının oluşturulması sürecin başarıya ulaşması açısından gereklidir.

Bir örgütte kaliteye yönelik bir zihniyetin yaratılması ve devam ettirilmesi süreklilik içeren bir çabayı gerektirmektedir. Bu nedenle "kalite kültürü oluşturma projeleri" ve "akreditasyon" sağlamaya yönelik çabalar belirli zamanı içerse de, bu uygulamalar başarıya ulaştıktan sonra da kurumda bütünsel kaliteye yönelik çabaların devam ettirilmesi ve başarılı uygulamaların da ödüllendirilmesi kurumda kalite kültürünün yerleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynaklar

Alper E. N. Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması ve Devamlılığının Sağlanması (Uludağ Üniversitesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Universitesi, Bursa, 2011.

Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi, Milliyet Yayıncılık A.Ş., Istanbul, 1992.

Anabritannica Genel Kültür Ansiklopedisi, Ana Yayıncılık A.Ş., İstanbul, 2004.

Küçükcan, T. ve Gür, B. S. Turkiye'de Yükseköğretim. Karşılaştırmalı Bir Analiz, Seta Yayınları, İstanbul, 2009.

ABET, http://www.abet.org/history.shtml (erişim tarihi: 10/04/2011)

Rehber, E. Yükseköğretimde Kalite Sorunu, Akreditasyon ve Kalite Yönetimi, Uludağ Universitesi, Bursa, 2002.

Visakorpi J., Stankovic F., Pedrosa J. ve Rozsnyai C. 2008. Türkiye'de Yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar. TÜSİAD, Yayın No. TÜSİAD-T/2008-10/473.

YÖK, http://www.yok.gov.tr (erişim tarihi: 12/04/2011)

Uludağ Üniversitesi, http://www.uludag.edu.tr (erişim tarihi: 12/04/2011)

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1063-1071

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

Yükseköğretimde Kalite Güvence Sisteminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Sürdürülebilirlik Değerlendirmesi: Meslek Yüksekokullarında ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları Örneği

Prof. Dr. Hasan Kürşat Güleş[1], Dr. Öner Kabasakal[2], Öğr. Gör. Ömür Hakan Kuzu[3]
[1]Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F., Kampüs, 42075 Konya, Türkiye
[2]AB Holding A.Ş., Ankara, Türkiye
[3]Selçuk Üniversitesi Hadim M.Y.O., Hadim, 42830 Konya, Türkiye

Özet

Yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretim hizmetinden faydalanan paydaşların asgari gereklilikler konusundaki görüş ve beklentilerini karşılayarak yükseköğrenim kalitesine duyacakları güveni tesis eden denetleme, değerleme ve gözden geçirme faaliyetleridir. Bu anlamda işgücü piyasasına nitelikli mesleki personel yetiştirmeyi amaçlayan meslek yüksekokullarında kalite kültürünün gelişmesi; eğitim – öğretim hizmetinin dış paydaşlarından olan işveren ve nihayetinde toplumun algılarının olumlu yönde değişmesi için etkili ve önemli bir araç olmaktadır. Bu çalışma ile bir kalite güvence sistemi olan ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi uygulamalarının yükseköğretim hizmetindeki işleyişinin etkileri ve sürdürülebilirliğinin incelenmesi amaçlanmış ve bu konudaki öğrenci görüşlerinin ortaya konulması amacıyla geliştirilmiş bir ölçekle meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Selçuk Üniversitesi'nin ISO 9001:2008 KYS belgeli üç meslek yüksekokulunda 447 öğrenci üzerinde anket yöntemi kullanılarak elde edilen sonuçların değerlendirildiği çalışmada, değişkenlerin faktör analizi başta olmak üzere istatistiksel değerlendirmelerine bakıldığında; öğrencilerin yüksekokullarından memnun olma düzeylerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada yüksekokullardaki mevcut durumun daha da iyi hale getirilebilmesi için eğitim- öğretim dışı sosyal alanlar başta olmak üzere tüm boyutlarda kalite iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinin sürekli hale getirilmesi gerektiği böylelikle kalite belgesi sahibi olma avantajı ve potansiyelinden işlevsel olarak daha da yararlanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: ISO 9000 kalite yönetim sistemi, kalite güvence sistemi, meslek yüksekokulu, öğrenci memnuniyeti.

Giriş

Küreselleşme olgusuyla birlikte üniversitelerin uluslararası rekabet gücünün artırılması için ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki özgünlük ve farklılıklarının belirginleştirilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle ülkeler, bölgesel ve /veya küresel düzeyde yükseköğrenim sistemlerini tanıma ve uluslararası sistemlerle bütünleştirme çalışmalarını faaliyete geçirmektedir. İlk olarak Avrupa ülkeleriyle başlatılan Bolonya süreci de, bu anlamdaki bir dizi reformların uygulanması ile 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanını (EHEA) oluşturmayı hedefleyen bir süreçtir (Lazetic, 2010). 47 üye ülkenin yer aldığı süreç dâhilinde Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı oluşturabilmenin temelinde ise; yükseköğretim kalitesinin geliştirilmesi konusu yer almaktadır (Can, 2007). Bu nedenle 2001 yılındaki Prag Konferansı ile sürece üye olan Türkiye'deki üniversiteler açısından kalite güvence sistemlerinin uygulanması ve yaygınlaştırılması, ana hedeflerden biri haline gelmiştir.

Eğitimde kalite, hizmet kalitesinin eğitimde uygulanması olup; bu alandaki çalışmalar, 1980'lerden sonra bilhassa İngiltere ve ABD'de geliştirilmiştir (Ensari, 2000). İşletmelerdeki "kaliteli ürün" kavramı, eğitim sektörün-

de yerini "kaliteli insan" kavramına bırakmakta (Kalaycı, 2008) bu bağlamda da yükseköğretimdeki kalite olgusu, ülke ekonomisine nitelikli bireyler sunma çalışmaları içinde en önemli konu haline gelmektedir.

Yükseköğretimde kalite kavramı; öğrenci, aile, endüstri ve en nihayetinde toplumdan oluşan paydaşları ilgilendirmekte iken (Ali and Shastri, 2010) kalite yönetim modellerinden olan toplam kalite yönetiminin yükseköğretimde uygulanması ise oldukça yenidir (Gencel, 2001). Yükseköğretimdeki toplam kalite uygulamalarında temel olarak kalite güvence sistemleri ve akreditasyon gibi olgular yer almaktadır.

Kalite güvencesi, kalite için oluşturulan standartlara uyum ve ürün ve/ veya hizmetin beklentileri karşılamasını sağlamadaki planlı ve sistemli çabalar (Halis, 2000) şeklinde tanımlanabilmektedir. Eğitimde kalite güvencesi kavramının "garanti verme" anlamı yerine "temin etmek" anlamında kullanılması eğitim sektörünün kendine özgü özellikleri nedeniyle daha uygun görünmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Nitekim yükseköğretimde kalite güvencesi, yükseköğrenim hizmetinden faydalanan paydaşların asgari gereklilikler konusundaki görüş ve beklentilerini karşılayarak yükseköğrenim kalitesine duyacakları güveni tesis eden denetleme, değerleme ve gözden geçirme faaliyetleridir (Skolnik, 2010).

Yükseköğretimde kalite güvence sistemi, yükseköğretimin girdilerini değerlendiren akreditasyon sistemi, çıktılarını değerlendiren değerleme sistemi ve süreçlerin tasarımı, planlanması ve uygulanmasını sağlayan toplam kalite sisteminden oluşmaktadır (Gencel, 2001). 1980'li yıllardan başlayarak tüm sanayileşmiş ülkelerde yükseköğretimde kalite güvence sistemini oluşturmak için "Ulusal Kalite Güvence Ajansları (NQAA)" kurulmaya başlamıştır (YÖK, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu, 2007).

1999 yılındaki Bolonya Deklarasyonu öncesinde Avrupa Yükseköğretim Alanı çalışmaları içinde de yer alan kalite güvence sistemi ile ilgili olarak Bolonya Deklarasyonu'nda, gelişen ve karşılaştırılabilen ölçüt ve yöntemler amaçlanarak, sistem konusunda Avrupa işbirliğinin tanıtımı kararı alınmıştır. 2001 Prag Bildirgesi ile de Avrupa yükseköğretim kurumlarındaki kalite güvence sistemlerinin yaygınlaştırılması ve sistem mekanizmalarının karşılıklı tanınması ve işbirliği konularında üniversitelerin teşvik edilmesi talep edilmiştir. Kalite güvence sisteminin kurumsal, ulusal düzeyde ve Avrupa alanında gelişmesinin ve daha çok desteklenmesinin kararlaştırıldığı 2003 Berlin Bildirgesi sonrası, 2005 yılındaki Bergen Bildigesi'nde de Avrupa Kalite Ajansları Birliği (ENQA) tarafından önerilen "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi için Standart ve İlkeler" benimsenmiştir (Asderaki, 2009).

Kalite güvencesi ajansları arasındaki uluslararası işbirliğinin sürdürülmesi 2007 yılındaki Londra Bildirgesi'nde de desteklenmiş ve 2006 yılında Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Avrupa Öğrenciler Birliği (ESIB), Avrupa Kalite Ajansları Birliği (ENQA) ve Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE) (E4 Grubu) tarafından ortaklaşa düzenlenen birinci Avrupa Kalite Güvencesi Forumu, kalite güvencesi konusunda Avrupa'daki gelişmelerin tartışılması için fırsat yaratmıştır. 2010-2020 yılları arasındaki Avrupa Yükseköğretim Alanı önceliklerini belirlemek için 2009 yılındaki Leuven Bildirgesi ile E4 grubunun genel olarak kalite güvencesi çalışmalarını ve özel olarak da Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı'nın (EQAR) tüm paydaşların görüşlerini de dikkate alacak şekilde dış değerlendirme yapmalarını sağlamaya yönelik işbirliği girişimlerini devam ettirmeleri beklenmiştir (YÖK, 2010).

Ülkemiz yükseköğreniminde akreditasyon ve kalite güvence sistemi ile ilgili resmi uygulamaların tarihi 1990'lar sonrasındadır. 1997'de pilot bir uygulama ile kalite güvence sistemi başlatan YÖK (Billing and Thomas, 2000), üniversite yapılanmalarını "Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi" ve "Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" ile uyumlu hale getirmek ve standartlaştırmak için 2006 yılında kurduğu "Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu" ile çalışmalarını sürdürmüştür. 21.01.2010 tarihinde de "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi" nin onaylanması ile 2012 yılına kadar sürecek bir takvim belirlemiştir (YÖK, 2010). Bu çalışmada kalite güvence sisteminin çalışmaları içinse 2010- 2015 yılları arası bir plan belirlenmiştir (YÖK, 2010). Bütün bu çalışmalar, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvence sistemleri, ders kredi sistemleri, diploma eşdeğerlilikleri, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği ve hayat boyu öğrenme gibi unsurları da kapsamaktadır. 2005 yılında yayınlanan " Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği" ile Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurularak; yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanması amaçlanmaktadır.

Uluslararası kalite güvence sistemi konusunda model olarak kullanılan bir başka sistem de 1987 yılından bu yana sürekli geliştirilen Uluslararası Standardizasyon Organizasyonu'nun ISO 9000 standartlarıdır. Bu sistem, bütün dünyadaki ortak bir Kalite Yönetim Sisteminin temellerini oluşturmuştur (Tekin, 2007).

ISO 9000 ve benzeri standartların eğitim alanında uygulanması ise oldukça yenidir. ISO 9000 kalite güvence sistemi dilinin üretim (işletme) kaynaklı olması nedeniyle eğitim alanlarındaki uygulamalara yabancı gelmekte ancak sistemin uyarlama çalışmaları ise devam etmektedir (Özcan, 1997). Bu noktada ISO 9000 ve diğer kalite sistemlerinin yükseköğretim düzeyindeki karşılıklarına ilişkin saptamalar, bu sistemin uygulanabilirliğini geliştirmektedir (Izadi, Kashef and Stadt, 1996).

ISO 9000 standartlarının yükseköğretimde de uygulanarak kalite güvence sistemlerinin belgelendirilmesi olgusu, üniversitelerde son yıllarda sıkça görülmektedir. Bu anlamda işgücü piyasasına nitelikli mesleki personel yetiştirmeyi amaçlayan (Tufan, Mızrak ve Çelik, 2007) meslek yüksekokullarında kalite kültürünün gelişmesi; eğitim – öğretim hizmetinin dış paydaşlarından olan işveren ve nihayetinde toplumun algılarının olumlu yönde değişmesi için etkili ve önemli bir araç olmaktadır. Standardın önemli ilkelerinden olan müşteri odaklılık unsuru gereğince de yükseköğrenim hizmetinin en önemli müşterisi olan öğrencilerin kalite algılarının, beklentilerinin ve memnuniyetlerinin incelenmesi yükseköğretimdeki kalitenin artırılması için son derece önem arz eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (İçli ve Vural, 2010).

Çalışmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Çalışmanın amacı, üniversitelerin ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi uygulamalarının yükseköğrenim hizmetindeki işleyişinin etkileri ve sürekliliğinde öğrenci görüşlerinin ortaya konulmasını sağlamak üzere geliştirilmiş bir ölçekle meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirmektir. Bu bağlamda Selçuk Üniversitesi bünyesindeki ISO 9000 KYS belgesi sahibi meslek yüksekokullarındaki öğrencilerin memnuniyeti değerlendirilmek suretiyle sistemin gerekliliği ve sürdürülebilirliği incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın evrenini, Selçuk Üniversitesi bünyesindeki ISO 9000 KYS belgesi sahibi meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Selçuk Üniversitesi'nde 22 Meslek Yüksekokulu bulunmaktadır. Yüksekokulların üçünde (Hadim, Beyşehir ve Çumra Meslek Yüksekokulları) KYS belgesi bulunmaktadır. Çalışmanın uygulaması, üç meslek yüksekokulunda da gerçekleştirilmiştir. 2010-2011 akademik yılı verilerine göre belge sahibi meslek yüksekokullarında kayıtlı 2.315 öğrenciden oluşan ana kütleden rastgele örnekleme yöntemle 447 öğrenci seçilmiştir. Bu belirlemede, örnek kütlenin büyüklüğü açısından evreninin büyüklüğünün temel belirleyici olduğu ve çok değişkenli analizlerin yapılabilmesi için örnek büyüklüğünün değişken sayısının en az 10 katı veya daha fazla olması gerektiği hususları (Altunışık vd., 2007) göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem olarak seçilen öğrencilerin M.Y.O.'da öğrenim görmekte olan tüm öğrencileri temsil ettiği varsayılmıştır.

Çalışmanın kısıtları ise; üniversite birimleri olarak sadece meslek yüksekokullarını örneklem alanı olarak seçmesi, ISO 9001:2008 standardını ele alarak ISO standartlarını sınırlaması, ISO ilkeleri içinde müşteri odaklılığı ilkesi çerçevesinde değerlendirilmelerde bulunması ve yükseköğretimde müşteri kavramı açısından sadece öğrencilerin baz alınmasıdır.

Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasında, öncelikle ilgili yazın taranmış ve daha önceki çalışmalarda kullanılan anketler (Altaş, 2006; Okay, 2009; Tekin ve Gül, 2007 ve Hacıfazlıoğlu, 2006) incelenmiş, uzman görüşleri de alınarak çalışmanın hedeflerine uygun olarak "*Yüksekokul Öğrencileri Memnuniyet Anketi*" geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ankette, toplam 55 soru bulunmaktadır. Ankette araştırmaya katılan yüksekokulların ve öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik 12 soru, öğrencilerin memnuniyet ve kalite değerlendirmelerine yönelik olarak da 43 soru bulunmaktadır.

Anket formunun nihai olarak hazırlanmasından önce sorulardaki eksiklik ve hataların belirlenebilmesi için 34 öğrenciye ön anket uygulanmıştır. Yapılan ön anket uygulaması neticesinde yeteri kadar anlaşılmayan ve birbirine benzer nitelikteki sorular değiştirilerek ya da kaldırılarak düzeltilmiştir. Ankette yer alan önermelerle ilgili olarak öğrencilerin; 5'li Likert ölçeği temelinde (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum cevaplarıyla değerlendirmede bulunmaları istenmiştir.

Ankette yer alan 43 maddelik ölçek üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Anket uygulaması sonunda, üç meslek yüksekokulu öğrencisinden (447 kişi) elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı ile istatistiksel değerlendirmeleri (Faktör analizi, t-testi, F testi, Tukey HSD testi) yapılmıştır.

Çalışmanın Bulguları ve Değerlendirme

Bu bölümde sırasıyla, araştırmaya katılan Meslek Yüksekokullarının demografik özellikleri incelenerek verilerin faktör analizi sonuçları değerlendirilmiştir. Son olarak da faktör analizi ile demografik verilerin çapraz karşılaştırmaları yapılmıştır.

Yüksekokul Öğrencileri Memnuniyet Anketi Demografik Bulguları

Anketi cevaplayanların %55 (246)'i bay, %45 (201)'i bayan öğrencilerdir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu erkek öğrencidir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %64 (286)'ü birinci sınıf öğrencisi, %35 (157)'i ikinci sınıf öğrencisi ve %1 (4)'i ise beklemeli öğrencidir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, birinci sınıf öğrencisidir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %52 (233)'si Hadim M.Y.O.'da; %26 (116)'sı Beyşehir M.Y.O.'da ve %22 (98)'si de Çumra M.Y.O.'da öğrenim görmektedir. Bölümler itibariyle de öğrencilerin %32 (143)'si Dış Ticaret; %24 (107)'ü Harita ve Kadastro; %13 (58)'ü Tıbbi Aromatik Bitkiler; %13 (58)'ü Konaklama İşletmeciliği; %10 (44)'u Makine Resim ve Konstrüksiyon; %4 (18)'ü Gaz ve Tesisat Teknolojisi; %2 (9)'si Organik Tarım; %1 (5)'i Şeker Teknolojisi ve %1 (5)'i Süs Bitkileri Yetiştiriciliği programlarında öğrenim görmektedir. Çalışmadaki öğrencilerin %73 (326)'ü Normal Öğretim ve %27 (121)'si ise İkinci Öğretim öğrencisidir. Çalışmada, öğrencilerin çoğunlukla Normal Öğretim öğrencisi olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %39 (174)'u arkadaşları ile evde; %27 (121)'si devlet yurdunda; %26 (116)'sı özel yurtta; %6 (27)'sı ailesiyle evde ve %2 (9)'si de evde tek başına ikamet etmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin önemli bir kısmının ailesinden ayrı yaşadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %52 (232)'si, 251-500 TL arası; %24 (107)'ü 0-250 TL arası; %18 (81)'i 501-750 TL arası; %4 (18)'ü 751-1000 TL arası ve %2 (9)'si de 1001 TL üzeri harcama yaptığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin %76 oranında, aylık en fazla 500 TL harcadıklarını göstermektedir.

Çalışma anketini cevaplayan öğrencilerin %27 (120)'si M.Y.O. dışında ISO 9000 kalite yönetim sistemi ile ilgili kurs, seminer ve ders gibi etkinliklere katılmış, %73 (327)'ü ise katılmamıştır. Bu durumda, öğrencilerin çoğunluğunun yüksekokul dışında ISO 9000 kalite yönetim sistemi ile ilgili herhangi bir ders, kurs ve seminer almadığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %71 (318)'i yüksekokullarının ISO 9000 kalite yönetim sistemi belgesi sahibi olduklarını, %6 (26)'sı belge sahibi olmadıklarını, %23 (103)ü ise bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, yüksekokul öğrencilerinin çoğunluğu okullarında ISO 9000 kalite yönetim sistemi belgesi bulunduğunu ifade etmiştir. Kalite Yönetim Sistemi Belgesi sahibi her üç meslek yüksekokulunda da öğrencilerin ilgili soruyu %71 (318) oranında "Evet" şeklinde cevaplaması, yüksekokulların Kalite Yönetim Sistemi Belgesi hakkında öğrencilerini bilgilendirdiği ve gerekli duyurularda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak %29 oranındaki "Hayır ve Bilmiyorum" şeklindeki cevaplar, söz konusu bilgilendirmelerin sürekliliğinde bazı sıkıntıların bulunduğuna işaret etmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %33 (147)'ü yüksekokullarında ISO kalite yönetimi temsilcisi, kurulları ve benzeri yapılanmanın olduğunu, %12 (53)'si olmadığını ve %55 (247)'i ise bu konuda bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunluğunun ilgili yapılanmalardan haberdar olmadığı görülmektedir. Bu durum ise; belge sahibi yüksekokulların ilgili kurulların tanıtımı ve aktifliği noktasında sorunlarının olduğunu böylelikle de "Üst Yönetimin Liderliği ve Sorumluluğu" ilkesi uyarınca bilinçlendirme eksikliklerinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %20 (90)'si yüksekokul bünyesinde ISO kalite yönetim sistemi ile ilgili kurs, seminer ve ders aldıklarını, %80 (357)'i ise almadıklarını ifade etmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yüksekokul bünyesinde ilgili kurs, seminer ve ders almadığı belirlenmiştir. Bu sorunun belge sahibi üç yüksekokulda da %80 (357) oranında "Hayır" şeklinde cevaplanması, ISO Kalite Yönetim Sisteminin "Sürekli Eğitim" ilkesi bağlamında olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu durum aynı zamanda, KYS belgeli yüksekokullarda "Tam Katılım" ilkesinin tam anlamıyla uygulanmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %35 (156)'i yüksekokul idarecilerince kendileriyle veya sınıf temsilcileriyle düzenli toplantılar yapıldığını, %36 (161)'sı yapılmadığını ve %29 (130)'u ise bu faaliyetlerden haberdar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre de, yüksekokullarda çoğunlukla bu tür faaliyetlerin yapılmadığı söylenebilir. Belge sahibi yüksekokullardaki yaklaşık %65 oranındaki "toplantıların yapılmadığı ve / veya yapıldığından ha-

berdar olunmadığı" şeklindeki cevaplar, yüksekokulların "öğrenci merkezli" yaklaşımı açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Yüksekokul Öğrencileri Memnuniyet Anketi Faktör Analizi

Faktör analizi; aralarında ilişki bulunan değişkenlerden oluşan bir veri setinin temelini teşkil eden boyutların ortaya çıkarılmasında kullanılan, çok değişkenli bir istatistik analiz tekniğidir. Faktör analizi, basit bir yöntem olmaktan ziyade çeşitli amaçlara hizmet eden ve farklı hesaplama tekniklerini kullanan bir grup analiz yöntemidir (Altunışık vd., 2007). Çok değişkenli analiz tekniklerinden birisi olan faktör analizi, veriler arasındaki karşılıklı bağımlılığın kökenini araştırmaktadır. Kısaca veri azaltma tekniği olarak da tanımlanabilen faktör analizi, verilerin daha anlamlı ve özet bir biçimde sunumunu sağlamaktadır (Akpınar ve Yurdakul, 2008).

Çalışmada uygulaması yapılan 43 maddelik "Yüksekokul Öğrencileri Memnuniyet Anketi"nin faktör analizi sonucunda 7 temel faktör elde edilmiştir. Faktör boyutları değişkenlerin ortak özellikleri göz önüne alınarak Tablo 1'de gösterildiği gibi isimlendirilmiştir:

Faktör çıkarımı sırasında rotasyon sonucu özdeğerleri 1'den büyük olan 7 faktör tespit edilmiş, ilk faktör toplam varyansın yaklaşık %37'sini açıklamaktayken, rotasyon sonrası %13'e düşürülmüş ve faktörlerin göreli önem-

Tablo 1: Yüksekokul öğrencileri memnuniyet anketi faktör dağılımı.

Soru	FAKTÖR 1: Eğitim – Öğretim İşleyişi
32	Öğretim elemanlarının ders konularıyla ilgili bilgi düzeyleri yeterlidir.
33	Öğretim elemanları uzmanlık alanlarındaki güncel gelişmeleri takip etmektedir.
34	Öğretim elemanları derslerde öğrenci katılımını sağlayarak ilgiyi sürekli canlı tutar.
35	Öğretim elemanları öğrencilerine yönelik danışmanlık ve bilgilendirme faaliyetlerinde etkindirler.
19	Ders içerikleri teorik açıdan yeterli ve alanımın en temel bilgilerini kapsayacak şekildedir.
20	Dersler, kaynak (kitap, ders notu) ve teknoloji (projeksiyon, bilgisayar kullanımı) noktasında yeterlidir.
22	Dersler, mesleki alanda gelişmemize ve iş yaşamına hazırlanmamıza önemli katkılar sunmaktadır.
23	Ders programlarının hazırlanmasında öğrenci ve iş dünyasının katılımı sağlanmaktadır.
24	Dersler, yaratıcı ve yenilikçi düşünce gelişimimize katkı sağlamaktadır.
	FAKTÖR 2: Mesleki Gelişim ve Kariyer Sağlama
25	Yüksekokulumuz programları, teknik gezi, seminer, konferans gibi organizasyonlarla sektörü yakından tanımamıza imkânlar sunmaktadır.
26	Yüksekokulumuz programları, staj yeri bulma ve staj alanlarını yaygınlaştırma konusunda yeni projeler geliştirmektedir.
27	Yüksekokulumuz ve sektör işletmeleri ile geliştirilen plan ve projelerden öğrenciler yeterince faydalanmaktadır.
28	Yüksekokulumuz yurt dışında staj ve eğitim imkânları sağlayarak küresel değişimleri yakından takip etme fırsatları sunmaktadır.
29	Yüksekokulumuzda mezunlarla iletişimi kolaylaştırıcı bir bilgi ağı sistemi bulunmaktadır.
30	Yüksekokulumuzda mezuniyet sonrası işe yerleştirme konusunda yeterli destek verilmektedir.
31	Yüksekokulumuzda staj, proje ve iş bulma gibi kariyer sağlama konularında rekabetçi ve girişimci bir anlayış vardır.
40	Yüksekokul yönetimi, öğrencileri ile çeşitli sosyal ortamlarda düzenli olarak bir araya gelmektedir.
41	Yüksekokul yönetimi, kendileri ile ilgili konularda öğrencileri düzenli olarak bilgilendirmektedir.
	FAKTÖR 3: Eğitim Öğretim Dışı Ortak ve Sosyal Alanlar
13	Yüksekokul kantini, temizlik, ürün çeşitliliği ve kendini yenileme konularında yeterlidir.
14	Yüksekokul yemekhane hizmetleri sağlıklı ve kalitelidir.
15	Spor salonları öğrenciye iyi hizmet verecek şekilde düzenlenmiştir.
16	Öğrencilerin spor faaliyetlerini destekleyici düzenli organizasyonlar gerçekleştirilmektedir.
17	Öğrencilerin sanatsal ve sosyal yeteneklerini geliştirmeleri için yeterli imkânlar sağlanmaktadır.
18	Öğrenci topluluklarının bilimsel, kültürel ve sosyal faaliyetleri düzenli ve süreklidir.
8	Kütüphane olanaklarına elektronik ortamda ulaşabilmek mümkündür.
21	Derslerde bilgisayar, araştırma ve uygulama laboratuarları, sera ve atölye gibi uygulama alanlarından etkin olarak yararlanılmaktadır.

Tablo 1 [*devamı*]: Yüksekokul öğrencileri memnuniyet anketi faktör dağılımı.

	FAKTÖR 4: Öğrenci ile İlişki ve İletişim
36	Öğretim elemanları, öğrenci ilişkileri ve değerlendirmelerinde eşitlikçi ve adil tutum sergilemektedir.
37	Öğretim elemanları ile ders saati dışında da görüşmek mümkündür.
38	Yüksekokul yönetimi, öğrenci sorunlarına ve önerilerine karşı hep duyarlıdır.
39	Yüksekokul yönetimi, öğrencileri ile düzenli toplantılar yapmaktadır.
42	Öğrenci işlerindeki görevliler, öğrenci ile ilgili problemlerin çözümüne yardımcı olup; gerekli ilgiyi göstermektedir.
43	Yüksekokul idari personeli, konusunda yeterli bilgiye sahip ve öğrenci ile sıcak iletişim kurmaktadır.
	FAKTÖR 5: Fiziki Alt Yapı 1 (Derslik ve Bina içi Ortak Alanlar)
1	Derslik sayısı ve kapasitesi, öğrenci sayısına göre yeterlidir.
2	Derslikler; ısınma, aydınlatma ve havalandırma gibi çevresel koşullar açısından öğrenme ortamına uygundur.
3	Derslik, koridor, tuvalet gibi bina içi ortak kullanım alanları sürekli temizdir.
	FAKTÖR 6: Fiziki Alt Yapı 2 (Derslik Dışı ve Bina Dışı Ortak Alanlar)
4	Yüksekokul binası ve diğer tesislerde kapasite yenilemesi, çevre düzenlemesi ve kaliteli hizmet çalışmalarında sürekli gelişme sağlanmaktadır.
5	Kütüphanede bölümüm için gerekli standart kaynaklar ve ders kitapları bulunmaktadır.
6	Kütüphanede sosyal ve kültürel kaynaklar açısından güncel kitaplar bulunmaktadır.
7	Kütüphanede bölümümüzle ilgili süreli yayınlar (mesleki dergiler) takip edilmektedir.
12	Bina içerisinde kütüphane, laboratuar, konferans salonu ve çalışma salonu gibi alanlarda sürekli iyileştirmeler görülmektedir.
	FAKTÖR 7: Fiziki Alt Yapı 3 (Laboratuarlar ve Uygulama Yerleri)
9	Laboratuarlardaki bilgisayarlar ders konuları açısından kaliteli ve yeterli sayıdadır.
10	Bina içerisinde ders dışı bilgisayar kullanım imkânı (internet, proje çalışması vb.) bulunmaktadır.
11	Yüksekokulda kullanılan elektronik araç ve gereçler (bilgisayarlar, projeksiyon cihazları, ders uygulama araç ve gereçleri vb.) her zaman bakımlı ve kullanıma hazırdır.

leri böylelikle eşitlenmiştir. Yedi faktörün kümülatif varyansı da yaklaşık %60 olarak bulunmuş ve bunun da toplam varyansın çoğunluğunu temsil ettiği görülmüştür. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri, 0.406 (madde 8) ile 0.788 (madde 6) arasında değişmektedir. Faktör analiziyle yapılan analizin, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ile de değerlendirilmesinin yapılması sonucundaki 0.5 ve üzeri değerler, örneğin ölçüm yeterliliğine sahip olduğunu ve faktörlere analizin uygulanabileceği sonucunu vermektedir. Aynı şekilde Barlett testinin de önem derecesinin 0.05'ten düşük çıkması gerekmektedir. Çalışmada KMO değeri 0.95 ve Barlett testinin önem derecesi de 0.00 bulunmuştur. Buna göre seçilen örneklemin ölçüm yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir. Tablo 2'de bu faktörel boyutlara ait ortalama, standart sapma ve değişkenlerin faktör ağırlıkları gösterilmiştir:

Demografik Bulgular ile Tespit Edilen Faktörlerin Çapraz Karşılaştırmaları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile faktörler arasında yapılan çapraz ilişki analizi (t testi) sonucuna göre; "*Öğrenci ile İlişki ve İletişim*" ve "*Fiziki Alt Yapı 1-Derslik ve Bina İçi Ortak Alanlar*" faktörleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ($t=2.180$, $sd=445$, $p<0.05$) ve bu ilişkinin bayanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, cinsiyete göre yapılan çapraz karşılaştırmalar sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerden daha çok bayanların öğrenci ile iletişim ve bina içi fiziki koşullardan daha fazla memnun olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin aylık harcama durumu ile faktörlerin çapraz karşılaştırması (F testi) sonucuna göre; aralarında anlamlı ilişki bulunan faktör ise "*Eğitim-Öğretim İşleyişi*" faktörüdür ($F=3.215$, $sd=4$, $p<0.05$). Bu ilişkinin aylık harcaması 251-500 TL arası olan öğrenciler lehinde olduğu ve bu öğrencilerin eğitim-öğretim işleyişinden daha fazla memnun oldukları ifade edilebilir.

Yüksekokul dışında TKY ve/veya ISO 9000 KYS ile ilgili kurs, seminer ve derse katılma durumunun faktörlerle karşılaştırılması sonucuna göre (t testi), "*Mesleki Gelişim ve Kariyer Sağlama*" hizmetinden memnuniyet düzeyi ile "Evet" diyenlerin lehine ($t=4.003$, $sd=437$, $p<0.01$) ve "*Fiziki Alt Yapı 3-Laboratuarlar ve Uygulama Yerleri*" hizmetinden memnuniyet düzeyi ile "Evet" diyenlerin lehine ($t=2.146$, $sd=437$, $p<0.05$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, yüksekokul dışında ISO 9000 kalite dersi alan öğrencilerin ders almayan öğrencilere göre, okullarının kendilerine kariyer sağlama konusunda ve laboratuar vb. uygulama yerleri hizmetleri konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Tablo 2: Dönüştürülmüş faktör çözümleri.

Faktör	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3	4	5	6	7
Faktör 1									
Soru 33	3.8076	1.09979	0.745						
Soru 34	3.7204	1.12058	0.734						
Soru 32	3.8277	1.11022	0.715						
Soru 22	3.7427	1.12395	0.686						
Soru 35	3.5727	1.23240	0.602						
Soru 24	3.5817	1.11931	0.578						
Soru 20	3.6376	1.09962	0.564						
Soru 19	3.5906	1.19047	0.486						
Soru 23	3.2886	1.21442	0.465						
Faktör 2									
Soru 30	3.0984	1.17491		0.720					
Soru 29	3.0515	1.21262		0.697					
Soru 28	3.0828	1.28106		0.677					
Soru 26	3.2908	1.23857		0.668					
Soru 31	3.4094	1.19798		0.657					
Soru 27	3.2081	1.18251		0.608					
Soru 41	3.3221	1.22164		0.515					
Soru 40	3.0940	1.25642		0.503					
Soru 25	3.2864	1.32020		0.483					
Faktör 3									
Soru 16	2.9441	1.34898			0.736				
Soru 15	2.7852	1.37023			0.723				
Soru 17	2.8188	1.34458			0.713				
Soru 18	2.8658	1.33254			0.694				
Soru 13	2.8904	1.30679			0.500				
Soru 14	3.3557	1.24061			0.435				
Soru 21	3.3087	1.18037			0.422				
Soru 8	2.8501	1.24468			0.406				
Faktör 4									
Soru 38	3.4385	1.24567				0.647			
Soru 36	3.4206	1.28193				0.606			
Soru 39	3.1924	1.23246				0.601			
Soru 42	3.3177	1.26959				0.538			
Soru 37	3.7181	1.20396				0.506			
Soru 43	3.3311	1.28548				0.484			
Faktör 5									
Soru 2	3.8054	1.05464					0.756		
Soru 3	3.6376	1.11581					0.694		
Soru 1	3.6577	1.22441					0.660		
Faktör 6									
Soru 6	3.2640	1.13134						0.788	
Soru 5	3.3602	1.13150						0.766	
Soru 7	3.1007	1.18518						0.739	
Soru 4	3.3490	1.16907							
Soru 12	3.3266	1.14068							
Faktör 7									
Soru 9	3.4586	1.26081							0.492
Soru 11	3.6063	1.23178							0.488
Soru 10	3.2349	1.39533							0.459

Yüksekokul bünyesinde ISO 9000 kalite yönetim sistemi ile ilgili kurs, seminer ve ders alıp, almama durumuyla faktörlerin karşılaştırılması (t testi) sonucunda, "*Mesleki Gelişim ve Kariyer Sağlama*" konusundaki memnuniyet düzeyi ile ders/kurs alanların lehine ($t=5.084$, $sd=439$, $p<0.01$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde "*Eğitim Öğretim Dışı Ortak ve Sosyal Alanlar*" ile ilgili memnuniyet düzeyi ile ders/kurs alanlar lehine ($t=2.457$, $sd=439$, $p<0.05$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, yüksekokul içinde kalite dersi almayan öğrencilerin kalite farkındalığı düzeylerinin düşük olması sebebiyle Yüksekokulun kariyer sağlama ve eğitim dışı sosyal alan hizmetlerinden çok fazla beklentilerinin bulunmadığını söylemek mümkündür.

Yüksekokulun KYS belgesi olup olmama durumu ile faktörlerin çapraz karşılaştırılmaları sonucuna göre (F testi), "*Eğitim- Öğretim İşleyişi*" konusundaki memnuniyet düzeyi ile de ($F=8.190$, $sd=2$, $p<0.01$) KYS belgesi olma değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin kalite belgesi olan yüksekokulların lehine olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Kalite güvence sistemlerinden olan ISO KYS belgesi sahibi yükseköğrenim kurumlarında öğrenci memnuniyet düzeylerinin yüksek olacağı varsayımından hareket eden bu çalışmanın ulaştığı sonuçlardan, KYS belgesi olan üç meslek yüksekokulu öğrencilerinin okul memnuniyet düzeyleri ve kalite değerlendirme sonuçlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Değişkenlere ait göstergelerin hepsinde "4" ün altında memnuniyet düzeyi ortalamalarının bulunması bu görüşümüzü desteklemektedir.

Çalışmada öğrencilerin özellikle kantin, yemekhane, spor salonu, öğrenci topluluk faaliyetleri ve diğer sosyal faaliyetler gibi "eğitim-öğretim dışı ortak ve sosyal alanların yeterliliği ve kalitesi" konusundaki memnuniyet düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kütüphanedeki güncel ve süreli yayınların takibi açısından da memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

"Mesleki gelişim ve kariyer sağlama" konusu kapsamında öğrencilerin yurtdışı staj ve eğitim imkânlarından yararlanma, mezunlarla iletişim ağı kurma ve işe yerleştirme konularındaki memnuniyet düzeylerinin faktör içindeki diğer değişkenlere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Yönetim ve personelin öğrenci ile ilişkisi noktasında da öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olmadığı görülmüştür. Özellikle yönetim ile düzenli toplantıların yapılması noktasında öğrencilerin değerlendirmesinin daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Öğretim elemanların ders işleyiş durumları, ders içerikleri ve derslik koşulları açısından öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin diğer noktalara nazaran yüksek olduğu görülmüştür. Nispeten memnun oldukları bir diğer nokta da bilgisayar laboratuarlarının yeterli ve kaliteli görülmesidir.

Yukarıdaki sonuçlar ışığında geliştirebileceğimiz öneriler şunlardır:

- Ülkemizdeki meslek yüksekokullarının yaklaşık %60'ı ilçelerdedir. Çalışma kapsamındaki meslek yüksekokulları da Konya ili ilçelerinde bulunmaktadır. İlçelerdeki ve kampüslerdeki sosyal ve kültürel alanların ön lisans eğitimi gören öğrencilere yönelik olarak daha da geliştirilmesi öğrencilerin memnuniyetini olumlu yönde etkileyecektir.
- TSE EN ISO 9001:2008 KYS Belgesi sahibi üç meslek yüksekokulunun kaliteye daha da odaklanması, öğrencilere ve personele sürekli eğitimler düzenleyerek bilgi eksikliklerini gidermesi, müşteri (öğrenci) merkezli yaklaşıma daha da önem vermesi, fiziki koşullar başta olmak üzere öğrenci memnuniyetsizliği yaratabilecek tüm süreçlerin iyileştirilmesini ve geliştirilmesini sürekli hale getirmesi gerekmektedir.
- Yüksekokulların ISO 9000 KYS uygulamalarını Bologna Süreci kapsamında yükseköğretim hizmeti açısından fırsata dönüştürerek kalite güvencesi çalışmalarını daha işlevsel ve daha etkin hale getirmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Ali, M., ve Shastri, R., K. (2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. Asian Journal of Business Management, 2, 1, 9-16.

Alkış, H. (2009). Yükseköğretimde TKY'nin Üst Yönetimin Liderliği İlkesine Akademik Personelin Bakışı. İşletme Araştırmaları Dergisi, 1, 1, 85-98.

Altaş, D. (2006). Üniversite Öğrencileri Memnuniyet Araştırması. Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, XXI, 1, 439-458.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Asderaki, F. (2009). The Impact of The Bologna Process on The Development of The Grek Quality Assurance System. Quality in Higher Education, 15, 2, 105-122.

Atilla, A. (1996). Çağdaş Kalite Anlayışı İçerisinde ISO 9001 Kalite Güvence Sistemi Standardının Yorumu ve Uygulama Örnekleri (1. Baskı). İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

Bağrıaçık, A., Şimşek, M., ve Nacar, S. (1999). Belgelerle Uygulamalı ISO 9001 ve 9002 Nedir? Nasıl Kurulur? (1. Baskı). Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.

Bakioğlu, A., ve Baltacı, R. (2010). Akreditasyon: Eğitimde Kalite. Ankara: Nobel Yayıncılık

Bengisu, M. (2007). Yüksek Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Journal of Yasar University, 2, 7, 739-749.

Besterfield, D. H. (1994). Quality Control (Fourth Edition). New Jersey: Prentice-Hall.

Billing, D., & Thomas, H. (2000). The International Taranferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: The Turkey Experience. Quality in Higher Education, 6, 1, 31-40.

Can, C.C. (2007). Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e: Avrupa'da Yükseköğretim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.

Damme, D. V. (2002). Trends and Models in International Qualty Assurance in Higher Education in Relation to Trade in Education. Higher Education Management and Policy, 14, 3, 93-136.

Efil, İ. (2003). Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi (5. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Ensari, H. (2000). 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Esin, A. (2002). ISO 9001:2000 Işığında Hizmette Toplam Kalite (1. Baskı). Ankara: Metu Press Yayınları.

Gencel, U. (2001). Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 3, 164-218.

Gençyılmaz, G. ve Zaim, S. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, 28, 2, 9-35.

Goetsch, D.L., & Davıs, S.B. (2000). Quality Management. New Jersey: Prentice Hall.

Goetsch, D.L., & Davıs, S. B. (2002). Understanding and Implementing ISO 9000:2000 (Second Edition). New Jersey:Prentice Hall Inc.

Güleş, H. K. ve Bülbül, H. (2004). Yenilikçilik: İşletmeler İçin Stratejik Rekabet Aracı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri ve Türkiye Örneği. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Halis, M. (2000). Toplam Kalite Yönetimi. İstanbul: Beta Basım.

Izadi, M., Kashef, A. E., & Stadt, R. W. (1996). Quality in Higher Education: Lessons Learned from The Baldrige Award, Deming Prize, and ISO 9000 Registration. Journal of Industrial Teacher Education, 33, 2, 60-76.

İçli, G. E. ve Vural, B. B. (2010). Toplam Kalite Yönetimi ve Uygulamaları Çerçevesinde Kırklareli Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Öğrenci Memnuniyeti Araştırması. M.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi, 28, 1, 335-349.

Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan TKY Merkezi ve Eğitim Programları. Türk Eğitim Bilimler Dergisi, 6, 2, 163-188.

Kayak, S. (2008). Eğitimde Kalite Güvence Sisteminin Önemi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümlerinde Akreditasyonun Yararları. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitapçığı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Lazetic, P. (2010). Managing the Bologna Process at the Euopean Level: Institution and Actor Dynamics. European Journal of Education, 45, 4, 549-562.

Mitra, A. (1998). Fundemantals of Quality Control and Improvement (Second Edition). United States: Prentice Hall Inc.

Okay, Ş. (2009). Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Başarılarına Etkisi. TSA, 13, 1, 131-148.

Saydan, R. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarından Kalite Beklentileri: Yüzüncü Yıl Üniversitesi İ.İ.B.F. Örneği. Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 10, 1, 63-79.

Serin, H., ve Aytekin, A. (2009). Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi. Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 11, 15, 83-93.

Skolnik, M. L. (2010). Quality Assurance in Higher Education As A Political Process. Higher Education Management and Policy, 22, 1, 67-86.

Tekin, M. (2006). Kalite Güvence ve Standartlar (1.Baskı). Konya: Günay Matbaa.

Tekin, M. (2007). Bilgi Çağında Toplam Kalite Yönetimi (3. Baskı). Konya: Günay Matbaa.

Tufan, M., Mızrak, Ş. ve Çelik, D. (2007). Mesleki Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Model Önerisi. Journal of Azerbaijani Studies, 10, 3-4, 27-40.

YÖK (2011). Yükseköğretim Kurumu Bologna Süreci, http://bologna.yok.gov.tr/index.php, Erişim Tarihi: 08.04.2011.

Bologna Sekretaryası Resmi Sitesi, http://www.ehea.info, Erişim Tarihi: 12.04.2011.

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; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1072-1076

Yükseköğretimde Kalite Güvenliği Yaklaşımları ve Avusturya Örneği

Yrd. Doç. Dr. Erhan Çalışkan
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orman Fakültesi, 61080, Trabzon, Türkiye

Özet

Kalite güvenliği; Bir ürün veya hizmetin her türlü kalite unsurunu tam olarak yerine getirdiğine dair güvence sağlayabilmek için yapılan tüm planlı ve sistematik işlemlerdir. Yükseköğretimde kalite güvenliği ise, Bir yükseköğretim kurumunun, eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesinin kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirilmesi ve kalitelerinin geliştirilmesidir. Yükseköğretimin kaliteli olması gerektiği yönündeki genel uzlaşıya rağmen, kalite güvenliği konusunda atılacak adımların neler olduğu konusunda bir uzlaşı yoktur. Çünkü kalite güvenliği, üniversite özerkliğinin korunması, milli kültür ve yükseköğretim sisteminin yapısı ile üniversitenin yerel şartlara uygun hareket etmesi gerektiği gibi hususlarla yakından ilgilidir Pek çok ülke örneğinde de görüldüğü gibi, yükseköğretimde kalite sorununun gündeme gelmesi, tartışılması, kalitenin korunması ve artırılması ile ilgili çalışmalar öncelikli olarak üniversitelerin kendi iç dinamiklerinden ve arayışlarından kaynaklanmıştır. Çünkü nitelik ve kalitenin korunması ve geliştirilmesi, uzun deneyimlere ve geleneğe dayalı bir yükseköğretim anlayışı ve kültürünün ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu noktadan bakıldığında yükseköğretimde nitelik meselesinin aslında bir kalite kültürü çerçevesinde ele alınması gerektiği görülmekte, kalite güvencesinin teknik bir sorun olarak görülüp sadece merkezi düzenlemelerle sağlanması mümkün görünmemektedir. Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde kalite güvenliği konusunda kavramsal bir tartışma sunulacaktır. Ardından, Avusturya ülkesindeki kalite güvence sistemi kısaca ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Kalite güvenliği, yükseköğretim, Avusturya.

Giriş

Teknoloji, insanları bir şeyler yapmak veya birbirleriyle iletişim kurmak için ortaya çıkan yeni yöntemleri öğrenmeye, üretimdeki veya hizmetlerdeki yeni değişimlere ayak uydurmaya zorlamaktadır. Gelişen iletişim teknolojisi, önceleri bir yerde yerel olarak görülebilen bir şeyin artık aynı anda ve her yerde görülebilmesini sağlamaktadır. Bu faktörler ise değişimin hızını ve uluslar arası niteliğini giderek arttırmaktadır.

Türkiye'deki mevcut yükseköğretim sistemi, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile 1982 Anayasası tarafından belirlenmiştir. 1981 yılında bütün üniversiteler Yükseköğretim Kuruluna(YÖK) bağlanmıştır. Yükseköğretim Kanunu, üniversiteyi önce indoktrinasyon yapılan bir kurum, ardından araştırma ve eğitim kurumu olarak tanımlamaktadır. Kanun, YÖK'ün oluşumunda ve rektör atanmasında Cumhurbaşkanına oldukça geniş yetkiler tanımıştır. Benzer şekilde, YÖK ve rektörler Avrupa ve ABD yükseköğretim sistemi ile karşılaştırıldığında oldukça geniş yetkilere sahiptirler (Küçükcan ve Gür, 2009).

"Türkiye'de yükseköğretim ile ilgili yeni hükümler Anayasa değişikliği ve Yükseköğretim Kanunu (1981) ile yürürlüğe girmiştir. Bu hükümlerin başında ise, tüm yükseköğretim kurumlarının planlama, teşkilatlanma, işleyiş, öğretim ve araştırma ile ilgili önemli faaliyetlerine yön veren Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun kurulması gelmektedir. İkinci olarak da, kâr amacı gütmeyen vakıfların yükseköğretim kurumları kurabilmeleri için kanun hükümleri getirilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, Yükseköğretim Kanunu'nda ortaya konan hükümler çerçevesinde yükseköğretimin planlanması, koordinasyonu ve gözetiminden sorumlu, 21 üyelik kamu tüzel kişiliğine sahip bir kuruldur. Üyelerin yedisi Üniversitelerarası Kurul tarafından Kurul üyesi olmayan profesör öğretim üyelerinden; yedisi rektörlük yapmış profesörlere öncelik vermek suretiyle doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından ve yedisi de çoğunlukla üst düzeydeki Devlet görevlileri veya emeklileri arasından Hükümet tarafından seçilmektedir. Kurul üyeliğinin süresi dört yıldır, dört yıllık görev süresi biten üyeler yeniden seçilebilir ve atanabilir. Kurul Başkanı doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından Kurul üyeleri arasından seçilmektedir. Yürütme Kurulu Başkan dahil 9 kişiden oluşur...

Yükseköğretim alanında iki temel idari kurum daha bulunmaktadır. Bunlar, tüm üniversitelerin rektörlerinden ve her üniversitenin senatosu tarafından seçilen birer üyeden oluşan Üniversitelerarası Kurul ve tüm üniversite rektörlerinden ve beş adet eski rektörden oluşan Rektörler Komitesi'dir. Yükseköğretim TBMM'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temsil edilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde kalite güvenliği konusunda kavramsal bir tartışma sunulacaktır. Ardından, Avusturya ülkesindeki kalite güvenliği sistemi kısaca ele alınacaktır.

Kalite Güvenliği ve Akreditasyon

Kalite güvenliği, genel olarak kalite standartlarının karşılandığını tespit etmek için bir projenin/hizmetin/kurumun çeşitli yönlerinin sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanır. Ancak, yükseköğretim göz önüne alındığında kaliteyi tanımlamak veya kalitenin kabul edilmiş tek bir tanımını bulmak oldukça zordur (Hamalainen, 2003). Dolayısıyla, özellikle eğitim sistemlerinde kalitenin ne olduğu ve nasıl ölçüleceği konusunda bir uzlaşı yoktur. Bu konuda bir uzlaşı olmamasının temel nedeni, hem genel olarak eğitimin hem de özelde yükseköğretimin oldukça karmaşık bir etkinlik olmasıdır.

Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Bu yüzden kalite, şunlara bağlı olarak farklı anlamlar barındırabilir: (a) yükseköğretimdeki farklı yararlanıcı ya da paydaşların muhtelif çıkar anlayışları (öğrenci/ üniversite disiplini/iş piyasası/toplum belirlediği kalite gereklilikleri); (b) kalitenin referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar, vb.; (c) akademik dünyanın değerlendirmeye değer nitelik ve özellikleri; (d) yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel dönem (Vlăsceanu vd., 2004).

Kalite güvenliği, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2007, 2008). Bu bağlamda kalite güvenliği, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi sağlamaktadır. Kalite güvenliği sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim ve diğer aktivitelerinin kalitesi ile ilgili bir iç denetim mekanizması sağlamakta olup kurumun yönetimi, tüm etkinlikleri ve paydaşlarını kapsayacak şekilde düzenlenmektedir.

Yükseköğretimde uluslararası, yani öğrenci ve yükseköğretim kurumlarındaki sayısal artış ve uluslararası akademik hareketlilik şöyle bir gelişmeye de yol açmıştır: Çok sayıda uluslararası kuruluş (Asya-pasifik Kalite Ağı, Arap Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ağı, Yükseköğretim Kalite Güvenliği Ajansları Uluslararası Ağı, vb.), kalite güvencesi çalışmalarını uluslararası düzeyde koordine etmeye çalışmaktadırlar. Bu kuruluşların bir kısmı Dünya Bankası gibi kuruluşlardan destek almaktadırlar (Altbach, vd, 2009).

Dünyada kalite güvenliği konusunda belli mesafeler almış ülkelerin en tipik özelliği, yükseköğretim kurum sayılarının ve okullaşma oranlarının fazla olmasıdır. Levine'nin (2001) belirttiği gibi, Amerika'da özellikle 1980'li ve 1990'lı yıllarda yükseköğretime devletin siyasal ve finansal desteğinin azalması (ve dolayısıyla denetim mekanizmalarının artmasının) temel nedeni, Amerikan yükseköğretiminin bir "olgun/gelişmiş endüstriye" dönüşmesidir. Yani, yükseköğretimde okullaşma oranları yüzde 60'ların üstüne çıkmıştır ve eyalet başkentleri bu oranı "yeterli" ve hatta "fazla büyüme" olarak görmeye başlamışlardır (Levine, 2001).

Avrupa'da da özellikle İngiltere, Almanya, Avusturya ve Fransa gibi nüfusu büyük ülkelerde hükümetler 1960 ve 1970'li yıllarda yükseköğretimde genişleme politikası yürütmüş, bu yıllarda çok sayıda üniversite kurulmuştur. Hatta İngiltere Hükümeti, 1992 yılında aldığı bir kararla yükseköğretim alanını genişletmek amacıyla, ortaöğretim sonrasında dört yıllık eğitim veren 30 mesleki ve teknik kolej ile 35 politekniğin tümünü üniversiteye dönüştürmüştür. Yeni üniversitelerin açılışı veya var olan başka statüdeki kurumların üniversiteye dönüştürülmesi burada sayılan ülkelerde stratejik bir seçenek olarak benimsenmiştir.

YÖK 1990'lı yıllarının sonundan itibaren kalite güvenliği konusunda gelgitler yaşamıştır. 2005 yılında "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" başlıklı bir yönetmelik YÖK tarafından yayınlamış ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturmuştur. Yönetmelik, yükseköğretim kurumlarında kalitenin artırılması konusunda bazı ilkeler belirlemiştir. Bu yönetmelik, üniversitelerde akademik değerlendirme ve kalite geliştirmeyle ilgili kurullar kurulmasını şart koşmuştur. Bununla birlikte, söz konusu yönetmelik yükseköğretim kurumlarında bazı şekli değişikliklere neden olmuştur. YÖDEK üyeleri arasında, diğer ülkelerde kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinde aktif olarak yer alan, kamuoyu ayağı (örneğin kamu ve meslek odaları temsilcileri) yer almamaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Bu yapısıyla YÖDEK, YÖK'ün bir komisyonu gibi çalışmaktadır.

YÖK, 2008 yılında Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK)'ni bir ulusal dış değerlendirme kuruluşu olarak tanımıştır. MÜDEK, mühendislik programlarını akredite etmektedir. Herhangi bir programın söz konusu akreditasyonu edinmesi Türkiye'deki mevcut mevzuat açısından zorunlu olmadığı gibi, bir ayrıcalık getirmemektedir. Türkiye'de bazı programlar, uluslararası kalite güvenliği kuruluşları tarafından da akredite edilmiştir. Söz konusu uluslararası akreditasyonun da mevcut mevzuat açısından bir ayrıcalığı yoktur. Kurumların bu türden akreditasyonu edinmelerinin nedeni, kalitelerinin uluslararası kuruluşlarla tanınmasının, söz konusu kurumların saygınlığını artıracağını düşünmeleridir.

Bolonya Süreci

Bolonya süreci, Avrupa Birliği'nin 1999 yılında yayınladığı "Bolonya Bildirgesi" ile başlayan bir yükseköğretim reformu girişimidir. Hedef 2010 yılına kadar Avrupa Ülkeleri'nde kendi içinde uyumlu, birbirlerini karşılıklı olarak anlayan, tamamlayan ve rekabet gücü yüksek bir "Avrupa Yükseköğretim Alanı" oluşturulmasıdır. Bu süreç ülkelerin ulusal şartları ve kültürleriyle uyumlu olmak kaydıyla, Avrupa genelinde ortak deneyimlerin paylaşılması, ortak hedeflere ulaşmak üzere işbirliği yapılması ve birbirinin deneyiminden faydanılması yoluyla gerçekleşecektir. Bolonya süreci; kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir derece sisteminin uygulanmasını, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki dereceli bir sistemin uygulanmasını, üniversiteler arasında ortak bir kredi sistemi oluşturulmasını (Avrupa Kredi Transfer Sistemi- European Credit Transfer System- ECTS), üniversiteler arasındaki öğrenci ve öğretim üyesi dolaşımının önündeki engellerin kaldırılmasını, yükseköğretimde öğrenci katılımının sağlanmasını, yükseköğretimde ortak diploma vermenin teşvik edilmesini, doktora derecesinin üçüncü derece sistemi olarak sürece dahil edilmesini, kalite güvencesinde Avrupa boyutunun oluşturulmasını ve yükseköğretimde Avrupa boyutunun kazandırılmasını amaçlamaktadır.

Bolonya Süreci adı verilen bu süreç, daha önce yapıldığı gibi yeni bir sistemin uyarlaması değil, var olan sistemlerin ortak bir paydada buluşturulmasından ibaret olan -reform denilemeyecek- bir 'yenilenme' hareketidir. Çünkü ortada önerilen yeni bir 'sistem' bulunmamakta, kurumlar arası hareketlilik, müfredatların geliştirilmesi, derecelerin tanınması, stratejik planlama ve tanınmayı sağlamak için ortak öğretim süreleri oluşturulması gibi bir dizi 'yenilik' önerilmektedir. Bu yenilikler, var olan sistem veya sistemlerin köklü dönüştürülmesi ile değil, karşılıklı öğrenme içinde gözden geçirilmesi ve birbirine yaklaştırılması ile hayata geçirilmektedir. 19 Haziran 1999 tarihinde Bolonya'da 29 Avrupa ülkesinin Eğitim Bakanları seviyesinde onaylanan Bolonya deklarasyonu sürece ismini de veren temel dayanaktır. AB'nin, 17-18 Mart 2000 tarihinde yapılan Lizbon özel toplantısında aldığı stratejik karar, Bolonya sürecinin eğitim ve öğretim hedeflerini oluşturmaktadır. Bolonya deklarasyonundan itibaren sürece dahil olan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanları iki yılda bir değişik ülkelerde toplantı yapmakta ve hedeflere ne ölçüde yaklaşıldığını tartışmaktadır. Ancak sürecin başında benimsenen orijinal hedefler ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli genişletilmektedir.

Avusturya Örneği

Avusturya yükseköğretiminde üç farklı statüde üniversiteler bulunmaktadır: Devlet üniversiteleri, uygulamalı bilimler üniversiteleri ve özel üniversiteler. Uygulamalı bilimler üniversiteleri, yönetimi, personel istihdamı ve fonlanması açısından devlet üniversitelerinden farklı olup özel üniversitelere yakın bir çerçeveye sahip olduğu için yarı-özel üniversiteler olarak değerlendirilmektedir (Pechar ve Pfeffer, 2001). Avusturya'da 22 devlet üniversitesi bulunmakta olup yükseköğretimde en büyük öğrenci payı (%80) devlet üniversitelerindedir. Bu üniversitelerden sadece altısı geniş fakülte yapısına sahiptir. Diğerleri ise tıp, sanat, ekonomi, teknik alanlar gibi özel alanlarda eğitim vermektedir. Uygulamalı bilimler üniversiteleri 1993 yılında hayata geçirilmiş olup halen 20 yükseköğretim kurumu özellikle mühendislik ve işletme alanlarında mesleki eğitim sağlamaktadır. Bu yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin %11'i eğitim görmektedir. 1999 yılından itibaren özel üniversiteler kurulmuş olup şu anda yaklaşık 4,000 öğrencisi bulunan 12 özel üniversite bulunmaktadır.

Avusturya yükseköğretim sisteminde, yükseköğretim kurumlarının kendi iç kalite yönetimi sistemlerini tasarlamaları ve geliştirmeleri statü farklılıklarına bakılmaksızın tüm yükseköğretim kurumları için yasal bir zorunluluktur (Hanft ve Kohler, 2007). Kalite yönetimi sistemlerinin gerçekleştirilmesi yasal bir zorunluluk olmasına rağmen yapılarının nasıl olacağı ile ilgili bir düzenleme bulunmamakta olup hangi prosedürlerin uygulanacağını, kalite yönetimi süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceğini ve iç kalite güvence organizasyon birimlerinin hangi yetkinliklere sahip olacağını belirlemek yükseköğretim kurumlarına bırakılmıştır.

Devlet üniversitelerinden ne programların akreditasyonu ne de kurumsal akreditasyon istenmektedir. Bu üniversiteler Bilim ve Araştırma Bakanlığı ile üç yıllık performans anlaşması yapmaktadır. Performans anlaşması, eğitim, araştırma, personel yönetimi, uluslararasılaşma ve hareketlilik gibi performans alanlarında yükseköğretim kurumlarının kalite hedeflerini içermektedir (Hanft ve Kohler, 2007). Devlet üniversiteleri, üç yıllık performans anlaşması periyodundan sonra kurumsal kalite güvence konusunda kanıtları sağlamak zorundadır. Söz konusu kanıt, kalite yönetim sisteminin sertifikalandırılması ile sağlanabilmektedir. Bakanlık tarafından resmi olarak tanınan Avusturya Kalite Güvenliği Ajansı kalite denetim prosedürüne dayalı olarak sertifika vermektedir.

Uygulamalı bilimler üniversiteleri, özel üniversiteler ve özel öğretmen yetiştirme kolejlerinin programları akreditasyon işlemine tabidir. Akreditasyon, uygulamalı bilimler üniversiteleri için Avusturya Fachhochshulen Konseyi, özel üniversiteler için Avusturya Akreditasyon Konseyi ve Eğitim, Sanat ve Kültür Federal Bakanlığı gibi ulusal akreditasyon otoriteleri tarafından verilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'deki yükseköğretimin kalitesini etkileyen mevcut sorunların tespit edilip, bu sorunların çözüme kavuşturulması için çaba sarf etmek, YÖK dışında bir akreditasyon kurumu kurmaya göre, yükseköğretimin kalite sorunlarını çözmek adına daha anlamlı olacaktır. Çünkü bir akreditasyon kurumunun yükseköğretimin kalitesine ne getireceği belirsizdir. Oysa örneğin, yükseköğretim kurumlarının beşeri ve fiziksel altyapısını güçlendirmek, yükseköğretimin kalitesini doğrudan artıracaktır. Zaten bundan dolayı, gelişmiş ülkelerde, yeni bir üniversite kurmak, kalite veya kalite güvencesi tartışmalarının bir nesnesi olmaktan çok, temelde hükümetlerin kaynak ayırması meselesi olarak görülmektedir.

Kalite güvenliği ile ilgili yaygın kullanılan prosedürler, değerlendirme, denetim ve akreditasyondur. Türkiye yükseköğretim kurumları için, akreditasyondan ve değerlendirmeden ziyade kalite denetiminin uygun bir seçenek olduğu söylenebilir.

Kalite güvenliği sistemi ve denetimi, yükseköğretim kurumlarının kendi belirledikleri kalite güvenliği sistemlerinin denetimi ile ilgili bir süreç olup uluslararası akreditasyonla bir ilişkisi yoktur. Ayrıca, kalite güvenliği, bir üniversitenin kendi sorumluluğundadır. Kalite güvenliği, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir iç denetim sistemi sağlamaktadır. Kalite güvenliği sisteminin uygulanmasının yükseköğretim kurumlarında kaliteyi tek başına artırması beklenemez. Kaliteyi artırmak için yükseköğretim kurumlarında düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmalı, yapısal sorunların çözülmesi için adımlar atılmalıdır (Özer, 2010). Örneğin Avusturya'da devlet üniversitelerine akreditasyon uygulanmazken özel üniversitelerin akredite olmaları istenmektedir Bolonya süreciyle birlikte öne çıkan öğrenme çıktılarının öğrenci ve iş piyasası temsilcilerinden alınacak geri besleme ile belirlenmesi ve buna dayalı olarak müfredatların yeniden oluşturulması ve belirli aralıklarla güncellemelerin yapılması yükseköğretimin eğitim kalitesini olumlu etkileyecektir.

Kaynaklar

Altbach, P.G., Reisberg, L. ve Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris: UNESCO.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). Akreditasyon ve eğitimde kalite. Ankara: Nobel.

ENQA. (2007). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Helsinki: ENQA.

ENQA. (2008), Quality procedures in the European higher education area and beyond: Second ENQA survey. Helsinki: ENQA.

Hamalainen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation?, European Journal of Education, 38(3), 291-300.

Hanft, A. ve Kohler, A. (2007). Lessons learned-The Austrian way of quality assurance. How can external quality assurance support universities in their efforts? 29th Annual EAIR Forum, Innsbruck, Austria.

Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). Türkiye'de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Levine, A. (2001). Higher education as a mature industry. In Altbach, P., Gumport, P.J. ve Johnstone, D. B. (ed.), In defense of American higher education ss. 38-58. Johns Hopkins University Press.

Özer, M. (2010, 18 Haziran). Yükseköğretimde kalite güvencesi üzerine. Cumhuriyet Bilim Teknoloji Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. „1213/18.

Pechar, H. ve Pfeffer, T. (2001). The accreditation of Fachhochschul Programmes in Austria. International Conference of Accreditation of Higher Education: Comparative Policies in Europe, Vienna.

Vlãsceanu, L., Grünberg, L., and Pârlea, D., 2004, Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1077-1092

Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon

Dr. İsmail Altınöz
University of Birmingham, The Centre for Byzantine, Ottoman and Modern Grek Studies Post-doctoral Program, Birmingham, UK

Özet

Tarihte toplumların lokomotifleri hep üniversiteler olmuştur. Lokal ve küresel çözümler üniversitelerde üretilir. Bu açılardan bakıldığında üniversitelerin önemi hiçbir yerde ve hiçbir zaman küçümsenemez.

Kalite, belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gerekli ve yeterli nitelik düzeyi olarak tanımlanabilir. Akreditasyon ise; belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanmasıdır. Akreditasyon "kalite" sözcüğünden bağımsız düşünülemez. Bu yaklaşımların başında da kalite ve akreditasyon konuları gelmektedir.

Dünyada 20. yüzyılın son çeyreğinde hızlanan, bilgiye dayalı küresel ekonomik yarış ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler, ülkelerin her alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da sistemlerini yeniden değerlendirmelerini ve gelişmeler ışığında yeniden yapılandırmalarını beraberinde getirmiştir.

Her geçen gün yükseköğretime olan talebin artması, buna karşın kamu kaynaklarından yükseköğretim kurumlarına ayrılan kaynakların aynı oranda artmaması, yaşanan hızlı ekonomik ve sosyal değişimler ile bilgi ekonomisi ve toplum esaslı gelişmelerin yükseköğretim kurumlarından daha nitelikli hizmet beklentisinin artması ile hızla daha büyüyen ve yönetimi daha kompleks hale gelen yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim, araştırma ve diğer hizmetlerinde sistematik ve stratejik yaklaşımları zorunlu hale getirmektedir.

Bu kapsamda yürütülmekte olan çalışmaların içerisinde, Avrupa yükseköğretiminin güçlendirilmesi, kalite düzeylerinin yükseltilmesi ve ortak kabul görmüş belirli standardlarda yükseköğretim sistemlerinde kalite güvence sistemlerinin oluşturulması yönündeki çalışmalar en önemli gündem maddesi haline gelmiştir.

Bolonya süreci içerisinde bu konuda yapılan çalışmalar ve öneriler Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA)'nin 2005 yılında yayımlamış olduğu "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları" raporunda yayımlanmıştır.

Ülkemizde de bu gelişmeler ışığında, yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi için Yükseköğretim Kurulu tarafından "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" yönetmeliği yayımlanmış ve bu yönetmelik kapsamında, çalışmaları koordine etmek üzere, Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur.

Üniversitelerde eğitim-öğretim ve araştırma kalitesinin ve bu konularda akademik performansın iyileştirilmesi için "kalite" ve "akreditasyon" büyük önem taşımaktadır.

Akreditasyon, birçok ülkede ve birçok sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir. Akreditasyon, laboratuarların, belgelen-

dirme ve muayene kuruluşlarının üçüncü bir tarafça belirlenen teknik kriterlere göre çalıştığının, bağımsız ve tarafsız kuruluşlarca onaylanmasıdır.

Üçüncü parti değerlendirme tekniği olarak akreditasyon, söz konusu kuruluşlarda güvenilirliğin sağlanması ve sürekliliği için önemli bir araçtır. Yaygın olarak kullanılan ancak çok fazla bilinmeyen akreditasyon süreci özellikle lisans ve lisansüstü eğitim ve öğretim sunan üniversitelerde dikkatle ele alınması gereken bir olgudur. Buradan hareketle, akreditasyonun öneminin, yararlarının ve özelliklerinin akademik çalışmalarda incelenmesi hem kaliteli eğitim ve öğretim açısından hem de ülkenin eğitim kalitesine verdiği önemin göstergesi olması açısından yararlı olacaktır. Akreditasyonda, akredite eden kurum standartları oluşturmakta ve akredite edilecek olan kurumun bu standartları en azından minimum düzeyde sağladığını onaylamaktadır.

Küreselleşen üniversite eğitimi de hizmet ve mal üretimindeki güncel yaklaşımlardan uzak kalamaz. Bu yaklaşımların başında da kalite ve akreditasyon konuları gelmektedir. Bu vesileyle Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarının da dünya ölçeğinde eğitim kalitesine ulaşabilmesi için bir standardizasyona ve akreditasyona ihtiyacı vardır. Bunu gerçekleştirecek kurum ise; Yükseköğretim Kurulu'dur.

Özellikle Yükseköğretim kurumlarında kalite standartlarının ve hizmet kalitesinin artırılması için hem akademik hem de idari personel performanslarının objektif bir şekilde standarda uygun olarak yapılması yükseköğretimde kalitenin artırılmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Yükseköğretimde Uluslararası kalite standardı olan ISO 9001 Kalite Yönetim Standardına geçilerek sistem yaklaşımı içerisinde yükseköğretimde denetim mekanizmasıyla birlikte iyileştirme faaliyetleri de artacaktır. İç denetim mekanizmasının oluşturulmasıyla oto kontrol sisteminin yerleştirilmesi sağlanacaktır.

Öncelikle üniversitenin misyon, vizyon, temel değerler, politikalar ve kalite tanımlarının olması gerekir. Üniversitedeki bütün faaliyetlerin bir kalite politikası ve kalite el kitabı ile tanımlanması, kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi, iyi bir yönetişim sisteminin kurulması ve iyileştirilmesi için kalite yönetim sistemlerinden yararlanılması gereklidir.

Ayrıca, küreselleşen bir dünyada, Avrupa Birliği ile entegrasyon politikalarını benimsemiş olan ülkemizin, eğitim kurumlarının da entegrasyona uygun bir hale getirilmesi, bu süreçte önemli aşamalardan birisidir. Üniversitelerin, hem eğitim öğretim ve akademik üretkenlik gibi temel işlevlerini nitelikli bir biçimde yerine getirebilmeleri, hem de Avrupa Birliği ile entegrasyonlarının mümkün olabilmesi için, kalite güvencesinin sağlanmaları önemli bir gerekliliktir. Eğitimde kalite güvencesi ise üniversitelerin benimseyeceği, değerlendirme (assessment) ve akreditasyon (accreditation) yöntemlerinin bir arada kullanılması ile mümkündür.

Avrupa ülkelerinin; Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) içerisinde Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemleri oluşturma çabaları, Bolonya Deklarasyonu öncesinde 24 Ocak 1998 tarihinde, Avrupa Birliği Konseyi'nin almış olduğu kararla başlamıştır. Bu karar, sonraki yıllarda ENQA (European Network for Quality Assurance, sonraki adıyla European Association for Quality Assurance in Higher Education) kuruluşu ile Lizbon ve Bolonya süreçleri ile desteklenerek geliştirilmiş, bu alanda büyük ivme kazanmıştır.

Türkiye'de yükseköğretimde kalitenin artırılabilmesi için –Osmanlı örneğinde olduğu gibi[1] - öncelikle belirli sistem yaklaşımının benimsenmesidir ki; ancak kalite sistemlerinin kurulmasıyla oluşacaktır. Ardından ise; bu sistemi denetleyecek mekanizma için akreditasyon gerekmektedir. Böylece, Türkiye Dünya Standartlarında bir eğitim kalitesini yakalayacaktır.

Netice itibariyle, Türkiye'deki Yükseköğretim kalitesinin artırılabilmesi için kalite ve akreditasyon birlikte ele alınması ve uygulanması gerekmektedir. Bu bildiride Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon sistemlerinin Yükseköğretime ne tür katkılar sağlayabileceği ele alınacak ve böyle bilim dünyasına katkıda bulunulmuş olacaktır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, kalite, akreditasyon, hizmet kalitesi, yükseköğretim kurumları, iletişim teknolojileri, sosyal değişim, bilgi ekonomisi, nitelikli hizmet, sistematik ve stratejik yaklaşım, kalite düzeyi, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği, yükseköğretimde kalite standartları, akademik performans, akademik değerlendirme, kalite geliştirme, ISO 9000, kalite standardı, misyon, vizyon, temel değerler, kalite politikası, kalite el kitabı, eğitimde kalite.

[1] Osmanlı örneği konusunda bkz. İsmail Altınöz, *"Kalite ve Tarih"*, *Kalite ve Hayata İzdüşümleri*, Hazırlayanlar: Türkay Dereli ve Adil Baykasoğlu, Ankara: Nobel Yay., 2003, s.93-116.

Giriş

Bu bildirinin amacı geçmişten günümüze yükseköğretim sistemlerinden başlayarak günümüzdeki çağdaş devletlerde uygulanan modern eğitim sistemlerinin kendi içlerindeki ve birbirleriyle aralarındaki benzerlik ve farklılıklara dayalı bazı sonuçlara ulaşarak Türkiye'deki Yükseköğretim sisteminde kaliteli bir örnek model oluşturmaktır. Bu çalışma, yapılan karşılaştırmaların o sistemlerin anlaşılmasında bir değeri olduğu ümidiyle bu tespitlere ilişkin daha ayrıntılı müstakbel araştırmaları özendirecek şekilde tasarlanmıştır.

İngiltere[2] 1264 yılında Oxford ve Cambridge Üniversite geleneklerinden istifade ederek, bunları modern dünyamıza aktararak başarılı bir eğitim modeli geliştirmiştir. 600 sene gibi uzunca bir süre ekonomide, siyasette ve eğitimde başarılı uygulamalar yapan Osmanlı modelini modern dünyaya entegre etmek zor bir şey olmasa gerektir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda ortaya çıkan ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yükseköğretimin yeniden yapılanmasını gerekli hale getirmektedir. Bilgi toplumunda yükseköğretime talep artmakta, yükseköğretim sistemlerinde hesap verilebilir ve şeffaf süreçler geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Yeni teknolojiler, eğitim ve araştırma alanında yeni materyallerin kullanılmasını mümkün kılmakta, esnek öğrenme yollarının ve hayat boyu öğrenmenin önemini artırmaktadır. Ayrıca, küreselleşen ekonomilerde yükseköğretime artan taleple birlikte, yükseköğretim kurumları ile iş dünyası arasındaki ilişkinin önemi artmakta; rekâbet, eğitimde kaliteyi gerekli kılmaktadır. Yükseköğretim alanı tarihte hiç olmadığı kadar uluslar arası rekabete açık hale gelmiştir (YÖK, 2010).

Üniversiteler ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli bilgilerin üretildiği ve insan kaynaklarının yetiştirildiği kurumlardır. Bu nedenle üniversiteler artık ulusların geleceğini belirleyen belli başlı kurumlar arasında yerlerini almışlardır. Eğitim-öğretim belirli bir süreci kapsamakta ve uzun vadede sonucunu göstermektedir. Ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir. Kısacası eğitim, bireyi geliştirdiği, diğer taraftan ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemlidir ve değeri iyi algılanmalıdır ((Serin & Aytekin, 2009, s.84).

Yükseköğretimde kalite yönetimi, eğitimin her aşamasında ve eğitimi etkileyen tüm alanlarda, fiziki altyapı (bina, spor tesisleri, açık alan vb.) akademik altyapı (laboratuvar, kütüphane, dokümantasyon, iletişim, bilgi işlem vb.), ders programı, sınav ve değerlendirme sistemi, akademik/idari personel temin ve geliştirme sistemi, araştırma ve yayınlar, kurumsal gelişme planı (stratejik planlama), üniversite-sanayi-toplum ilişkileri, sağlanırsa kaliteli insangücü yetiştirilebilir.

Yükseköğretimde Kalite

Kalite

Kalite, bir ürün veya hizmetin, belirli ihtiyacı karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerinin tümünü verilen addır (ISO 8042). Tarih içinde, birçok kişi tarafından tanımlanan bu kavram, bir ürün, bir hizmet, bir süreç, bir oluşum veya bunların bütünü açısından geçerli olabilir. Genel açıdan bakıldığında, kalite, o ürün, hizmet, süreç yada oluşumdan beklenen gereksinmeleri karşılayabilme, hizmet verdiği kişi yada kişilere en iyiyi sağlayabilme yeteneğidir (TSE, 2001).

Diğer bir deyişle Kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan, özelliklerin toplamıdır. Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin en inandırıcı kanıtı, kuşkusuz ürettiği mal ve hizmetin kalitesidir. Kalitenin birçok farklı tanımı bulunmaktadır Kalite bir önlemdir. Sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur. Ürün ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük ve kusursuzluk arayışını katar.

Kalite terminolojisindeki resmi tanımlar, 1978 yılında Amerikan Milli standartlar Enstitüsü (ANSI ve ASQC) tarafından standartlaştırılmıştır. Buna göre kalite; "bir ürün veya hizmetin özellik ve karakteristiklerinin toplamının ihtiyaçları karşılayabilme yeteneğidir."

Kalite bilinci toplumlarda ilk çağlardan beri olagelmiştir. Tarihte ilkel olarak kabul ettiğimiz toplumlarda bile, kendi çağlarının normlarına göre bir kalite bilinci bulunmakta idi (Altınöz, 2001, s.137). Kalite bir yaşam biçi-

[2] Avrupa ve İslam Eğitim sistemlerine bağlı olarak İngiltere ve Osmanlı Yükseköğretim Sistemlerinin karşılaştırılması konusunda *bkz.* Steven Kimball, *Higher Educational Systems in Islam and Europe: A Comparative Study of the Ottoman Medrese and English University Systems in the XVIth –XVIIth Centuries*, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Danışman: Prof. Dr. Mehmet İpşirli, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2007.

midir. Kalite kavramı, 1980'li yılların başından bu yana yeni boyut ve anlamlar kazanmıştır. Eskiden kalite sadece endüstriyel mallar için kullanılmakta iken, günümüzde hizmet üretimi içinde kullanılmaktadır. Kalite olgusunun algılanmasındaki bu gelişim, kaliteye yüklenen anlamı da değiştirmiştir. Geçmişte sadece bir sonuç olarak düşünülen kalite, artık bir yaşam tarzı ve bir sonuç olarak kabul edilmektedir.

Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır (Özer, Gür & Küçükcan, 2010, s.33). Akademik kalitenin ne olduğuna dair değişik tarifler kullanılmıştır. Aşağıda görüleceği üzere bu tariflerin her biri farklı bir alana yoğunlaşmaktadır ve bağlama uygundur.

a) **Mükemmeliyet Olarak Kalite:** Bu geleneksel ve seçkinci akademik yaklaşıma göre, akademik kalite ancak en iyi standartlar sayesinde ortaya çıkar.
b) **Amaç İçin Uygunluk Olarak Kalite *(fitness for purpose)*:** Bu kavram, genel olarak kabul edilen standartlara (Örneğin; bir akreditasyon veya kalite güvencesi kuruluşunun standartları) uygunluğu öne çıkarır.
c) **İyileştirme Olarak Kalite:** Bu kavram, kalıcı bir iyileştirme çabasının sürekliliğine odaklanır ve yükseköğretim kurumunun kurumsal özerkliğini en iyi şekilde kullanmasının sorumluluğunu vurgular. Akreditasyon kuruluşları genellikle, amaç için uygunluk tanımını esas alırlar. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde etkin bir kuruluş olan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi, kaliteyi "amaç için uygunluk" olarak tarif etmektedir (CHEA, 2001)

Kalitenin "amaca uygunluk" tanımından yola çıkarak eğitimin amacına uygun olması hedeflenmelidir. Örneğin verilen eğitim işverenlerin ve ilgili mesleklerin gereksinimlerini karşılamalıdır. Konu eğitim olduğunda bir eğitim kurumunun tek müşterileri öğrenciler, aileler ve işverenler değil tüm toplumdur (Bengisu, 2007, s.741). Yükseköğretimde dış müşteri veli, aile, toplum iken, iç müşteri öğrenci, akademik ve idare personeldir. Kalite standardları gereği iç müşteri memnuniyeti sağlanmadan dış memnuniyetini sağlanması mümkün değildir. O yüzden iç müşteri olarak tanımlanan akademik ve idari personelin özlük hakları, sosyo-ekonomik durumları gibi konumlarında iyileştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eğer üniversiteler, üniversite dışında topluma, şehre ve sanayiye hizmet veriyorlarsa müşteri portföyü de değişecektir. Burada hedef müşteri olarak seçilen kitle iyi tanımlanmalı ve buna göre hizmet kalitesi belirlenmelidir. Yoksa, üretim sektöründe olduğu gibi belirli bir standardı yakalamak oldukça güçtür. Kalite çalışmalarında en önemli unsurlardan bir tanesi de üst yönetimin desteğidir. Üst yönetimin desteği olmadan kalite çalışmalarında başarılı olmak imkân dâhilinde değildir. Yükseköğretimde kalitenin önemli unsurlarından bir tanesi de kaynakların (para-finans, fiziki mekân, insan kaynakları vs.) etkin ve verimli kullanılmasıdır. Ayrıca, kurumun kısa, orta ve uzun vadeli hedefleri olmalıdır. Bu hedefler gerçekçi ve uygulanabilir olmalıdır. Çoğu durumlarda gerçekçi olmayan hayali hedefler konulduğundan bunlar hayata geçirilememektedir. Her üniversitenin fiziki altyapısı, insan kaynakları ve diğer durumları farklı olduğundan her üniversitenin de kalite hedefi farklı olacaktır. Bu yüzden her üniversite kendi kalite hedefini kendisinin oluşturması gerekmektedir. Üniversitelerde kalite çalışmalarında çalışanların tam katılımını sağlamak gerekir. Aksi takdirde başarı sağlanamaz. Mesela: üniversitelerin herhangi biriminde veya bölümünde yapılan kalite çalışmalarına tüm bireylerin katılımı gereklidir. Sürekli iyileştirme faaliyetlerinin başlatılması da kalite çalışmalarının bir parçasıdır. Bu yüzden meydana gelen hataların giderilmesi için düzeltici ve önleyici faaliyetler olacak ve bunların sonucunda da iyileştirme faaliyetleri başlatılacaktır. İyileştirme gerektiren alanları anlamanın en iyi yollarından biri dönem sonlarında yapılacak olan öğretim üyesi değerlendirme anketleridir. Sürekli olarak yapılacak anketlerle, yapılacak iyileştirmelerin etkisi de gözlemlenebilir. Bu anketler, öğrencilerin korkmadan dersle ilgili aksaklıkları ve beklentileri bildirebileceği bir ortamda yapılmalıdır. Anketler yönetimin öğretim üyesine karşı silah olarak kullanacağı bir araç değil, öğretim üyesinin kendini ve derslerini geliştirmek için kullanabileceği bir geri besleme kanalı olarak görülmelidir. Kalite konusunda, akademik yöneticilere ve bütün öğretim üyelerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Her yönüyle dünyaya açılan, ekonomisi ve demokrasisi gelişen Türkiye'nin yükseköğretim endüstrisi de büyümelidir. Bu büyümenin kalite adına yavaşlatılması yerine, bu büyüme, kalite açısından da desteklenmelidir zira yükseköğretim arzı hâlâ toplumsal talebe cevap verememektedir.

Yükseköğretimde kaliteyi üç kategoride değerlendirebiliriz:

- Öğrenci kalitesi.
- Personel kalitesi.
- Ders kalitesi (hedefler ve felsefe, yapı ve içerik)

Öğrenci Kalitesi: Kalitenin en önemli unsurlarından bir tanesi de öğrenci kalitesidir. Türkiye'de orta öğrenimdeki kalitenin düşmesine paralel olarak yükseköğrenime de kalitesi düşük öğrenciler gelmektedir. Bu da yükseköğretimde kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretimin esas üç ayağı bulunmaktadır. Öğrenci, veli ve öğretmen. Öğretmen ve öğrenci eğitime katılan esas etmenler olduğundan dolayı. İşin %50'lik kısmı öğretmende iken, %50'lik kısmı da öğrencidedir. Yani bir öğretmen ne kadar iyi bir eğitmen ve öğretici olursa olsun, öğrenci de o kadar alıcı iyi bir öğrenici olmalıdır. Arapça'daki talebe ve muallim kelimeleri tam anlamıyla bunları karşılamaktadır. Talebe "taleb eden" anlamında kullanılmaktadır.

Personel Kalitesi: Personel Kalitesinin başında ise; öğretim üyelerinin kalitesi gelmektedir. Özellikle öğretim üyelerinin lisans, yüksek lisans ve doktora'da almış oldukları eğitim ve bu alanda yapmış oldukları bilimsel çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Ancak, öğretim üyesinin bilimsel verileri veya kendi tecrübelerini öğrenciye aktarmaları büyük önem taşımaktadır. Personel kalitesinde idari personelin de –akademisyenler kadar olmasa da- önemli bir rolü vardır. Hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere kaliteli hizmet vermeleri yükseköğretimde kalitenin artmasına vesile olacaktır. Personel kalitesinde akademik personelin ekonomik olarak yeterli seviyede bulunması gerekmektedir. Aksi takdirde dersler vasıtasıyla ekonomik durumunu düzeltmeye çalışan öğretim üyesi, alakasız dersleri de vermek isteyecektir. Bu da eğitimde kaliteyi düşürecektir. O yüzden şu anda Türkiye'deki akademisyenlerin ekonomik durumları çok kötü vaziyettedir. Bunların bir an önce iyileştirilmesi gerekmektedir. Türkiye'deki bir akademisyen çağdaş diğer ülkelerdeki akademisyenlerin sahip oldukları imkânlara sahip olamadıkları için uluslar arası arenada söz sahibi olamamaktadırlar.

Ders Kalitesi: Ders kalitesi de yükseköğretimde kaliteyi etkileyen önemli etmenlerdendir. Üniversitelerde açılan derslerin hem içerik hem de nitelik olarak iyi ayarlanması gerekmektedir. Ayrıca, bu dersleri verecek nitelikli öğretim üyesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bunlar bir araya gelmeden yükseköğretimde kaliteyi yakalamak zor görünmektedir. Günümüzde eğitim sistemine ilişkin sorunlarımızın olduğu konusunda herkes hemfikirdir. Çocuklarımız okullarından, toplumun isteklerini karşılamaya yeterli olmadan mezun olmaktadırlar. Sorumlu ve üretken vatandaşlar olabilmek için yetersiz hazırlığı olan bu gençler topluma yük getirmektedirler. Kaliteye odaklanmayan bir eğitim sisteminin ürünü olan bu öğrenciler, sosyal refah maliyetinin yükselmesine neden olmakta, adi suçlarlara ilişkin hukuk sistemini etkilemekte, etik kurallarının dejenerasyonunun hızlandırılmasında etken olmakta, gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılamaya hazır olmadıkları gibi hepsinden önemlisi, topluma uyum gösterememektedirler (Yanık & Sunay 2010, s.58).

Öncelikle üniversitenin misyon, vizyon, temel değerler, politikalar ve kalite tanımlarının olması gerekir. Üniversitedeki bütün faaliyetlerin bir kalite politikası ve kalite el kitabı ile tanımlanması, kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi, iyi bir yönetişim sisteminin kurulması ve iyileştirilmesi için kalite yönetim sistemlerinden yararlanılması gereklidir.

Kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yayın, akademik başarı, proje geliştirme vb. diğer etkinliklerinde kullandıkları bütün süreçlerle ilgilenir (ENQA, 2009). Bu bağlamda kalite güvencesi, yükseköğretim kurumlarının amaçları ve stratejilerine ulaşmak için ölçmeye dayalı bir *iç denetim* sistemi sağlamaktadır. Kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim ve diğer aktivitelerinin kalitesi ile ilgili bir iç denetim mekanizması sağlamakta olup kurumun yönetimi, tüm etkinlikleri ve paydaşlarını kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Burada üzerinde durulması gereken nokta, kalite güvencesinin öncelikle ilgili kurumun kendi bünyesinde, içyapısında ve işleyişinde kabul edilmesi, içselleştirilmesi ve kurumsal bir kültüre dönüştürülmesidir. Bu anlamda kurumsal ve idari özerklik ile bilimsel özgürlüğün temel unsurlar olduğu yükseköğretimde kendiliğinden, özgün ve sürdürülebilir bir kalite anlayışının oluşması başlangıç noktası olarak görülmelidir. Kalite güvencesinin bir anlayış olarak gelişmediği ve kültürel bir pratiğe dönüşmediği kurumlarda dışarıdan zorlamalarla kalite güvencesinin sağlanması kolay olmayacaktır (Özer, Gür & Küçükcan, 2010, s.34).

Bütün kuruluşlarda olduğu gibi, yükseköğretimde kalite sağlamada da, üst yönetimin kalite sağlamaya bilinçli ve gönülden katılımı birinci koşuldur. Üst yönetimin inanmadığı bir sistem başarılı olamaz. Kalite, üst yönetim başta olmak üzere, herkesin katılımı ile sağlanabilir. Kalite sistemini benimsememiş ve öz değerlendirme süreci işine girmemiş bir Fakülte yönetimin aksaklıkları görmesi ve aksayan yönleri düzeltmesi ancak rastlantı ile olabilir. Kalitenin rastlantılara kalmaması için özetle aşağıdakiler yapılmalıdır:

- Üniversite veya Fakülte yönetimi, kalite çalışmalarına bilinçli ve gönülden katılmalıdır.
- Akademik ve idari tüm kadroların katılımını sağlayan düzenlemeler yapılmalıdır.

- Kalite sistem standartlarının gerektirdiği takımlar oluşturulmalı ve görev tanımları yapılmalıdır.
- Öğretim elemanlarının verimli çalışmaları ve yaratıcı olabilmeleri için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
- Açık bir iletişim ortamı oluşturulmalı ve kurum içinde herkesin düşüncesini korkmadan söyleyebileceği tartışma ortamı yaratılmalıdır.
- Takım çalışmasına olanak sağlayan ortamlar sağlanmalıdır.
- Üniversitenin/Fakültenin hedefleri, görevleri ve değerleri belirlenmelidir.
- Bölümler arasındaki iletişim artırılmalı, Üniversite bir bütün olarak düşünülerek sorunlar Bölümler hatta Fakülteler arasında paylaşılmalıdır.
- Ortak kaynakların veya değerlerin, Üniversite birimleri arasında birlikte kullanılması sağlanmalıdır.
- Çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini artırmak için düzenli bir eğitim programı uygulanmalıdır. Sürekli eğitim çalışanların güvenini ve sorun çözme yeteneklerini artırır.
- Ölçme ve değerlendirme sistemi gerçekçi olmalı ve anlamlı sonuçlar vermelidir.
- Öğrenciler kalite konusunda bilinçlendirilmeli ve çalışmalara etkin ve gönülden katılımları sağlanmalıdır.
- Bu çalışmaların tamamı üst yönetim tarafından desteklenmeli, teşvik edilmeli ve çalışmalara herkesin katılımı sağlanmalıdır.

Kalite sistemi uygulayan bir yükseköğretim kurumunda şunlar sağlanır:

- Gereksinim bulunan alanlarda kaliteli eleman yetiştirilmiş olur.
- Öğretim elemanlarının ve diğer çalışanların öz güvenleri artar, kişisel yetenek ve özellikleri gelişir, daha anlayışlı ve sabırlı olur, takım çalışmalarına yatkınlıkları artar, uzmanlaşma sağlanır, sürekli iyileşme ve gelişme sağlanır.
- Öğrencilerin çalışma ve başarı isteği artar, ders konularına ilgileri artar, bilgi tarama ve araştırma isteği gelişir, takım çalışmasına yatkınlık artar, iletişim ve değerlendirme yetenekleri artar, sorun çözme yetenekleri artar.
- İşverenlerin gereksinim duydukları kaliteli eleman bulmaları kolaylaşır, iyi yetişmiş insan gücü sayesinde rekabet olasılığı artar, kalite kavramını bilen çalışanlar nedeniyle işyerinde verim artar.

Kalite Güvence ve Kalite Ajansları

Yükseköğretimde, başarılı öğrencileri çekme, yetenekli araştırmacı ve öğretim üyelerini istihdam etme yarışında ön plana çıkabilmenin ilk şartlarından birinin öğretim, araştırma ve yönetim düzeylerinde kaliteyi sağlamak ve bunu ilgili paydaşlara sunmak olduğu görülmektedir (Özer, Gür & Küçükcan, 2010, s.27).

Yükseköğretimde Değerlendirme Sistemleri (Bennett, 2001) ise, öğrenci başarıları, mezun sayısı, istihdam edilen mezun sayısı, mezunların istihdam yerleri gibi sistemin çıktılarıyla ilgilidir. Ancak burada da eğitim-öğretim süreçleri göz ardı edilmektedir.

Yükseköğretimde, gerçek anlamda kalite artışı sağlanmak isteniyorsa, girdileri değerlendiren akreditasyon sistemini, çıktıları değerlendiren değerlendirme sistemini, eğitim-öğretim süreçlerinin tasarımını, planlamasını, uygulamasını ve denetimini sağlayan sistemleri, beraberce entegre ederek, kalite güvencesini sağlayan "Yükseköğretimde Toplam Kalite Sistemi" yöntem ve tekniklerinin kullanılmaya başlanması gerekmektedir.

1980'li yıllardan başlayarak tüm sanayileşmiş ülkeler yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için bir "Ulusal Kalite Güvence Ajansı" (National Quality Assessment Agency) kurmuşlardır. Bu ulusal ajansların tamamına yakın bir kısmı devlet tarafından finanse edilmekte ancak devletten bağımsız özerk kurumlar olarak çalışmaktadırlar (YÖK, 2007, s.24).

Bu ajanslar, Danimarka, İsviçre, Norveç, Avustralya, Japonya gibi bazı ülkelerde doğrudan devlet tarafından, Hollanda ve Portekiz' de üniversiteler tarafından ortaklaşa olarak, Fransa ve İngiltere'de ise devlet ve üniversitelerden bağımsız ajanslar halinde kurulmuşlardır. ABD, Almanya ve Meksika gibi federal devletlerde tek bir ulusal ajans değil, eyaletlerin kendi kalite güvence ajansları mevcuttur.

Ulusal Kalite Güvence Ajansları, genellikle üniversite, işveren ve hükümet temsilcilerinden oluşmaktadır. Örneğin, İrlanda uygulamasında 7 üniversite, 1 işveren, 1 ticaret odaları, 1 meslek odaları ve 1 öğrenci temsilcisi ile 2 yurtdışı uzman bulunmaktadır.

Bu ajansların temel görevi:

- Yükseköğretimde kalite güvencesi bilincini oluşturmak
- Yükseköğretim kurumlarının iç veya öz değerlendirmelerini (internal assessment) incelemek ve değerlendirmek.
- Kurumların güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek, sorunların giderilmesi için öneriler sunmak ve gelişmeleri izlemek
- Kamuoyunu ve ilgili yurtdışı kurumları bilgilendirmek, saydamlığı sağlamak şeklinde özetlenebilir.

Avrupa ve çevresindeki ülkelerin, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturma çalışmaları çerçevesinde yükseköğretimde kalite güvence sistemleri konusundaki ortak birikime ve anlayışa dayalı bir sistem oluşturma çabaları, Bolonya Deklarasyonu öncesinde 24 Ocak 1998 tarihinde Avrupa Birliği Konseyi'nin almış olduğu kararla başlamıştır. Bu karar, 1990'lı yıllarda Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'nin (ENQA-European Association for Quality Assurance in Higher Education) kuruluşu ve daha sonraki Lizbon ve Bolonya süreçleri ile desteklenerek geliştirilmiş ve büyük ivme kazanmıştır. ENQA, Bolonya sürecinde üye ülkelerin kalite güvence sistemlerinin karşılıklı tanınması ve bu çalışmaların koordinasyonundan sorumlu kuruluş olarak bu çalışmalarda önemli bir rol üstlenmiştir. ENQA'nın yürütmekte olduğu bu çalışmalara Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE) ve Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri (ESIB) destek vermekte ve gelişmeler Bolonya İzleme Grubu (BFUG) tarafından takip edilmektedir (YÖK, 2007, s.24).

Bolonya Sürecinde Yükseköğretimde Kalite[3]

Yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak, Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması için önemli adımlardan biridir. Sorbon ve Bolonya Deklarasyonlarında vurgulandığı üzere Avrupa yükseköğretim alanında kalite standartlarının oluşturulması, yükseköğretimin daha nitellikli yapılmasını sağlamada etkin rol oynayacaktır. Belirlenen hedefler ulusal eğitim kalitesinin daha ileri gitmesine, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine yardımcı olacak, üniversitelerden mezun olan öğrencilerin uluslar arası iş pazarında iş bulabilme olasılığını güçlendirecektir. Eğitim öğretim hizmetlerinin ilgili standartlara ve düzenlemelere uygun olduğunu tespit edebilmek için kalite değerlendirme ya da başka bir deyişle akreditasyon çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır ((Süngü & Bayrakçı, 2010, s.895).

Erasmus eğitim programı Sokrates'in alt programlarından biridir. Programın amacı Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve yükseköğretimde Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Süreç sonunda Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinde ortak standartların oluşturabilmesi ve gerekli uyum düzeyinin sağlanabilmesi için çalışmalar hâla sürmektedir. Bolonya Süreci'nin özünü Avrupa yükseköğretim alanını oluşturmak ve yükseköğretimde kalite güvencesini sağlama amacı oluşturmaktadır. Bolonya Deklarasyonunun altı ana amacından birisi karşılıklı kriterler ve metotlar geliştirerek Avrupa'nın kalite güvencesi konusundaki iş birliğini güçlendirmektir

Yükseköğretimin değerlendirilmesi Avrupa'da 1980'lerde önem kazanmaya başlamıştır. 1984 yılında üniversitelerinin ayrıntılı bir değerlendirmesini yapan Fransa, Avrupa'daki ilk örnektir. Finlandiya'da ise ilk kurum değer-

[3] Yükseköğretimde kalite konusunda *bkz. What is Quality in Higher Educaiton?*, edit: Diana Green, London 1994; Robert Lundquist, *Quality in Higher Education Approaches to its management and improvement*, Department of Business Administration and Social Sciences Division of Quality Technology & Statistics Luleå University of Technology, Luleå, Sweden, 1997; Barış Yalabık, *Total Quality Management in Higher Education: The Case of Middle East Technical University*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi · Sosyal Bilimler Enstitüsü, Danışman: Y. Doç. Dr. Ömer Yağız, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1999; Metin Sekizkardeş, *Total Quality Management in Higher Education*, Danışman: Y. Doç. Dr. Selim Zaim , Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 1999; Ahmet Melih Eyitmiş, *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Uludağ Üniversitesi İ. İ. B. F'de İSO 9002 Kalite Güvence Modeli Önerisi*, Danışman: Doç.Dr. Veysel Bozkurt , Uludağ Üniversitesi · Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa 2000; Şahin Köşkli, *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Abet uygulamaları*, Danışman: Prof. Dr. Yılmaz Taptık , İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2001; Ezgi Güngör, *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi-Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pilot Uygulama Örneğinin İncelenmesi*, Danışman: Y. Doç. Dr. Deniz Taşçı, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir 2002; Neslihan Ölçer, *Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi*, Danışman: Prof. Dr. Ali Akdemir, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli 2002; Mustafa Melek; *Yükseköğretimde Kalite Yönetimi, Akreditasyon Bir Vakıf Üniversitesinde Kalite Kontrol Aracı Olarak Öğrenci Geribildiriminden Yararlanmaya Yönelik Bir Araştırma*, Danışman: Prof. Dr. Hayri Ülgen, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul 2003; Neriman Gonca Güzel, *Yükseköğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi*, Danışman: Prof. Dr. Mithat Üner, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara 2006; Muhammet Cem Sakarya, *Yükseköğretimde Öğrenciye Yönelik Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Danışman: Prof. Dr. Fulya Sarvan, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Antalya 2006; Vuslat Serra Özakça, *Yükseköğretimde Kalite Geliştirme: İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri İçin Bir Özdeğerlendirme Model Önerisi*, Danışman: Y. Doç. Dr. Turan Pekmezci, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep 2007; Özlem Kurnaz, *Yükseköğretimde Araştırma Kalitesinin İncelenmesi*, Danışman: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul 2010; H. Costin, (1999) :"Total Quality Management *In Higher Education Institutions*", In: Strategies For Quality Improvement, 2nd Edition, (NewYork, Dryden), pp.583-590.

lendirmesi 1990'lı yıllarda yapılmıştır. Hollanda, İngiltere ve Danimarka gibi ülkeler de 1990'lı yılların başlarında program ve alan değerlendirme çalışmaları yapmışlardır. Avrupa'da akreditasyon kavramını kalite güvencesi anlamında ilk kullanan ülke İngiltere'dir.[4] Macaristan ve diğer bazı Doğu Avrupa ülkeleri akreditasyonu öğretim programında minimum düzeyi belirlemek amacıyla kullanmışlardır. Ancak bu çalışmalar Sorbon ve Bolonya Deklarasyonları'nın imzalanması ile hızlanmıştır. Avrupa'da bu alanda yeniden yapılanma kapsamında yükseköğretimde akreditasyonu uygulamaya 1998 yılında başlayan Almanya olduğu söylenebilir. Avrupa'da kalite güvencesi hâlâ ulusaldır. Ancak Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kalite değerlendirme faaliyetleri ve Avrupa Kalite Güvence Kurumları Ağı'nın (ENQA) kurulması gibi girişimler yapılmaktadır. Uluslararası alanda eğitim sisteminde akreditasyona yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır.

Bolonya süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır. 1999 yılında İtalya'nın Bolonya kentinde düzenlenen ve 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının imza attıkları Bolonya Bildirgesi'yle Bolonya Süreci resmen başlamış ve bu sürecin hedefleri arasında "Yükseköğretimde Kalite Güvence sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak" fikri de yer almıştır ((Bologna, 2005-2007). Bolonya sürecinin nihâi amaçları arasında şunlar bulunmaktadır (YÖK, 2010, s.17).

"Tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanan kalite güvencesi sayesinde kurumlar arasındaki kalite farkı azalacağından tüm öğrencilerin kaliteli eğitim almalarını sağlayarak öğrenciler arasında fırsat eşitliğini geliştirir".

"Yeterlilikler ve kalite güvencesiyle oluşturulan programlardan mezun olan öğrencilerin istihdam edilebilme oranları artar".

Aynı şekilde Yükseköğretim kurumları tarafından verilen yeterliliklerin ulusal kalite güvence sistemi ile TYYÇ'ye dâhil edilmesi çalışmalarının 2010-2015 yılları arasında, çerçevenin Avrupa Üst Yeterlilikler Çerçeveleri ile uyumluluğunun belgelendirilmesi çalışmalarının ise 2010-2012 yılları arasında tamamlanması öngörülmüştür.

Bolonya Süreci kapsamında yapılan faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde üye ülkelerin yanı sıra birçok paydaş rol almaktadır. Bunlar arasında en önemlileri baş harflerinden dolayı E4 olarak bilinen dört organizasyondur: ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education/Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği), ESU (European Students' Union/Avrupa Öğrenci Birliği, EUA (European University Association/Avrupa Üniversitler Birliği) ve EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education/Avrupa Yükseköğretim Kurumlar Birliği).

Türkiye'de Bolonya sürecinin uygulanmasından ve takip edilmesinden birinci derecede Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sorumludur. Yükseköğretim Kurulu, Bolonya Sürecini yükseköğretim sisteminin yeniden yapılanması için uygun bir araç olarak değerlendirmekte ve yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde görünürlüğünü, tanınırlığını, kalitesini artırmak için çalışmalarını sürdürmektedir.

Yükseköğretime ENQA'nın 2009 yılında yayımlamış olduğu "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standardları Raporu'nda (Helsinki, 2009, (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) belirtilen ilke ve standardlar bu alanda günümüze yürütülmekte olan çalışmalara rehberlik etmektedir. Bu ilkeler ile Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyum içinde ve kıyaslanabilir kalite düzeyinde hizmet vermeleri hedeflenmektedir.

Bu çerçevede, aşağıda belirtilen ilkeler iç ve dış kalite güvence sistemlerinin oluşturulmasında temel prensipler olarak dikkat çekmektedir.

- Öğrencilerin ve akademik kadronun yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda farkındalıklarının artırılmasının sağlanması,
- Yükseköğretim kurumları ve öğrencileri için programların kalitelerinin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması,
- Kalite güvencesi sürecinde yabancı uzmanlardan yararlanılması ve açıklık ilkelerine uyulması,
- Amaçlara uygun dış kalite güvence gereksinimlerinin ortaya konulması ve bunları karşılayacak kurumlara sorumluluk verilmesi.

[4] İngiltere'de Yükseköğretimde Kalite Güvence konusunda *bkz.* Martin Johnson, "Quality Assurance in Higher Education: preliminary analysis of consultation responses", *Higher* Quality, pp.3-4.

Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun bir kalite güvence standardlarını ortaya koymakta ve bu standardlar ışığında kendi eğitim sistemini değerlendirmektedir. Aynı zamanda, ülkeler yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi için kalite ajansları oluşturmakta ve dış değerlendiricileri kullanarak yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin belirlenmesini sağlamaktadırlar.

Türkiye'de Yükseköğretimde Kalite Serüveni ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK)

Türkiye'de toplumsal beklentilere paralel olarak yükseköğretim alanında bir genişleme söz konusudur. İngiltere, Almanya ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinin 1960 ve 1970'lerde devlet politikası olarak benimsediği yükseköğretimi geniş kitlelere hizmet verecek biçimde genişletme sürecini Türkiye ancak 2000'li yıllarda stratejik bir seçenek olarak benimsemiştir. Geç kalınmış olsa da Türkiye'nin her kentinde üniversitelerin açılması ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir. Yükseköğretime yatırım yapan ülkelerin kalkınma hızına bakıldığında Türkiye'de yeni üniversitelerin açılmasının ne kadar doğru bir karar olduğu görülecektir. Bölgesel ve küresel bir güç olma yolunda emin adımlarla yürüyen ülkemizin siyasi, ekonomik ve teknolojik rekabet gücünün artırılması, yükseköğretime yatırımı zo¬runlu kılmaktadır. Ancak yeni yükseköğretim kurumları açılırken, kamu kaynaklarını kullanan bu kurumların kaliteden ödün vermemesine özen gösterilmelidir (Özer, Gür & Küçükcan, 2010, s.23).

Türkiye'de kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumları tarafından yıllık olarak gerçekleştirilen iç değerlendirme süreci ve bu alandaki çalışmalar Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanmış olan *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği*[5] ve bu yönetmelik esaslarınca oluşturulan YÖDEK (Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu) tarafından hazırlanmış olan *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi*[6]'nde gösterilen esaslara göre yürütülmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği Yükseköğretim Kurulu tarafından 2005 yılında eğitim, öğretim, araştırma faaliyetlerinin kalitesinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla, Avrupa Kalite Güvence Standard ve İlkelerine de uyacak şekilde yayımlanmıştır. Yükseköğretimde kalite standardlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi amacıyla hazırlanan yönetmelik, yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız "dış değerlendirme" süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin esasları düzenlemektedir (YÖK, 2010, s.35).

Üniversite sisteminin bel kemiğini, iyi yetişmiş, kaliteli öğretim elemanları oluşturur.

1983'te hemen hemen hiç bir Avrupa ülkesinde kalite güvence sistemi/ ajansı yokken, 1992'de yarısının, 2003'te ise tümünün böyle bir sistemi geliştirdikleri görülmektedir.

Ülkemizde yükseköğretim sisteminin organize bir kalite güvence yapılanması yoktur. 1997-98 yıllarında İngiliz sisteminin adapte edilmesine yönelik bir pilot proje, YÖK başkanlığının girişimi ile, David Billing ve ekibince yürütülmüş (Billing & Thomas, 2000) ancak devamı gelmemiştir.

1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden düzenlenmiş, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun[7] yapılması ve bu çerçevede kaliteyi arttırıcı düzenlemeler yapılmıştır.

Türkiye'de, yükseköğretimde kalite güvence konusu son on yıl içinde değişik şekillerde gündemde olmasına karşın, son zamanlara kadar ulusal boyutta, yurt dışındaki bu alanda yaşanan yeni oluşumlara ve gelişmelere paralel sistematik bir yapılanma içinde ele alınmamıştır. Ancak, Yök tarafından yeni hamlelerle birlikte yeni kalite güvence ajanslarının kurulmasına ve onay verilmesine başlanmıştır. Daha önceleri Bolonya sürecinde ülkelerin yük-

[5] *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği* konusunda daha detaylı bilgi için *bkz.* http://www.yodek.org.tr/-download/yonetmelik_dl.pdf

[6] *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehber* hakkında daha geniş bilgi için *bkz.* http://www.yodek.org.tr/yodek/files

[7] Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon konusunda daha geniş bilgi için *bkz. Berna Arslan*, *Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Danışman: Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2008; Resul Baltacı; *Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları*, Danışman: Doç. Dr. Ayşen Bakioğlu, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2002.

seköğretim sistemlerinin değerlendirilmesinde (Bolonya Karnesi) Türkiye yükseköğretim sisteminin en zayıf olduğu alan kalite güvencesi konusu iken, bu durum yavaş yavaş iyiye doğru yol almaya başlamıştır. Aynı şekilde, son yıllarda konunun uluslararası düzeyde önem kazanması ve özellikle Bolonya süreci çerçevesinde bu alandaki önemli gelişmeler, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının konuya olan ilgilerini önemli ölçüde artırmıştır.

Son on yıl içinde ülkemizde yükseköğretimde kalite güvencesi konusu sürekli olarak gündemde olmuş ve belirli üniversitelerimizin konuya olan yakın ilgileri sonucunda, ülkemizde de bu kapsamda bazı önemli adımlar atılmıştır. Bunlardan başlıcaları özetle şunlardır:

• Uluslararası tanınma ve akreditasyon alabilme çerçevesinde, ülkemizin köklü üniversitelerinin mühendislik programları, 1990'li yılların ilk yarısından itibaren değişik zamanlarda ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology- ABD) değerlendirme sürecinden geçerek, ABET Substantial Equivalence (ABET'in ABD dışında vermiş olduğu eşdeğer akreditasyonu) alarak, ilgili mühendislik programlarına uluslararası kalite güvencesi sağlamışlardır. Günümüze kadar dört üniversitemizde 43 mühendislik programı, bu kapsamda ABET değerlendirmesinden geçerek akredite olmuştur.

Akreditasyon çalışmaları çerçevesinde ilk olarak 1994 yılında ODTÜ'nün mühendislik fakültesinde iki program ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology- ABD) değerlendirme sürecinden geçmişlerdir. 2006 yılı itibarıyla, 1990'lı yılların ilk yarısından itibaren ülkemizden dört, KKTC'den bir üniversite'den (ODTÜ, Boğaziçi, İTÜ, BİLKENT, Doğu Akdeniz) 45 program ABET tarafından değerlendirilerek akredite olmuştur. ABET ile yapılan iş birliği sonucunda, ABET'e benzer bir ulusal kalite değerlendirme sistemi oluşturulma çalışmaları başlamıştır. Öncelikle 2001 yılında üyelerini Türkiye ve KKTC'de bulunan üniversitelerin mühendislik ve mimarlık fakülteleri dekanlarının oluşturduğu Mühendislik Dekanları Konseyi (MÜDEK) kurulmuştur. Daha sonra ise MÜDEK tarafından 2002 yılında Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK) kurulmuştur. 2003-2004 yılları arasında sekiz üniversitenin 10 mühendislik programı MÜDEK'in değerlendirme sürecinden geçmiştir.[8]

1994- 2004 yılları arasında Dört üniversitede (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent, İTÜ) toplam 33 mühendislik programı ABET eşdeğerlik belgesi almıştır. Çeşitli üniversite hastanelerinde uluslararası akreditasyon süreçleri başlatılmıştır. Program akreditasyonu için ülkemizde; Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK) kurulmuştur.[9] MÜDEK ve FEDEK, YÖK tarafından yetkilendirilmiştir.

1997 yılında Yükseköğretim Kurulu ve İngiltere Konsolosluğu ile birlikte Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesi (Turkish University Quality Assessment Project) pilot proje olarak gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda 8 üniversiteden farklı alanlardan 13 bölüm proje kapsamında yer almıştır. Proje kapsamında, bir açılış konferansı, 2 çalıştay, 4 çalışma gezisi ve 2 pilot değerlendirme gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar ışığında, Türkiye'deki üniversitelerde OECD ve AB ülkelerindekine benzer bir kalite güvence sisteminin oluşturulması fizibilite raporu[10] hazırlanmıştır. Proje ile Türkiye'deki üniversitelerin kalitelerinin geliştirilmesi, izlenebilirliğinin artırılması ve akreditasyonu konusundaki çalışmaları başlatmak ve kurumların iç değerlendirme (self-evaluation), uzman denetimi (peer review), performans değerlendirme, sonuçların raporlanması ve ulusal kalite ofisinin kurulması yolu ile bir kalite güvence sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır. Ancak bu proje hayata geçirilememiştir.

2002–2003 tarihleri arasında Türkiye'deki üç üniversite EUA'nin "Kalite Kültürü Projesi"ne katılmıştır. Programın 2005 dönemine katılmak üzere Türkiye'den iki üniversite seçilmiştir. Stratejik Planlama, Kurumsal Değerlendirme ve Akreditasyon çalışmaları farklı üniversitelerde yaygınlaşmıştır.

Türkiye'de akreditasyon konusunda en hızlı ilerleme kaydeden sektör sağlık sektörü olmuştur. Sağlık Bakanlığının koyduğu kriterlere göre hizmet vermek zorunda kalan sağlık kurumları akreditasyon çalışmalarını da başlatmak zorunda kalmışlardır. Bu sayede Türkiye'de onlarca hastane uluslararası akreditasyon kurumlarınca akredite edilmişlerdir. Bunların arasında Yükseköğretim kurumlarına bağlı üniversite hastaneleri de bulunmaktadır.

Son birkaç yıldır YÖK yükseköğretim kurumlarında uluslararası uygulamaları Türkiye'ye uyarlamak istemektedir. Bu nedenle seçilen üniversitelerden bazı bölümler bir pilot projede değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Yükseköğretimde akreditasyon konusunda Kıbrıs Türkiye'den bir adım öndedir. Kıbrıs Akreditasyon yasası 1993

[8] http://www.mudek.org.tr/tr/akredit/akredite2010.shtm

[9] http://www.fedek.org.tr/

[10] *The Feasibility of Establishing a System of Quality Assessment in Universities in Turkey*

yılında çıkmasına rağmen, Türkiye'de akreditasyon yasası ancak 1999 yılında meclisten geçebilmiştir. Ancak, bu yasa da Yükseköğretimde Akreditasyon yasası değildir. 27 Ekim 1999 tarihinde TBMM'de kabul edilen 4 Kasım 1999 tarihinde resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe konulan Türk Akreditasyon Kurumu oluşumuna dair kanun; sistem, personel ve laboratuar belgelendiren kurum ve kuruluşların akreditasyonuna yönelik ulusal bir yapı oluşturma konusunda atılan adım olmuştur.[11] Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Kurumu Kanun Taslağı hazırlanmış ve kanunlaşması beklenmektedir.[12]

Türkiye'de her ne kadar akademik değerlendirme ve kalite güvencesi ile ilgili olarak yönetmelik çıkarılmış olmasına rağmen, yükseköğretimde kalite güvencesi konusunun en önemli unsurlarından biri olan dış değerlendirme süreçlerine ilişkin hususları içermekte ise de, yükseköğretim kurumlarında kurumsal ve/veya birim/alt birim/program bazında dış değerlendirme yapabilecek bağımsız kurum veya kuruluşlar henüz oluşturulamamıştır. Bu nedenle, yükseköğretim sisteminin özellikleri ve Bolonya Süreci'nde bu alanda öngörülen ilke ve standartlar göz önünde bulundurularak, bu tür bağımsız kurum/kuruluşların oluşumunu teşvik edecek yaklaşımlara ve yasal düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kapsamda yapılacak yeni düzenlemelerde, aşağıda özetlenen öneriler, yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin geliştirilmesi ve hizmetlerinin güvence altına alınması çalışmaları açısından önemli görülmektedir.

- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun yönetmelik kapsamında öngörülen görevlerini daha etkin ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için, Komisyon'un bütçe ve kadro ile desteklenerek, bu alandaki düzenlemelerden sorumlu hukuki bir yapıya kavuşması sağlanmalıdır.
- İlgili yönetmelik ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun belirleyeceği ilke ve standartlar çerçevesinde, yükseköğretim kurumlarının, kurumsal bazda dış değerlendirilmelerini gerçekleştirecek bağımsız bir kurum/kurumların sürekli ve uluslararası standartlarda benimsenen bir örgütsel yapı içerisinde oluşturulması/oluşturulmaları gerekmektedir. Bu oluşumun ulusal bir kalite ajansı olarak yapılandırılması düşünülebileceği gibi, özel kurum veya kuruluşların da bu alanda faaliyet göstermeleri teşvik edilebilir.
- Birim/alt birim veya program bazında dış değerlendirme yapabilecek Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK) gibi kuruluşların oluşumu, diğer bilim/meslek alanlarında da teşvik edilmeli ve bu kurum/kuruluşların çalışmalarını, hukuki bir yapı içerisinde yürütebilmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda oluşturulacak kurum/kuruluşların günümüzde giderek önem kazanan "niteliklerin (yetkinliklerin) çerçevelendirilmesi (belirlenmesi) - (qualification framework)" çalışmalarında, özellikle bilim ve meslek alanlarındaki çıktıların, dış kalite güvencesi konusunda önemli işlevleri olacağı göz önünde bulundurularak, yapılandırılmaları teşvik edilmelidir.

Akreditasyon

Akreditasyon, yeterliliğin belgelenmesidir. Akreditasyon, bir merkezin kabul edilmiş mükemmellik standartlarına uygun olarak istenen uygulama düzeyinde hizmet verdiğini kanıtlamasını sağlayabilecek bir araçtır. Akreditasyon, birçok ülkede ve birçok sektörde topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alınması için geliştirilen bir yöntemdir.[13]

Yükseköğretimde Akreditasyon

Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarının, öğretim elemanları profili, müfredat, öğrenci ve kütüphane hizmetleri gibi temel eğitim bileşenlerinin asgari standartlarda olduklarından emin olmaktır. Akreditasyon yükseköğretim kurumları için bir tür hesap verme mekanizması olarak da işlemektedir. Özerk olan yükseköğretim kurumları akreditasyon aracılığıyla bu işi yapan gönüllü kuruluşlara karşı hesap verirler. Amerika'da hem federal hükümet hem de eyaletler akreditasyonun akademik kalitenin bir göstergesi olduğunu düşünmektedir (Eaton, 2009). Bundan dolayı federal hükümet, kurumlara kaynak ayırırken veya öğrencilere burs verirken, söz konusu kurumların veya öğrencinin devam ettiği kurumların akreditasyon almış kurumlar olmasını zorunlu tutar. Sadece

[11] Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK) hakkındaki kanun için *bkz.* http://www.turkak.org.tr/index.php/kurumsal,6,kurulus_kanunu

[12] Taslak metni için *bkz.* kalite.istanbul.edu.tr/dokuman/sunumlar/yusekogretimde-kalite.pdf

[13] http://www.tekalan.com/blog/15-yueksekoeretimde-kalite-ve-akreditasyon.html

2006-2007 yılında federal hükümet 86 milyar doları öğrenci kredisi ve burslarına ayırmıştır (SÖzer, Gür & Küçükcan, 2010, s.48). Yükseköğretimde akreditasyon,[14] akademik kalitenin iyileştirilmesi, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun aracıdır. Bir çok etkenin yanında, akreditasyon yönteminin eğitim kurumlan tarafından yaygın olarak benimsenmesi akreditasyonun başarısının ön koşullarından birisidir (Durgut, 1996, s.197-198).

Akreditasyon süreci bir kuruluşta çalışanlar arası diyalogları iyileştiren, kurumun daha iyiye gidebilmesi için vizyon belirleyen, verilen hizmetten yararlanan tüketicilere hizmetin niteliği hakkında bilgi veren bir yöntemdir. Topluma sunulan program ve hizmetlerin niteliğinin sistematik bir yaklaşımla güvence altına alındığı akreditasyon yönetiminde eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması, güvence altına alınması ve belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi sağlanmaktadır.

Kalite güvencesi, bir yükseköğretim kurumu ya da programının önceden belirlenmiş ölçütlere göre sürekli değerlendirilmesidir ve temelde kurum ya da programın nitelikli eğitim verebilmesi amacıyla yürütülmektedir. Kalite güvencesini sağlamak için kullanılan yöntemlerden birisi akreditasyondur. *Akreditasyon*, önceden belirlenen standartlara uygunluk açısından kurum ya da programın değerlendirilmesidir. Bir diğer tanıma göre akreditasyon, kurumun kalitesinin sürekli bir değerlendirme ile onaylanması sürecidir. Ayrıca, akreditasyon yükseköğretim programları ve üniversitelerde kalitenin geliştirilmesine yönelik dışsal değerlendirme süreci olarakta tanımlanmaktadır (Aslan, 2009, s.291).

YÖK'ün üniversitelerde açılacak, meslek yüksek okulu, fakülte, bölüm vs. gibi durumlarda bazı kıstasları bulunmaktadır. Bunlar üç kategoride sınıflandırılmaktadır: Program bilgisi, akademik altyapı ve fiziki altyapı. Bu kıstasları ön-akreditasyon olarak değerlendirmek mümkündür.

Türkiye'deki üniversitelerin öncelikle fiziki, insan kaynakları vs. gibi altyapı çalışmalarını tamamladıktan sonra kalite güvence sistemlerini kurmaları ve bunları tamamladıktan sonra akreditasyon çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde başarılı bir sonuç elde edilemeyecektir. Yükseköğretimde kalitenin artırılması veya muhafaza edilmesi isteniyorsa en azından öğrenci artışına paralel öğretim elemanı artışı sağlanmalıdır.

YÖK'e bağlı olarak çalışan Yükseköğretim Denetleme Kurulu, yükseköğretim kurumlarını YÖK adına denetlemekten sorumludur. Mevcut haliyle Denetleme Kurulu, daha çok, idari denetleme yapmakta ve şikâyet üzerine soruşturma yürütmektedir. Dolayısıyla Denetleme Kurulu, yükseköğretim kurumlarındaki kaliteyi denetlemekten ziyade, kurumların ilgili mevzuata uygunluğunu izlemektedir. Kaldı ki, Denetleme Kurulu mevcut üye sayısının azlığı dolayısıyla, sayıları 150'yi bulan yükseköğretim kurumlarını idari açıdan bile tam olarak denetleyememektedir. Bundan dolayı, Denetleme Kurulu üye ve denetçi sayısının artırılması yönünde bir kanun değişikliği hazırlığı olduğu biliniyor. Bu değişiklik yürürlüğe girdiğinde, Denetleme Kurulunun eskiden olduğu gibi yine idari denetleme yapmaya devam etmesi muhtemeldir. Dolayısıyla üniversitelerdeki kalitenin artırılması konusunda yapılması gerekenlerin tespiti noktasında, YÖK ve üniversitelere sorumluluk düşmektedir. Yüksek Denetleme Kurulu'nun görev, yetki ve sorumlulukları yeniden tanımlanmalı ve bu çerçevede kalite güvence ve akreditasyon ajanslarının denetiminden de sorumlu olmalıdır.

Kalite güvencesi ile ilgili yaygın kullanılan prosedürler, değerlendirme, denetim ve akreditasyondur. Türkiye yükseköğretim kurumları için, akreditasyondan ve değerlendirmeden ziyade kalite denetiminin (ve yükseltilmesinin) uygun bir seçenek olduğu söylenebilir. Türkiye'de Yükseköğretimde öncelikle kalite güvence ajanslarının açılması, üniversitelerin belirli kalite standardlara ulaştıktan ve kalite kültürü oluştuktan sonra akreditasyon sürecinin başlaması daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Çünki, kalite uzun süreçli bir yolculuktur.

[14] Yükseköğretimde Akreditasyon konusunda detaylı bilgi için *bkz.* Ufuk Gencel, *Türkiye'de Yükseköğretim Hizmetlerinin Sunumunda Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamaları*, Danışman: Prof. Dr. Fevzi Devrim, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir 2001; BLAUCH, L. E. (1969), Accreditation in Higher education. Washington, D. C.: U.S. Department of Health Education and Welfare; National Policy Board on Higher Education Institutional Accreditation. (1994). Independence, Accreditation, and the Public İnterest. Special Report on Accreditation. Washington; Sanders, J.B. (1959). Evolution of accreditation. In L. E. Blauch (Ed.), Accreditation in higher education (pp. 9-14). Washington, D.C.: U.S. Department of Health Education and Welfare; Selden, W.K. (1960). Accreditation: A struggle over standards in higher education. New York: Harper & Brothers; Young, K. E. (1979). New pressures on accreditation. Journal of Higher Education, 50 (2), 132-144.; Council for Higher Education Accreditation (CHEA), 2010; Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). Akreditasyon ve eğitimde kalite. Ankara: Nobel; Brennan, J. ve Williams, R. (2007). Accreditation and related regulatory matters in the United Kingdom. S. Schwarz ve D. F. Westerheijden (Ed.), Accreditation and evaluation in the European higher education area içinde (ss. 465-490). Springer; Dill, D.D. (2007). Will market competition assure academic quality? An analysis of the UK and US experience. D.F. Westerheijden, B. Stensaker ve M.R. Rosa, Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation içinde (ss. 47-72). Springer; El-Khawas, E. (2001). Who's in charge of quality? The governance issues in quality assurance, Tertiary Education and Management, 7, 111-119; ENQA. (2009). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Helsinki: ENQA; Eurydice. (2009). Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Lindqvist, O.V. (2006). Roles, responsibilities and means of public authorities and institutions. Council of Europe (ed.), The Legitimacy of Quality Assurance in Higher Education: The Role of Public Authorities and Institutions içinde (ss. 30-33).

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda yaşanan değişime eğitim kurumlarının zamanında uyum sağlayamadığı görülmektedir. Bunun nedeni yerleşmiş geleneksel anlayışın değişime direnç göstermesi veya var olanı korumak istemesi ve üniversitelerin bu konularda yaşadığı isteksizliktir. Birçok alanda büyük boyutlu değişimlere yol açan kalite kavramı, ülkemiz eğitim sisteminde neredeyse yok denecek kadar az uygulanmaktadır. Kalite'nin eğitim sistemlerinde uygulanabilmesi için yapılması gerekenler ise;

- Kalitenin başarısında liderliğin önemli olduğu büyük ölçüde kabul görmüştür. Kalite yalnızca belli bir kişi ya da grubun gayret ve faaliyeti ile değil, mükemmel bir liderlik ve yönetim becerisiyle başarılı olacaktır. Bunun için uygulanacak eğitim kurumlarında üst yönetimin konuya verdiği önem ve yaptığı liderlik çok önemlidir.
- Mezunlar, bilim, teknolojide ve yaşamda gözlenen hızlı gelişmeyi izleyebilen, ayak uydurabilen bir potansiyele sahip olmalı, birey olarak gelişmeye ve yeniliğe açık, meraklı, araştıran, sorgulayan, öğrenen ve yeni bilgilere nasıl ulaşabileceğini bilen bir insan olması sağlanmalıdır.
- Çalışma ortamı kalitesi yükseltilerek, kişilerin kendilerine güven duymaları sağlanmalı ve kuruma ait olma duygusunu yaşmalıdırlar. Çalışanların kendilerini geliştirmeleri için sürekli birlikte öğrenme, değerlendirme, performans özdenetimi kültürü oluşturulmalı ve desteklenmelidir. Ayrıca, kalite yaklaşımı ders veren kişilerin konularında deneyimli ve uzman olmalarını zorunlu kılar. Eğiticilerin alanlarındaki yenilikleri müfredata yansıtmaları, kendi eğitimleri için kurs ve toplantılara katılmaları sağlanmalıdır.
- Uzun vadeli hedeflere önem verilmesi ve tüm çalışanların hedef birliği içinde azimle grup çalışmalarına katılarak disiplinli, planlı en üstteki mevkiden, en alta çalışanlara kadar, hedefleri belli olan yükseköğretimde kalitenin anlaşılması ve uygulanmasına yönelik eğitimler verilmelidir.
- Eğitim müfredatlarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde öğrencinin (iç müşteri) ve endüstrinin (dış müşteri) gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca yeni açılacak fakülte, bölüm ve meslek yüksek okul kararı politik olarak değil, ihtiyaçlara göre rasyonel bir şekilde alınmalıdır.
- Meslek odalarınca düzenlenen sertifikasyon verme işlemleri, dış müşterilerin (aileler, kamu ve özel işletmeler) gereksinimlerinin daha iyi karşılanmasına ve mezunların nitelik kazanmasına neden olacaktır. Bu durum ülkemizde kamu ve özel sektör kuruluşlarının ihtiyaçlarının daha etkin karşılanması ve mezunların iş bulma imkânlarının artmasını sağlayabilecektir. Meslek odalarınca yapılan mühendislere mezuniyet sonrası sertifikasyon verme işlemleri, ihtiyaç ve beklentilere göre düzenlenmeli, bu belgelerin geçerliliği yaygın hale getirilmelidir.
- Üniversite, sanayi ve meslek odaları karşılıklı iyi bir etkileşim içinde olacak şekilde eğitiminin pratik uygulaması geliştirilmeli ve laboratuar imkânları iyileştirilmeli, yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğu inancına sahip etik ve mesleki sorumluluk bilincinde mezunlar yetiştirilmelidir.
- Akademik personelin yetiştirilmesi konusunda gerekli özen gösterilmeli, takım çalışması teşvik edilmeli, disiplinler arasında ortak projeler ve çalışmalar desteklenmelidir. Ayrıca, akademisyenlerin aldıkları ücretler hayat standartlarına uygun hale getirilmelidir.
- Yükseköğretimde kalite anlayışının kurumda yerleşebilmesi için, merkeziyetçi bir yönetim anlayışından okul merkezli yönetim anlayışına, işleri kuralına uydurmak yerine, kuralları sürekli gözden geçirmek ve yeniden oluşturmak, gücü elinde toplamak yerine olabildiğince paylaşmak, korku yerine ümit ve heyecan vermek gereklidir.
- Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, bilimsel verilere dayanmalı, uygulanabilir, beklentisi bulunan paydaşların (öğrenci, öğretim üyesi, aileler ve toplum) amaçlarına yönelik, işlevsel, esnek, toplumun değerlerine saygılı ve ekonomik olmalıdır.

Sonuç olarak, Yükseköğretim Kalite Yönetimi, bütün eğitim kurumlarında ortak bir çalışmayı gerektirdiği, çalışan tüm personelin motivasyonunu arttırdığı için oldukça önemlidir. Kalite çalışanların problem çözme yönündeki yeteneklerini geliştirdiği ve sorunlara zamanında veya ortaya çıkmadan çözüm üretmesi nedeniyle kaynakların verimli kullanılmasını sağladığı, ayrıca iç ve dış müşterilerin beklentilerini karşılamaya dönük olduğu için eğitim kurumlarında en kısa zamanda uygulanmaya konulması gerekmektedir.

Yükseköğretimde Kalite Standardlarını yakalamak için aşağıdaki durumlar hakkında iyileştirme faaliyetleri başlamalıdır:

- Kalitenin anlayış olarak gelişmediği ve kültürel bir pratiğe dönüşmediği ortamlarda, dışarıdan zorlamalarla kalite güvencesinin sağlanması mümkün görünmemektedir.
- Hükümet nitelikli öğretim üyesi yetiştirilmesi için yürüttüğü yurt içi ve yurt dışında lisansüstü burs ve destek programlarının hacmini genişletmeli, bu amaçla ayrılan kaynakları artırmalıdır. Diğer kurumlarda olduğu gibi yükseköğretimde de kalitenin insan sermayesi ile ilintili olduğu gerçeğinden hareketle hükümet her seviyedeki akademik personelin daha donanımlı yetiştirilmesi için projeler başlatmalıdır.
- Yükseköğretim kurumları, mevcut programlarının kalitesini artırmak adına, mezunlarını izlemeli ve ilgili sektörlerde deneyim kazanmış insanlardan eğitim süresince faydalanmalıdır.
- YÖK yükseköğretim programlarıyla ilgili belirli aralıklarla performans değerlendirmeleri yapmalı, ihdas edilen ölçütleri sağlamayan programlara eksikliklerini tamamlamaları için ek süre verilmeli, ancak bu süre sonunda da iyileşme sağlanmazsa yaptırımlar uygulanmalıdır.
- YÖK'ün program başvurularını ve programları denetimi, memurların yürüttüğü bir değerlendirmeden ziyade, akademisyenlerin akran/meslektaş değerlendirmesi olarak işlemelidir.
- Sınırlı kaynakların verimsiz kullanımına yol açmamak için, üniversiteler program açarken, ilgili programa ülkenin ne derece ihtiyacı olduğunu ve mezunlarının istihdam edilebilirliklerini gözetmeyi bir sorumluluk olarak görmelidirler.

Yükseköğretim kurumlarının personel ve fiziki altyapısı güçlendirilmelidir. Ayrıca öğretim elemanlarının özlük haklarında iyileştirmeler yapılması, akademisyenliği daha cazip kılacaktır. Bu gibi etmenler, kalitenin artmasına yardımcı olacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde kalite güvence sisteminin algılanmasından, uygulanmasına kadar ülkeler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bir başka deyişle, kalite güvencesinin uygulanmasıyla yükseköğretimde ulusal hedefin/varılmak istenen noktanın ne olduğu çok önemli bir boyut olup, bu boyut, hangi kalite güvence prosedürlerinin uygulanacağından ulusal ajansların konumu, işlevi ve kompozisyonuna kadar her şeyi belirlemektedir.

Yükseköğretim kurumları, mevcut programlarının kalitesini artırmak adına, mezunlarını izlemeli ve ilgili sektörlerde deneyim kazanmış bireylerden eğitim süresince faydalanmalıdır.

YÖK ön lisans, lisans ve lisansüstü programların açılması için kaliteye yönelik bir dizi ölçütler belirlemiş olmasına rağmen, bu ölçütlere uyulduğunu söylemek zordur. YÖK, yükseköğretim programlarını belirli aralıklarla performans değerlendirmesine tabi tutmalı, ihdas edilen ölçütleri sağlamayan programlara eksikliklerini tamamlamaları için ek süre verilmeli, ancak bu süre sonunda da iyileşme sağlanmazsa yaptırımlar uygulanmalıdır.

Üniversitelerimizde kalite ve akreditasyon çalışmaları sadece göstermelik olarak kâğıt üzerinde bulunan ve uygulama alanı olmayan hayal ürünü sistemler olarak kalmamalıdır. Kalite ve akreditasyonla ilgili çalışmalar gerçekçi ve uygulanabilir olmalıdır. Kalitenin en önemli özelliklerinden bir tanesi de insan unsurudur. İnsan unsurunun olmadığı sistemlerde kaliteyi yakalamak mümkün değildir.

Türkiye'nin bir an önce Yükseköğretim Akreditasyonu ile ilgili olarak meclisten bir yasa çıkarması gerekmektedir.

Aslında, kalite güvencesi sistemlerinin bir ülkeden diğerine transfer edilmesi de sorun yaratabilmektedir. Bir pilot projede İngiltere'deki akreditasyon yaklaşımının Türk üniversitelerinde uygulanmasına çalışılmıştır. Fakat kültürel, yapısal, politik ve teknik nedenler ülkeler arasında değerlendirme sistemlerinin transfer edilmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle ülkemize ve üniversitelerimize özgü bir sistem geliştirilmesi için gerekli çalışmaların zaman kaybedilmeden başlaması gerekmektedir.

Bu nedenle, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararası arenada rekâbet edebilmesi ve kaliteli bir eğitim anlayışının yerleşebilmesi için yükseköğretimde kalite standardlarının oluşturulması, bu standardlar çerçevesinde tüm üniversitelerde kalite güvence sistemlerinin kurulması ve bu kalite sistemlerini denetleyen bir denetim mekanizmasının bulunması gerekmektedir.

Kaynaklar

Accreditation and related regulatory matters in the United Kingdom. S. Schwarz ve D. F. Westerheijden (Ed.), Accreditation and evaluation in the European higher education area içinde (ss. 465-490). Springer;

Altınöz, İsmail (2001): "Geçmişten Günümüze Kalite: Osmanlı Örneği", II. Kalite Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, 15-16 Haziran 2001, Bursa, s.137-147.

Arslan, Berna (2008): Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Danışman: Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

Aslan, Berna (2009): "Çeşitli Ülkelerde Yükseköğretimde Akreditasyon ve Türk Yükseköğretimindeki Gelişmeler" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 42, sayı: 1, 287-309.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). Akreditasyon ve eğitimde kalite. Ankara: Nobel; Brennan, J. ve Williams, R. (2007).

Baltacı, Resul (2002): Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Konusundaki Algıları, Danışman: Doç.Dr. Ayşen Bakioğlu , Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Bengisu, Murat. (2007): "Yüksek Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi", Journal of Yasar University, 2(7), 739-749.

Bennett, Douglas C. (2001): Assessing Quality in Higher Education, Earlham.

Billing, D. and Thomas, H. (2000): "The International Transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: the Turkish experience" Quality in Higher Education, Vol 6, 1.

BLAUCH, L. E. (1969), Accreditation in Higher education. Washington, D.C.: U.S. Department of Health Education and Welfare; National Policy Board on Higher Education Institutional Accreditation. (1994).

Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu (2005-2007).

CHEA. (2001): Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation, Council For Higher Education Accreditation.

Costin, H. (1999): "Total Quality Management In Higher Education Institutions", In: Strategies For Quality Improvement, 2nd Edition, (NewYork, Dryden), pp.583-590.

Council for Higher Education Accreditation (CHEA), 2010;

Dill, D.D. (2007). Will market competition assure academic quality? An analysis of the UK and US experience. D.F. Westerheijden, B. Stensaker ve M.R. Rosa, Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation içinde (ss. 47-72). Springer; El-Khawas, E. (2001). Who's in charge of quality? The governance issues in quality assurance, Tertiary Education and Management, 7, 111-119;

Durgut, Metin: "Avrupa Birliğinde Yükseköğretim Kalite Yönetimi", TMMOB 95 Sanayi Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara. 1996 s.197-206.

ENQA (2009): Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Helsinki: ENQA.

ENQA. (2009). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Helsinki: ENQA; Eurydice. (2009).

Evolution of accreditation. In L. E. Blauch (Ed.), Accreditation in higher education (pp. 9-14). Washington, D.C.: U.S. Department of Health Education and Welfare; Selden, W.K. (1960). Accreditation: A struggle over standards in higher education. New York: Harper & Brothers; Young, K.E. (1979). New pressures on accreditation. Journal of Higher Education, 50 (2), 132-144.

Eyitmiş, Ahmet Melih (2000): Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Uludağ Üniversitesi İ.İ.B.F'de İSO 9002 Kalite Güvence Modeli Önerisi, Danışman: Doç.Dr. Veysel Bozkurt , Uludağ Üniversitesi · Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

Gencel, Ufuk (2001): Türkiye'de Yükseköğretim Hizmetlerinin Sunumunda Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamaları, Danışman: Prof.Dr. Fevzi Devrim, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir;

Green, Diana (edit) (1994): What is Quality in Higher Educaiton?, London; Robert Lundquist,

Güngör, Ezgi (2002): Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi-Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pilot Uygulama Örneğinin İncelenmesi, Danışman: Y.Doç.Dr. Deniz Taşçı, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Güzel, Neriman Gonca (2006): Yükseköğretimde Turizm Eğitimi ve Hizmet Kalitesi, Danışman: Prof.Dr. Mithat Üner, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Lindqvist, O.V. (2006).

Independence, Accreditation, and the Public İnterest. Special Report on Accreditation. Washington; Sanders, J.B. (1959).

Johnson, Martin: "Quality Assurance in Higher Education: preliminary analysis of consultation responses", Higher Quality, pp.3-4.

Köşkli, Şahin (2001): Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Abet uygulamaları, Danışman: Prof. Dr. Yılmaz Taptık, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kurnaz, Özlem (2010): Yükseköğretimde Araştırma Kalitesinin İncelenmesi, Danışman: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul;

Lundqvist, Robert (1997): Quality in Higher Education Approaches to its management and improvement: Department of Business Administration and Social Sciences Division of Quality Technology & Statistics Luleå University of Technology, Luleå, Sweden.

Melek, Mustafa (2003): Yükseköğretimde Kalite Yönetimi, Akreditasyon Bir Vakıf Üniversitesinde Kalite Kontrol Aracı Olarak Öğrenci Geribildiriminden Yararlanmaya Yönelik Bir Araştırma, Danışman: Prof.Dr. Hayri Ülgen, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Ölçer, Neslihan (2002): Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi, Danışman: Prof.Dr. Ali Akdemir, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.

Özakça, Vuslat Serra (2007): Yükseköğretimde Kalite Geliştirme: İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri İçin Bir Özdeğerlendirme Model Önerisi, Danışman: Y.Doç.Dr. Turan Pekmezci, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep

Özer, Mahmut-Gür, Bekir S.-Küçükcan, Talip: Yükseköğretimde Kalite Güvencesi, Ankara: Seta Yay., 2010.

Roles, responsibilities and means of public authorities and institutions. Council of Europe (ed.), The Legitimacy of Quality Assurance in Higher Education: The Role of Public Authorities and Institutions içinde (ss. 30-33)

Sakarya, Muhammet Cem (2006): Yükseköğretimde Öğrenciye Yönelik Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi: Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Danışman: Prof.Dr. Fulya Sarvan, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

Sekizkardeş, Metin (1999): Total Quality Management in Higher Education, Danışman: Y.Doç.Dr. Selim Zaim , Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul;

Serin, Hasan- Aytekin Alper (2009): "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi", Bartın Orman Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 15, 83-93.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki 2009.

Süngü, Hilmi- Bayrakçı, Mustafa: "Bolonya Süreci Sonrası Yükseköğretimde Akreditasyon Çalışmaları", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2010, 8(4), 895.

The Feasibility of Establishing a System of Quality Assessment in Universities in Turkey

TS EN ISO 9001:2000 KALİTE YÖNETİM SİSTEMLERİ – ŞARTLAR (2001): [Quality management systems – Requirements], Standardlar, Ankara: TSE Yay.

YÖK. Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, YÖK Yayınları, Ankara, 2007.

Yalabık, Barış (1999): Total Quality Management in Higher Education: The Case of Middle East Technical University, Orta Doğu Teknik Üniversitesi · Sosyal Bilimler Enstitüsü, Danışman: Y.Doç.Dr. Ömer Yağız, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yanık, Mehmet-Sunay, Hakan: "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının Kalite Bakımından Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi", GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 1 (2010), s.55-69.

Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma (2010.): 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları, Ankara: YÖK Yay.

Elektronik Referanslar

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği http://www.yodek.org.tr/download/yonetmelik_dl.pdf

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehber hakkında http://www.yodek.org.tr-/yodek/files

http://www.mudek.org.tr/tr/akredit/akredite2010.shtm

http://www.fedek.org.tr/

http://www.turkak.org.tr/index.php/kurumsal,6,kurulus_kanunu

kalite.istanbul.edu.tr/dokuman/sunumlar/yusekogretimde-kalite.pdf

http://www.tekalan.com/blog/15-yueksekoeretimde-kalite-ve-akreditasyon.html

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1093-1098

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

Yükseköğretimde Kaliteyi Artırmaya Yönelik Eğitim Fakülteleri İçin Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Yrd. Doç. Dr. Özgül Keleş[1], Dr. Elif Bakar[2]
[1]Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Merkez, 68100 Aksaray, Türkiye
[2]Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Özet

Bu araştırmada, 2009 yılı PISA sınavına katılan tüm ülkeler arasında fen okur yazarlığı alanında başarılı olan üç ülke (Finlandiya, Çin, Japonya) ile Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada gereksinim duyulan temel bilgiler, ilgili yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılarak elde edilmiştir. Bu amaçla Finlandiya, Çin, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemleri, fen bilgisi öğretmenliği baz alınarak "Yükseköğretime giriş, öğretmen yetiştirme program ve süreleri, öğretmenliğe atanma koşulları ve süreci, hizmet içi eğitimler ve öğretmenlik mesleğine toplumsal bakış" başlıkları altında karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle çalışma, betimsel bir araştırmadır. Yapılan karşılaştırmalara dayanarak, araştırma kapsamındaki ülkelerde eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinde giriş sınavı olduğu; öğretmen yetiştirme programlarının lisansüstü düzeyde olduğu; öğretmenlik programları derslerinin araştırma ve uygulama temelli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitimler ve öğretmenlik mesleğine bakış açılarında ülkeler arası farklılıklar dikkat çekmiştir. Bu bulgular ışığında Türkiye'de uluslararası platformda, başarıyı yakalamak için öğretmen yetiştirme konusunda kaliteyi artırmak amacıyla kültürümüze uygun bir şekilde gözden geçirilmesi gereken hususlar vurgulanmış ve bunlara yönelik öneriler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme, PISA, yükseköğretimde kalite.

Giriş

Gelecek için yapılacak en değerli yatırım, eğitimdir. Eğitim ailede başlamakla birlikte, okullarda daha etkili hale gelmektedir. Çünkü çocuklar, zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okullarda hem bilişsel, hem duyuşsal hem de sosyal yönden gelişim göstermektedir. Öğrencilerin bilimsel bilgi ve teknolojiden yararlanarak karşılaştıkları sorunlar için doğru ve etik kararlar alabilmeleri ve bu kararları uygulayabilen bireyler olarak yetişmeleri eğitimin temel hedefleri arasındadır. Bu hedeflere ulaşmada en önemli rol, öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitimin kalitesi, ülkenin geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Uluslararası düzeyde yapılan sınavlar, ülkemizdeki eğitim sistemiyle ilgili önemli dönütler sağlamaktadır. Bu sınavlardan biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı (PISA- Programme for International Student Assessment), farklı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarındaki beceri seviyelerini ölçen ve karşılaştıran bir sınavdır. Ancak öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri gerçek hayatta kullanabilme kapasitelerini ve problem çözme becerilerini ölçen bu sınavda ülkemizin puan düzeyi, istenilen düzeye ulaşamamıştır. Fen okur yazarlığı alanında katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 575 puanla Shanghai-Çin'den sonra, 554 puanla Finlandiya'dır. Hong Kong-Çin, Singapur, Japonya, Kore, Yeni Zelanda ve Kanada sıralamada bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada 330 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri içersinde ise yine Finlandiya en başarılı ülke olarak yer alırken, Türki-

ye'nin ortalaması 454 puandır. Bu puanla, Türkiye, projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. sırada, OECD ülkeleri içersinde ise 31. sıradır. Türkiye, bu puanla, Meksika, Sırbistan, Brezilya ve Şili gibi ülkelerin üstünde yer almaktadır (EARGED, 2010).

Bu sınav içersinde ölçülen fen, matematik ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Öğretmenler bu becerileri öğrencilerine nasıl kazandırabileceklerini lisans eğitimleri sırasında öğrenmekte ve hizmet süreleri sırasında geliştirmektedirler. Bu sebeple eğitim fakültelerinde alınan eğitimler dikkat çekmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim fakültelerinin de dünyadaki gelişmeleri dikkate alarak kendisini yenilemesi gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin niteliğinin artırılması yönünde yapılan çalışmalar incelendiğinde Avrupa Birliği Eğitim Sistemi'ne uyum sağlanması ve eğitimde başarıyı yakalayan ülkelerden örnekler alınması yönünde çalışmalar yapılması gerektiği dikkat çekmektedir (Tanrıkulu, 2009; Şişma, 2009; Delibaş, 2007; Baskan, Aydın & Madden, 2006). Bu nedenle bu araştırmada, 2009 yılı PISA sınavına fen okur yazarlığı alanında katılan tüm ülkeler arasında başarılı olan üç ülke ile ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla Finlandiya, Çin, Japonya ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemleri, fen bilgisi öğretmenliği baz alınarak, "Yükseköğretime giriş, öğretmen yetiştirme program ve süreleri, öğretmenliğe atanma koşulları ve süreci, hizmet içi eğitimler ve öğretmenlik mesleğine toplumsal bakış" başlıkları altında karşılaştırılmıştır.

Metot

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkiye ile Finlandiya, Çin ve Japonya'nın fen bilgisi öğretmenliği baz alınarak öğretmen yetiştirme sistemleri bakımından karşılaştırmalı çözümlemesinin yapılmasını amaçlayan tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, PISA 2009 sınavına katılan 33'ü OECD üyesi olmak üzere toplam 65 ülke oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise fen okur yazarlığı alanında başarılı olan, üç ülke oluşturmaktadır. Bu ülkeler Finlandiya, Hong Kong-Çin ve Japonya'dır. Çin Halk Cumhuriyeti çok fazla eyaletten oluştuğu ve eyaletlerin özerk bölgeler, merkeze bağlı ve özel yönetimlere bağlı eyaletler olarak çeşitlilik göstermesinden dolayı bu araştırmada elde edilen veriler Çin Halk Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminin genel durumunu yansıtmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verileri, Türkiye, Finlandiya, Çin ve Japonya'nın eğitim sistemleri ve bu ülkelerde öğretmen eğitimi ile ilgili kitap, tez, makale, dergi, seminer raporları ve ilgili ülkelerin resmi web sitelerinden elde edilmiştir. Ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ile ilgili elde edilen veriler, toplanarak karşılaştırma yapabilmek amacıyla tablolar halinde sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular Türkiye, Finlandiya, Çin ve Japonya'nın yükseköğretime giriş sistemi, öğretmen yetiştirme program ve süreleri, öğretmenliğe atanma koşulları ve süreci, hizmet içi eğitimler ve öğretmenlik mesleğine toplumsal bakış sıralamasında Tablo 1-5'te sunulmuştur.

Tartışma

Öğrencilerin PISA gibi sınavlarda gösterdiği akademik başarı o ülkedeki eğitim konusunda bilgi verirken, eğitim sisteminin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin aldıkları eğitimin ne kadar önemli olduğunu da gözler önüne sermektedir. 2009 PISA sonuçlarında, ülkemiz diğer yıllara oranla sınırlı da olsa başarı bakımından bir iyileşme göstermiştir. Bu iyileşmede son yıllarda ivme kazanan eğitim harcamalarının, okullaşma oranının artırılmasına yönelik çalışmaların ve kademeli olarak yenilenen öğretim programlarının etkili olduğu görülmüştür. Başarının artırılmasındaki temel faktörlerden biri de hiç şüphesiz ki yükseköğretimde öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmelerinin gerekliliğidir. Bu çalışmada Türkiye ile 2009 PISA sınavında başarılı olan üç farklı ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminden yükseköğretime geçiş aşamasına ve aldıkları hizmet içi eğitimlere kadar dikkati çeken noktalar araştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir:

Tablo 1: Yükseköğretime giriş sistemi.

Ülkeler	Yükseköğretime Giriş Sistemleri
Türkiye	İki aşamalı bir sınav *Birinci aşama* YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) *İkinci aşama* LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı)
Finlandiya	Marticulation sınavı Üç aşamalı kabul testi (Malaty, 2006; Eraslan, 2009)
Japonya	İki aşamalı bir sınav *Birinci aşama* Center Shiken (6 ders sınaması) *İkinci aşama* Giriş Sınavı (Semerci, 2010; Uçar & Uçar, 2003)
Çin	Gao Kao sınavı "3+1+X" sınav sistemi (3 rakamı Çince, matematik ve yabancı dil testlerini; 1 rakamı adayların kendi özel ilgi alanlarına göre politika, tarih, coğrafya, fizik, kimya ve biyoloji"seçtikleri konulara özgü testleri; X ise fen ve sanat testleri olarak ayrılmış kapsamlı yetenek testlerini ifade etmektedir (Wikipedia, 2011).

Tablo 2: Öğretmen yetiştime programı özellikleri ve süresi.

Ülkeler	Süresi	Program Özellikleri
Türkiye	4 yıl	Lisans programları çerçevesinde bir öğrenci, alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşan alan dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve seçmeli dersleri içeren en az 153 kredilik dersi tamamlamak durumundadır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, 38 kredidir. Son sınıfta 8 saatlik ve toplam 5 kredilik öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ilköğretim okullarında staj yapma imkânına sahiptirler. Öğrencilerin mezun olabilmeleri için ayrı bir sınav uygulaması bulunmamaktadır (YÖK, 2011).
Finlandiya	5 yıl	Öğretmen yetiştirme programları, araştırma temellidir, teori ve uygulama ilişkisine önem verilmektedir. Branş öğretmenliğinde ilgili bölümlerden temel alan, yan alan ve genel dersleri içeren 240 AKTS, eğitim fakültesinden pedagoji, seminer ve araştıram dersleri olmak üzere 40 AKTS ve uygulama okulunda uyum stajı, temel staj ve üst düzey staj olmak üzere 20 AKTS lik dersler alınmaktadır. Üniversite kampusu içerisinde ilgili bölümlere yakın yerlerde konumlandırılmış uygulama okulları yer almaktadır. Öğretmen adaylarına programın ilk üç yılında dörder hafta, son yıl ise beş hafta olmak üzere uygulama okullarında hem okul öğretmeni hem de üniversite hocasının rehberliğinde staj yapma imkanı sunulmaktadır. Uygulama öğretmeni ile üniversitedeki görev süresince beraber çalışması ve yapılan her dersten sonra okul içinde özel olarak ayrılmış mekanlarda bir araya gelerek dersle ilgili gözlemlerini paylaşma fırsatı sağlanmaktadır. Uygulama ve teori bir sentez oluşturmaktadır (Ekinci & Öter, 2010; Delibaş, 2007).
Japonya	2/4 yıl	Japonya'da Open System olarak adlandırılan bir eğitim fırsatı ile birçok lisans mezunu yüksek lisans yaparak fen bilgisi öğretmeni olabilmektedir. İki yıllık yüksekokul mezunları ve dört yıllık yüksek öğretim mezunlarına, ilkokul öğretmenliği için ise birinci sınıf sertifika verilmektedir. Japonya'da diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi boyutlarında eğitim verilmektedir. Dersler seminer ve konferanslar şeklinde verilmektedir. Genel kültür dersleri ilk 1.5 yıl, alan ve meslek dersleri ise kalan 2 veya 2.5 yılda verilir. Öğrenciler 36 kredilik genel kültür dersleri, 8 kredilik yabancı dil ile, 4 kredilik beden eğitimi ve toplamda 48 kredilik ders alırlar. Ortaokullarda 2. sınıf sertifika ile öğretmenlik yapabilmek için, en az 2 yıllık ön lisans eğitimi ve 62 kredilik ders alınması gereklidir. Ortaokul ve Lise 1. sınıf öğretmenlik sertifikası içinse 4 yıllık üniversite eğitimi ve 124 kredilik ders almak zorunluluğu vardır. Japonya'da öğretmen adayları öğrenci iken, yazılı sınavlar, bireysel görüşmeler, açık uçlu sorular, tartışmalar, seminerler, laboratuarlar, uygulamalı çalışmalar, proje çalışmaları, öğrenci performansları ve gözlem kayıtlarına göre değerlendirilmektedirler. Ayrıca lisans sonrası bitirme tezleri de mutlaka hazırlanmaktadır. Öğretmenlik programlarında uygulama kanuna göre 2 hafta ile sınırlı iken genelde artık 3-5 hafta olarak uygulanmaktadır. Sertifikalar bakanlıkça onay alırsa ülke genelinde geçerli olmaktdır (Meriç & Tezcan, 2005; Uçar & Uçar, 2003).
Çin	3/4 yıl	Çin, farklı türlerde ve farklı düzeylerde temel eğitimin ihtiyaçlarını karşılayan öğretmen eğitim sistemini kurmuştur. Çin'de öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Hizmet öncesi eğitimi üniversiteler ve 3 ya da 4 yıllık öğretmen kolejleri gibi eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmektdir (Sezgin, 2008).

Tablo 3: Öğretmenliğe atanma koşulları ve süreci.

Ülkeler	Atanma Koşulları ve Süreci
Türkiye	En az 4 yıllık ilgili alanda lisans eğitimi almaları gerekmektedir. Lisans eğitimi sonrasında Kamu Personel Seçme Sınavı'na (KPSS) katılmak zorundadırlar. Öğretmen olarak atanacakların mezun oldukları yükseköğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu'nun 31.3.2003 tarih ve 4 sayılı Kararla değişik 1.6.2000 tarih ve 340 sayılı Kararı 119 sayılı Kanun ile belirlenmiştir. Öğretmenler bu kararda yer alan yükseköğretim programlarından lisans düzeyinde mezun olanlar arasından seçilmektedir (Baskan, Aydın & Madden, 2006).
Finlandiya	Kendi alanıyla ilgili tezli yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır. Öğretmen yetiştiren okullara başvuruların %15'i kabul edilmektedir (Kansenen, 2003; Eraslan, 2009). Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin atama şekilleri ile ilgili ulusal düzeyde uygulanan bir sistem mevcut değildir. Öğretmen seçiminde ve atanmasında yetki ve sorumluluk eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bazı belediyelere bağlı okullara atanacak öğretmenleri okul müdürleri veya okul yönetim kurulları seçerken bazılarında bu seçim belediye seviyesinde yapılır. Öğretmen seçimlerinde başvuran öğretmen adayının mastır derecesi, staj eğitimi başarısı, öğretmen yeteneklerini gösterme becerisi gibi hususlar dikkate alınır (Ekinci & Öter, 2010).
Japonya	Öğretmenlik yapmanın ilk koşulu üniversite mezunu olmak ve "öğretmenlik pedagojik formasyon sertifika"sını almaktır (Bu sertifika sürekli ve geçici olmak üzere 2 çeşittir.) Yerel Eğitim Komisyonları öğretmenlerin göreve başlatılmasında yetkili olan kuruldur. Öğretmen Seçme Sınavı genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içerir ve yılda üç defa yapılır. Ayrıca görüşme ve uygulama sınavına da girmekle yükümlüdürler. Sınavlar her ilde var olan o ile bağlı eğitim komitesi tarafından yapılır. Altı aylık adaylık süresini tamamlayanlar kamu görevlisi hakkını kazanarak kamu hizmet memuru olurlar. Özel okullarda öğretmen seçimi sınavla yapılır ve özel okul öğretmenleri kamu hizmet memuru olarak sayılmaz (Erdoğan, 2000; Güvenç vd., 1998).
Çin	Öğretmen olabilmek için, merkezi hükümet tarafından düzenlenen sınava girilmesi ve başarılı olunması gerekmektedir (Lei, Hong & Deng, 2010).

• Türkiye dahil araştırma kapsamındaki tüm ülkelerde yükseköğretime giriş sınavla gerçekleşmektedir.

• Türkiye'de lisans seviyesinde yetiştirilen fen bilgisi öğretmenlerinin Finlandiya'da yüksek lisans düzeyinde; Japonya'da Open System olarak adlandırılan eğitim sistemiyle yüksek lisans seviyesinde; Çin'de ise öğretmen kolejleri ve üniversitelerde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Finladiya'da öğretmen adaylarına programın ilk üç yılında dörder hafta son yıl ise beş hafta olmak üzere uygulama okullarında hem okul öğretmeni hem de üniversite hocasının rehberliğinde staj yapma imkânı sunulduğu, Türkiye'de ve diğer ülkelerde bu fırsatın daha sınırlı ve kısa süreli olduğu görülmüştür. Japonya'da ise lisans sonrası bitirme tezi uygulaması dikkat çekmektedir.

• Öğretmenliğe atanma kriterleri incelendiğinde ülkemizde lisans eğitimi sonrası tüm öğretmen adaylarının girmek zorunda oldukları yılda bir kez yapılan Kamu Personel Seçme Sınavı; Japonya'da genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren ve yılda üç defa yapılan Öğretmen Seçme Sınavı ve bu sınavı izleyen görüşme ve uygulama sınavları dikkat çekmektedir. Finlandiya'da öğretmen olarak atanabilmek için bir sınav yer almamakta fakat tezli yüksek lisans eğitimi almış olmak gerekmektedir. Çin'de de öğretmenlerin atanmak için girdikleri bir sınav mevcuttur.

• Türkiye'de "Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı" tarafından yaz tatillerinde, ara tatilde, hafta sonları veya ders saatleri dışındaki sürelerde yürütülen ücretsiz eğitimlerin, adaylık, uyum, bilgi yenileme, mesleki gelişim sağlama, üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon konularında ağırlık kazandığı; Finladiya'da bu eğitimlerin her üniversitede açılan yaz okulu veya yaz üniversitesi ile ulusal ve bölgesel düzeyde sürekli olarak ilk ve orta öğrenim öğretmenlerine yönelik yapıldığı, ayrıca öğretmenler birliği ve özel enstitülerin de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim imkânı sundukları tespit edilmiştir. Japonya'da İl Eğitim Komitesi tarafından beş farklı şekilde yürütülen hizmet içi eğitimlerin yanı sıra öğretmenler için yurt dışında görgü ve bilgi arttırma programlarının olduğu; Çin'de ise stajer ve deneyimli öğretmenler için Eğitim Komisyonları tarafından yürütülen hizmetiçi eğitimlerin yanı sıra uzaktan eğitim çalışmalarının da yoğun bir şekilde yapıldığı belirlenmiştir.

• Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki rolü ülkeler bazında değerlendirildiğinde ise tüm ülkelerde itibarlı bir meslek olan öğretmenliğin Finlandiya ve Japonya'da itibarlı ve geliri yüksek bir meslek olmasına rağmen, Türkiye'de ve Çin'de geliri düşük bir meslek olduğu görülmektdir. Fakat öğretmenlik tüm ülkelerde saygıdeğer bir meslek grubudur. Özellikle Finlandiya ve Japonya'da eğitim sistemindeki başarının kültürle ilişkilendirilmesi dikkat çekmektedir.

Bu veriler ışığında Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarını yeniden kazanması, hizmet içi eğitimlerin niteliklerinin artırılması, bu işin üniversiteler tarafından yaşam boyu öğrenme çerçevesinde yapılandırıl-

Tablo 4: Hizmet içi eğitimler.

Ülkeler	Atanma Koşulları ve Süreci
Türkiye	Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim hizmetlerini, bağımsız daire başkanlığı statüsünde bulunan "Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı" yürütmektedir. Türkiye'de hizmet içi eğitimler, çoğunlukla yaz tatillerinde, ara tatilde, hafta sonları veya ders saatleri dışındaki sürelerde uygulanmaktadır. Hizmet içi yoluyla öğretmenlere, adaylık, uyum, bilgi yenileme, mesleki yeterliği artırma, üst görevlere hazırlama, alan değiştirme, pedagojik formasyon, yabancı dil, bilgisayar, özel eğitim vb. eğitimler verilmektedir (HEDB, 2011).
Finlandiya	Hizmet içi eğitim mesleklerine bağlı ve motivasyonları yüksek Finli öğretmenler için bir zorunluluktan ziyade kendilerini geliştirmek için bir fırsat ve sahip oldukları bir hak olarak algılanmaktadır (Sahlberg, 2007). Her üniversitede açılan yaz okulu veya yaz üniversitesiyle ulusal ve bölgesel düzeyde sürekli olarak ilk ve orta öğrenim öğretmenlerine hizmet içi kurslar verilmektedir; bunun yanında öğretmenler birliği ve özel enstitüler de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim imkânı sunmaktadır (Malaty, 2006). Hizmet içi kurslar çoğunlukla ücretsiz veya çalıştığı okul tarafından finanse edilmektedir.
Japonya	Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları, öğretmenleri seçme yetkisi olan İl Eğitim Komitesi tarafından yürütülür. Japonya'da hizmet içi eğitim 5 değişik şekilde uygulamaya konulmaktadır. Bunlar, okul içi eğitim, öğretmenlerin kendi kendilerine gerçekleştirdikleri informal eğitim, eğitim merkezlerinde verilen eğitim, devlet eğitim merkezlerinde müdür ve yardımcılarına verilen eğitim ve öğretmen gruplarına verilen 2 yıllık eğitim olarak gruplandırılabilir Ayrıca belediye, mahalle, köy eğitim komitesi ve okulların uyguladığı programlar da vardır (MEB, 2006; Özen vd., 1996). Öğretmenler için yurt dışında görgü ve bilgi artırma programları uygulanmaktadır. Her yıl 5000 dolayında öğretmen bu program çerçevesinde devlet tarafından yurt dışına gönderilmektedir (Güvenç vd., 1998). Öğretmenler ulusal, yerel ve belediyeler düzeyinde örgütlenmiş birimlerce hizmet içi eğitim faaliyetlerinden geçirilmektedir. Bu eğitim; kurslar, seminerler, lisans tamamlama ve lisansüstü eğitim şeklinde yapılmaktadır (Semerci, 2000).
Çin	Hizmet içi eğitim eğitim enstitüleri ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim okulları tarafından verilmektedir. Birincisi stajer öğretmenlerin ikincisi ise deneyimli öğretmenlerin katıldığı iki tür hizmet içi eğitim görülmektedir. Stajer öğretmenlerin katıldığı kurslar öğretmenlik mesleği eğitimlerinde olduğu gibi öğretmenlik deneyimi ve öğretim metotlarından oluşmakta ve öğretmenlerin rollerini kavramlarını sağlamaktadır. Deneyimli öğretmenler uzmanlar tarafından yetiştirilmekte ve uzman eğitimi olarak da adlandırılmaktadır (Lei, Hong & Deng, 2010). Dereceli eğitimde hizmet içi eğitimini tamamlayan öğretmenlere akademik itibarı olan sertifikalar verilmektedir. Derecesiz eğitim ise sürekli eğitimin en önemli parçası olup öğretmenlerin sürekli kendilerini iyileştirmesine yönelik bir programdır. Sürekli eğitim, özellikle sınıf öğretmenleri arasında yaygın olup, esasen öğretmenlerin kendi yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir programdır (Sezgin, 2008). Eğitim Komisyonları tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler tam zamanlı ve yarı zamanlı (daha çok tercih edilmektedir) olarak uygulanmaktadır. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek amacıyla sürekli eğitimler haline getirilmiştir. Web tabanlı iletişim sistemleri ve TV odaklı uzaktan eğitim sistemleri de hizmet içi eğitimlerde kullanılan etkili araçlardır (Capper, 2000). Hizmet içi eğitim televizyon, mektup, uydu ve akşam okulları ile de verilmektedir (Sezgin, 2008).

Tablo 5: Öğretmenlik mesleğine toplumsal bakış.

Ülkeler	Atanma Koşulları ve Süreci
Türkiye	Motivasyonu düşük ve başarısı çok daha az öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Günümüzde öğretmenlik iş garantisi olan tatilin çok olduğu rahat bir meslek olarak düşünülmektedir (Eraslan, 2009). Farklı statülerde çalışan öğretmenler de mesleklerini geliri düşük, statusü çok yüksek değil fakat saygın bir meslek olduğu ve genelde kadınlara daha uygun bir meslek olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Torun, 2010).
Finlandiya	Öğretmenlik itibarlı bir meslektir. Orta gelir seviyesinin üstünde bir meslek olup liseden mezun olan en başarılı öğrencilerin tercih ettiği programların başında gelir olarak görülmektedir. Öğretmenler yaptıkları işi seven ve bundan zevk alan bireylerdir. Öğretmenler yüksek niteliklere sahip ve öğretim standartları da yüksektir. Ülkede eğitim sis teminin başarısı, kısmen kültür ile de bağlantılıdır (Valijarvi et al., 2002; Westbury et al., 2005; Eraslan, 2009).
Japonya	Japonya'da öğretmen maaşlarının yüksek olması bu mesleğe yönelimi artırmaktadır. Japonlar eğitimi diğer ekonomik sosyal ve idari sistemlerden ayrı düşünmezler. Kültürü, yani insanın doğaya kattığı her şeyi tüm bu sistemlerin temeline koyarlar. Japon kültürü, okulları toplumun ahlak kurumları ve iyi bir vatandaş yetiştirmek için uygun bir ortam olarak görmektedir. Ögretmenler, bütün okul kademeleri süresinde ögrencilere, ahlak egitimi, karakter geliştirme, Japon degerlerinin kazandırıldıgı tutum ve "hayat tarzı"'nın oluşturulmasında büyük sorumluluklara sahiptirler (Gedik, 2007). "*Yetiştirdiği her insanı yeniden kullanabilen toplum, akılcı, uygar, ileri bir toplumdur. Ancak, yetişkin insanların en iyilerini öğretmenlik mesleğine seçebilen toplum en güçlü toplumdur*" sözleri Japon eğitim felsefesini ortaya koymaktadır (Fromm, 2001).
Çin	Sosyal statü ve maaş düzeyleri düşük olsa da Çin kültüründe öğretmenlik mesleğine ciddi saygı gösterilmektedir (Lei, Hong & Deng, 2010).

ması, öğretmen seçme sınavlarının görüşme ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini kullanabilecekleri uygulama sınavlarıyla desteklenmesi, lisans eğitimi sırasında ilk yıllardan itibaren staj yapma olanaklarının artırılması ve yükseköğretime giriş sınavlarındaki eksikliklerin tespit edilerek giderilmesi ülkemizde eğitim fakültelerindeki kalitenin artırılması yolunda nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusuna ışık tutacaktır.

Kaynaklar

Baskan A. G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırılmalı Bir Bakış. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.

Capper, J. (2000). Teacher Training and Technology: An Overview of Case Studies and Lessons Learned. TechKnowLogia, November/December, www.TechKnowLogia.org erişim tarihi: 1 Nisan 2011.

Delibaş, H. (2007). Türkiye, İngiltere¸ Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EARGED. (2010). PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu. www.meb.gov.tr erişim tarihi: 28 Mart 2011.

Ekinci, A., Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Çalışma Ziyareti Raporu, 10-12 Kasım.

Eraslan¸ Ali. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3(2), 238-248.

Erdoğan, E. (2000). Çağda¸ Eğitim Sistemleri". İstanbul. Sistem Yayıncılık.

Fromm, E. (2001). ?taatsizlik Üzerine , Çeviren Ayşe Sayın, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

Gedik, H. Ü. (2007). Japon ve Türk Egitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. http://www.acilveilkyardim.com/egitim/japonveturkegitimsistemi.htm. erişim tarihi: 23 Mart 2011.

Güvenç, B., Oktan, P., Belek,T., Akarsu, F., Tözeren, S. & Özden, A. (1998). Japon Eğitimi. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

HEDB (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı web sitesi. http://hedb.meb.gov.tr erişim tarihi: 03 Nisan 2011.

Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current Models and New Developments. In B. Moon, L. Vl?sceanu, & C. Barrows (Eds.), Institutional Approaches To Teacher Education Within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments (pp. 85-108). Bucharest: UNESCO–Cepes. (http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf.).

Lei, Y., Hong, R., & Deng, Y. (2010). Teachers' Training and Development in Sichuan Province, PRC: The Status Quo and Existing Problems. Canadian Social Science, 6(1), 17-24.

Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? Gazette des Mathematiciens, 108, 59-66.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Ülkelerin Öğretmen Yeti¸tirme Sistemleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Özen, R., Aktunay Ü., Cafoğlu Z., Çeliköz N. & Erişen Y. (1996). Japon Eğitim Sistemi. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. Journal of Education Policy, 22(2), 147-171.

Semerci, N., (2000). Japonya ve Almanya Eğitim Sistemlerine Genel Bir Bakış: Öğretmen Eğitimi Açısından Türkiye İle Karşılaştırma. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,10(1), 159-168.

Sezgin, F.M. (2008). Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 63-82.

Tanrıkulu¸ D. (2009). Yükseköğretime Erişimin Değerlendirilmesi ve Türkiye İçin Politika Önerileri. DPT Uzmanlık Tezleri.

Torun, F. (2010). Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları (Isparta Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sülayman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Isparta.

Uçar, R., & Uçar, İ. H. (2003). Japon Egitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Egitim Sistemi İle Karşılaştırma. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/rezzan_ucar.doc erişim tarihi: 20 Mart 2011.

Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). Finnish success in PISA: some reasons behind it. Jyvaskyla: IER.

Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Bjorkvist, O. (2005). Teacher education for researchbased practice in expanded roles: Finland's experience. Scandinavian Journal of Educational Research, 49(5), 475-485.

Wikipedia.(2011).http://en.wikipedia.org/wiki/National_Higher_Education_Entrance_Examination.

YÖK. (2011). Programlar ve Ders İçerikleri. "Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı". http://www.yok.gov.tr erişim tarihi: 06 Mart 2011.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm IX / Sayfa 1099-1106

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

Yükseköğretimde Liderlik

Prof. Dr. Vehbi Çelik
Mevlana Üniversitesi, Selçuklu, Konya, Türkiye

Özet

Yükseköğretim kurumlarında kalite ve etkililiğin sağlanması güçlü bir liderlik davranışının varlığını gerektirmektedir. Üniversite organizasyonunda rektörden bölüm başkanına kadar her yönetsel birimde çalışan akademik yöneticilerden belli liderlik davranışları beklenmektedir. Üniversitelerin misyon ve vizyonunu geliştirme, bilimsel yayın yapmaya teşvik etme, farklılıklara saygı duyma, ortak aklı yönetme, etik ilkeleri akademik kültüre yerleştirme ve üniversitelerde değişimi gerçekleştirme, yükseköğretim yöneticilerinin yeni liderlik davranışları göstermesini zorunlu kılmaktadır. Geleneksel yöneticilik davranışlarıyla üniversitelerde dönüşümü gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Üniversitelerin değer ve kalite odaklı bir kültür oluşturabilmeleri için güçlü bir akademik liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik lider, üniversiteyi kendine özgü tarihi, kültürü ve yapısı içinde bütünleştirerek küresel dünyaya taşımaya çalışmaktadır. Bu çalışmada yükseköğretimde yeni liderlik yaklaşımları; akademik liderlik, dağıtımcı liderlik, vizyoner liderlik, kültürel liderlik ve moral liderlik açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretimde liderlik, akademik liderlik, yükseköğretimin yönetimi.

Giriş

Yükseköğretimde yönetim ve liderlik yükseköğretim literatüründe ciddi şekilde tartışılan konular arasında yer almaktadır. Yükseköğretim kurumları karmaşık bir sosyal sistem özelliği taşımaktadırlar. Yeni kamu yönetimi anlayışı; saydamlık, hesap verebilirlik, stratejik düşünme, katılım ve kalite gibi belli ilkelere dayanmaktadır. Yakın dönemde kalite anlayışına duyulan ilgi, değişmekte olan devlet-üniversite ilişkilerinin ve yükseköğretim üzerinde giderek artmakta olan dış baskıların bir sonucudur. Bu doğrultuda yükseköğretimde yeni liderlik yaklaşımları tartışılmaya başlamıştır.

Yüksek teknoloji ve hızlı küreselleşme, iş yapısını, boş zaman anlayışını ve formal eğitimin yapısını büyük ölçüde değiştirmiştir. Bilgi toplumuna geçiş süreci, akademik kurumlarda değişim ihtiyacının temelini oluşturmuştur. Ekonomik ve teknolojik değişmeye paralel olarak üniversitelere yönelik sosyal talepte de büyük bir değişim yaşanmıştır. Bazı üniversiteler misyonlarını güncelleme ihtiyacını hissetmiştir. 1930'lu yılların başında Amerikan üniversitelerinin kataloglarında misyon bildirimleri yer almıştır. 1930'lu yıllardan günümüze kadar devam eden süreç içinde üniversiteler misyonlarını yenilemek zorunda kalmışlardır. Günümüzdeki üniversitelerin misyon bildirimleri; öğretim, araştırma ve toplum hizmeti olmak üzere üç temel boyuta dayanmaktadır. Çağdaş üniversite misyonu, topluma hesapverebilme anlayışına vurgu yapmaktadır (Scott, 2006).

21. yüzyılın küreselleşen dünyasında üniversitelerin misyonuna uluslararasılaşma (internationalization) misyonu da eklenmiştir. 19. yüzyılda Almanya'daki araştırma üniversiteleri ve 20. yüzyılda İngiltere'nin Oxford ve Cambridge üniversiteleri, yabancı öğrencileri çeken üniversitelerdi. Günümüzde ise Amerika bir milyon nüfusa sahip yaban-

cı öğrenci nüfusuyla üniversitelerini uluslararasılaştıran en önemli ülke konumuna gelmiştir (Scott, 2006, s.30). Üniversitelerin uluslararasılaşması OECD ülkelerinde de temel bir yükseköğretim politikası olarak görülmektedir (Wende, 2007).

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türk yükseköğretim sisteminde de önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Yükseköğretimi daha geniş toplum kesimlerine hizmet verecek şekilde genişletme süreci, 2000'li yıllardan itibaren yükseköğretimin temel politikalarından biri olmuştur. Türkiye'nin her iline bir üniversite açılması ve vakıf üniversitelerinde meydana gelen sayısal artış, bu politikanın bir yansıması olarak görülmektedir. Yükseköğretimde kapasite artışı önemli bir gelişme olarak görülürken, bu gelişme yükseköğretimde kaliteyi geliştirme konusunda bazı kaygıları da beraberinde getirmiştir.

Akademik Liderlik

Akademik liderlik ve iyi üniversite öğretimi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin öğrenmesinde, akademik seviyeyi oluşturan öğretim ve eğitim ortamının büyük etkisi vardır. İyi öğretim, öğrencilerin beklentilerini karşılayan bir öğretimdir. İyi öğretimin gerçekleştirilmesinde birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Bunlar; açıkça belirtilmiş hedefler, zihinsel engellerin ortadan kaldırılması, öğrencilerle ilgilenme, yansıtıcı değerlendirme ve öğrenciyi bağımsız olarak öğrenmeye cesaretlendirme olarak belirlenebilir.

Akademik personelin öğrenmeyi anlaması, başarılı bir öğrenme seviyesinin temelini oluşturur. Etkili akademik bölümler, öğretim elemanları için uygun öğrenme seviyeleri oluşturur. Akademik lider, öğretim elemanlarının öğrenme becerilerini geliştirir ve başarılı bir öğrenme için onların sorumluluklarını yeniden tanımlamaya çalışır (Ramsden, 1998).

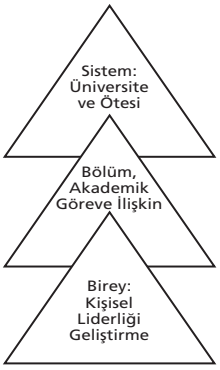
Üniversiteler öğrenen bir organizasyon olmak için öğrenmeyi ödüllendirir ve öğretim elemanlarını öğrenmeye cesaretlendirir. Peter Senge'nin geliştirdiği öğrenen organizasyon yaklaşımı, üniversitelerin akademik yapısına uygun bir örgütlenme biçimini yansıtmaktadır. Öğrenen örgüt, bir örgütte çalışan bütün personelin öğrenme kapasitesinin geliştirilmesidir (Senge, 1990). Akademik lider, öğrenme açısından oluşan olumsuz koşulları değiştirerek, öğretim elemanlarının akademik gelişmesine katkı sağlamaya çalışır. Öğrenen örgütte, öğrenmeye ilişkin başarısızlıklar anlaşılmaya, vizyon ve gerçek, teori ve uygulama arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılır.

Öğrenen örgüt kavramı, akademik liderlik açısından önemli bir kavram olarak görülmektedir. Öğrenen örgüt, öğrenmeye liderlik etmek üzerinde odaklanmaktadır. Öğrenen örgüt yaklaşımı, etkili akademik liderlik ve üretken akademik çalışma çevresiyle örtüşen bir yaklaşımdır (Ramsden, 1998).

Akademik liderlik üç düzeyde ele alınabilir. Bunlar; kişisel liderliği geliştirme, akademik görev için liderlik ve üniversite ve ötesi için liderlik. Birinci bölge bizim bireysel olarak akademik lider olmaya odaklandığımız bölgedir. Yaşadığımız deneyimler ve uygulamalar bizi geleceğe taşır; başarı ve başarısızlıklarımız, becerilerimiz ve yaşam boyu öğrenme konusundaki arzumuz bireysel anlamda bizi akademik liderliğe yönlendirir. Bu bölge ikinci bölgeyle iç içe girmektedir. Bu bölge bölüm işlerini ya da akademik çalışma birimini oluşturmaktadır. Üçüncü bölge üniversite düzeyi olarak görülmektedir. Bölümlerin önündeki engellerin giderilmesi, geleceğin yükseköğretim sisteminin geliştirilmesi, bu bölgede gösterilmesi gereken akademik liderlik davranışını oluşturmaktadır. Şekil 1'de akademik liderliğin üç düzeyi yer almaktadır.

Akademik liderlik, üniversitenin organizasyon yapısına uygun olan bir liderlik biçimidir. Bu liderlik yaklaşımının temel ilkeleri şunlardır:

1. **Dinamik Bir Süreç:** Birinci ilke; akademik liderliğin dinamik bir süreç olmasıdır. Geleneksellik ile değişim, uzun dönemli vizyon ile kısa dönemli amaçlar ve dış baskılar ile akademik değerler arasındaki gerilimi, akademik lider gidermeye çalışmaktadır. Bu gerilimin giderilmesi, etkili bir akademik çalışma düzeyinin oluşturulmasını gerektirmektedir.
2. **Çıktı Odaklılık:** Güç ve liderliğin etkililik derecesi ölçülebilmektedir. Akademik liderlik çıktı odaklıdır. Akademik liderliğin yüksek düzeyde akademik ve öğretim kalitesine uygun koşulları oluşturması, öğretim elemanlarının farkındalık düzeyini artıracak ve öğretim elemanları akademik değişime hoş geldiniz diyebileceklerdir. Öğretmen olarak akademik liderler; seçenekleri geliştirme, öğretim elemanlarının beklentilerini karşılama ve öğrencilerin başarı koşullarını anlama konusunda bir liderlik davranışı sergilemek zorundadırlar.
3. **İlişkisellik:** Diğer liderlik yaklaşımlarında olduğu gibi akademik liderlikte de lider ile izleyiciler arasındaki ilişkinin kalitesi büyük önem taşımaktadır. Öğretim elemanlarının deneyimlerinden bazı şeyler öğrenen ve öğretim elemanları ile sağlıklı ilişkiler kuran liderler daha başarılı olmaktadır.



Şekil 1: Akademik liderliğin üç düzeyi
Kaynak: Ramsden, 1998, s. 124

4. **Çok Boyutlu Davranış:** Akademik liderlik çok boyutlu bir davranış fenomeni olarak görülmektedir. Akademik lider yükseköğretim sistemi, üniversite, bölüm ve öğretim elemanları arasında çok iyi bir koordinasyon sağlamaya çalışmak zorundadır. Örgütsel gelişme ve bireysel gelişme, bir resmin farklı boyutlarının birleştirilmesi gibi akademik liderlikte bütünleştirilmeye çalışılmaktadır.
5. **Öğrenen Lider Olma:** Akademik lider öğrenen bir insandır. Akademik lider öğrenmezse başkalarını geliştiremez. Kendini izleyenlerin gelişimini sağlayamayan lider ise dönüşümünü gerçekleştiremez. Üniversiteye ilişkin araştırmalar üniversitelerin bir öğrenme düzeni olduğunu göstermektedir. Öğrenen lider öğrenme düzenini yönlendiren kişi olmalıdır.
6. **Köklü Dönüşüm:** Akademik liderlik, bir dönüşüm davranışıdır. Akademik personele değişim bilincinin kazandırılması, karmaşık çevrenin beklentilerine cevap verebilmek için bir zorunluluk olarak görülmektedir. Lideri izleyenlerin performanslarının geliştirilmesi ve değişim konusunda yetiştirilmesi, dönüşümün alt yapısını oluşturur. Akademik personelin sürekli öğrenmesi yolu ile sürekli değişim anlamlı kılınabilir.

Yükseköğretimin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu vurgulayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Üniversitelerin karşı karşıya bulundukları sorunlarla başa çıkabilmeleri için etkili bir akademik liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Akademik liderliğe ilişkin iki temel bakış açısı söz konusudur: Bunlardan biri akademik liderliği bireysel olarak ele alırken, diğeri ise üniversiteleri kendine özgü tarihi, kültürü ve yapısı çerçevesinde içsel ve dışsal baskılara cevap veren örgütsel işleyiş bağlamında ele almaktadır (Asking ve Stensaker, 2002).

Akademik lider, öğretim elamanlarının akademik gelişimini desteklemeye ve bu gelişim süreci içindeki engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Öğretim elemanının akademik gelişimini desteklemeyen bir üniversite yöneticisi, nasıl bir akademik lider olabilir? Akademik liderlik, akademik kariyer yapmayı teşvik etmeyi gerektirmektedir. Akademik lider bireysel öğrenmeye destek sağladığı ölçüde, örgütsel öğrenmenin oluşmasına katkıda bulunmuş olur (Blackmore & Blackwell, 2006, Bryman, & Lilley, 2009).

Akademik liderin belli bir uzmanlık alanı vardır. Akademik liderin bilimselliği tartışılmamalıdır. Bilimsel yeterlik konusunda üniversitelerde liderlik yapacak kişinin kendini izleyenlerden her zaman önde olması gerekir (Ball, 2007). Ancak akademik uzmanlık gücü, etkili bir liderlik için yeterli değildir. Akademik liderlik, dönüşümcü ve vizyoner bir bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Akademik lider olabilmek için yönetici olamaya da gerek yoktur. Örneğin fizik bölümünde bir öğretim üyesi, diğer öğretim elemanlarını etkilemesi ve yönlendirmesi bakımından bölüm başkanından daha etkili olabilir.

Bilim adamı, bilimsel gücünü diğer kişilerle paylaşır. Akademik lider, bilimsel araştırma yapma ve mesleki gelişim konusunda diğer öğretim elemanlarına akıl hocalığı yapan kişidir. Özellikle araştırma görevlilerinin mesleki gelişiminde akademik liderlik kritik bir rol oynamaktadır. Akademik lider, araştırma görevlilerinin ufkunu açmaya ve onlara akıl hocalığı yapmaya çalışır.

Moral Liderlik

Üniversiteler değer üreten örgütlerdir. Güçlü değerlerin benimsetilmesi ve akademik ortamda moral kültürünün oluşturulması etkili bir moral liderlik davranışının varlığını gerektirir. Birçok alanda olduğu gibi üniversitelerde de

ciddi etik sorunlar yaşanmaktadır. Adaletli olmayan yönetim anlayışı, akademik yükseltilmelerde etik ilkelere uyulmaması, mobbing ve intihal gibi çok fazla etik dışı davranıştan söz edilebilir. Etik kirlenmenin yaşandığı durumlarda, moral liderliğe daha güçlü bir ihtiyaç duyulmaktadır.

Üniversiteler moral bir düzen olarak kabul edilebilir. Moral düzende akademik hayat tamamen bu moral ilkeler çerçevesinde yönetilir. Moral düzen bozulduğu zaman etik dışı davranışlar artar. Etik dışı davranışların artması ise ahlaki hesap verebilme sorumluluğunu zayıflatır. Moral lider olarak üniversite yöneticisi, üniversitede güçlü bir moral kültür oluşturarak üniversite personelinin etik dışı davranışlarını önlemeye çalışır.

Üniversite yöneticisi, güçlü bir karakter yapısına sahip olmalıdır. Moral liderliğin temel boyutlarından biri, güçlü karakterdir. Karakter yapısı zayıf olan birey, akademik yönden başarılı olsa da, moral liderlik açısından yetersiz kalır. Karakter yapısı sağlam olan üniversite yöneticisi, öncelikle moral ilkeleri kendi kişiliğinde yaşamaya çalışır. Moral ilkeleri içselleştiren lider, çevresine karşı daha inandırıcı olur.

Moral liderlerin dürüst ve kişisel bütünlük özelliğine sahip olması, astlarına güven vermektedir. ABD'de bölüm başkanlarının etkililiği konusunda yapılan bir araştırmada, kişisel bütünlük ve güven ile bölüm etkililiği arasında yakın bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir (Murry and Stauffacher, 2001). Güven, bölüm öğretim elemanlarının işbirliğini güçlendirmekte ve etik davranışları özendirmektedir (Bryman, 2007).

Eğitim örgütleri farklı örgüt imajlarıyla değerlendirilmektedir. Greenfield, eğitim örgütlerini moral bir sistem olarak görmektedir (Milley, 2002). Üniversitelerin etik değerleri aktaran bir örgüt olması, yükseköğretimin yönetiminde moral liderliğin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Moral liderlik, moral otoriteye dayanan bir liderlik biçimidir. Moral liderlikte liderin gösterdiği davranışın ussallığından çok, ahlaki yönü önem taşır

Kültürel Liderlik

Her üniversite kendine uygun bir akademik kültür üretir. Üniversitenin değerleri, felsefesi, vizyon ve misyonu, gelenekleri ve törenleri akademik bir geleneğin oluşumuna katkı sağlar. Bu kültür öğretim elemanlarının davranışlarına ve kararlarına yön verir. Akademik kültür ne kadar güçlü ise öğretim elemanlarının üniversite kültürüyle bütünleşmeleri o kadar güçlü olacaktır.

Yükseköğretim kurumlarının amaçları ve hizmet alanları diğer eğitim kurumlarından ciddi ölçüde farklılık göstermektedir. Üniversiteler bir taraftan bilim üretimine katkıda bulunmaya çalışırken, diğer taraftan nitelikli insan gücünü yetiştirmeye çalışmaktadır. Her üniversitenin kendine özgü oluşturduğu bir akademik kültür vardır. Akademik kültür, bir üniversitenin kimliğini oluşturmaktadır. Üniversite yöneticisinden beklenen liderlik davranışları arasında kültürel liderlik ayrı bir önem taşımaktadır. Kültürel liderlik güçlü bir akademik kültürün oluşumuna öncülük eden bir liderlik yaklaşımını yansıtmaktadır.

Akademik kültür, yılların birikimiyle şekillenen deneyimlerin sonucunda oluşmaktadır. Bir üniversitenin kuruluş tarihi ne kadar eski ise akademik kültürü de o kadar güçlüdür denebilir. Ancak akademik kültür sadece tarihe bağlı değildir. Güçlü bir akademik kültür, güçlü bir liderliğin varlığını gerektirir. Etkili akademik lider, örgütsel kültürü paylaşılan bir kültür haline getirebilir (Çelik, 2007).

Akademik kültür, üniversite yaşamının sembolik kanunlarını anlamamıza yardımcı olur. Üniversitelerin sahip olduğu değerler ve normlar, gelenekler, törenler, örgütsel hikayeler ve örgütün tarihi akademik kültürün oluşmasında önemli rol oynar. Üniversite personeli örgütsel kültüre uygun davranışlar göstermeye çalışır. Örgütsel kültürün paylaşılması, takım ruhunun gücünü gösterir.

Akademik hayatta takım halinde çalışma kültürü önemli olduğu gibi bireyselliğe saygı da temel bir değer olarak kabul edilmektedir. Akademik kültürün paylaşılmasının birçok olumlu yararının bulunmasına rağmen, bireyselliği zayıflatan bir etkisi de olabilir. Halbuki akademik hayatta kolektiflik kadar bireysellik de önemlidir (Silver, 2003).

Akademik kültür, gelişmenin de gerilemenin de temel nedeni olabilir. Akademik kültür değişime açık bir kültürse, üniversitede istenilen yeniliğin yapılması mümkün olacaktır. Kültür, değerlerle ve inançlarla yakından ilgilidir. Eğer üniversite personeli değişimden yana inanç ve değerler sistemi oluşturmuşsa, yenilik daha kolay gerçekleşecektir. Buna karşılık üniversite personelinin sahip olduğu inanç ve değerler yeniliği desteklemiyorsa, bu doğrultuda oluşan akademik kültür değişimin önünde en büyük engel olabilir (Çelik, 2007)

Kültürel lider, yenilikçi bir akademik kültür oluşturmaya çalışmalıdır. Değişim örgütsel yapıda, yönetim anlayışında ya da teknoloji kullanımında olabileceği gibi, örgütsel kültürde de olabilir. Yetmişli yılların teknolojisiyle öğrencilere mühendislik eğitimi yaptırmamız mümkün değildir. Bugünün teknolojisini kullanmak zorundayız. Bunun için akademik lider üniversitelerde yeni bir öğrenme çevresi oluşturmaya çalışmalıdır. En son bilgi teknolojisinin kul-

lanıldığı sınıf ortamlarında daha etkili bir öğrenme gerçekleşebilir. Teknolojik değişim, o teknolojiyi kullanacak insanların inanç ve değerlerini de değiştirir. Böylece teknolojik değişim, örgütsel kültürün değişimiyle birlikte gerçekleştirilirse, uygulanabilme olasılığı daha güçlü olur.

Değişik fikirlerin tartışıldığı bir üniversite kültüründe, akademik lider, kültürel ihtiyaçlara cevap vermeye çalışır. Kempner (2003), yükseköğretim yöneticilerini bir kültürel lider olarak tanımlamaktadır. Kültürel lider akademik kültür içindeki kültürel farklılıkları tanımalı ve farklı grupların beklentilerine cevap vermeye çalışmalıdır. Kültürel farklılıkları anlama, kültürel farkındalık bilinciyle yakından ilgilidir. Farklılıklara saygı, eşitlik ilkesinin uygulanmasına destek olacaktır. Özellikle eğitimsel eşitlik, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için daha fazla önem taşımaktadır. Üniversitelerde ekonomik açıdan dezavantajlı olan öğrencilere bir takım hakların verilmesi, barışçı bir kültürün oluşmasını sağlayacaktır.

Kültürel liderliğe ilişkin yapılan bir araştırmada etkili liderliğin monopol akademik kültürde gerçekleşmediğini göstermektedir. Liderliğin anlamını yeniden düşünecek olursak, kültürel karmaşıklık kavramının, aklın ve bilimin ürettiği çözümü reddettiği görülecektir. Kültürel karmaşıklık ve farklılıklara saygı yeterince anlaşılabilirse, birçok sorun ortadan kalkabilir. Etkili liderliğin temeli, yönetsel ilkelerin basitleştirilmesinden çok, kültürel yapıyı anlamaya dayanmaktadır (Kempner, 2003).

Vizyoner Liderlik

Toplumsal yapıda meydana gelen hızlı değişmeler, örgütleri risk almaya ve karmaşık değişim sürecine uyum sağlamaya zorlamaktadır. Değişime uyum sağlayan örgütler yaşamakta, değişim sürecine uyum sağlayamayan örgütler ise yok olup gitmektedir. Geleceğin üniversiteleri de bu değişim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Öğrencilerin bilgi toplumuna göre hazırlanması ve küresel dünyanın ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirilmesi, yükseköğretimin yönetiminde vizyoner liderliğin önemini ortaya koymaktadır.

Geleceği kestirmenin gittikçe belirsizleştiği günümüz dünyasında liderlerin vizyon geliştirme yeteneği ön plana çıkmaktadır. Vizyoner liderlik, birlikte yeni bir gelecek oluşturmanın merkezinde yer alan bir liderlik yaklaşımıdır. Vizyoner liderlik, örgütün geleceğine yönelik bir vizyon geliştirme, uzun vadeli müşteri ihtiyaç ve beklentilerini karşılama ve küresel eğilimleri görebilmeye dayalı liderlik yaklaşımıdır (Çelik, 2011).

Vizyon, bir örgütün tasarlanan geleceğini anlatmaya çalışır. Tasarlanan gelecek, arzu ettiğimiz gelecektir. Bir örgüt uzun vadeli hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşmanın ne anlama geldiğini çarpıcı bir ifadeyle dile getirmelidir (Collins ve Porras, 1999). Vizyoner lider tasarlanan geleceğin çerçevesini çizebilen liderdir.

Etkili vizyonun eylemsel olması ve geleceğe dönük olması gerekir. Eğer insanlara hiçbir zaman geçmişten kurtulma ve "Yeni bir sayfa açma" şansı verilmezse, geleceğe yürüme enerjileri olmayacaktır. Vizyonun eyleme dönük olması, insanları arzu edilen geleceğe doğru etkinlikte bulunmaya yönlendirir. Vizyoner lider, geçmişten ders almalı, ama geçmişe takılıp kalmamalıdır. Çünkü vizyonunun yönü hep geleceğe dönüktür (Boal ve Hooijberg, 200).

Üniversiteler 2006 yılından itibaren stratejik plan yapma zorunluluğunu duymaya başladılar. Bu çerçevede her üniversite kendine göre bir stratejik plan yapma, vizyon ve misyonlarını geliştirme arayışı içine girdi. Vizyon bir üniversitenin geleceğe yönelik resmi ya da arzu ettiği gelecek olarak tanımlanabilir. Bu arzu edilen geleceğin bütün üniversite personeli tarafından paylaşılması gerekir. Rektörün ya da dekanın kafasında oluşan, ancak uygulamaya konamayan bir vizyon ölü doğmuş bir bebeğe benzer (Çelik, 2007).

Vizyonun uygulanmaya konması da yeterli değildir. Vizyon paylaşıldıkça, etki alanını genişletir. Vizyoner lider üniversiteyi gelecekte nereye götüreceğine ilişkin bir vizyon oluşturduktan sonra, bu vizyonun bütün üniversite personeli tarafından paylaşılmasını sağlamak zorundadır. Vizyonun paylaşılması sürecinde idari personelin katlımı da büyük önem taşımaktadır.

Vizyon yönelimli liderlik, güçlü bir takım kültürünün oluşmasına yardımcı olacaktır. Otokratik liderlikte gücün paylaşımı sözkonusu değildir. Demokratik liderlik, etkili takım oluşturmaya daha uygun bir liderlik biçimidir. Bazı üniversitelerde liderlik daha çok egosantrik bir yaklaşıma dayanmaktadır. Egosantrik yaklaşıma dayalı otokratik liderlik biçimi, takımın ihtiyaçlarını ve örgütsel etkililiği göz ardı etmektedir. Örgütsel başarısızlıklar, genellikle yönetim dışı olan ve etkili liderlik davranışlarını içermeyen egosantrik davranışlara bağlanmaktadır. Üniversiteler de dahil olmak üzere bütün örgütlerdeki yönetsel değişme ihtiyacının karşılanabilmesinin, gündelik yönetsel davranışlardan çok, etkili liderlik davranışlarının kazandırılmasıyla mümkün olabileceği ileri sürülmektedir (Milliken, 1998).

Vizyoner liderin grup üyeleri üzerinde oluşturduğu en önemli etki, vizyon geliştirme sürecini yönlendirmesidir. Vizyon, kendiliğinden gelişmez. Vizyon geliştirme sürecinde etkili bir liderliğe ihtiyaç vardır. Vizyon geliştirme sü-

reci, karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte önce liderin geleceğe yönelik olarak ulaşmayı arzu ettiği noktanın resmini çizmesi gerekir. Başka bir deyişle vizyon geliştirme sürecinin ilk adımı, liderin kişisel vizyonunu ortaya koymasıdır.

Vizyon geliştirme sürecinde kişisel vizyonun açıklanması yeterli değildir. Kişisel vizyon açıklandıktan sonra, bu vizyonunun duygusal ve düşünsel açıdan bütünleştirilmesi gerekir. Kişisel vizyonun paylaşılan vizyona dönüştürülmesi, vizyonun etki alanını genişletir. Bir vizyon paylaşılan vizyona dönüşmüşse, bu durumda liderin kişisel vizyonu olmaktan kurtulur ve örgütsel vizyon adını alır. Vizyoner lider, vizyonu paylaşılan bir vizyona dönüştürür ve vizyonun kurumsallaşmasını sağlar.

Dağıtımcı Liderlik

Dağıtımcı liderlik (distributed leadership) eğitimsel liderlik alanında daha sık tartışılan bir liderlik yaklaşımı olmuştur (Mayrowertz, 2008; Hartley, 2010). Geleneksel liderlik yaklaşımında liderlik merkezli modeller ön planda tutulurken, dağıtımcı liderlikte liderin kolektif etkisi ön plana çıkmaktadır. (Bolden, Petrov and Gosling, 2009). Spillance (2006), dağıtımcı liderliği, liderin bireysel eylemlerinden çok, grup etkileşimini biçimlendirmesi olarak vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım liderliği genel bir süreç olarak ele alır. Örgütsel yaşamda bireyler gruplar ve takımlar liderin etkisiyle yönlendirilirler. Dağıtımcı liderlik daha dinamik, ilişkisel, kapsamlı, işbirlikçi ve durumsal bir yaklaşım sunar (Bennet 2003). Yükseköğretimde öğrenciler, veliler, toplum, akademisyenler, üniversite yönetimi ve hükümet gibi birçok kesimin beklentilerinin karşılanması gerekir. Klasik liderlik yaklaşımıyla yükseköğretimin geniş paydaş kitlesinin beklentilerini karşılanmak mümkün değildir.

Dağıtımcı liderlik formal liderlik konusunu inkar etmemektedir; fakat formal liderlik aysbergin küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Dağıtımcı liderlik, örgütsel yapı ve sosyal yapı arasında bu gücün dağıtılmasını savunmaktadır. Geleneksel liderlikte lider, izleyenler ve konumun etkileşimi önemli görülürken, dağıtımcı liderlikte kahraman ötesi bir gücün bağımsız çevre ve karmaşık ortam içindeki davranışı önemli görülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının bürokratik yapısı güç, yetki ve kaynaklar arasında bir dengesizlik oluşturmaktadır. Dağıtımcı liderlik ise kaynaklarla yetki ve gücü bütünleştirmekte, bireysel ve grup başarısını ödüllendirecek kariyer yollarını açmaktadır (Bolden, Petnov and Gosling, 2009, s.260).

Bazı yazarlar dağıtımcı liderliği, paylaşımcı liderlik olarak tanımlamaktadırlar. Dağıtımcı liderliğe ilişkin farklı kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Bazı yazarlar dağıtımcı liderliği takım düzeyinde, bazıları açık sistem yaklaşımı çerçevesinde bazıları da örgütsel sınırların ötesinde ele almışlardır. Dağıtımcı liderliğin birbiriyle örtüşen iki ilkesi üzerinde durulabilir (Ameijde, Nelson, Billysbery and Meurs, 2009, s.766):

1. Liderlik farklı bireylerle etkiyi paylaşma sürecidir.
2. Liderlik, farklı bireylerin gruplar ya da sosyal ağlar içinde etkileşimi sonucunda uzmanlığa dayalı olan bir etki yayılmasıdır.

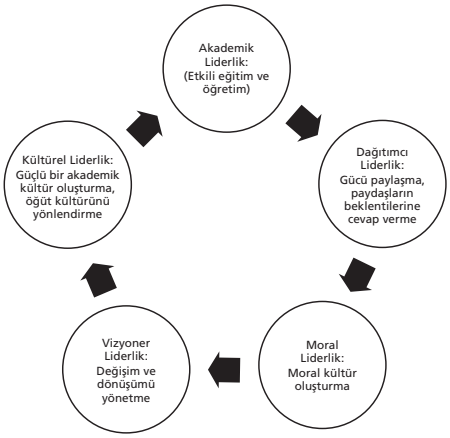
Dağıtımcı liderlik yükseköğretimin yapısına uygun bir liderlik biçimi olarak değerlendirilebilir. Akademik yöneticilerin geniş toplum kesimleriyle iş birliği yapmaları, üniversitede herkesin paylaştığı bir vizyonun oluşturulması ve gücün toplumun geniş kesimleriyle paylaşılması, dağıtımcı liderliğin ilgi alanına giren konulardır. Dağıtımcı liderlik, yükseköğretimde paylaşmayı ve hesap vermeyi zorunlu kılan bir liderlik biçimidir.

Dağıtımcı liderlik, sosyo-kültürel teorinin üstüne temellendirilen bir liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın bilgi ekonomisi ve çağdaş kültürle yakın bir ilişkisi vardır. Dağıtımcı liderlik proje temelli çalışmaya ilişkin yeni bir çalışma düzenini gerektirmektedir. Kültürel temelin zayıf olması, dağıtımcı liderlik davranışının uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Hartley, 2010; Mayrowetz, 2008).

Yükseköğretimde Bütüncül Liderlik

Yükseköğretimde akademik liderlik, kültürel liderlik, moral liderlik, vizyoner liderlik ve dağıtımcı liderlik, bölüm, yüksekokul, fakülte ve üniversite düzeyinde uygulanabilir. Fakültelerin ve bölümlerin yapısına bağlı olarak bu liderlik yaklaşımlarından birkaçı ön plana çıkabilir. Yükseköğretimde bütüncül liderlik yaklaşımı Şekil 2'de gösterilmiştir.

Yükseköğretimde etkili liderlik, çok boyutlu bir liderlik davranışını gerektirmektedir. Sadece akademik liderlik, ya da kültürel liderlik, tek başına etkili olamaz. Bütünsel bir yaklaşımla kültürel liderlik, akademik liderlik, vizyoner liderlik moral liderlik ve dağıtımcı liderlik davranışlarının bütünleştirilmesi liderin etkililiğini artırabilir. Bu liderlik yaklaşımlarından birisinde başarısız olan yükseköğretim yöneticisi, etki gücünü zayıflatır. Örneğin moral liderlik açısından yetersiz olan yükseköğretim yöneticisi, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, akademik liderlik ve dağıtımcı liderlik rollerini başarılı bir şekilde yerine getiremez.



Şekil 2: Yükseköğretimde etkili liderlik modeli.

Sonuç

Üniversiteler bilgi toplumunun en önemli kurumlarından biri olarak görülmektedir. Bilginin, üretimi, dağıtımı ve pazarlamasına öncülük etmesi gereken üniversiteler, çevresel değişimin yoğun baskısı altında kalmaktadırlar. Üniversitelerde yaşanan değişim sürecine paralel olarak küresel bir rekabet de yaşanmaktadır. Bu rekabet sürecinde, küresel pazarda var olma iddiasını sürdüremeyen üniversiteler, küresel pazarın dışına itilmekte ya da yerel düzeyde eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmektedir. Küresel rekabetin giderek daha fazla kızıştığı bir dünyada, ülkemizdeki üniversitelerin bir dünya üniversitesi olma vizyonu daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Akademik liderlik yapması beklenen üniversite yöneticileri, yönettikleri üniversiteyi dünya üniversitesi olma vizyonuna ne ölçüde taşıyabilmektedir? Dünya üniversitesi vizyonuna sahip olmayan bir üniversite yöneticisi ne küresel bir lider ne de akademik lider olabilir. Bölgesel olma iddiasını bile sürdüremeyen bir üniversitenin dünyada kendine yer bulması çok zordur.

Akademik lider dünyayı iyi okuyabilen, dünyadaki gelişmeleri çok iyi görebilen liderdir. Dünyanın en saygın yükseköğretim kurumları arasında yer almak bir tesadüf değildir. Dünyanın saygın üniversiteleri çok kaliteli bilim adamlarına sahip olmakla birlikte çok etkili bir yönetim anlayışına da sahiptirler. Kaliteli bilim adamlarına sahip olan, ancak akademik liderlikten yoksun olan ve kötü yönetilen bir üniversitenin, dünya çapındaki saygın üniversiteler arasında yerini alabilmesi mümkün değildir.

Akademik lider, biz ve öteki anlayışını bir tarafa bırakarak, kolektif aklı ön planda tutmaya çalışmalıdır. Üniversite içinde küskünler ordusu oluşturmadan, demokratik bir katılım anlayışı içinde herkesin görüşünden yararlanılmalıdır. Akademik lider, üniversitedeki insan kaynağını harcayan değil, insan kaynaklarını en iyi bir şekilde yöneten kişi olmalıdır.

Üniversite yönetiminde başarılı üniversiteler yönetişim yaklaşımının uygulamakla birlikte, Türk üniversitelerinde bürokratik yönetim biçimi ağırlığını korumaktadır. Üniversite yönetimlerinin insan ve finansman kaynaklarını yönetme becerisi sorgulanmamaktadır. Üniversiteler yönetişimin temel ilkelerinden olan saydamlık, hesap verebilirlik ve katılımcılık ilkelerini etkili bir şekilde uygulamamaktadır. Demokratik üniversite yönetiminin uygulanmasına ilişkin olarak ciddi yapısal ve yönetsel sorunlar bulunmaktadır.

Üniversitelerin yenileşme ve değişme kapasiteleri yetersizdir. Dünyadaki yükseköğretim sistemlerinin yapı, yönetim, program, finansman ve eğitim yaklaşımlarında meydana gelen değişime paralel olarak Türk üniversiteleri, kurumsal değişim kapasitelerini geliştirememiştir. Bilgi toplumu, küreselleşme, uluslararasılaşma ve postmodern toplum gibi faktörlerin yön verdiği çağdaş üniversite modelini oluşturma konusunda Türk üniversiteleri değişim sürecinin gerisinde kalmaktadır.

Mevcut seçim sistemi, öğretim üyelerini rektörü destekleyen ve desteklemeyen öğretim üyeleri olarak iki kutuplu bir akademik dünyanın oluşmasına zorlamıştır. Bu durum rektörü desteklemeyen öğretim üyelerinin ötelenmesine yol açmıştır. Rektör ve diğer üniversite yöneticilerinin güçlü bir akademik liderlik göstermekten çok, rektörü destekleyen öğretim üyelerinin beklentilerini karşılama çabaları ön plana çıkmıştır. Çağdaş üniversite yönetimi farklılıklara saygıyı temel alan bir liderlik davranışını gerektirmektedir. Vizyoner üniversite liderleri; takım çalışmasına önem veren, farklılıkları bir zenginlik olarak gören ve demokratik katılımı benimseyen kişilerdir.

Öneriler

Yükseköğretimde yönetim ve liderliğe ilişkin araştırma ve lisansüstü eğitim yapacak merkezler kurulmalıdır.

Yükseköğretimin yönetimi ve yapısal sorunlarını ve dünyadaki yükseköğretim alanındaki gelişmeleri inceleyecek YÖK bünyesinde bilimsel bir dergi çıkarılmalıdır.

Eğitim yönetimi alanında sadece ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde değil, yükseköğretim düzeyinde de araştırma yapılması özendirilmelidir.

Üniversite yöneticilerinden beklenen yeni liderlik davranışlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmalıdır.

Rektörden bölüm başkanına kadar değişik kademelerdeki üniversite yöneticiliklerine atanmada bilimsel yeterliğin yanında, yönetim ve liderlik becerilerine ilişkin ölçütler geliştirilmeli ve yönetim görevlerine atanmada bu ölçütler de dikkate alınmalıdır.

Üniversitelerin daha demokratik bir yapıya kavuşturulması ve paylaşımcı bir akademik kültürün oluşturulması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Amejide, J.D., Nelson, P. C., Billsberry, J. & Meurs, N. (2009). Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective, Higher Education, 58 (6), 763-779.

Asking, B, ; Stensaker, B. (2002). Academic leadership: Prescriptions, practices and paradoxes, Tertiary Education and Management, 8, 113-125.

Ball, S. (2007). Leadership of academics in research, Educational Management Administration & Leadership, 35 (4), 449-477.

Balderston, F. E. (1995). Managing today's university, San Francisco, Jossey–Bass Publishers

Bennet, N., Wise, C, Woods, C.A. & Harvey, J.A. (2003). Distributed leadership, Nottingam, National College for School Leadership.

Blackmore, P. & Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development, Studies in Higher Education, 31 (3), 373-387.

Boal, K.B. ve Hooijberg, R. (2000). Strategic leadership research: Moving on. Leadership Quarterly, 11 (4), 515-549.

Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009a). Distributed leadership in higher education, Educational Management Administration & Leadership, 37 (2), 257-277.

Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009b). Distributed leadership in higher education: What does it accomplish? Leadership, 5 (3), 299-310.

Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literatüre review, Studies in Higher Education, 32 (6), 693-710.

Bryman, A. & Lilley, S. (2009). Leadership researchers on leadership in higher education, Leadership, 5 (3), 331-346.

Collins, J.C. & Porras,J.I. (1999). Şirketinizin vizyonunu oluşturmak. Değişim. (Çev: Meral Tüzel), İstanbul. MESS Yayınları.

Çelik, V. (2007). Akademik liderlik, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat, 5-7 Eylül 2007.

Çelik, V. (2011). Eğitimsel Liderlik, Ankara, Pegem A Yayınları.

Gosling, J., Bolden, R. & Petrov, G. (2009). Distributed Leadership in higher education: What doesit accomplish? Leadership, 5 (3), 299-310.

Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership stretch? Educational Management Administration & Leadership, 38 (3), 271-285.

Kempner; K. (2003). The search for cultural leaders, The Review of Higher Education, 26 (3), 363-385.

Mayrowertz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field, Educational Administration Quarterly, 44 (3), 424-435.

Milley, P. (2002). Imaging good organizations. Educational Management & Administration. 30 (1): s. 47-64.

Milliken, J. (1998). The cult of academic leadership, Higher Education in Europe, 23 (4), 505-515.

Murry, J.W. & Stauffacher, K. B. (2001). Department chair effectiveness: What skills and behaviors do deans, chairs and faculty in research universities percieve as important? Arkansas Educational Research & Policy Studies Journal, 1, 62-75.

Ramsden, P (1998). Learning to lead in higher education, London, Routledge.

Scott, J. C. (2006). The Mission of the university: Medieval to postmodern transformations, The Journal of Higher Education, 77 (1), 1-39.

Senge, P. (1996). Beşinci disiplin. (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan) , İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

Silver, H. (2003). Does a university have a culture? Studies in Higher Education, 28 (2), 157-169.

Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership, San Francisco Jossey-Bass.

Wende, M. (2007). Internationalization of higher education in the OECD countries: Challenges and opportunities fort he coming decade, Journal of Studies International Education, 11 (3/4), 247-289.

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 X

YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMANI

Finance of 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; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1109-1119

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

Gelişmiş Ülkeler Yükseköğretim Finansman Modelleri ve Türkiye İçin Model Önerileri

Doç. Dr. Dilek Teker, Prof. Dr. Suat Teker
Okan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tuzla, 34959, Istanbul, Türkiye

Özet

Bu çalışma, yükseköğretim hizmeti almak isteyen öğrencilerin eğitim giderlerini karşılamaya yönelik, önerilen finansman modellerini tartışmaktadır. Uzun yıllardır Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde uygulanmakta olan yükseköğretim finansman sistemleri, daha çok sayıda yurttaşının yükseköğrenim görmesini sağlarken, üniversitelerin de daha çok gelir kazanarak araştırma bütçelerini arttırmasını ve büyümesini desteklemiş ve sonuçta ekonomik büyümenin itici bir gücü haline gelmiştir. Bu araştırmada yükseköğretim sistemimiz için önerilen üç finansman modeli de "kazan-kazan" felsefesine dayanmakta, kıt kaynakların daha verimli kullanımı için yeni yollar önermekte, üniversitelerin daha hızlı ve kaliteli büyümelerini teşvik etmekte ve sonuçta sürekli ve istikrarlı bir ekonomik büyüme için temel oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim kredileri, finansman modelleri, yükseköğretim finansmanı.

Giriş

Bu çalışma, gelişmiş ülkelerde yükseköğretim gören öğrencilerin eğitim giderleri finansmanı için uygulanmakta olan modelleri karşılaştırmalı olarak inceleyerek, yükseköğretim sistemimiz için finansman modelleri önerilerinde bulunmaktadır. Yükseköğretim finansmanın uzun yıllardır ve yaygın olarak kullanıldığı Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde, yükseköğretim almış veya almakta olanların sayısının yüksek olmasının bir nedeni de bu ülkelerde yükseköğretim hizmeti almak isteyenlerin kolaylıkla bunu finanse edebilmesidir.

Yükseköğretim hizmetinin herkes için ücretli olduğu ve hatta yabancı öğrenciler için iki veya üç kat daha pahalı olduğu bu ülkelerde, iyi yapılandırılmış bir finans modeli aracılığı ile hem yükseköğretim hizmeti alabilen kişi sayısı arttırılmış, hem popülasyonun daha iyi eğitim almış kişilerden oluşması sağlanmış, hem gelir kazanan üniversiteler nedeniyle bu ülkelerdeki daha çok sayıdaki üniversitelerin dünyanın en iyi üniversiteleri arasına girmesi sağlanmış, hem yükseköğretime hizmet veren finans sektörünün daha hızlı büyümesi sağlanmış ve hepsinin ortak paydası olarak ta sürekli ve makul seviyede bir ekonomik büyüme yaratılabilmiştir.

Türk bankacılık sektörünün son beş yıldır sağladığı konut kredileri ile kendi evine sahip olanların sayısı hızla artarken, son iki yıldır hızla düşen faiz oranları ile beraber kira öder gibi kredi geri ödemesi yapabilmek mümkün olmuştur. Uzun vadeli ve uygun faizli konut kredilerinin sisteme tanıtılmasıyla birlikte, Türkiye'nin her yerinde imarlı, projeye uygun, çevre ve sosyal ihtiyaçları düşünülmüş, altyapısı tamamlanmış ve denetimi yapılmış olan çok sayıda konut üretimi mümkün olabilmiştir. Konut sektörüne tanıtılan bu finansman modeli yardımıyla, çok sayıda firma konut üretme işine girmiş, konut sektöründe çok sayıda çalışan istidam edilmiş, bu sektöre girdi sağlayan pek çok işletme kapasite kullanım sınırlarını zorlamaya başlamış ve sonuçta ekonomik büyümeye önemli katkılar

sağlanmıştır. Diğer yandan, altyapısı bitmiş, sosyal ve çevresel ihtiyaçları sağlanmış ve kendi konutunda oturan daha mutlu insanlar yaratılırken, bu sektöre girdi sağlayan işlerde çalışan pek çok kişinin istihdam edilmesi sağlanmıştır. Sonuçta, bu sektörde paydaş olan her kurum, her şirket ve her insan kendi payına bir şeyleri kazanç olarak yazabilmiştir. Bu bir "kazan-kazan" stratejisidir.

Yükseköğretim sistemimiz için de oluşturulabilecek bir "kazan-kazan" stratejisi ile tüm paydaşlar bu sistemden fayda sağlayabilecektir. Bu çalışmanın ikinci bölümünde, yükseköğretim finansman sistemlerinin en gelişmiş olduğu kabul edilen Amerika ve İngiltere'nin sistemleri incelenmektedir. Üçüncü bölüm, yükseköğretim sistemimiz için üç yeni model önerisinde bulunarak, bu modellerin birbirlerine göre avantaj ve dezavantajlarını tartışmaktadır. Dördüncü bölüm, önerilen modellerden herhangi birisinin uygulanması sonucunda verilecek uzun vadeli ve uygun faizli bir yükseköğrenim kredisinin yıllara yayılan kredi miktarları ve mezun olan öğrencinin geri ödemelerini gösteren bir uygulamayı kapsamaktadır. Sonuç bölümünde ise, önerilen finansman modellerinden herhangi birinin hayata geçirilmesi sonuncunda, yaratılması beklenen faydalar hakkında öngörülerde bulunmaktadır.

Yükseköğretim Finansmanı: Amerika ve İngiltere İncelemesi

Amerika ve İngiltere'de hem kamusal hem de özel finansman kuruluşları, yükseköğretim almak isteyenleri 10 yıldan 25 yıla varan vadelerde ve düşük faizli yükseköğretim kredileri ile fonlayabilmektedir (Shen ve diğ., 2008). Bu ülkelerde uygulanan finansal sistemler, kredilendirme sürecinin verimli işlemesini sağlama, kredilendirilen fonları tekrar finansman sistemine kazandırma, geri ödenmeme riskini minimize etme ve devlet gözetimi altında faaliyetlerini sürdürme özelliklerine sahiptirler.

ABD uygulamaları incelendiğinde, "Federal Öğrenci Fonu" kapsamında sağlanan eğitim kredileri koşulları, yükseköğretim sistemine önemli katkılarda bulunduğu gözlemlenmektedir (Mangen ve diğ., 2010). Fon, 2010 yılı verilerine göre ön ödemesiz ve kefilsiz olmak üzere yıllık %4.5-6.8 faiz oranı aralığında krediler sağlamaktadır. Maddi durumu elvermeyen başarılı öğrencilerin faiz yükünün bir kısmını devlet de karşılayabilmektedir. Kredi geri ödemeleri, öğrencinin eğitiminin tamamlanmasından sonra başlamaktadır. Bununla birlikte, ABD bankalarının sunduğu eğitim kredileri de öğrenciler için önemli bir kaynak olarak kabul edilmekte, ancak daha yüksek bir faiz oranı ve değişken faiz üzerinden geri ödemeler yapılmaktadır. ABD bankalarının sağladığı eğitim kredilerinin geri ödemeleri mezuniyet sonrasında başladığı gibi, bazı bankalar öğrencinin mezun olmasından önce de geri ödemeleri talep edebilmektedir.

İngiltere'de de yükseköğretim görmek isteyen, ancak maddi durumu elvermeyen öğrenciler için benzer uygulamalar geliştirilmiştir. Bir devlet kurumu olan "İngiltere Öğrenci Finansman Kurumu" (Student Finance England Service); okul ücreti ve yaşam maliyetleri olmak üzere iki tip kredi imkanı sunmaktadır. Uygulamada kredi geri ödemesi, öğrencinin mezuniyetinden sonra 15, 000 pound ve daha yüksek düzeyde ücretle çalışması durumunda gerçekleşmektedir. Bu düzeyden daha az maaşla işe girenlerden herhangi bir geri ödeme talep edilmemekte, ancak daha yüksek maaşla işe giren öğrenciler ise 15, 000 pound'un üstündeki dilim için aldıkları maaşın her yıl %9'nu geri ödemektedir (Dearden ve diğ., 2009).

Yükseköğretim Sistemimiz İçin Finansmanı Modeli Önerileri

Bu bölümde yükseköğretim sistemimiz için üç farklı finansman modeli önerisinde bulunulmaktadır. Önerilen finansman modelleri kurulurken; gerçekten finansmana ihtiyaç duyanlarınobjektif olarak belirlenebilmesi, ihtiyaç duyulan kredi miktarının belirlenebilmesi, ihtiyaç duyulan kredinin vadesi, kredi faizi, geri ödeme süresi, taksit miktarı, kredi teminatı, vergi muafiyetleri ve indirimleri konuları dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu modeli kullanacak olan öğrenciler, öğrenci aileleri, devlet, finans sektörü kuruluşları (bankalar, özel finans kurumları, sigorta şirketleri, aracı kurumlar vb) gibi tüm paydaşların, bu sistemden fayda sağlamaları amacı hedeflenmiştir (Teker ve diğ., 2009).

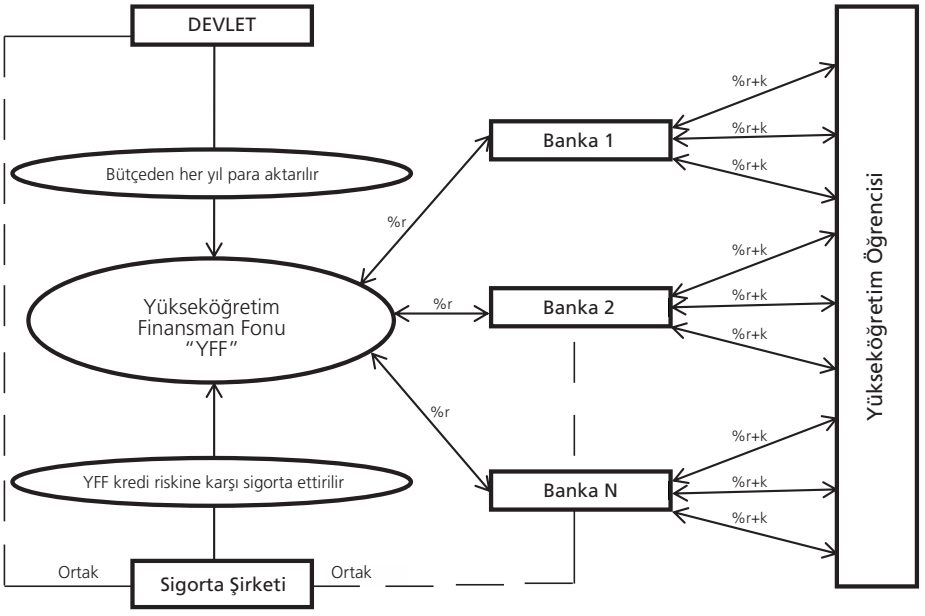
Model 1: Devlet Yükseköğretim Kredilendirme Modeli

Bu modelde, devlet her yıl bütçesine yükseköğretim finansman desteği adı atında koyduğu miktardaki bir parayı, tüm finans kuruluşlarının ortak kullanımında olacak olan "Yükseköğretim Finansman Fonu - YFF"na aktarır. Yükseköğretim faaliyetlerini finanse etmek isteyen tüm finansal kuruluşlar, bu fondan sabit bir faiz üzerinden fon kullanırlar. Finansal kuruluşlar fondan sabit faiz ile kullandıkları fonun üzerine kendi aracılık komisyonlarını

koyarak, bu kredileri ihtiyaç sahiplerine kullandırırlar. İhtiyaç sahiplerinin başvurularının alınması, başvuruların kredi değerliliğinin saptanması, verilen kredilerin takibi, geri ödemelerin tahsili ve YFF'na geri aktarımı, krediyi kullandıran finansal kuruluşun sorumluluğundadır. Verilen kredilerin geri ödenmeme riski, YFF'na aittir. Bu riskten kurtulmak isteyen YFF, yönettiği fonu kredi riskine karşı bir sigorta şirketine sigorta ettirebilir. Sigorta şirketine ödenecek primler, kullandırılacak fon maliyetinde çok küçük bir artışa neden olur.

Bu sistemde tüm finansal kuruluşlar aslında kredilendirme sürecine aracılık ederek, komisyon geliri kazanmaktadır. Aracılık hizmeti veren finansal kuruluşlar; ne kadar çok kredi başvurusu alıp, ne kadar hızlı bu başvuruları karara bağlayıp, ne kadar çok kredi kullandırıp, geri ödemeleri tahsil ederek fona aktarırlarsa ve bu hizmetler için ne kadar düşük komisyon talep ederlerse, o kadar fazla gelir elde etmiş olurlar.

Bu modelde, kredi sistemine parayı koyan ve geri ödenmeme riskini taşıyan devlettir. Ancak, devlet kredi riskini sigorta şirketine devrederek ve bundan doğan maliyeti kredi faizine yansıtarak ve her yıl fona aktaracağı parayı kredi geri dönüşleri başladıktan sonra yıldan yıla azaltarak, bu sistemi bir süre sonra çok az bir destekle kendi kendine işler hale getirebilir. Aracılık görevi yapan finansal kuruluşlar ise, devletin büyük bürokratik maliyetlere katlanarak çok verimli olmayan bir sistem içinde yürütmeye çalıştığı yükseköğretim kredilendirme hizmetini, daha hızlı, daha yaygın, daha düşük maliyetli ve daha verimli hale getirebilir. Bu sistemden kredi kullanmak isteyen öğrenciler ise, gitmek istedikleri üniversite/bölüm/program, üniversite harcı/ücreti, bölge/şehir/kasabaşartlarına ve ihtiyaç duydukları üniversite harcı/ücreti, diğer yaşam giderleri ve süre/vadelere göre kredilendirilebilecektir. Böylece, yükseköğretim kredi desteğine ihtiyaç duyan her öğrenci, evine en yakın bu hizmeti veren bir finansal kuruluşa giderek, gerekli bilgileri alıp, belgeleri doldurduktan sonra, kredisini kullanmaya başlayabilecektir.



Şekil 1: Devlet yükseköğretim kredilendirme modeli işleyişi.

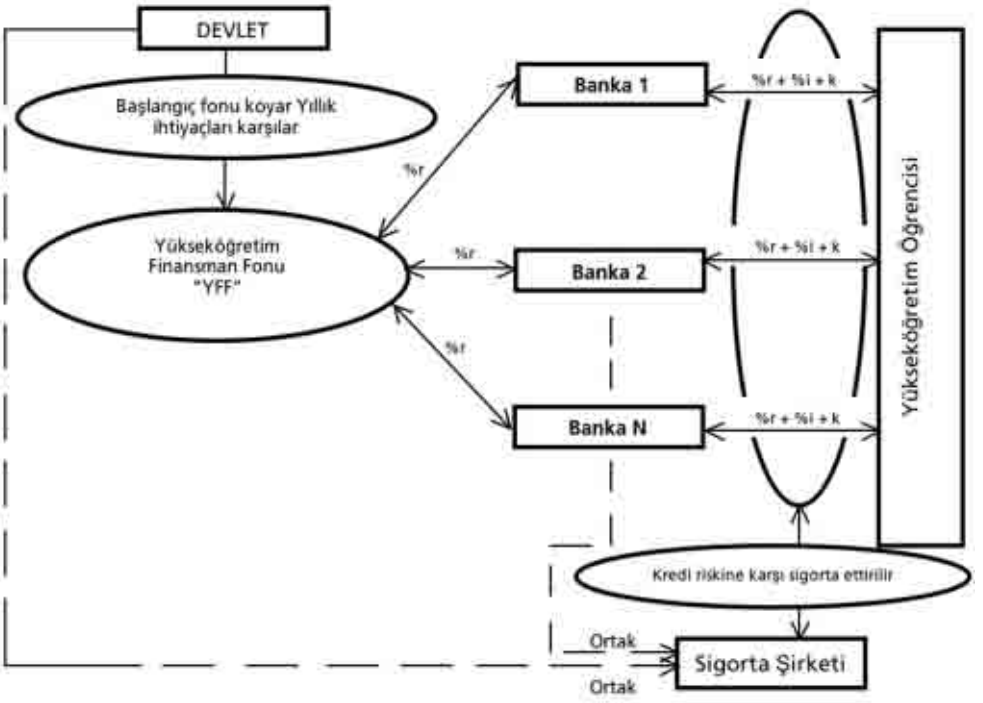
Model 2: Devlet Destekli Yükseköğretim Kredilendirme Modeli

Bu modelde, devlet model 1'de olduğu gibi, her yıl bütçesine yükseköğretim finansman desteği adı atında koyduğu miktardaki bir parayı, tüm finans kuruluşlarının ortak kullanımında olacak olan "Yükseköğretim Finansman Fonu - YFF"na aktarır. Yükseköğretim faaliyetlerini finanse etmek isteyen tüm finansal kuruluşlar, bu fondan sabit bir faiz üzerinden fon kullanırlar. Finansal kuruluşlar fondan sabit faiz ile kullandıkları fonun üzerine kendi faiz marjlarını ve aracılık komisyonlarını koyarak, bu kredileri ihtiyaç sahiplerine kullandırırlar. İhtiyaç sahiplerinin başvurularının alınması, başvuruların kredi değerliliğinin saptanması, verilen kredilerin takibi, geri ödemelerin tahsili ve tercih edilirse YFF'na geri aktarımı, krediyi kullandıran finansal kuruluşun sorumluluğundadır. Verilen kredilerin geri ödenmeme riski, krediyi kullandıran finansal kuruluşlara aittir. Bu riskten kurtulmak isteyen finan-

sal kuruluşlar, devlet destekli kurulacak bir sigorta şirketine sigorta ettirebilir (binalar için deprem sigortası, bankalardaki mevduatlar için mevduat sigortası gibi). Sigorta şirketine ödenecek primler, finansal kurumların kullandıracakları fon maliyetinde çok küçük bir artışa neden olur. Bu sistemde tüm finansal kuruluşlar aslında hem kredilendirme sürecine aracılık etmekte hem de kredilendirme risklerini üstlenebilmektedir.

Aracılık hizmeti veren finansal kuruluşlar; ne kadar çok kredi başvurusu alıp, ne kadar hızlı bu başvuruları karara bağlayıp, ne kadar çok kredi kullandırıp, geri ödemeleri kesintisiz tahsil edebilirse, bu hizmetler için ne kadar düşük komisyon ve kredi faizi talep ederlerse, o kadar fazla gelir elde etmiş olurlar.

Bu modelde, kredi sistemini başlangıçta fonlayan ve sonraki yıllarda azalan desteklerle fonlamaya devam eden devlettir. Bu sistemde, devlet kredi riskini finansal kuruluşlara devreder ve bir süre sonra sistemi kendi kendine işler hale getirebilir. Aracılık görevi yapan finansal kuruluşlar ise, devletin büyük bürokratik maliyetlere katlanarak çok verimli olmayan bir sistem içinde yürütmeye çalıştığı yükseköğretim kredilendirme hizmetini, daha hızlı, daha yaygın, daha düşük maliyetli ve daha verimli hale getirebilir. Ayrıca, kullandırdıkları kredi geri dönüşlerini kendi havuzlarında toplayan finansal kuruluşlar, bir süre sonra YFF'nundan hiç desteğe ihtiyaç duymadan sistemin dönmesini sağlayabilir. Bu sistemden kredi kullanmak isteyen öğrenciler ise, gitmek istedikleri üniversite/bölüm/program, üniversite harcı/ücreti, bölge/şehir/kasabaşartlarına ve ihtiyaç duydukları üniversite harcı/ücreti, diğer yaşam giderleri ve süre/vadelere göre kredilendirilebilecektir. Böylece, yükseköğretim kredi desteğine ihtiyaç duyan her öğrenci, evine en yakın bu hizmeti veren bir finansal kuruluşa giderek, gerekli bilgileri alıp, belgeleri doldurduktan sonra, kredisini kullanmaya başlayabilecektir.



Şekil 2: Devlet destekli yükseköğretim kredilendirme modeli işleyişi.

Model 3: Menkulleştirme Destekli Yükseköğretim Kredilendirme Modeli

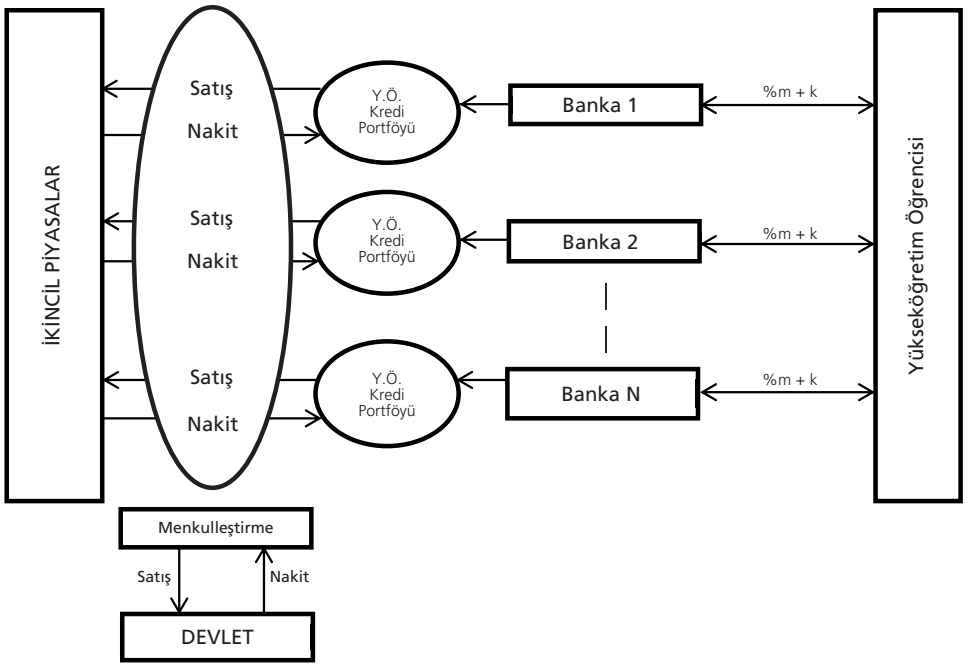
Bu modelde, devletin her yıl bütçesine yükseköğretim finansman desteği adı atında herhangi bir para koymasına gerek yoktur yoktur (Şekil 3). Finansal kuruluşlar kendi yarattıkları fon kaynakları ile (toplanan mevduatlar, alınan borçlar ve özkaynaklar) ihtiyaç sahiplerine yükseköğretim kredileri sağlarlar. İhtiyaç sahiplerinin başvurularının alınması, başvuruların kredi değerliliğinin saptanması, verilen kredilerin takibi ve geri ödemelerin tahsili, krediyi kullandıran finansal kuruluşun sorumluluğundadır. Verilen kredilerin geri ödenmeme riski, krediyi kullandıran finansal kuruluşlara aittir. Bu riskten kurtulmak isteyen finansal kuruluşlar, devlet destekli kurulacak bir sigorta şirketine sigorta ettirebilir (binalar için deprem sigortası, bankalardaki mevduatlar için mevduat sigortası gi-

bi). Sigorta şirketine ödenecek primler, finansal kurumların kullandıracakları fon maliyetinde çok küçük bir artışa neden olur. Bu sistemde tüm finansal kuruluşlar aslında hem kredilendirme sürecine aracılık etmekte hem de kredilendirme risklerini üstlenebilmektedir. Bu modelde tüm riskleri üstlenen finansal kuruluşların yükseköğretim kredi portföylerini çevirebilmesi için, bu portföylerinde biriken kredilerini ikincil piyasalarda likidite edebilmesi gerekir. Bu portföylerinlikididasyonu iki şekilde olabilir. İlgili portföyler vadelerine göre ve risk seviyelerine göre alt gruplara ayrılırlar. Bu alt gruptaki portföyler, diğer finansal kuruluşlara (emeklilik fonları, yatırım fonları, aracı kurumlar vb) paketler halinde satılabilir ve bu alt portföylere dayalı menkul kıymetler üretilerek küçük yatırımcılara satılabilir (menkulleştirme). Bu işlemin sonunda, kredi portföylerini tekrar nakde dönüştüren finansal kuruluşlar, yükseköğretim kredilerini ihtiyaç sahiplerine vermeye devam edebilirler. Ancak, finansal kuruluşların kredi portföylerini ikincil piyasalarda nakde dönüştürmekte zorlanmaları durumunda, sistem tıkanabilir. Bu tıkanıklığı aşmak için, ikincil piyasalarda likidite sağlanamaması durumları için devletin satın alma garantisi vermesi yeterli olacaktır. Bu güven ve gözetim içinde, finansal kuruluşlar verdikleri yükseköğretim kredilerini kısa sürede nakde çevirebileceklerini bildiklerinden, bu segmente sundukları fon miktarını sürekli arttırmak isteyecektir.

Aracılık hizmeti veren finansal kuruluşlar; ne kadar çok kredi başvurusu alıp, ne kadar hızlı bu başvuruları karara bağlayıp, ne kadar çok kredi kullandırıp, geri ödemeleri kesintisiz tahsil edebilirse ve bu hizmetler için ne kadar düşük komisyon ve kredi faizi talep ederlerse, o kadar fazla gelir elde etmiş olurlar.

Bu modelde, kredi sistemini fonlayan finansal kuruluşlardır. Devlet ise, sadece ikincil piyasaların geçici tıkanması durumunda sistemi fonlayarak, sistemin işlerliğinin devamını sağlamakla yükümlüdür. Bu sistemdeki tüm finansal kuruluşlar, devletin büyük bürokratik maliyetlere katlanarak çok verimli olmayan bir sistem içinde yürütmeye çalıştığı yükseköğretim kredilendirme hizmetini, daha hızlı, daha yaygın, daha düşük maliyetli ve daha verimli hale getirebilir. Ayrıca, finansal kuruluşların kendi fon havuzlarından yükseköğretim kredilerini fonlaması ve oluşan kredi portföylerini ikincil piyasalarda likidite edebilmesi nedeniyle, devletin direk olarak fonlama desteğine ihtiyaç duymamaktadır.

Bu sistemden kredi kullanmak isteyen öğrenciler ise, gitmek istedikleri üniversite/bölüm/program, üniversite harcı/ücreti, bölge/şehir/kasabaşartlarına ve ihtiyaç duydukları üniversite harcı/ücreti, diğer yaşam giderleri ve süre/vadelere göre kredilendirilebilecektir. Böylece, yükseköğretim kredi desteğine ihtiyaç duyan her öğrenci, evine en yakın bu hizmeti veren bir finansal kuruluşa giderek, gerekli bilgileri alıp, belgeleri doldurduktan sonra, kredisini kullanmaya başlayabilecektir.



Şekil 3: Menkulleştirme destekli yükseköğretim kredilendirme modeli işleyişi.

Önerilen Üç Modelin Karşılaştırmalı Analizi

Bu çalışmada önerilen her üç modelin de ortak paydaşı, devlet desteği ve gözetiminin olmasıdır (Tablo 1). Birinci modelde, sistemin ilk fonlaması ve sonraki yıllardaki gerekli fonlamalar hep devlet tarafından yapılır. Sistemdeki tüm kredi riski devlete aittir. Finansal kuruluşlar sadece bugün hizmet veren "Kredi ve Yurtlar Kurumu" işlevini daha verimli bir sitem içinde yapmaya çalışmaktadır.

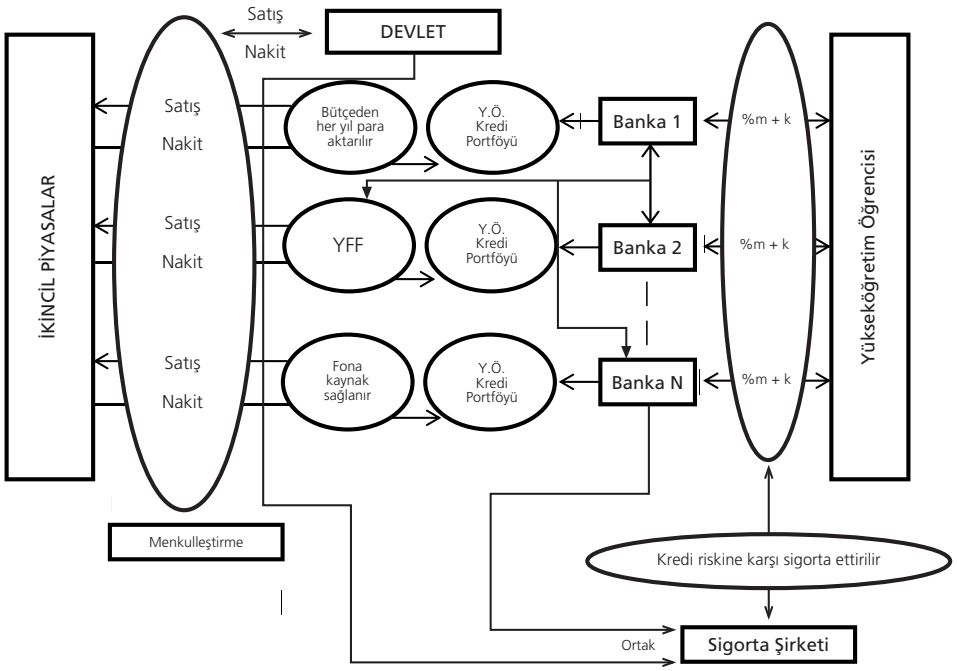
Tablo 1: Önerilen modellerin avantaj ve dezavantajlarının karşılaştırılması.

	Avantajları			**Dezvantajları**		
Model	**Devlet**	**Fin. Kur.**	**Öğrenciler**	**Devlet**	**Fin. Kur.**	**Öğrenciler**
Model 1: **Devlet Y. öğretim Kredilendirme**		• Aracılık görevi yapar. • Komisyon kazanır.	• Krediye ulaşabilir. • Uzun vadeli • Düşük faizli • Gerekli miktarda • Uygun geri ödeme • Uygun yeniden yapılandırma • Kişiye özel uygulama • Evine en yakın fin. kur. ile muhatap olma	• Başlangıç fonlaması yapar. • Yıllık fonlamalar yapar. • Kredi riskini taşır.	• Sistemin direk bir parçası olmaz.	
Model 2: **Devlet Destekli Y. öğretim Kredilendirme**	• Kredi riskini taşımaz.	• Aracılık görevi yapar. • Komisyon kazanır. • Faiz geliri kazanır.	• Krediye ulaşabilir. • Uzun vadeli • Düşük faizli • Gerekli miktarda • Uygun geri ödeme • Uygun yeniden yapılandırma • Kişiye özel uygulama • Evine en yakın fin. kur. ile muhatap olma	• Başlangıç fonlaması yapar. • Azalan yıllık fonlamalar yapar.	• Kredi riskini taşır. • Kısmi fonlama yapar.	
Model 3: **Menkulleştirme Destekli Y. öğretim Kredilendirme**	• Kredi riskini taşımaz.	• Aracılık görevi yapar. • Komisyon kazanır. • Faiz geliri kazanır.	• Krediye ulaşabilir. • Uzun vadeli • Düşük faizli • Gerekli miktarda • Uygun geri ödeme • Uygun yeniden yapılandırma • Kişiye özel uygulama • Evine en yakın fin. kur. ile muhatap olma	• Likidite sıkışıklığında devreye girer.	• Kredi riskini taşır. • Tüm fonlamaları yapar.	
Hibrid Model	• Fonlama fin. kur. ile ortak yapılır.	• Aracılık görevi yapar. • Komisyon kazanır. • Faiz geliri kazanır.	• Krediye ulaşabilir. • Uzun vadeli • Düşük faizli • Gerekli miktarda • Uygun geri ödeme • Uygun yeniden yapılandırma • Kişiye özel uygulama • Evine en yakın fin. kur. ile muhatap olma		• Fonlama fin. kur. ile ortak yapılır. • Kredi riskini taşır.	

İkinci modelde, devlet sistemin ilk fonlamasını yapmakta ve sonraki yıllarda kredi geri dönüşlerinin başlamasıyla birlikte fonlama miktarını azaltmaktadır. Burada, tüm kredi riski finansal kuruluşların üzerindedir. YFF'dan kullanılan kaynaklar, artık ilgili finansal kuruluşun mülkiyetindedir. Kredi geri dönüşleri, finansal kuruluşun portföyünde birikmekte, finansal kurum isterse bu parayı YFF'na belli bir faiz üzerinden geri verebilmekte, isterse bu parayı yeniden yükseköğretim kredisi olarak kullanabilmektedir. Bu modelde, finansal kuruluşların üstlendiği kredi riskini azaltmak/devretmek için, devlet destekli bir sigorta şirketinin kurulması önerilmektedir. Bu durumda, yükseköğretim kredilendirme faaliyetlerine katılmak finansal kuruluşlar için daha güvenli ve teşvik edici olmaktadır.

Üçüncü model, mümkün olduğu kadar devlet fonlarını sitem dışında tutmaya çalışan bir modeldir. Bu modelde işleyen sisteme, ikincil piyasalarda bir likidite problemi ortaya çıkıncaya kadar devlet müdahalesi veya devlet fonlaması gerekmemektedir.

Yukarıda önerilen üç modelin bazı yönlerinin bir araya getirilmesiyle birlikte, bir dördüncü finansman modelinden söz edilebilir. Hibrid model olarak tanımlayabileceğimiz bu modelde, devletin ve finansal kuruluşların yükseköğretim finansman fonunu (YFF) beraberce finanse etmeleri ve bu havuzdan tüm kredi vermek isteyen finansal kuruluşların kredi riski kendilerine ait olmak üzere fon kullanmaları, kullandıkları kredileri risklere karşı devlet destekli kurulacak bir sigorta şirketine sigorta ettirmeleri, uzun vadede çok büyüyecek olan kredi portföylerini likidite edebilmeleri ve bu portföyleri likidite sorun yaşanması durumunda devletin devreye girmesi düşünülebilir. Böylece, hem devletin direk katkısı daha az olur, hem devlet gözetiminde piyasa koşullarının işlediği bir sistem oluşturulur, hem de sistemin kendinin finanse eden daha verimli bir yapıya kavuşması sağlanmış olur (Şekil 4).



Şekil 4: Hibrid yükseköğretim kredilendirme modeli işleyişi.

Her üç modelin de ortak çıktısı, tüm paydaşların sistemden fayda sağlayabilmeleridir. Devlet, yıldan yıla azalan veya hiç fonlama yapmadan sadece gözetim görevini yaparak, yükseköğretim finansman sistemini kurabilmektedir. Finansal kuruluşlar, gerekli tüm aracılık, fon sağlama ve fonlama fonksiyonları üstlenmekte ve bu faaliyetlerinden önemli bir gelir yaratabilmektedir. Üniversiteler, bu sitemin hayata geçmesi durumunda, daha çok gelir yaratma şansına sahip olabilmekte, araştırmalarına, akademik-idari kadrolarına ve öğrencilerine daha çok kaynak ayırabilmektedir. En önemli paydaş olan öğrenciler ise, ihtiyaç duydukları miktarda, vadede ve şartlarda yükseköğrenimlerini kredilendirerek, kendilerini topluma daha yüksek katma değer yaratabilecek bireyler haline getirebilmektedir. Tüm bu paydaşların ortak çıktısı ise, ülkemizin sosyal kalkınmasına ve ekonomik büyümesi için büyük bir temel oluşturmasıdır.

Önerilen Finansman Modellerinin Örnek Bir Kredi Uygulaması

Bu araştırmada önerilen modellerden herhangi birinin uygulanması sonucunda, bu sistemden kredi talep edebilecek bir öğrencinin sistemden ne kadar kredi kullanabileceği, ne kadar aylık faiz ödemek zorunda kalacağı, geri ödeme planının ne kadar vadeye yayılabileceği ve aylık taksitlerinin kaç para olacağı ile ilgili bir çalışma aşağıda sunulmuştur. Önerilen modellerden hangisinin uygulanacağı, krediyi kullanan öğrenci açısından bir fark yaratmaz. Öğrenci her durumda kendisine en yakın finansal kurumla muhatap olarak, gerekli başvurusunu yapıp, ilgili belgelerini teslim edecektir. Kullandırılacak kredinin nasıl ve hangi kaynaktan fonlanacağı, kimin tarafından kredi riskinin üstlenileceği ve hangi risklerin sigorta ettirileceği konusu, sözkonusu finansman sistemin nasıl dizayn edileceği ile ilgilidir.

Bir finansal kuruluşa başvuru yapan ve üniversiteye gitmek isteyen bir öğrenci, öncelikle bir üniversiteyi kazandığını belgelemelidir. Sonrasında, sözkonusu üniversitenin yıllık harç miktarı, üniversitenin bulunduğu şehirdeki ortalama aylık yaşam gideri miktarı, ailesinin gelir durumu, öğrenciye ailesinden gelebilecek katkı miktarı, ihtiyaç duyulan yıllık ve toplam kredi miktarı, bu kredilendirmenin toplam vadesi ve geri ödeme koşullarının belirlenmesi gerekir. Bu kredilendirme işleminde en önemli teminat, yükseköğretim almak isteyen öğrencinin kendisidir. Başvuru yapan öğrencinin ilköğretim ve lise yıllarındaki davranışları (disiplin cezaları vb) ve başarıları (takdirname, sportif aktiviteler, tiyatro ve organizasyonlar vb), toplumdaki saygın kişilerin bu öğrenci hakkındaki görüşleri (tavsiyeler), öğrencinin yükseköğretim yapma motivasyonu (yüz yüze görüşme ve motivasyon mektubu yazma), kazandığı bölüme olan isteği (nedenlerini açıklayan bir mektup), mezun olması durumunda iş bulma ve aylık kazanç durumu incelenmelidir. Bu bilgilerin hepsi, finansal kurumun yapacağı kredi incelmesi için, çok önemli kaynaklardır. Yükseköğretime verilecek bu kredinin teminatı, finansal kurumlar açısından kritik bir konudur. Bu modellerin hepsinde, kredi teminatı öğrencinin kendisidir. Öğrencinin eğitimini alıp, aldığı eğitim sayesinde borcunu ödeme kabiliyeti, bu kredilendirme işleminin teminatı olarak kabul edilmelidir. Finansal kurunlar tarafından bir gayrimenkul/menkul teminatı veya bir kefil istenmesi, bu sistemin işlememesine neden olacaktır. Öğrencinin devam ettiği bölümde aldığı eğitim süresince gösterdiği başarı (not ortalaması, disiplin cezaları, sosyal-sportif aktiviteler, yabancı dil bilgisi, bilgisayar bilgisi, yaz stajları, yarı zamanlı çalışmalar, Erasmus programına katılım vb), verilen kredinin aslında en sağlam teminatıdır. Bu sistemdeki en büyük risk, kredinin herhangi bir sebeple (vefat, okulu bitirememe, iş bulamama, iş bulup geri ödeme gücünün olmaması vb) geri dönmemesidir. Kredinin geri ödenmemesi riski de önerilen modellerde sigorta ettirilmektedir. Herhangi bir nedenle kredi geri ödemelerinden doğan zararlar, sigorta şirketi tarafından ilgili finansal kurumlara ödenir. Kredi sağlayan finansal kurumlar, kredi kullanan öğrencilerin mezuniyetten son iş bulabilmelerini, yüksek kazanç elde edebilmelerini ve borçlarını geri ödeme motivasyonlarını sağlamak üzere, yüksek not ortalaması ile mezun olanlara, yurt dışı öğrenci değişim programlarına katılanlara, mesleki sertifikasyonları olanlara, İngilizce yeterlilik sertifikası olanlara, ikinci yabancı dil yeterliliğini, bilgisayar ve teknoloji konusunda yetkinliğini belgeleyenlere, geri ödeme dönemlerinde uygulanan faiz oranlarında kademeli indirim uygulayabilir. Böylece, gelecekteki borç yükünü azaltmak isteyen öğrenciler, öğrenimleri boyunca kendilerini daha iyi yetiştirebilmek için daha çok çalışırken, gelecekte daha iyi kazanç sağlayabilecekleri iş bulma imkanlarını da genişletmiş olurlar.

Örneğin, eğitim süresi İngilizce Hazırlık eğitimi dahil 5 yıl olan bir devlet üniversitesini kazanan ve ailesinden hiçbir maddi desteği olmayan bir öğrencinin, yıllık 500 TL öğrenim harcı ödemek zorunda olduğunu ve 9 aylık yaşam giderleri olarak da aylık 500 TL'ye ihtiyaç duyduğunu varsayalım. Bu öğrencinin bir öğrenim yılı için ihtiyaç duyacağı yıllık kredi miktarı toplam 5,000 TL'dir. Bu öğrencinin yaz aylarında ailesinin yanında olacağı veya yarı zamanlı işlerde çalışabileceği düşünülerek, yaz ayları için desteğe ihtiyacı olmayacağı varsayılmıştır. Dört yıl süreyle her akademik yılbaşında alınacak olan bu 5,000 TL kredi için, bugünlerde geçerli piyasa faizi aylık %1 referans alınarak yapılan ve toplamda 10 yıl vadeli ve mezuniyetten sonraki 5 yıl boyunca aylık taksit ödemeli bu kredinin geri ödeme tablosu aşağıda sunulmuştur (Tablo 2). Bu tabloya göre, beş yıl sonra mezun olan bu öğrenci sonraki beş yıl boyunca aylık sabit 791 TL ödeyerek, aldığı yükseköğretim kredisini rahatça geri ödeyebilmektedir. Fakat söz konusu öğrencinin mezuniyetten sonra hemen iş bulamaması veya ilk gelirinin taksit ödemeye yetmemesi durumunda, taksit ödemelerinin ötelenmesi veya taksit miktarlarını yeniden yapılandırılması seçeneklerinin de açık olması gerekir ve olasılıkların da yükseköğretim kredi sigortası kapsamında değerlendirilmesi uygundur.

Tablo 2'de sunulduğu gibi söz konusu öğrenci bir vakıf üniversitesine gitmek istiyor ve finansal desteğe ihtiyacı varsa, bu öğrenci beş yıl boyunca yılda 20,000 TL kredi kullanarak eğitimini tamamlayabilir. Bu öğrenci beşinci eğitim yılı sonunda mezun olduktan sonra, gelecek beş yıl boyunca aylık 3,165 TL ödeyerek, borcunu kapatabilir. Bu öğrencinin az da olsa bir aile desteği varsa, kredi kullanmaya başladığı tarihten itibaren aylık 150

TL'den başlayan ve sonraki yıllarda 50 TL artarak devam eden geri ödemeler yapması durumunda, bu öğrencinin altıncı yıldan sonra yapacağı aylık geri ödeme taksitleri 2,735 TL'ye düşmektedir. Devletin bu sistem üzerinden sağlanan eğitim kredilerinden KKDF ve BSMV vergilerini almaması durumunda, bu öğrencinin aylık geri ödemeli taksit miktarı 2,486 TL'ye düşmektedir.

Tablo 2: Örnek bir yükseköğretim kredisi – 10 yıl vadeli.

Eğitim Süresi	**5 Yıl**				**5 Yıl**				**5 Yıl**				**5 Yıl**			
Yıllık Alınan Kredi	5,000				10,000				15,000				20,000			
Toplam Kredi Miktarı	2,5000				50,000				75,000				100,000			
Kredi Vadesi	10 Yıl (120 Ay)				10 Yıl (120 Ay)				10 Yıl (120 Ay)				10 Yıl (120 Ay)			
Aylık Faiz	%1				%1				%1				%1			
KKDF	%15				%15				%15				%15			
BSMV	%5				%5				%5				%5			
Aylık Taksitler	İlk 5 yıl Öd.siz Vergi Dahil	İlk 5 yıl Öd.siz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergi Dahil	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Öd.siz Vergi Dahil	İlk 5 yıl Öd.siz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergi Dahil	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Öd.siz Vergi Dahil	İlk 5 yıl Öd.siz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergi Dahil	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Öd.siz Vergi Dahil	İlk 5 yıl Öd.siz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergi Dahil	İlk 5 yıl Az Öd.li Vergiden Muaf
1. yıl	0	0	150	150	0	0	150	150	0	0	150	150	0	0	150	150
2. yıl	0	0	200	200	0	0	200	200	0	0	200	200	0	0	200	200
3. yıl	0	0	250	250	0	0	250	250	0	0	250	250	0	0	250	250
4. yıl	0	0	300	300	0	0	300	300	0	0	300	300	0	0	300	300
5. yıl	0	0	350	350	0	0	350	350	0	0	350	350	0	0	350	350
6. yıl	791	721	274	240	1,582	1,442	972	879	2,374	2,163	1,943	1,518	3,165	2,885	2,735	2,486
7. yıl	791	721	274	240	1,582	1,442	972	879	2,374	2,163	1,943	1,518	3,165	2,885	2,735	2,486
8. yıl	791	721	274	240	1,582	1,442	972	879	2,374	2,163	1,943	1,518	3,165	2,885	2,735	2,486
9. yıl	791	721	274	240	1,582	1,442	972	879	2,374	2,163	1,943	1,518	3,165	2,885	2,735	2,486
10. yıl	791	721	274	240	1,582	1,442	972	879	2,374	2,163	1,943	1,518	3,165	2,885	2,735	2,486

Devletin %15 oranındaki KKDF ve %5 oranındaki BSMV vergilerinden sistemi muaf tutması ve ilgili öğrencinin başarı olarak tanımlanan kriterleri sağlayarak mezun olması durumunda, geri ödeme dönemini kapsayan dönem için aylık kredi faizi %0,7'ye dürülebilir. Tablo 3'te 15 yıl vadeli kredi kullanan birinin, ödemesi gereken aylık taksit çizelgesi aşağıda sunulmuştur. Örneğin, bir Devlet Üniversitesi'ne giden bir öğrencinin 5 yıl boyunca her dönem başında 2,500 TL olmak üzere yılda 5,000 TL kredi kullanması durumunda, toplam kullandığı kredi anapara toplamı 25,000 TL olmaktadır. İlk 5 yıl hiç geri ödeme yapmayan ve 6. yılda başlayan ve 120 ay sürecek olan aylık geri ödemelerini yapacak olan bu öğrencinin, aylık 435 TL ödemesi gerekecektir. Eğer kullanılan kredi yılda 20,000 TL ve toplamda 100,000 TL anaparayı içeriyorsa, ilk 5 yıl hiçbir geri ödeme yapmayan bu öğrencinin, 6. yılda başlamak üzere aylık 1,740 TL'yi 120 ay boyunca ödemesi gerekecektir.

Sonuç ve Değerlendirmeler

Bu çalışma, yükseköğretim sistemimiz için bir öğrenci eğitim giderleri finansmanı modeli önerme araştırmasıdır. Yükseköğretim paydaşlarından biri olan üniversiteler, artan öğrenci sayısına orantılı yeteri kadar kaynak sahibi olamamaktan yakınmaktadırlar. Bir diğer paydaş olan devlet, yükseköğretim gören öğrencilere yeterli miktarda ve ihtiyaçlara uygun kredi sağlayamamaktan muzdariptir. En önemli paydaş olan öğrenciler ise, öğrenimlerini finanse edememekten şikayetçidir. Bu nedenle, önerilebilecek ve ileride uygulamaya konabilecek bir yükseköğretim finansman modelinin, tüm paydaşlar için bir "kazan-kazan" stratejisi olması gerekir. Burada önerilen finans-

Tablo 3: Örnek bir yükseköğretim kredisi – 15 yıl vadeli.

Eğitim Süresi	**5 Yıl**		**5 Yıl**		**5 Yıl**		**5 Yıl**	
Yıllık Alınan Kredi	5,000		10,000		15,000		20,000	
Toplam Kredi Miktarı	25,000		50,000		75,000		100,000	
Kredi Vadesi	15 Yıl (180 Ay)		15 Yıl (180 Ay)		15 Yıl (180 Ay)		15 Yıl (180 Ay)	
Aylık Faiz	%1 ve mezuniyet sonrası %0.7		%1 ve mezuniyet sonrası %0.7		%1 ve mezuniyet sonrası %0.7		%1 ve mezuniyet sonrası %0.7	
KKDF	%0		%0		%0		%0	
BSMV	%0		%0		%0		%0	
Aylık Taksitler	İlk 5 yıl Ödemesiz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Ödemeli Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Ödemesiz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Ödemeli Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Ödemesiz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Ödemeli Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Ödemesiz Vergiden Muaf	İlk 5 yıl Az Ödemeli Vergiden Muaf
1. yıl	0	150	0	150	0	150	0	150
2. yıl	0	200	0	200	0	200	0	200
3. yıl	0	250	0	250	0	250	0	250
4. yıl	0	300	0	300	0	300	0	300
5. yıl	0	350	0	350	0	350	0	350
6. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
7. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
8. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
9. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
10. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
11. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
12. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
13. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
14. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500
15. yıl	435	145	870	530	1,305	915	1,740	1,500

man modelleri, tüm paydaşlar için diğerlerinin bir kaybı olmadan önemli faydalar yaratmaktadır. Önerilen modeller öncelikle devletin bu sistemdeki yükünü önemli ölçüde hafifletmektedir. Devleti sürekli fon sağlayıcı bir konumdan alarak, sistemi gözeten ve denetleyen bir konuma sokmaktadır. Türkiye dünya ölçeği ve özellikle bölge ülkeleri çapında, iyi bir finansal sisteme sahiptir. Sahip olduğumuz bu iyi finansal sistemin, mutlaka yükseköğretim sistemine adapte edilmesi gerekir. Önerilen yükseköğretim finansman modelleri ile, finansal kuruluşlar kredilendirme ve geri ödeme süreçlerinde önemli bir işlev yerine getirmekte ve verimlilikte önemli bir katkı yaratmaktadır. Önerilen modeller ile en büyük fayda öğrenciler için gerçekleştirilmektedir. Daha önce kazansa bile eğitimini finanse edemeyeceği için üniversite eğitimini düşünmeyen pek çok kişi, artık üniversite eğitimini yeni ve rekabetsiz bir alternatif olarak görmeye başlayacaktır. Kendi insanının gelecekteki alın terini ve başarısını en büyük teminat olarak gören bu finansman modellerinin en yakın zamanda hayata geçirilmesi, sosyal bir refah toplumu olma yolundaki ülkemizin en önemli teminatı olacaktır.

Kaynaklar

B. Chapman, K. Lounkaew (2010a), IncomecontigentstudentloansforThailand: Alternativescompared, Economics of EducationReview; Vol:29, p695-709.

B. Chapman, K. Lounkaew, P. Polsiriand R. Sarachiti (2010b), Thailand'sStudentLoanFund: Interest rate subsidiesandrepaymentburdens, Economics of EducationReview; Vol:29, p685-694.

E. Jimenez, H.A.Patrinos, Curious George (2003): theenduringPsacharopouloslegacy on theeconomics of education in developingcountries, Economics of EducationReview; Vol: 22, p451-454.

H. Shen, A. Ziderman (2008), StudentLoansRepaymentandRecovery: International Comparisons, HigherEducation; Volume:57 Issue3, p315-333.

J. Mangan, A. Hughes, K. Slack (2010), Studentfinance, informationanddecisionmaking, HigherEducation, Volume:60 Issue 5, p459-472.

L. Dearden, S. Machinand A. Vignoles (2009), Economics of educationresearch: a reviewandfutureprospects, Oxford Review of Education; Vol:35 Issue 5, p617-632.

D.Teker ve S.Teker, (2009), Gelecekte Öne Çıkması Beklenen Meslekler ve Vakıf Üniversitelerindeki İlgili Akademik Programlar, Atılım Üniversitesi Kongresi, Ankara.

S.Teker ve D. Teker, (2009), Dünya ile Rekabet Edebilen ve Cazibe Merkezi Bir Üniversite: Geleceğin Üniversite Modeli, Atılım Üniversitesi Kongresi, 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; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1120-1126

Higher Education in Turkey: Trends Towards Self Steering Public Universities

Dr. Gözde Ünal[1], Assist. Prof. Dr. Ali Çoşkun[2]

[1]Department of International Trade, School of Applied Sciences, Boğaziçi University, Bebek, 34342 İstanbul, Türkiye
[2]Department of Management, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Boğaziçi University, Bebek, 34342 İstanbul, Türkiye

Abstract

Since the 1980s, there has always been a debate on the relationship between the Council of Higher Education of Turkey and the public universities. Nowadays, the Council is initiating a change in this status quo and developing models of self-regulative steering of these universities. As indicated in the preliminary report that was recently presented to the general assembly of the Council, new funding models have to be developed as a part of this new steering strategy since financial autonomy is a crucial constituent and of critical importance for self-governing universities. In Western World, where a similar reform in the relationship between governments and universities could be observed during the last three decades, the governmental funding of universities mainly focus on the performance-based allocation of resources rather than formula-driven allocation of resources. Formula-driven mechanisms link funding to the input measures whereas performance-based mechanisms tie resource allocation with the output measures. After discussing these alternative funding models experienced in the reformed tertiary education systems, in this paper, we propose a new funding model and its governance and management mechanisms for Turkish higher education.

Key words: Resource allocation, public universities, steering strategies.

Introduction

In the last decade, the schooling in the Turkish tertiary education is a success in country-specific standards. Between 2001 and 2009, according to the Turkish Statistical Institute data, the participation rate in higher education increased from roughly 10% to 28%. Despite this almost tripled figure in ten years, the tertiary education schooling rates are still at the lowest level if compared to the rates in the Western Nations which vary between 25% and 60% (Herbst, 2004).

Also, the expanding of participation rates in the Turkish higher education does not necessarily mean that the quality is enhancing simultaneously. The higher education system has to repond to a challenge, which is meeting the higher education demand of the growing population without sacrificing from the quality of higher education service. Thus, funding of higher education and allocation of resources became key issues in education policies. Teaching and research performance of higher education has also gained importance at different levels of education policy management since governmental bodies that fund higher education has to implement mechanisms that legitimize allocation of resources through performance evaluations. Consequently, this will lead the Turkish higher education institutions to be efficient and held accountable as the cost of funding research and teaching increases. With this consideration, the Council of Higher Education of Turkey has initiated a reform that will eventual-

ly develop models of self-regulative steering of the public universities. In this regard, a preliminary report was recently presented to the general assembly of the Council. The report documented that new funding models have to be developed as a part of this new steering strategy since financial autonomy is a crucial constituent and of critical importance for self-governing universities. In this study, the authors aim to discuss the challenges faced by the higher education governing bodies and try to present a model that will assist the Council in their new strategy. In the following section, the authors will briefly mention financing practices that have been implemented in reformed systems. Then, the performance based funding will be discussed as an instrument in the change of the current higher education system into a better performing one. And a model will be introduced as a benchmark for the construction of this new financing system.

Tertiary Education Financing

The western universities faced challenges in the past twenty years as the budgeting constraints started affecting academic quality and rising educational demand and the incentives to expand research and scholarship got limited by these constraints. As described in Massy (1996), problems that were experienced by US universities in 1970's and1980's after a long golden age of growth and prosperity for institutions and their faculty constitute a great example for the Turkish tertiary education. This golden age where participation rates climbed from single digits to 30 percent in USA came to an end when governments got into great strain to provide funding at levels deemed necessary and accustomed for the higher education. A similar difficulty in the future should not be a surprise for Turkey as a similar increase in the participation rates and expansion in the higher education system can be seen nowadays. In the western world, reduction of the public funding imposed a reform in these universities and the universities have been changing their steering policies and demanding new allocation systems for public funds in order to increase their competitive capabilities in the academic world since then. This reform has led these universities to transform themselves into autonomous entities. This phenomenon is named as "Entreprenerial University" by Clark (1998). The entrepreneurial university transforms management of the university into a self-steering, corporate-like structure in order to strengthen the capability to compete in the tertiary education system. Clark (1998) proposes that universities that position themselves in this new highly active mode should possess five elements: the strengthened steering core, the enhanced development periphary, the diversified funding base, the stimulated academic heartland, the entrepreneurial culture. The strengthened steering core of a university is very crucial in this reform since the university leadership takes an important role in moving the university to this new entrepreneurial state by spreading the vision to the faculty and redistributing resources. Clark (1998) refers to this role as centralized decentralization. The new development linkages to outside that these new enterpreneurial universities are constructing are entitled as enhanced development peripheral. As Clark (1998) points out *they variously consist of outreach adminstrative units that promote contract research*, *contract education*, *and consultancy*. According to him, constructing patrons that share the rising costs of funding tertiary education provides universities means and ends to build a diversified funding base. Enterprising spreads unevenly in the universities since science and technology departments and economics and business departments become entrepreneurial first and most fully. Thus, stimulating academic units and integration of an entrepreneurial culture strengthens substantive growth. Tertiary education institutions need decentralization management system for enterprising activities. Greater autonomy is more accountable since decentralized bodies undertake responsibilities for their operations and future plans. Entrepreneurial universities introduced a form of decentralized structures where parts (departments) that are constituting the whole (the university) assume responsibilities for their actions. The resource allocation systems of these decentralized universities are described in Massy (1996). A more centralized line-item budgeting system as the allocation system has been superseded by implementation of incentive-based budgeting systems which gives greater autonomy as well as a greater accountability to the individual academic units. Massy (1996) provided an overview of the funds allocation in four diagrams. These diagrams documented the places where funds are allocated and used. The delegation of power to initiate the transactions using these funds are also presented in the diagrams. These diagrams taken form Massy (1996) are presented below. In these figures, central authority would be the governtmental budget authority. The operating entities are universities while the support units are service centers and auxiliaries. In line-item budgeting as presented in Fig. 1, the central budgeting enttiy allocates the funds while universities receive grants and contracts as restricted funds.

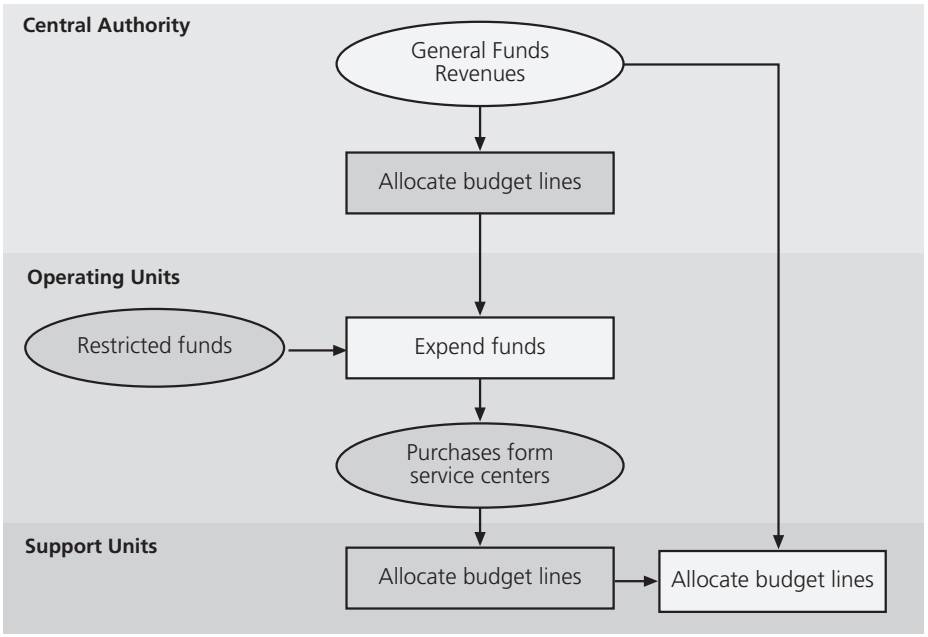


Fig. 1: Line-item budgeting process flow diagram.

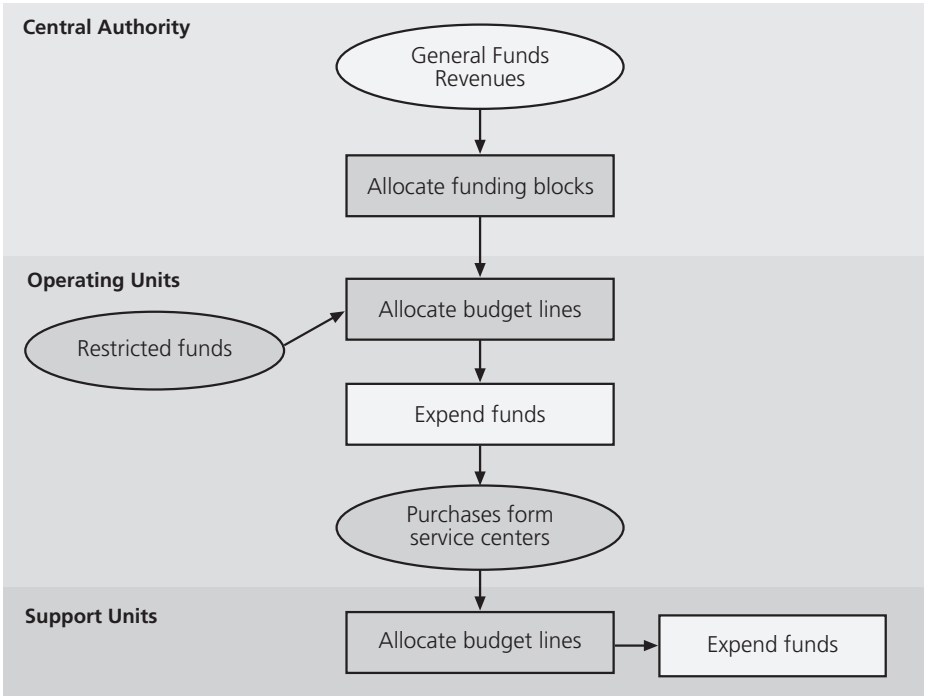


Fig. 2: Performance responsibility process flow diagram.

Fig. 2 provides a diagram for performance responsibility budgeting. The main difference in this budgeting scheme is allocation of the funds in blocks to universities alongwith the delegation of the authority to use them to university management. So, those who possess the best information about the process decide on the line-item allocation in this model. In this model, the size of the block grant is determined by a formula and then modified based on the past performence of the operating units and future projections and plans.

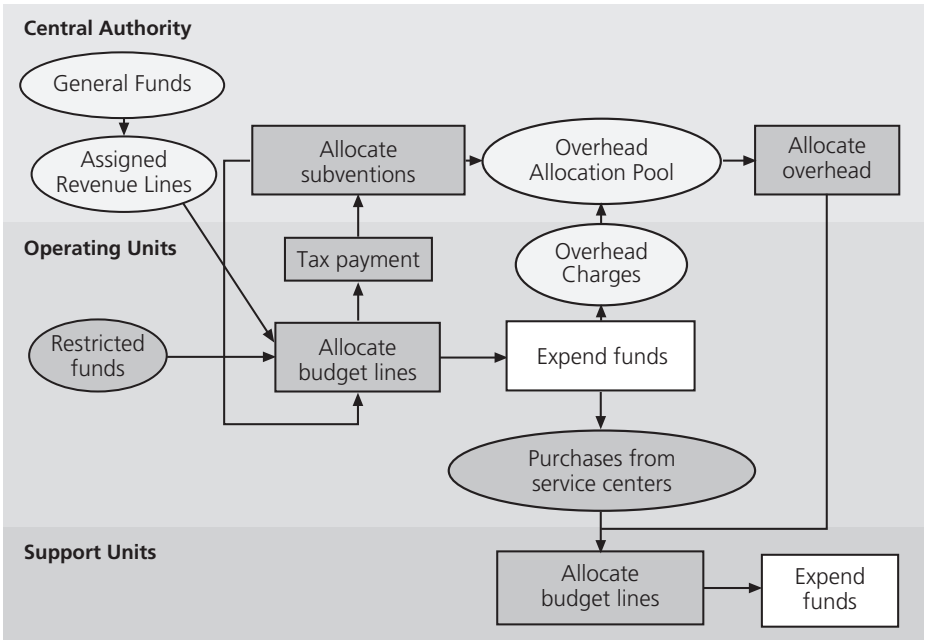


Fig. 3: Revenue responsibility budgeting process flow diagram.

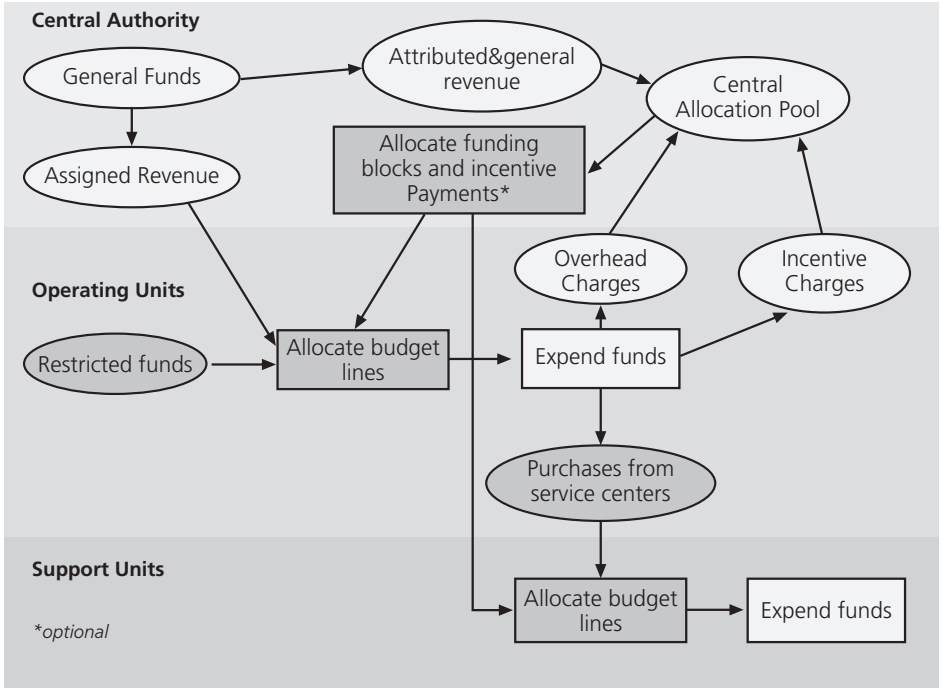


Fig. 4: Value responsibility budgeting process flow diagram.

As documented in Fig. 3, in revenue responsibility budgeting central authority takes revenue lines instead of expenditure lines into consideration. A good example as given in Massy (1996) can be the tuition received from students enrolled in certain number of credit hours. The university management has the authority to expend this revenue to their best knowledge. Of course, not all the revenues are expended in this scheme. Taxes are first collected by the central authority and then redistributed in the form of subventions. Revenue responsibility budgeting entrepreneurial capabilities of the university. Now, the university can repond quickly and in a timely manner

to market forces. So, revenue responsibility budgeting considers marketplace effects while performance responsibility budgeting is responsive to the intrinsic-value effects.

Central authorities should answer the question of decentralization. Decentralization brings accountability. Revenue responsibility budgeting can be seen as privatization while performance responsibility budgeting is roughly an analog to performance-based funding. Value responsibility budgeting as provided in Fig. 4 absorbs the best aspects of these three budgeting systems while mitigating their difficulties. This system is providing a balance between market-driven discipline as well as the institution's intrinsic values.

Funding Model Proposal

Each higher education institution is unique in the sense that each institution has a different organizational structure with different faculties, schools and departments, different backgrounds, history, traditions, governing rules and principles, procedures. Each institution has a different mission and sets different goals. Because of the complexity of higher education system, proposing a collective and complete model about how to channel financial resources within the tertiary education system can be impractical and unfeasible. However, we can mention some certain methods and procedures that can guide administrators in their decisions on resource allocation. The revenues structure, financial resources and expenditures are quite diverse for each higher education institution. Because of the complexity of higher education system, nationwide management of this system is becoming unappropriate and decentralization is the new global trend in education governance. With decentralization, responsibility is delegated for specific decision to institutions, and within institutions to each subunit which can be faculties or departments. With this practice of creating responsibility centers, each responsibility center is held accountable for specific activities. Most common types of responsibility centers in higher education system are cost centers where administrators of each responsibility center controls costs. With private universities entering the system, responsibility centers that act as revenue centers or profit centers, where the administrator is responsible for generating service revenues or producing profit through generation of service revenues and controlling costs can also be considered. In the western world, revenues of public universities include governmental funding which stems from legislations; tuitions; research, education and consultancy contracts and grants; off-campus and on-campus operations such as the campus bookstore, cafeteria, and laundry; and local funds that refer to those revenue sources kept within the local banks. Similarly, in Turkish system, a greater portion of the funding for public universities is coming from a line-item budget legislated into law in the parliament. Revenues are also generated through revolving fund systems where very rigid controls are undertaken by Ministry of Finance. But the public universities are bounded by strict rules in spending the revenues they generate through revolving funds. Likewise the local funds in the western universities, public universities are establishing philanthropic organizations or foundations to raise funds through donations and rendering services to society. In general, the expenditures of the higher education system are categorized in three broad groups: instruction, reseach and support services for both public and private institutions. Under support services, we can list centralized computing departments, accounting department, student services, such as the registrar's office, health services, construction and maintenance, gardening, utilities, library, etc.

The current trend of resource allocation process of shifting from incremental budgeting and formula-based allocation towards performance-based allocation has several reasons. As with incremental budgeting, each unit is allocated from the budget the amount that will cover their static costs given an allowance for incremental costs that can cover inflation and other forecasted increases in costs. However, the dynamic structure of the volatile environment can also cause unanticipated shifts. And with incremental budgeting, institutions will have difficulty in adapting themselves in this environment.

As with formula-based allocation, the formulas are generally based on full-time faculty number or hours of courses taught, the allocation is more flexible. However, formula-based models are criticized as they are treated as market-based allocation processes. Those units that are demanded more in the market by the students or the companies are rewarded but those units that may be critical for the goals of the country or subunits that may be critical for the institution, which may not necessarily be popular by students, may be punished by the formulas used in allocation.

Among the reasons why performance-based allocation is advocated, is that with this system the goals are communicated better with the unit or subunit administrators. Accordingly, decisions being made at lower levels of

administration are made effectively in line with the missions and overall strategy of the education system. As with decentralization, achieving goals in line with the long-term strategy of the country is communicated to universities or the long-term strategy of the university is communicated to faculties and departments so that unit administrators know the goals and their parts in achieving these goals. With this clear picture, decision-makers can follow daily operations better. Incentives given to those outperforming units can motivate achievement of objectives set in the strategy reports. However, performance targets should be set with caution. Units should not be inclined to sacrifice quality of instruction or research service in order to achieve the performance targets.

Consequently, with the decentralization of higher education, units are held accountable for their actions. Performance evaluation systems are thus established to provide feedback in understanding how responsibility centers meet their targets. Thus, the delegated responsibility to these decision making authorities can be corrected by investigating whether the responsibility centers failed meeting their targets or the targets set initially were too unrealistic and a modification of targets is needed. In setting performance targets, benchmarking achievements against best practices in higher education system will help decision makers.

The strategy report of the Council of Higher Education of Turkey addresses new philosophies with a long-term focus. Similarly, most universities in Turkey have their own strategic plans. Strategic plans examine the overall mission, vision and also internal and external factors that can threaten or create opportunities in the accomplishment of the missions. In a typical strategic plan of a university one can find answers to what is planned to be carried out and accomplished in the next five years, the amount of resources needed to achieve the goals set and the sources of funding of financial support these activities necessitate. Because the structure of universities is ideally horizontal rather than vertical or hierarchical, the procedure of designing these strategy plans requires consensus through participation.

The stakeholders of the higher education system must be participating in the strategy formation studies and their consensus should be attained. Only after the consensus on the mission and the goals is attained, key performance indicators for allocation of resources can work to be feasible and efficient. Key performance indicators can be used to assess how higher education institutions or subunits in these institutions are achieving their goals.

In determining the best key performance indicators, one has to consider the limitations of these measures. The indicators should not only focus on the short term achievements. Long term performance should not be neglected. In order to adequately assess the performance of a unit, using lag indicators which only reveal results of past decisions would not reveal much about how current decisions may affect future performances. So lead indicators of how current decisions will shape future performances are also needed in performance evaluations.

Among previously used key performance indicators for higher education we can list the following:

- Entry ranking of students enrolled
- Credit hours completed/credit hours attempted
- Employment rate of graduates
- Starting salary of graduates
- Proportion of graduates enrolled in graduate study programs
- Student evaluation results
- Average graduation year of students
- Research and Development Publication
- Patents
- Research Funding
- Master's theses and Doctorate theses

Conclusion

Tertiary education is a labor intensive service industry that transforms resources into services. Since universities exist for the benefit of the society at large by assessing educational attainment and fostering research, they cannot price their services to cover their costs as service companies do in an open market.

Furthermore, the instruction responsibility of universities cannot be avoided even though the unit costs are rising. The increasing demand for tertiary education lead to a growing number of newly established public uni-

versities to meet this demand recently. The shrinking share of universities from the public funding due to this fast growing number of public universities and the labor intensive characteristic of public education services that may result in a funding crisis necessitates a discussion on new forms of funding tertiary education.

So what is next for Turkey? Financial autonomy and self steering of institutions are the common answers given by all those countries that experienced similar difficulties and the strategy report prepared for the Council of Higher Education of Turkey is also prescribing these policies for the Turkish tertiary education system.

A base allocation of public funding using a simple and transparent formula on which a consensus of all the stakeholders is attained must be accompanied by a performance based budget that encourages new initiatives, triggers competitiveness along with external funds university attracts.

References

Clark, B. R. (1998). The Entrepreneurial University: Demand and Response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5-16.

Clark, B. R. (2001). The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 13(2), 9-24.

Hata, Takashi. (2003). *What is Enterprising Universities, Decentralization or Centralization. Working Paper. University of Hiroshima.*

Hearn, J. C., Lewis, D. R., Kallsen, L., Holdsworth, J. M., & Jones, L. M. (2006). "Incentives for Managed Growth": A Case Study of Incentives-Based Planning and Budgeting in a Large Public Research University. *Journal of Higher Education*, 77(2), 286-316.

Herbst, Marcel. (2009). Financing Public Universities: The Case of Performance Funding. Dordrecht: Springer.

Massy, William F. (Eds.). (1996). *The Economics of Education: Resource Allocation in Higher Education.* Michigan: The University of Michigan Press.

T.C. Yükseköğretim Kurulu (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi.* Ankara.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1127-1134

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

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

Prof. Dr. Özden Görücü
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Orman Fakültesi, Ormancılık Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanı,
Avşar Yerleşkesi, 46100, Kahramanmaraş, Türkiye

Özet

Bildiride, kantitatif analiz yöntemlerinin sektörel uygulama alanlarının oldukça gelişmesi ve çeşitlenmesine bağlı olarak ortaya çıkan yeni metotlar kapsamında yer alan Doğrusal Kombinasyon Tekniği kullanılarak çok kriterli uygunluk değerlendirmeleri yapılmıştır. Yükseköğretimin işlevselliğini oluşturan kriterlerden dört temel uygunluk kriteri (Fiziki Alan Yeterliliği, Öğretim Üyesi Yeterliliği, Olası İstihdam Kabiliyeti ve Sosyal Fayda Düzeyi) hipotetik olarak belirlenmiş ve bu kriterlerin ağırlıkları ile her bir uygunluk kriterine ait alt kriterlere atanan puanlar örnek model çözümlemesi olarak ortaya konulmuştur. Uygunluk çözümlemelerine yönelik kullanılan Doğrusal Kombinasyon Tekniği ile kriter ağırlıkları ve alt kriter puanlarının ve toplam uygunluk puanlarının Analitik Hiyerarşi Süreci tekniği yardımıyla oransal büyüklükleri belirlenmiş ve örnek optimizasyon çözümlemeleri ortaya konulmuştur. Ülkemiz yükseköğretim kurumlarının Anayasa'da ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda belirtilen hizmetlerinin aktüel finansman kaynaklarına ilişkin yapısal yaklaşımlar ve uygulamaların irdelenmesinden hareketle optimal finansman kaynaklarının oransal dağılımına ait bir çalışma da gerçekleştirilerek, yükseköğretimden doğrudan veya dolaylı fayda sağlayan paydaşların ve çözüm ortaklarının finansman yüküne ilişkin bir önerme geliştirilmiştir. Ayrıca, Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun yükseköğretim kurumlarına getirdiği yükümlülükler çerçevesinde, yükseköğretim kurumlarının finansman çeşitliliğinin doğru muhasebeleştirilmesine ilişkin olarak, öz gelirler (öğrenci harçları, kantin-kafeterya gelirleri, belge ücretleri ve ihale dosyası satışları vb.) ile özel gelir kaynakları (döner sermaye); hesap verebilirlik, mali saydamlık ve performansa dayalı bütçeleme yönlerinden irdelenerek bir çözümleme de geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Doğrusal kombinasyon tekniği, analitik hiyerarşi süreci, dışsallık, optimizasyon.

Giriş

Günümüzde ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri de insani gelişme endeksidir. Bu endeks;sağlık hizmetleri, bilgi ve eğitim düzeyi ile satın alma gücü paritesine göre hesaplanan yaşam standardına göre ölçülmektedir. Ülkemiz bu endeks bakımından 177 ülke arasında 94'üncü sırada bulunmakta olup hızla yukarı doğru bir gelişme trendi göstermektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2007). Bu trendin yukarı doğru ivme kazanarak devam edebilmesinin en önemli yapısal kaynaklarından biri ise sağlıklı finansal mekanizmaların kurulması olarak görülmektedir.

Kamu yönetimi içerisinde yer alan kamu ekonomisi teorisine göre kamu hizmetleri dört gruptan oluşmaktadır. Bunlar; Tam Kamusal Hizmetler, Yarı Kamusal Hizmetler, Özel Hizmetler ve Erdemli Hizmetler'dir.Yarı kamusal hizmetler devlet veya diğer kamu tüzel kişilerince üretilebilen, bölünebilir ve pazarlanabilir dolayısıyla gerektiğinde fiyatlandırılabilir nitelikler taşıyan hizmetlerdir (Söyler, 2009). Yarı kamusal hizmetlerin en önemli

özelliği, bu hizmetlerden yararlananlara doğrudan katkı sağlamalarının yanı sıra, toplumun diğer üyelerine sağladıkları marjinal sosyal faydaların da mevcut olmasıdır. Söz konusu bu tür sosyal faydalara dışsallıklar da denilmektedir (Alkin, Yıldırım ve Özer, 2006).

Yükseköğretim hizmetleri sağladığı doğrudan kişisel ve dolaylı sosyal faydalarından dolayı yarı kamusal hizmetler grubu içerisinde yer almakta ve ülkelerin yasal, politik, ekonomik ve sosyal tercihlerine göre bütçelendirilerek, fiili olarak öz gelir (öğrenci harçları, kantin ve kafeterya gelirleri, belge ücretleri, ihale dosyası satış gelirleri vb.) ile özel gelir (döner sermaye gelirleri) ve genel bütçeden ödenekleme veya özel kişi, vakıf yada firmaların katkılarıyla finanse edilmektedir (Maliye Bakanlığı, 2003). Bu noktada dünya yükseköğretim sistemlerine finansman açısından bakıldığında çok çeşitli uygulamaların ve yasal düzenlemelerin olduğu görülmektedir (University of Wales, 1999, State University of New York, 2002; Aristotetle University of Thessaloniki, 2006; University of Pannonia, 2010).

Yükseköğretim hizmetleri eğitim-öğretim yoluyla bireylere mesleki bilgi ve becerilerini kazandırmanın yanında, araştırma/geliştirme (research and development) ve yayın (publication) çalışmaları ile ilgi gruplarına yönelik yayım (extension) etkinlikleri, mal ve hizmet üretimi (production), inovatif danışmanlık, süreçlere bilgisel ve bilimsel destek (yaşam boyu öğrenim (lifelong learning), konferanslar, mesleki eğitim ve hizmetiçi kursları (inservice training)) gibi birçok dışsallıklar meydana getirirler (Yükseköğretim Mevzuatı, 2009). Ancak bu kadar geniş perspektif içeren yükseköğretimin sürdürülebilir uluslar arası kalite standartları ve Bologna Süreci çerçevesinde yüksek katma değerli üretimler yaratabilmesi finans kaynaklarının hakça çeşitlendirilmesi ve dağıtımı ile mümkün görülmektedir ((Devlet Planlama Teşkilatı, 2006; Ulusal Ajans, 2005 ve 2007).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de söz konusu finans kaynaklarının daha rasyonel ve daha adil sosyoekonomik kriterlere bağlanarak kantitatif analiz yöntemleri kullanılmak suretiyle optimize edilmesi oldukça önemlidir (Halaç, 1983).Yeni finansal çözümlemeler kapsamında, yükseköğretim hizmetlerinin eğitim-öğretimin yanı sıra yarattığı, araştırma birikimi, bu araştırmalardan üretilen yayınlar veya bu etkinlikler sırasında üretilen mal veya hizmetler ile danışmanlık ve teknolojik transfer faaliyetleri makro ekonomik açıdan birer dışsallıktır. Yükseköğretim kurumlarının yarattıkları dışsallıkları mali bakımdan içselleştirebilmelerinin yol, yöntem ve tekniklerinin yasal çerçeveye bağlı kalmak suretiyle geliştirilmesi son derece büyük önem taşımaktadır (Kesik, 2003).

Yükseköğretim hizmetini topluma arz eden sunucunun orijini ve sunum şekli ile bu öğretimin finansmanı lojik olarak birlikte düşünülmelerini gerektirse de, sosyal fayda düzeyi ve optimizasyon tekniği bakımından sunum ve finansman birbirinden ayrı çözümlenebilmektedir (Unay, 1997). Zira tüm dünyada olduğu gibi (EPUF, 2010), ülkemizde de devletin fonksiyonlarının nitelik ve ağırlık itibariyle değişmesine bağlı olarak yükseköğretimin sürdürülebilirlik kapsamında rekabet edebilirliği ve uluslar arası akreditasyonu bütçe disiplini içerisinde yeni finansal çözümlemelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Turkish National Agency, 2007).

Avrupa Birliği uyum yasaları kapsamında olmakla birlikte, ülkemiz kamu mali reformu ve yapısal düzenlemelerine ilişkin olarak çıkarılan ve 24.12.2003 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun diğer kamu kurumları ile birlikte yükseköğretim kurumlarına getirdiği yükümlülükler (Maliye Bakanlığı, 2003) çerçevesinde öz gelirler olarak adlandırılan kamu gelirleri (öğrenci harçları, kantin-kafeterya gelirleri, belge ücretleri ve ihale dosyası satış gelirleri) ile özel gelirler olarak adlandırılan döner sermaye gelirlerinin (hastane, çiftlik vb.) kaynakları, hesap verebilirlik, mali saydamlık ve performansa dayalı bütçeleme yönlerinden incelenerek, yükseköğretim kurumlarının finansman çeşitliliğinin doğru muhasebeleştirilmesi oldukça önemlidir.

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2007-2013) yükseköğretim kurumlarının hizmetlerinin çeşitlenmesi ve üniversite-reel sektör işbirliğinin güçlendirilerek geliştirilmesi konusunda birçok karar ve ilkenin belirlendiği görülmektedir.Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planının özellikle 596., 597. ve 601. ayrımları yükseköğretimin finansmanı ve ayrılan kaynakların kullanımı konularında yasal önergesel çerçeveyi de çizmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006).

Zira Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın 596. ayrımında "Yükseköğretim kurumlarında finansman kaynakları geliştirilecek ve çeşitlendirilecek; öğrenci katkı paylarının, mali gücü olmayan başarılı öğrencilere burs ve kredi sağlanması şartıyla yükseköğretimin finansmanındaki payının artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılacaktır." ifadesi ile finansman kaynaklarının geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesinin gerekliliği üzerinde önemle durulmakta iken, aynı planın 601. ayrımında ise "Yükseköğretim Kurulu, standart belirleme, koordinasyon ve planlamadan sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacaktır.Yükseköğretim kurumlarının, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri doğrultusunda idari ve mali özerkliğe sahip olmaları ve yerel özelliklere uygun şekilde uzmanlaşmaları

sağlanarak, sistemin rekabetçi bir yapıya kavuşması desteklenecektir." ifadesi ile de bu çeşitlendirme ve geliştirmenin idari ve mali özerklik temelinde rekabetçi bir yapıya kavuşturulması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumlarında rekabetçi bir yapının oluşabilmesi gelir ve gider türlerinin çeşitlenmesi ve kamu mali muhasebe sistemi çerçevesinde kullanılması ile mümkün görülmektedir (Türk Eğitim-Sen, 2009). Böyle bir uygulama ise bu kurumların mali performans değerlendirme ölçütlerine göre kısa, orta ve uzun vadeli stratejik planlarını uygulama zorunluluğunu ortaya koyacaktır.

Türkiye'de yükseköğretime ayrılan kaynakların azlığı, yükseköğretime yapılan harcamaların hem birey, hem de devlet tarafından birlikte yapılması gereken bir yatırım olarak görülmemesi, araştırma-geliştirme kapsamındaki fikri mülkiyet haklarının gelire dönüşmemesi ve dolayısıyla yükseköğretimin getirisinin dünya ortalamasının altında kalması gibi olumsuzlukları ortadan kaldırarak finans kaynaklarını mali disiplin içerisinde çeşitlendirmek suretiyle ülkemiz yükseköğretim etkinliklerinin aktüel ve optimal finans kaynaklarının kamu ekonomisi kapsamında çeşitlendirilmesini sağlamaya çalışmak çözümün içeriğini oluşturmaktadır.

Metot

Yükseköğretimin kamu ekonomisi içerisindeki konumu ve statüsü açıklanmak suretiyle, yükseköğretimin doğrudan fayda üretimlerinin yanı sıra, çeşitli dışsallıklarına bağlı olarak finans kaynaklarının çeşitlendirilebilmesine ilişkin yasal, ekonomik, sosyal ve mali yaklaşımlar üzerinde durularak finans yükünün kamu, toplum veya kuruluşlar arasında dağılımına bağlı olarak yükseköğretim kontenjanları ile yükseköğretim donanımlarının aralarındaki ilişkinin sosyo-ekonomik ve sosyo-mali çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, ağırlık belirlemesi işlemine yönelik olarak farklı çok kriterli karar verme metodolojilerinden yararlanmak mümkündür. Bu kapsamda, Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) tekniği yardımıyla, karar analizine dahil olan kriterlerin kendi aralarında ikili olarak karşılaştırılması ile bu kriterlerin her birisi için ağırlık değerlerinin belirlenmesine çalışılmaktadır (Yılmaz, 2004). AHS tekniğinde kriterler arasında gerçekleştirilen ikili karşılaştırmalara dayalı olarak ikili karşılaştırmalar matrisi elde edilmekte ve bu matris üzerinde gerçekleştirilen özvektör hesapları sonucunda toplam değeri 1 (bir) olan kriter ağırlıklarına ulaşılmaktadır.

Bu araştırmada, son yıllarda kantitatif analiz yöntemlerinin sektörel uygulama alanlarının oldukça gelişmesi ve çeşitlenmesine bağlı olarak ortaya çıkan yeni metotlar kapsamında yer alan AHS'nin bir ileri uygulaması olan doğrusal kombinasyon tekniği kullanılarak çok kriterli uygunluk değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu amaçla yükseköğretim kurumlarında akademik teşkilat yapısı bakımından en küçük ve temel birim olan bölümün işlevselliğini oluşturan kriterlerden dört temel uygunluk kriteri (Fiziki Alan Yeterliliği, Öğretim Üyesi Yeterliliği, Olası İstihdam Kabiliyeti ve Sosyal Fayda Düzeyi) hipotetik olarak belirlenmiş ve bu kriterlerin ağırlıkları ile her bir uygunluk kriterine ait alt kriterlere atanan puanlar örnek model çözümlemesi şeklinde ortaya konulmuştur. Fiziki alan yeterliliğinin ölçülebilir argümanı olarak öğrenci sayısı esas alınmış ve Yükseköğretim Kurulu'nun norm kadro uygulaması kapsamında öğretim üyesi kadrosu tahsisinde baz aldığı 1/20 oranı kullanılmıştır. Olası istihdam kabiliyeti'nin ölçülebilir argümanı olarak bölümün mezuniyet sonrası istihdama başlayabilmesinin yıl olarak ifadesi esas alınmış iken, sosyal fayda düzeyi olarak ise o bölüm mezunlarının topluma sunduğu faydanın yüzde ifadesi makroekonomik ölçek ekonomisi temelinden yararlanılarak oranlanmıştır. Bu oranlar esas olmak üzere bölüm bazında fiziki alan yeterliliği, öğretim üyesi yeterliliği, olası istihdam kabiliyeti ve sosyal fayda düzeyi ve bunlara ait alt kriterler puanlanmıştır. Daha sonra uygunluk çözümlemelerine yönelik olarak kullanılan Doğrusal Kombinasyon tekniği ile kriter ağırlıkları ve alt kriter puanı çarpılarak ağırlıklı kriter puanları elde edilmiştir. Sonrasında ağırlıklı kriter puanlarının toplanması ile kriterler toplam uygunluk puanı (KTUP) değerine ulaşılmıştır. Kriterler toplam uygunluk puanlarının toplanması ile de genel toplam uygunluk puanı (GTUP) hesaplanmaktadır. Uygunlukların değerlendirilmesinde kriterler toplam uygunluk puanı ve genel toplam uygunluk puanı değerleri belirleyici olmuştur. Ayrıca kriter alt, üst ve ortalama puanları ile kriterler toplam uygunluk puanı ve toplam uygunluk puanı değerleri göz önünde bulundurularak, bilinen iki veya üç uygunluk kriterinden elde edilen sonuçlara göre bilinmeyen dördüncü kritere ilişkin alt kriter (örneğin öğrenci kontenjanı) değerleri de oransal olarak kestirilebilmektedir.

Sonuçlar

Hipotetik olarak belirlenen dört uygunluk kriterinin AHS metoduna göre yapılan kriter ağırlığı, kriter alt, üst ve ortalama puanı, ağırlıklı kriter puanı, kriterler toplam uygunluk puanı ve genel toplam uygunluk puanı hesaplamalarına ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre, Fiziki Alan Yeterliliğinin ağırlıklı toplam uygunluk pua-

nı 7.50 iken, Öğretim Üyesi Yeterliliği için 3.00, Olası İstihdam Kabiliyeti için 3.0 ve Sosyal Fayda Düzeyi için ise 1.50 bulunmuştur. AHS sonuçlarından hareketle elde edilen Tablo 1'deki puanların yükseköğretimin bu örnekte ifade edilen sadece dört uygunluk kriteri için önemli çıkarımlara ve sonuçlara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Zira, tablodan elde edilen sonuçlar uygunluk kriterlerinin yükseköğretim yatırımları içerisindeki paylarını ortaya koyduğu gibi, özellikle gayrisafi milli hasıla hesaplarına yükseköğretim yatırımları kapsamında yansımayan ve yukarıdaki örnekte %0 ile %41+ arasında gerçekleşen yükseköğretim sosyal fayda düzeyinin ağırlıklı kriter puanları da hesaplanmıştır. Yükseköğretim sosyal fayda düzeyinin fiziki alan yeterliliği (öğrenci kontenjanları), öğretim üyesi yeterliliği (akademik kantite), olası istihdam kabiliyeti ile güçlü korelasyonlarının optimizasyon bazında çözümlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bunlarla birlikte Tablo 1'den yararlanmak suretiyle dört uygunluk faktörünün kendi arasındaki etkileşimlerine ilişkin iki örnek optimizasyon çözümlemesi Tablo 2'de verilmiştir.

AHS sonuçlarının daha hassas ve dar aralıklarda gerçekleşebilmesi, duyarlılık analizlerini gerektirdiği gibi, uygunluk kriterlerinin aralıklarının da daha dar kurulması durumunda noktasal kestirimlerin mümkün olabileceği görülmektedir.Özellikle sosyal fayda düzeyinin muhasebeleştirilmesi ve etkisinin ortaya konulabilmesinin yanı sıra öğretim üyesi ve istihdam kabiliyetine göre fiziki alan yeterliliklerinin kurgulanması dolayısıyla optimum öğ-

Tablo 1: Yükseköğretimde bazı analitik hiyerarşi süreci kriterleri, ağırlıklar ve puanlama.

Uygunluk Kriterleri ve Ağırlıkları (Bölüm Bazında)

Fiziki Alan Yeterliliği (1-5 puan)	**Öğretim Üyesi Yeterliliği (1-5 puan)**	**Olası İstihdam Kabiliyeti (1-5 puan)**	**Sosyal Fayda Düzeyi (1-5 puan)**
Kriter Ağırlığı: %50	Kriter Ağırlığı: %20	Kriter Ağırlığı: %20	Kriter Ağırlığı: %10
Kriter Alt Puanı: 0.50	Kriter Alt Puanı: 0.20	Kriter Alt Puanı: 0.20	Kriter Alt Puanı: 0.10
Kriter Üst Puanı: 2.50	Kriter Üst Puanı: 1.00	Kriter Üst Puanı: 1.00	Kriter Üst Puanı: 0.50
Kriter Ortalama Puanı: 1.50	Kriter Ortalama Puanı: 0.60	Kriter Ortalama Puanı: 0.60	Kriter Ortalama Puanı: 0.30

Uygunluk Kriterleri ve Ağırlıkları (Bölüm Bazında)

1-20 Öğrenci	1	1-5 Öğr. Ü.	1	1-2 yıl içinde	5	%0-10	1
21-40	2	6-10	2	3-4	4	11-20	2
41-60	3	11-20	3	5-6	3	21-30	3
61-80	4	21-30	4	7-8	2	31-40	4
81 +	5	31 +	5	9 +	1	41 +	5

Ağırlıklı Kriter Puanları (Kriter Ağırlığı x Alt Kriter Puanı) ve Kriter Toplam Uygunluk Puanı

1-20 0.50x1=0.50	1-5 0.20x1=0.20	1-2 0.20x5=1.00	%0-10 0.10x1=0.10
21-40 0.50x2=1.00	6-10 0.20x2=0.40	3-4 0.20x4=0.80	11-20 0.10x2=0.20
41-60 0.50x3=1.50	11-20 0.20x3=0.60	5-6 0.20x3=0.60	21-30 0.10x3=0.30
61-80 0.50x4=2.00	21-30 0.20x4=0.80	7-8 0.20x2=0.40	31-40 0.10x4=0.40
81+ 0.50x5=2.50	31+ 0.20x5=1.00	9+ 0.20x1=0.20	41+ 0.10x5=0.50
KTUP 7.50	3.00	3.00	1.50
GTUP		15.00	

renci sayılarının belirlenebilmesi de mümkün olabilmektedir. Zira ikili karşılaştırmalar yoluyla hesaplanabilen veya bilinebilen iki veya üç uygunluk kriterinden hareketle bilinemeyen veya kestirilmesi istenilen kriterlerin düzeyi de belirlenebilmektedir. Ara değerlerin daha hassas kestirilebilmesi gereken analizlerde enterpolasyon veya ekstrapolasyon yöntemlerinden yararlanmak mümkündür.

Ülkemizde 2005 yılı itibariyle yükseköğretim bütçesinin toplam bütçe içindeki payı %3.4, toplam eğitim bütçesi içindeki payı %26, GSMH içindeki payı ise %1.1'dir. Tüm öğrenciler bazında bütçe ödeneklerinde öğrenci başına cari harcama 1,197 $, örgün öğretimdeki öğrenci başına cari harcama 1,938 $ düzeyindedir. Bu rakam OECD ortalamasının dörtte birine denktir. Ülkemizde bu cari harcamalar bazında üniversitelerin finansmanına öğrencilerin katkısı ancak %5 düzeyindedir (Yükseköğretim Kurulu, 2007). Bu durum gelir yaratma ve finans oluşturma bakımından kamuya oldukça büyük bir yüktür. Ülke gerçekleri ve sosyal devlet özelliklerimiz bakımından öğrenci katkı paylarının arttırılmasının çok doğru ve gerçekçi olamayacağından hareketle yeni mali kaynakların hangi temellerden beslenebileceğine ilişkin alternatif çözümlemelere ihtiyaç bulunmaktadır.

Tablo 2: Yükseköğretim uygunluk kriterleri temelinde optimizasyon çözümlemeleri.

Çözümleme 1: Uygunluk Kriterlerine Ait Veriler Öğretim Üyesi sayısı: 1-5 Olası İstihdam Kabiliyeti: 1-2 yıl içinde Sosyal Fayda Düzeyi: %0-10	**Çözümleme 2: Uygunluk Kriterlerine Ait Veriler** Fiziki Alan Yeterliliği: 81+ Öğretim Üyesi Yeterliliği: 31+ Olası İstihdam Kabiliyeti: 3-4 yıl içinde
Bulunması İstenen: Fiziki Alan Yeterliliği ?	**Bulunması İstenen:** Sosyal Fayda Düzeyi?
Uygunluk Kriterlerine Atanan Puanlar: Öğretim Üyesi sayısı: 1 puan Olası İstihdam Kabiliyeti: 5 puan Sosyal Fayda Düzeyi: 1 puan	**Uygunluk Kriterlerine Atanan Puanlar:** Fiziki Alan Yeterliliği: 5 puan Öğretim Üyesi Yeterliliği: 5 puan Olası İstihdam Kabiliyeti: 4 puan
Uygunluk Kriterleri Ağırlıklı Kriter Puanları: Öğretim Üyesi Sayısı: 1.00x0.20=0.20 Olası İsithdam Kbiliyeti: 5x0.20=1.00 Sosyal Fayda Düzeyi: 1x0.10=0.10	**Uygunluk Kriterleri Ağırlıklı Kriter Puanları:** Fiziki Alan Yeterliliği: 5.00x0.50=2.50 Öğretim Üyesi Yeterliliği: 5x0.20=1.00 Olası İstihdam Kabiliyeti: 4x0.20=0.80
Kriterler Toplam Uygunluk Puanı (KTUP): 0.20+1.00+0.10=1.30	**Kriterler Toplam Uygunluk Puanı (KTUP):** 2.50+1.00+0.80=4.30
Genel Toplam Uygunluk Puanı (GTUP): 15.00	**Genel Toplam Uygunluk Puanı (GTUP):** 15.00
Fiziki Alan Yeterliliği 7.50x1.30/15.00=0.65 → 21-40 öğrenci sayısı bulunmuştur.	**Sosyal Fayda Düzeyi:** 1.50x4.30/15.00=0.43 → %41+ bulunmuştur.

Ülkemiz yükseköğretim kurumlarının anayasada ve 2547 sayılı yasada belirtilen faaliyetleri ve önceki yıllar uygulamaları ile yükseköğretim kurumlarının paydaşları ve bilimsel işbirliği ortaklıkları göz önüne alınarak bu faaliyetlerin finansmanı bakımından doğrudan veya dolaylı fayda sağlayan toplum kesimlerinin aktüel ve optimal alternatif finansmanları konusunda hazırlanan Tablo 3 aşağıda verilmektedir. Tablo 3'ün optimal finans kaynağı sütununun oluşturulmasında;

a) Eğitim-Öğretim: Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planında yer alan öğrenci katkı payının ödenmesine ilişkin öneri ve Anayasa'da belirtilen yükseköğrenim hakkı ile sosyal adalet ve sosyal devlet uygulamalarının getirdiği birikimler ile öğrencilerin ödemeye katlanabilme gücü ve sosyal fayda düzeyinin hesaplanmasına ilişkin yaklaşım göz önünde bulundurulmuştur. Eğitime yapılan yatırımın verimliliğini ölçen metotlardan en önemlisi, ekonomide içsel fayda oranı da denilen özel ve sosyal fayda oranları hesaplamasıdır. İçsel fayda oranı kişinin elde ettiği hayat boyu gelirin bugünkü değerini, yükseköğretime devam etmesi nedeniyle katlanılan maliyetlerin bugünkü değerine eşitleyen iskonto oranıdır. İçsel fayda oranını hesaplamak suretiyle;özel fayda ve sosyal fayda oranlarına ulaşmak mümkündür. Özel fayda oranı kişinin yükseköğrenime devam etmesi nedeniyle elde ettiği faydadır. Sosyal fayda oranı ise eğitimli kişinin topluma sunduğu faydadır ve eğitim sonucunda daha yüksek gelir elde etmesi nedeniyle daha yüksek vergi ödeme sonucunu doğurmaktadır (Kesik, 2003).

b) Araştırma-Geliştirme:Yükseköğretim'de yığınlaşma ve küreselleşme ile birlikte Avrupa yükseköğretim alanı ve Bologna süreci paydaşları ve uluslar arası akreditasyon gerekleri nedeniyle farklı toplum kesimlerinin AR-GE ihtiyaçları giderek artmaktadır. AR-GE hizmetlerinin araştırma geliştirmenin finansmanını sağlayacak ve dolayısıyla reel sektörün üniversal bütçeye katkısını güdüleyebilecek argümanlar oluşturması mutlak zorunludur. Bunun örneklerini sadece araştırma üniversitelerinin bulunması gerekçesiyle açıklamak bile mümkündür. Dolayısıyla paydaşların araştırma geliştirme hizmetlerinde "kullanan öder" ya da "yararlanan öder" yaklaşımından hareketle eşit oransal dağılımlar şeklinde kurgulanmıştır.Bu kapsamda ülkemiz yükseköğretim kurumlarının yurtiçi kaynakların (üniversite-reel sektör işbirliği, teknokent, inkübasyon merkezleri vb.) yanı sıra yurtdışı kaynaklardan AR-GE kaynaklı finansmanının da geliştirilmesi için eşit oranda (%20) paydaş veya çözüm ortağı olarak yer verilmesi düşünülmüştür.

Tablo 3: Ülkemiz yükseköğretim hizmetlerinin aktüel ve optimal finans kaynaklarının oransal dağılımına ilişkin çözümlemeler.

Yükseköğretim Hizmeti (Etkinlik)	Öğrenci Maliyeti (yıllık)	Aktüel Finans Kaynağı	Optimal Finans Kaynağı
Eğitim-Öğretim	1,938 $	%5 Öğrenci Katkı Payı %95 Devlet Katkısı	%5 Öğrenci Katkı Payı %60 Devlet Katkısı %35 Bağış+Döner Sermaye Payı+Öz Gelir Payı
Araştırma-Geliştirme	?	%100 Devlet Katkısı	%20 Devlet Katkısı %20 Sanayi Kuruluşları %20 Ticari Kuruluşlar %20 Döner Sermaye+Öz Gelir Payı %20 Yurtdışı Kaynakları
Yayın-Yayım-Basım (Kitap, makale ve dergi basımı)	?	Öğretim Elemanları Üniversite	%50 Üniversite %50 Yayın Kuruluşları ve Basım Şirketleri

Yükseköğretim kurumlarının gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve bunun bütçesel-yasal alt yapısının bulunması oldukça önemli ve zorunludur. Yükseköğretim kurumları da dahil olmak üzere tüm kamu kurum ve kuruluşlarının mali yönetimini disiplin altına alan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun yükseköğretim hizmetlerinin yürütülmesi sırasında gerçekleşen gelirler ve giderleri faaliyet türleri itibariyle irdelenmiştir (Maliye Bakanlığı, 2003). Buna ilişkin olarak yükseköğretim kurumlarında yürütülen faaliyetler ve elde edilecek gelirlerin doğru muhasebeleştirilmesine yönelik olarak hazırlanan Tablo 4 aşağıda sunulmuştur. Yükseköğretim kurumlarının çok yönlü finansmanı ve stratejik planlarının performans odaklı yönetimi açılarından oldukça önemli ve yararlı görülen bu yaklaşımın uygulama rahatlığı ve yasal bağlayıcılık noktalarından da desteklendiği görülmektedir.

c) Yayın-Yayım-Basım: Yükseköğretim kurumlarında üretilen bilimsel eserlerin, temel ve uygulamalı araştırma sonuçlarının basımı, çoğaltılması ve satışı ile toplum kesimlerinin ve paydaşların bu çalışmalardan geniş

Tablo 4: Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na göre bazı yükseköğretim hizmetlerinin muhasebeleştirilmesine ilişkin çözümleme.

Faaliyet	Gelir Türü
I. ve II. Öğretim Öğrenci Harçları	Öz Gelir
Araştırma-Geliştirme (Patent, model, çözümleme vb.)	Döner Sermaye
Yayın ve Yayım (Süreçlere Bilimsel ve bilişsel destek (Konferans, sempozyum, seminer vb.)	Döner Sermaye
Mal ve Hizmet Üretimi (Hastane, çiftlik, sera, fidanlık vb.)	Döner Sermaye
İnovatif Danışmanlık	Döner Sermaye
Kantin-Kafeterya Kiralama	Öz Gelir
Belge Ücretleri (Diploma, çıkış belgesi vb.)	Öz Gelir
İhale Dosyası Satış Gelirleri	Öz Gelir

tabanlı bilgilendirilebilmesi için yükseköğretim kurumlarının yayın kuruluşları ve basım şirketleri ile yakın işbirliği kurması ve bu işbirliğinin arttırılması yaklaşımından hareketle çözümleme eşit oransal dağılımlı (%50) olarak gerçekleştirilmiştir (Görücü, 1999).

Tartışma

Yükseköğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirlik, uluslar arası kalite standartları ve Bologna Süreci çerçevesinde kalifiye mezunlar yetiştirmesi ve yüksek katma değerli mal/ hizmet üretimi gerçekleştirebilmesi, yükseköğretim finans kaynaklarının optimizasyon tekniklerine göre planlanması ile mümkün görülmektedir. Bu amaçla tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de söz konusu finans kaynaklarının daha rasyonel ve daha adil sosyoekonomik kriterlere bağlanarak kantitatif analiz yöntemleri kullanılmak suretiyle optimize edilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'de yükseköğretime ayrılan kaynakların nitelik ve nicelik itibariyle azlığı dikkat çekmektedir. Yükseköğretime yapılan harcamaların hem birey, hem de devlet tarafından yapılan bir yatırım olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de yükseköğretime yapılan yatırımların yanı sıra yükseköğretimin getirisinin de dünya ortalamasının altında kaldığı gözlenmektedir.Bu nedenle, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının yürüttükleri eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan bilgisel ve bilimsel birikim fikri mülkiyete konudur ve fikri mülkiyete dayalı gelirler kapsamında değerlendirilmeleri gerekmektedir. Ülkemizde henüz bu tür hakların gelire dönüşmesi hukuki ve mali bakımdan mümkün görülmemektedir. Oysaki Avrupa ülkeleri ve ABD'deki üniversitelerde önemli bir gelir kaynağı sayılan fikri mülkiyet haklarından oldukça iyi yararlanılmaktadır. Bu tür hakların döner sermaye işletmeleri kanalıyla sanayi, ticaret veya tarım kesimine aktarılması doğru bir geri besleme olarak görülmektedir. Pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de birçoğu yükseköğretim kurumları bünyesinde olmak üzere teknokent veya teknopark statüsünde çalışan AR-GE merkezleri bulunmaktadır. Ancak bu merkezlerin bazılarında sürdürülebilir finansman darboğazı nedeniyle AR-GE verimliliği oldukça düşüktür, bazılarının ise sanayi ve üretim sektörleri ile bağlantısı yok denecek kadar zayıf kalabilmekte veya finansal sürdürülebilirlik açısından darboğazlarla karşı karşıya bulunabildikleri görülmektedir. Oysaki bu merkezler özellikle kamu ve özel sektörden gelecek sipariş proje odaklı çalışabilmeli ve merkezlerin cari ve personel giderlerinin de bu çalışmalar için oluşturulan proje ödeneklerinden karşılanmasına ağırlık verilmelidir. Yükseköğretim kurumlarının bilimsel temelli araştırma deneyimlerinin ve birikimlerinin buralarda ürün ve hizmete dönüşmesi üniversitelerin know-how geliri elde etmesinin yanı sıra, bu çalışmalarda öğrenci deneyimleri gelişecek, uygulamaya yönelik kaliteli yayınlar çıkacak, ülke sektörlerinin sorunları çözüme kavuşacak ve katma değer artışı ile birlikte yükseköğretim temelli istihdamın da önü açılabilecektir. Bu noktada en büyük misyon; organizasyon, farkındalık yaratma ve sağlıklı bütçeleme mekanizmalarının kurulması olmaktadır.

Yükseköğretim bütçelerinin büyük oranını (%70-80) eğitim-öğretim giderleri oluşturmaktadır ve bu faaliyetin dışsallığı bulunduğu için sadece finansmanda öğrenci katkı payı yeterli değildir. Yükseköğretim hizmetlerinin kamu ekonomisi kapsamında yer alan yarı kamusal hizmetlerden biri olması ve makroekonomik açıdan sosyal fayda düzeyi olarak adlandırılan toplumsal getirisi nedenleriyle, tüm toplumun ödemesi gereken katkı paylarının Tablo 3'de gösterildiği gibi belirli oranda devlet ile birlikte karşılanması gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların bir bölümü olarak Tablo 4'de ortaya konulan çözümlemeler ışığında, yükseköğretim hizmetlerinin eğitim-öğretimin yanı sıra yarattığı, araştırma birikimi, bu araştırmalardan üretilen yayınlar veya bu etkinlikler sırasında üretilen mal veya hizmetler ile danışmalık ve teknolojik transfer faaliyetleri makro ekonomik açıdan birer dışsallıktır, yükseköğretim kurumlarının mali bakımdan başarması gereken konulardan biri, dışsallıkların içselleştirilebilmesinin yol, yöntem ve tekniklerinin yasal çerçeveye bağlı kalmak suretiyle muhasebeleştirilmesinin mümkün olduğu yaklaşımından hareketle, finansal kaynakların çeşitlendirilmesi ve doğru yönlendirilmesi olmaktadır.

Yükseköğretim kurumları, faaliyetleri sırasında sundukları hizmetleri ve ürettikleri mal, hizmet veya fikri hakları yerli ve yabancı toplum gruplarına, paydaşlara ve çözüm ortaklarına yönlendirmelidir. Bu paydaşlar yerli ve yabancı olmak üzere esas itibariyle; öğrenciler, sanayi ve ticaret kesimi, imalat sektörü, hizmetler sektörü, tarım sektörü, sivil toplum örgütleri, bakanlıklar, yerel yönetimler ve araştırma kurumları ile medya kuruluşları olarak sıralanabilir. Böylece yükseköğretim kurumlarının mali özerkliğinin de büyük oranda önünün açılmış olacağı görülebilecektir.

Ayrıca Avrupa Birliği yükseköğretim alanı kapsamındaki faaliyetler içerisinde yer alan araştırma ve eğitim fonları ile hareketlilik bütçelerinin oluşturduğu dış kaynaklı finansman (outsourcing)'ın yanı sıra, hayat boyu öğrenme ve gençlik programları ile elde edilecek ödeneklerden büyük pay alınabilmesinin yükseköğretim kurumlarının bu konulardaki hazırlığı, vizyonu ve organizasyon yeteneğine bağlı olduğu da düşünülmektedir.

Kaynaklar

Alkin, E., Yıldırım, K., Özer, M. (Eds.) (2006). İktisada Giriş, T.C. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aristotetle University of Thessaloniki. (2006). Studies Guide Academic Year 2006-2007.Thessaloniki.

Devlet Planlama Teşkilatı, (2006), Dokuzuncu kalkınma planı, yayımlandığı Resmi Gazete 1 Temmuz 2006, sayı 26215, s.1-100., http://www.dpt.gov.tr/plan9[1].pdf.erişim tarihi:20.02.2011

Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Compendium 2004, Leonardo da Vinci AB mesleki eğitim programı hareketlilik faaliyet alanı proje özetleri, Ankara.

EPUF, 2010.The contribution of Euro-Mediterranean Universities to social progress, Euromed Permanent University Forum, Union fort he Mediterranean Rectors Conference, Barcelona, High level experts committee.

Görücü, Ö. (1999). Ormancılık Yükseköğretiminde Planlama ve Kaynak Oluşturmada Bir Model, Mersin Üniversitesi. Mersin, Kamu Yönetiminde Planlamanın Kurumsallaşması Ulusal Sempozyumu.

Halaç, O. (1983). Kantitatif karar verme teknikleri, İstanbul, Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Higher Education in Canada. (2011). http://en.wikipedia.org/wiki/ higher_education_in_Canada.erişim tarihi:15.03.2011.

Kesik, A. (2003). Yükseköğrenimde yeni bir finansman modeli önerisi:bütünsel model.Ankara, Maliye Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

Maliye Bakanlığı, (2003). Kanun numarası 5018, kabul tarihi 10/12/2003, yayımlandığı Resmi Gazete 24/12/2003, sayı 25326, http://mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.5018&MevzuatİlişkiKod=0&sourcexmlSearch. erişim tarihi: 05.02.2011.

Söyler, İ. (2009).Yükseköğretimin finansmanı: yeni beklentiler ve hedefler ışığında normatif bir yaklaşım. Sayıştay Dergisi, sayı 72, Ocak-Mart, s. 3-26, http://www.sayıstay.gov.tr/dergi/icerik/der72m1.pdf, erişim tarihi:20.01.2011

SUNY Cobleskill. (2002). Catalog 2002-2004, Agriculture and natural resources, business and computer Technologies, culinary arts, hospitality and tourism, early childhood, liberal arts and sciences, New York, SUNY Cobleskill.

Turkish National Agency. (2007). Higher education institutions in Turkey. Ankara, LLP/ Erasmus Programme.

Türk Eğitim-Sen (2009). Türkiye'de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları.Ankara.

Ulusal Ajans. (2005). Bologna süreci temel belgeleri, Bologna process main documents.Ankara, Punto Tasarım.

Ulusal Ajans. (2007). Bologna sürecinin Türkiye'de uygulanması projesi 2005-2006 sonuç raporu.Ankara, Aren Ltd.Şti.

Unay, C. (1997). Genel İktisat. Bursa, Ekin Kitabevi.

University of Wales, Bangor. (1999). Entry prospectus. Bangor, Gwasg Dwyfor, Pen-y groes.

University of Pannonia. (2010). Catalogue 2010-2011, Academic programmes and foreign languages, Vesprem, University of Pannonia.

Yılmaz, E. (2004). Orman kaynaklarının işlevsel planlaması, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın No:239. Tarsus, Doğu Akdeniz Ormancılık Araştırma Enstitüsü Yayın No:32, Teknik Bülten No:23, 1-130.

Yükseköğretim Mevzuatı, (2009). Kanunlar, kanun hükmünde kararnameler, bakanlar kurulu kararları, YÖK yürütme kurulu kararları, tüzükler, yönetmelikler, protokoller. İstanbul, Yalın Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu, (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara, Meteksan A.Ş.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1135-1141

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

Higher Education Budgeting Reform: Towards Efficiency, Effectiveness and Economy

Ass. Prof. Dr. Fadi Alkaraan, Prof. Alaeddin Jaba
Faculty of Economics, University of Aleppo, Syria

Abstract

In order to maintain public confidence and support, governments must produce results that are valued by their citizens. While sound policies and the responsible allocation of resources are important, they are not enough. Good results also depend on effective implementation of often programs and services. This represents challenge to high education Institutions (HEIs). This is because strategic planning, budgeting and information systems management may not coordinate and integrate their efforts to establish, maintain and use performance measurement systems to evaluate the impact of education and research programs. Governments (e.g. UK, USA, Canada, Australia, New Zealand, France, Singapore, and Malaysia) paid attention to efficiency, effectiveness and economy ("3Es"). Performance Based Budgeting (PBB) system has been adopted as governance mechanism ties policy-making with resource realities, improving the allocation of funds to strategic priorities among and within economic and social sectors, and defines each output in terms of efficiency. This paper provides a comprehensive overview of Performance Based Budgeting (PBB)system, and addresses the challenges faced by HEIs universities funded on the basis of what they produce in terms of graduates and research outputs.

Anahtar kelimeler: Accountability, budgeting process, performance based budgeting, university.

Introduction

In order to maintain public confidence and support, governments must produce results that are valued by their citizens. While sound policies and the responsible allocation of resources are important, they are not enough. Good results also depend on effective implementation of often programs and services. This represents challenge to high education Institutions (HEIs). This is because strategic planning, budgeting and information systems management may not coordinate and integrate their efforts to establish, maintain and use performance measurement systems to evaluate the impact of education and research programs. However, governments (e.g. UK, USA, Canada, Australia, New Zealand, France, Singapore, and Malaysia) benefit a lot from the PBB system because of greater discipline in setting and enforcing hard budget constraints plus accountability mechanisms that make it possible for public managers to be given more authority to determine how agreed outputs and outcomes should be achieved. Performance Based Budgeting (PBB) system has been adopted as governance mechanism ties policy-making with resource realities, improving the allocation of funds to strategic priorities among and within economic and social sectors, and defines each output in terms of efficiency. PBB system shows the purposes of the expenditure, the cost of programs and sub-programs and measurements and results under each program and sub-program. However, such reform requires comparable information to enable auditing; influence of activity based costing and the search for allocation techniques. This study is relevant for informing the debates on devolution and accountability.

The reminder of this paper is organized in three sections. The first provides an overview of relevant literature, and outlines the research question that formed the focus of this study. In section 2, we will make a few remarks on classifying funding models and PBB in particular. In section 3, concluding remarks

An Overview of Relevant Literature

Public Management Reform

Recent attention to public management reform and the role of performance based budgeting is not new. Australia and New Zealand, for example, have developed very extensive performance based budgets and processes. This is based on reforms in public management that generally tried to delegate greater flexibility and autonomy to managers as a means of improving efficiency and effectiveness of their operations. Since this gives the manager greater power to make decisions, the reforms have included much greater emphasis on accountability as a means of balancing and checking the exercise of that power. The literature on new public management is broad and extensive (Hood, 1991; Maor, 1999; Pollitt & Bouckaert, 2000; Pallot, 1998 & 2001; Ezzamel et al., 2005).

Performance Measurement

The optimal amount of performance data that should be supplied to evaluators is unclear, and may be related to the combinations and types of financial and nonfinancial measures employed Alkaraan & Hopper, 2005; Alkaraan & Northcott, 2006). However, techniques such as PBB, management by objectives, operations research, compliance and performance auditing, program evaluation, cost accounting, financial analysis, and citizen surveys have provided tools for enhancing performance measurement and reporting and for improving the quality and effectiveness of services. These methods in turn have contributed to improving the information available for decision making and to strengthening the accountability system. For example, management has been using goals, objectives, and measures of results to plan, direct, evaluate, and modify operations and improve performance. Performance auditing has expanded the scope of traditional auditing to encompass audits designed to assess the economy, efficiency, and effectiveness of programs.

Accountability and Governance

Accountability is a key concept of governance, means that people are held responsible for carrying out a defined set of duties or tasks, and for conforming with rules and standards applicable to their posts. It requires governments to answer the public to justify the raising of public resources and the purposes for which they are used (Freeman et al., 2006). Governance requires such accountability through mechanisms of control and legitimation (Collier, 2005). Governance is the exercise of political, economic and administrative authority in the management of a country's affairs at all levels. It is a neutral concept comprising the complex mechanisms, processes, relationships and institutions through which citizens and groups articulate their interests, exercise their rights and obligations and mediate their differences.

Various systems to integrate performance measurement into budgeting are applied in nations around the world. Several countries such as UK, USA, Canada, Australia, New Zealand, France, Singapore, and Malaysia use quality, efficiency, effectiveness indicators to prepare government budgets. PBB system is a considerable topic still open for debate in public management communities. PBB requires federal governmental agencies to articulate how public monies will be spent on services and products that have an impact on people's lives, monitor how effectively and efficiently these programs work, and take action to improve program results. As such, new systems for accountability share the following characteristics: (a) outcomes that clearly articulate what programs are to achieve; (b) indicators to measure whether or not outcomes have been achieved; (c) performance standards or benchmarks to assess how programs are progressing; (d) data collection instruments to regularly obtain indicator data; and (e) periodic collection and analysis of data for internal decision making and public reporting (Freeman et al., 2006).

Wilson (2003) observes that the organization decision-making process seemed to differ between different countries and that there is little evidence of universalism. When applied to high education budgeting process, this problem leads to the following research question:

What are the ongoing challenges surrounding high education budgeting reform?

Budgetary Process of High Education Institution (HEIs)

Governments must set priorities and plan carefully in order to properly allocate their scarce resources; control their application of scarce resources to assure maximum delivery of services for expenditures made and compliance with laws, including appropriation ordinances; and evaluate the results of their operations from the standpoints both of legality and of efficiency and effectiveness.

Budgeting is a continual process of planning and controlling activities in accordance with the plan (and modifying it when necessary) and evaluating activities at year end in order to better plan and evaluate future activities.The budgetary process is a principal means by which governmental activities are planned, controlled, and evaluated (Freeman et al., 2006, p. 73). Budgetary accounting techniques are important because the annual budget is a legal compliance standard against which the operations of government are evaluated.

In traditional systems of budgeting, the most important objective sometimes seems to be to spend money, without taking results into full consideration; this problem arises for many reasons, including: (1) there is often lack of flexibility and it is often not possible to spend the money meant for one item on another item; and (2) if the expenditure is not made for any reason such as a delay in the work, it gets returned to the treasury. The overall impact of traditional systems over a period of years is that resources become misallocated because no changes in the basis of the budget are made, it is always incremental. Implications of introducing output budgeting are: (1) strategies need to be expressed in terms of outcomes and outputs; (2) performance budgeting needs to take into account the financing of outcomes and key outputs, and (3) how will outputs relate to the federal budget.

PBB system enables HEIs to use limited federal budget funds more efficiently and encourage professionalism, initiative and innovation in federal ministries and autonomous agencies. PBB brings together organizations involves in policy formulation, policy execution, and audit, as well as the connections between the three. Careful and considered specification of an outcome structure is critical to the success of the outcome framework. Collectively, outcome agreements articulate government's priorities and objectives, and therefore define the purpose of agencies. Outputs describe the manner in which universities plan to contribute to the government's outcomes.

For the allocation of the basic (or core) funds supplied by the government HEIs, many approaches are in use. Sometimes governments use a negotiations-based approach, where a budget request drawn up by an institution is decided upon after negotiations between the budget authorities and the higher education institution. A part of the negotiations (or budget) sometimes is left to intermediary organizations, such as funding councils or research councils. In other countries we find formula-based mechanisms for the allocation of funds between the different institutions and different disciplinary areas. In many countries, budget authorities make use of a combination of formulas and negotiations.

PBB mechanisms are focusing on the output-side of universities and colleges. Funding then is tied to the 'products' of teaching and research activities of higher education institutions.

In a performance-oriented university funding mechanism, examples of output indicators incorporated in the formula or the budget negotiations are: the number of credits accumulated by students, the number of degrees awarded, the number of research publications. These are the outputs that universities are able to control – at least to a large extent. Other output indicators, that lie a bit further away from the sphere of control of universities, would be: the relative success of graduates on the labour market, the number of graduates working in jobs related to their training ('graduate placement'), or the success of universities in generating additional funding from contract activities (in the fields of teaching as well as research).2 Although some may argue that the number of enrolled students be viewed as an indicator of teaching output, we would regard student numbers as an input variable – it is the 'raw material' which is transformed into 'products.

The choice of output indicators in PBB often will be a contentious issue. If we agree on the idea that the ultimate mission of a university is to generate value added in terms of human capital, the correct way of measuring education performance would be some indication of the increase in knowledge and skills incorporated in students. It will be clear that such an ideal measure does not exist (Dill, 1997). What's more, for teaching, part of the increase in human capital cannot even be attributed to the university's efforts alone, but has to be attributed to the innate abilities and efforts of the students themselves (Barr, 1998).

In looking for adequate research output indicators, one encounters similar problems. For instance, a straightforward indicator such as the number of research publications cannot express the impact, originality or even magnitude of the research performance of a university researcher or a research group. This is even more problemat-

ic if one tries to measure research outputs on different disciplinary areas. Every output indicator therefore will have its shortcomings. The main reason for this is that the services of a university are not sold on a kind of market where supply is meeting demand and prices reflect costs, quality and scarcity. In fact, the market on which universities operate is very much an imperfect market. Therefore, instead of a single, one-dimensional measure, a number of different indicators will be used for approximating the many dimensions of the output in terms of quantity as well as quality. However, in practical situations, and to prevent 'injustices' being done to higher education institutions (HEIs), the funding agencies often will use a number of input indicators next to output indicators when deciding on the budgets to be allocated.

In any case, the mix of input and output elements in the funding mechanism will be a political decision, as the indicators will directly relate to the objectives of the funding authorities and how they feel these objectives can be met in the best way. Objectives often are volatile and depend on political agendas. They may range from the goal of universities becoming more output-oriented or academic research becoming more application-oriented, promoting cost-effectiveness and efficiency, et cetera. The range and priorities attached to the objectives will determine the choice and weighting of output and input indicators.

Program budgeting reform is designed to improve decision-making by providing better information on how well government services meet the community's needs. An emphasis is put on the "3E" (that is, "Economy", "Efficiency", and "Effectiveness"). In traditional systems of budgeting, the most important objective sometimes seems to be to spend money, without taking results into full consideration. This problem arises for many reasons, including: (1) there is often lack of flexibility and it is often not possible to spend the money meant for one item on another item; (2) if the expenditure is not made for any reason such delay in the work, it gets returned to the treasury; (3) it is difficult to relate the money you are planning to spend with the results of spending the money. The system does not permit executives to plan the budgets over a longer period, because allocations are not always predictable, and sometimes the money that was promised does not arrive. The overall impact of "traditional" systems over a period of years is that resources become misallocated because no changes in the basis of the budget are made - it is always "incremental". The main feature of a traditional budget is that policy choices are made independent of resource realities. Thus policy is not sustainable and spending patterns may not reflect the priorities articulated by federal government. Direct costs are related to line items and not to programs of activities. Conversely, PBB focuses on appropriate strategies that emphasis on the medium term rather than cash management in the short term, and, it is a better mechanism for achieving strategic objectives than the traditional budget.

As a general rule, performance should be measured by that mix of input, output, outcome that is appropriate to the specific sector concerned during the relevant period.The implementation of PBB system requires HEIs to clearly define what a particular program is to achieve for example, outcomes to ensure, for more students, a certain level of educational attainment. Therefore they have to define indicators, which help assess how well it does in achieving these outcomes. PBB system brings together organizations involves in policy formulation, policy execution, and audit, as well as the connections between the three. PBB focuses on the "3Es" that is "Economy", "Efficiency" and "Effectiveness". Economy is related to the cost of inputs. It is the acquisition of the appropriate quality and quantity of financial, human and physical resources at appropriate times and at the lowest cost concerned and may be assessed through input measures and comparisons with norms and standards. Efficiency is the relationship between outputs and the resource used to produce them, and is measured by cost per unit of output. Effectiveness is the extent to which programmes achieved their expected objectives, or outcomes. Effectiveness requires competence; sensitivity and responsiveness to specific, concrete, human concerns; and the ability to articulate these concerns, formulate goals to address them and develop and implement strategies to realise these goals.

Each university must specify the number of programs they need. Each program has inputs and out puts which should achieve in the specific period of time. They have to identify efficiency indicators (to compare inputs and outputs), and effectiveness indictors (to compare outputs with outcomes). Performance indicators and costs must be established, measured and reported. Such performances can be measured in terms of the quantities of outputs produced and other measures of quality and time consumption. Measures of the quality relate to the characteristics of an output that are most relevant to stakeholders.

While the supposed advantages of PBB revolve around promotion of accountability and performance, the use of performance indicators for funding purposes can also have undesired side effects. It may lead to risk-avoiding behaviour among institutional administrators and academic personnel. That is, only the outputs that are easily attainable are produced. As such, universities will under-invest in academic advancement in the long run. On the

same note, if universities are funded on the basis of the number of degrees they award, some institutions may be tempted to lower the standards in order to improve their funding. So, again, quality is at risk and quality assurance mechanisms may have to be in place next to the funding mechanisms. The funding authorities (ministries or intermediary bodies such as funding councils and research councils) explicitly include quantified teaching and research output data in the formulas they use for distributing public funds among institutions. Burke and Serban describe PBB as: "state governments or co-ordinating boards are using reports of institutional achievements on performance indicators in an indirect way". In PBB, performance information (i.e. a quite long list of performance indicators) is used in a loose and indirect way for shaping the total budgets for public colleges or universities.

The major advantage of funding formulas is that, because they use objective criteria, they provide a clear insight in the distribution of funds among higher education institutions. Therefore, they facilitate comparisons between institutions. However, there are many cases in which budgets are not determined on the basis of formulas but on qualitative assessments can be found in the approaches used by research councils for allocating budgets to researchers or research groups. The funds generally are awarded on the basis of project proposals submitted by researchers or research groups. In a competitive process knowledgeable experts (peers) judge the submitted proposals. The quality of the proposal and the requested budget are important elements in this process. Often, the expertise of the researchers and their past performance are used in the selection process. Thus performance, or rather expected performance, is an important criterion in arriving at the funding decision. Table 1 shows mechanisms that determine the core funds supplied by the funding authorities to the universities.

Table 1: Mechanisms that determine the core funds supplied by the funding authorities to the universities.

	Research council income (as a % of all public revenues)	**Do formulas underlie the teaching budget?**	**Do formulas underlie the research budget?**
USA	around 30%	Yes	No
UK	9%	Yes	Yes
Australia	8%	Yes	Partly
New Zealand	9%	Yes	Yes
Germany	10%	No	No
France	15%-20%	Yes	No
Japan	21%	Yes	Yes
Sweden	13%	Yes	No
Belgium	17%	Yes	Yes
Denmark	20%	Yes	No

Source: Jongbloed. B, 2001

Two groups of countries can be distinguished. One group contains countries where research council funds represent only a relatively small amount of university revenues (Australia, New Zealand, the UK, and Germany). The other group includes countries in which research councils account for more than 10 percent of the universities' revenues from public sources. Table 2 provides an overview of the use made of performance information in the funding mechanisms that underlie the core budgets for teaching and research. The performance information can take several forms. There is a choice of output indicators that are currently in use in the countries included in our survey, such as: number of credits accumulated by students, number of graduates, research publications, and number of doctoral theses.

One of the main conclusions to be drawn from this table is that, with a few exceptions, one cannot speak of a high degree of performance orientation in the countries surveyed by Jongbloed B, 2001. This is a fact for teaching as well as research. This may come as a bit of a surprise considering the attention paid to accountability and quality issues in public debates on university funding. With respect to the core budgets for teaching, Denmark seems to be the only country that employs an example of output-oriented funding in our sample. As regards the funding for research, the UK shows the strongest performance orientation. In Australia, the base funding for teaching to undergraduates mainly depends on the number of student places negotiated between the individual

Table 2: Performance orientation in the funding mechanisms for universities.

Country	Degree of performance orientation in the allocation of core funds for:	
	Teaching	Research
USA	– to –/+	– to –/+
UK	–	+
Australia	–	–/+
New Zealand	–	–
Germany	– to –/+	–
Sweden	+/–	–
Denmark	+	–/+
Belgium	–	–
Sweden	+/–	–
Australia	–	–/+

Source: Jongbloed, B, 2001
+ : fully output-oriented, +/– : mix of output- and input-orientation, but primarily output-oriented,
–/+ : mix of output- and input-orientation, but primarily input-oriented, – : fully input-oriented

institutions and the department for education in the so-called "profiles negotiations". Denmark is the only country where teaching budgets are determined solely on the basis of output. This funding mechanism is known as the taximeter model. Funding is based on the number of credits obtained by students during each year. The French system of supplying teaching funds to universities is based on the number of enrolled students. In the case of Germany, the integrated core funds for teaching and research are negotiated between the state legislatures and the university sector. The public universities in Japan receive their funds for teaching activities mainly on the basis of the number of student places, teachers and the number of educational units. As far as research is concerned, again an input-based formula is applied which takes into consideration staff posts, type of research, and number of graduate students. In New Zealand, the government's core funding for teaching and accompanying research in universities takes the form of tuition subsidies that are paid out to higher education providers on the basis of the number of equivalent full-time students (EFTS). The Swedish funding formula includes input and output indicators for calculating the universities' allocations for teaching. For their teaching activities the UK universities were, until recently, primarily rewarded by the Higher Education Funding Councils on the basis of their relative efficiency in instruction.

Discussion and Conclusion

PBB system requires HEIs to review why they exist or have been established in the first place, i.e. state their "Missions"; and what they are expected to achieve in the medium-term or their "Objectives". Based on a clear understanding of their mission(s) and objectives, federal agencies assess the outputs required to achieve set objectives and the activities. Proper and beneficial use of performance indicators results only when they are used intelligently, in conjunction with other available information, by persons understanding both their strengths and their limitations. Performance indicators are judgment supplements, not substitutes. No single indicator can be expected to result in a comprehensive and reliable measure of performance of complex tasks, though a carefully developed series or combination of indicators can provide both useful measurements and powerful tools with which to influence behaviour.

PBB is designed to improve decision-making by providing better information on how well Government services meet the community's needs, as the emphasis was on the "3 Es". Determining goals and specific objectives for budget activities basically allows linking federal government priorities within a sustainable medium-term expenditure framework and measuring the performance of federal agencies. It also allows the implementation of an appropriate budget policy. Achieving effectiveness requires competence; sensitivity and responsiveness to specific, concrete, human concerns; and the ability to articulate these concerns, formulate goals to address them and develop and implement strategies to realise these goals.

Finally, budgetary control difficult to achieve as programs may cross departmental lines of authority and responsibility. It is not clear yet who is accountable? To whom are they accountable? For what are they accountable?

References

Alkaraan, F. & Northcott. D. 2006. "Capital investment decision-making: A role for strategic management accounting? A study of practice in large U.K. manufacturing companies", *British Accounting Review*, 38(2).

Alkaraan, F. & Hopper. T. 2005. Capital Budgeting: Theory and Practice", in Z. Hoque (ed): Handbook of Cost and Management Accounting, Spiramus, London.

Barr, N. (1998), The economics of the Welfare State, (3rd edition) Oxford: Oxford University Press

Burke, J.C. & Serban, A.M. 1998. Current status and future prospects of performance funding and performance budgeting for public higher education: The second survey. New York: The Nelson A. Rockefeller Institute of Government.

Collier, P. M., 2005. Governance and the quasi-public organization: a case study of social housing, *Critical Perspectives on Accounting* 16, 929–949

Dill, D.D. 1997, Higher education markets and public policy, Higher Education Policy, vol. 10, no. 3/4, pp. 167-85.

Ezzamel, M., Hyndman, N., Johnsen, A., Lapsley, I. and Pallot, J. 2004, Has Devolution Increased Democratic Accountability?, Public Money and Management, 24(3): 145-153.

Ezzamel, M., Hyndman, N., Johnsen, A., Lapsley, I. & Pallot, J. 2005, Conflict and Rationality: Accounting in NorthernIreland's Devolved Assembly,Financial Accountability & Management, 21(1): 33-55.

Freeman, R. J., Shoulders, C. D.,& Allison, G. 2006. Governmental and Nonprofit Accounting: Theory and Practice, 8th Edition, Prentice Hall, : 0-13-185129-2

Hood, C., 1991. A public management for all seasons?, *Public Administration*, Vol. 69, 1, 3-19.

Jongbloed, Ben., 2001, Performance-based Funding in Higher Education: an international survey, Acer Centre For Economics of education and Training, working paper No.35 , March 2001

Maor, M., 1999. The paradox of managerialism, *Public Administration Review*, Vol. 59, 1, pp. 5-18.

Pallot, J., 2001. A decade in review: New Zealand's experience with resource accounting and budgeting, *Financial Accountability and Management*, 17, 4, 383–400.

Pallot, J., 1998. "The New Zealand Revolution." in Olov Olson, James Guthrie, Christopher Humphrey, eds. Global Warning: Debating International Developments in New Public Financial Management. Bergen: Cappelen Akademisk Forlag: 156-184.

Pollitt, C. & Bouckaert, G., 2000. *Public Management Reform. A Comparative Analysis*, Oxford: Oxford University Press.

Wilson, D. 2003. Strategy as decision making. In S. Cummings, & D. Wilson (Eds.), Images of strategy: 383-410. Oxford: Blackwell.

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; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1142-1147

The Analysis of the Research on the Financing of Higher Education

Lect. Özcan Konur
Faculty of Engineering, Şırnak University, 73000 Sirnak, Turkey

Abstract

The higher education system has significantly expanded worldwide in recent years. Both the number of institutions and students has increased significantly. There has been also huge demand for the universities to provide a number of services to the society such as health services, consultancy services and adult education services. It is well established in the financial literature that universities are also financial entities with the balance sheets and profit and loss accounts. They have to find money to finance their infrastructures and to pay their daily operational expenses. There has been many financing models both in theory and practice and there has been increasing calls to demand money from the services users such as students and health services users. Therefore it is timely have a closer look into these financing models as there have been parallel calls in Turkey to reform the financing of the higher education system. A content analysis of the research on the financing models of higher education was carried out to have an idea about these models and their implementation with implications for Turkish higher education institutions.

Key words: Higher education, finance models, costs, budgeting, strategic financial management.

Introduction

It is a well known fact that the higher education system has expanded enormously in recent years in Turkey. One of the major resulting changes in the landscape has been the rise of the places in the higher education institutions and the demand for more money for the higher education institutions following a public policy in this mode in recent years in Turkey.

As a result, there has been also huge demand for the universities to provide a number of services to the society such as health services, consultancy services and adult education services. It is well established in the financial literature that universities are also financial entities with the balance sheets and profit and loss accounts. They have to find money to finance their infrastructures and to pay their daily operational expenses. There has been many financing models both in theory and practice and there has been increasing calls to demand money from the services users such as students and health services users. Therefore it is timely have a closer look into these financing models as there have been parallel calls in Turkey to reform the financing of the higher education system. A content analysis of the research on the financing models of higher education was carried out to have an idea about these models and their implementation with implications for Turkish higher education institutions.

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.

Three sets of search terms used for this study: Topic=(finance* or fund* or fees or subsidies) and Topic ("higher education" or college* or university* or faculty or student*). These terms were selected to minimise the research noise and locate the relevant papers as much as possible.

The search was refined restricting the research to "article", "review" and "proceedings papers" and to the subject area of "Business Economics".

In other words, this piece of study considers the papers where these search terms were included in their abstract pages as indexed by the SCIE and SSCI between 1980 and 2011 (April) (in title, abstracts, Authors keywords, and Keywords plus). Therefore, it is clear that this piece of study is sensitive to the use of these keywords in the abstracts pages of the papers.

Next, a scientometric analysis was carried out as a first step using the "analyze the results" tool of the Web of Knowledge database. The used tools were "document type", "institution name", "publication year", and "subject area".

As a second step of the scientometric analysis, 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.

As a final but important step, a brief content analysis of the most cited papers was provided.

Results and Discussion

Document Type

Using the keywords, over 24,000 references were found in total for the entire search period from 1980 to 2010. The search was refined restricting the search to only articles, reviews, and proceedings papers, and the subject area of "Business Economics" as described above resulting in 2,103 papers. This formed the sample for the paper.

The Most Publishing Institutions

It is found that the "Univ. Harvard" was the most publishing institution (45 papers), followed by the "NBER" (29 papers), "Univ. Illinois" (26 papers), the "Univ. Michigan" (25 papers), and the "Cornell Univ." (24 papers). It is notable that all these institutions and the other most institutions are from the US.

These results suggest the research by the most prolific institutions in this area has been well diffused with many research centres distributed regionally and globally.

The most publishing institution analysis provides valuable information on the comparative contribution of institutions and reflects the public emphasis on the ranking of the institutions by in-part scientometric methods (e.g., Billaut et al., 2010).

The Most Publishing Countries

The most publishing countries on the financing of higher education was the US (991 papers, 47%), followed by England (207 papers, 10%), China (146 papers, 7%), and Australia (93 papers, 4%). These four top countries published 70% of the sample papers.

Historical Development of the Research

It is notable that more than a half of the papers were published between 2005 and 2010 suggesting an exponential growth of research in this area, peaking with 278 papers in 2009. This result suggests that there have been strong policy and financial incentives for the research on the financing of higher education in recent years and likely to impact in the near future as well.

The Most Publishing ISI Subject Areas

Although the research sample was focused on the subject area of "Business Economics", the secondary subject areas were "Operations Research Management Science" (10%), "Education, Educational Research" (9%), "Public Administration" (9%), and "Engineering" (9%).

As Leydesdorff and Rafols (2009) argue the decomposition of scientific literature into disciplinary and sub-disciplinary structures is one of the core goals of scientometrics. The ISI subject categories classify journals included in the SCIE and SSCI. The aggregated journal-journal citation matrix contained in the Journal Citation Reports can be aggregated on the basis of these categories.

One important finding from this table is that the research on the financing of higher education was of the interdisciplinary nature ranging from "Education & Educational Research", to "Engineering", following a similar pattern in biofuels research (Konur, 2011).

Citation Analysis

The results from the use of the "citation" tool of the Web of Knowledge database based on the 2,103 paper references show that the brute total number of citations was 14,827, giving a ratio for the "Average Citations per Item" as 7.1 and "H-index" as 50.

These data suggest that this research field as a whole has had a very high impact factor in terms of the H-index and "Average Citations per Item". On average, a paper published in this field was cited nearly 7 seven times.

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 on the students with disabilities in higher education as briefly outlined above. 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".

Literature Shapers

In this section, a brief content analysis of the most cited papers on the financing of higher education is provided with the possible implications for the higher education institutions in Turkey in the decreasing order of the number of citations.

Mael & Ashworth (1992) (372 citations) studied the willingness to make financial donations by the alumni of the universities using a sample data from an all-male religious college in the US. And found that the individual satisfaction with the institution affected alumni's decision to make financial donations. This finding has positive implications for the Turkish higher education institutions where the financial donations from the alumni are the neglected area of research and practice. This area presents itself as a potential source of income for higher education institutions.

Psacharopoulos (1994) (338 citations) reviewed the returns to investment in education at a global scale. It was found that primary education was the top investment priority in developing countries such as Turkey, the returns declined by the level of schooling and the country's income per person, there were higher returns to education in the case of women, and in the private education sectors, and finally and as more relevant the public financing of higher education was regressive. This review provides the quantitative evidence that Turkey has been on the right track in increasing investment in education in general but in the public higher education as well as in the private higher education especially in recent years.

Rosenberg & Nelson (1994) (214 citations) analysed the roles assumed by the American universities in promoting the technological development in the industry through the use of the historical and current approaches. They found that the higher education institutions have tended to carry out more basic research than applied research, aiming to understand the issues at a relatively fundamental level. However, interestingly, the major share of the research had been carried out in the engineering and applied sciences like computing and oncology, which are more problem-solving oriented. The returns to the industry from this basic research have been very low since returns to the basic research are of a long run nature as well as difficult to appropriate. On the contrary, industrial research and development are focused on short term problem-solving, design and development that are locat-

ed close to the market place. This analytical work has benefits for Turkey in getting a financial income from the research and development projects carried out for the industry. It highlights the inherent limitations of this type of financial resources for the higher education institutions.

Jensen & Thursby (2001) (160 citations) investigated the issues relating to getting financial income from the inventions made by the researchers in institutions of higher education with a focus on the effects of the university patent licensing through the survey of the US universities. They found that the industrial use of federally-funded research in universities would be reduced without university patent licensing. There was a moral hazard problem with inventor effort in most cases and they argued that as a solution to this problem, inventor's income should be linked to the licensee's output by payments such as royalties or equity (e.g. company shares). This piece of research has strong implications for the patenting of the inventions in state-funded research project carried out in universities in Turkey, to increase the returns for all the stakeholders especially for the universities and inventors.

Kraatz (1998) (166 citations) analysed the learning and networking behaviour of the 230 private institutions of higher education in the US over 16 financially difficult years and found that strong ties and relationships with other organisations lessen the effect of the uncertainty in the long run and promote adaptation through the increased communication and information sharing. In this respect, the networks of higher education institutions could promote social learning of adaptive responses, contrary to the less productive forms of inter-organisational imitation. The colleges usually imitated partners with similar-size and statue showing good performance. As the number of both the private and public higher education institutions increase in Turkey coupled with the efforts to lessen the supervisory tasks of the Higher Education Council in the short run, this piece of research highlight the need for the formation of the institutional networks of higher education institutions to promote the resistance of these institutions in difficult financial and organisational times.

Epple & Romano (1998) (161 citations) studied the competition between private and public schools (which could be extended to the higher education context) where the public schools are financed with tax and tuition is free and where the private schools are financed with tuition without any state aid using a model based on the student ability and student income. In private schools, high-ability, low-income students receive tuition discounts, while low-ability, high-income students pay tuition premia as in Turkish private institutions of higher education. Tuition vouchers increase the relative size of the private sector and the extent of student sorting, and benefit high-ability students relative to low-ability students as in the example of the Turkish private institutions of higher education. This piece of research provides the empirical evidence to support the pricing systems in private higher education institutions in Turkey based on the relative abilities and income of students in these institutions. It also gives an idea to implement this model of financing in the state-funded institutions of higher education in part to increase the return to all stakeholders such as the State, students, and institutions through the increased academic and professional returns for students as a result of competition in part considering the huge demand for the placed in the state higher education institutions.

Shane & Stuart (2002) (156 citations) investigated how the resource endowments affected the performance of the university-venture companies in securing venture capital financing or in experiencing initial public offerings (IPO) in the market place using a sample of 134 firms founded to exploit the inventions made at the Massachusetts Institute of Technology, focusing on the role of the founders' social capital. Their event history analyses showed that new ventures with founders having direct and indirect relationships with venture investors were most likely to receive venture funding and were less likely to fail. In turn, receiving venture funding was the single most important determinant of the likelihood of IPO. They concluded that the social capital of company founders represented an important endowment for early-stage university-venture organizations. This piece of research has strong implications to increase the returns from the research carried out in the university laboratories in Turkey as there has been little income for universities in this area. It highlights the need the networking with the financial investors of the research laboratories to form venture companies to benefit more from the inventions financially.

Agrawal & Henderson (2002) (154 citations) assessed empirically the share of the patenting activity among the researchers at a research university in the US, Massachusetts Institute of Technology with a focus on mechanical engineering and electrical engineering. They found that patenting was a minority activity where a majority of the faculty never patented, and their publication rates far outstripped patenting rates. Patents accounted for less than 10% of the knowledge that transfers from these departmental laboratories. Furthermore, they found that patent volume did not predict publication volume. However, patent volume was positively correlated with paper cita-

tions, suggesting that patent counts might be reasonable measures of research impact. This piece of research direct the policy makers in Turkey on the relationship between the patenting activity and the publication activity in developing funding measures for the researchers and their institutions of higher education. It advises caution to base the funding measures exclusively on the patent numbers and recommends a combined measure based on the publication counts, publication citations, and patent numbers.

Anonymous (1996) (86 citations) examined the boundaries of university-industry collaboration with a focus on the "technology transfer" in the research universities based on a national survey of 100 academics at research universities in the US. The academics had more favourable view toward university-industry collaboration in the 1990s contrary to the 1980s. The academics support the roles played by their universities in the areas of participation actively in local and regional economic development, facilitating commercialization of academic research, and encouraging faculty consulting for private firms. However, these academics do not support the role played by their universities forming close business relationships with the industry such as start-up assistance or equity investment. The results suggest that there were two competing concerns by these academics that in the light of the declining public financial investment in the university research, there were serious threats to the academic freedom by too close industry-university collaboration. Therefore their views on the boundaries of the university-industry collaboration were reasonable. This study is of importance for Turkey in two main respects. First, it highlights the rightness of the current public policy regarding substantial public financial investment in universities promoting research and safeguarding the academic freedom in Turkish universities. Second, it cautions the universities on the boundaries of the university-industry collaboration based on the experiences of most experiences researchers in the US.

Fernandez & Rogerson (1995) (64 citations) explained the reverse financing model of higher education developed in many studies where the resources from lower-income individuals are transferred to higher-income individuals in a model in which education is only partially publicly provided and individuals vote over the extent to which it is subsidized. In these economies poorer individuals are effectively excluded from obtaining an education and their tax payments help offset the cost of education obtained by others. The increased inequality in the income distribution makes this outcome more likely and that the efficiency implications of this exclusion depend on the wealth of the economy. This study gives theoretical support for the recent policies in Turkey in providing access for disadvantaged sections of the society to higher education by increasing the number of places in higher education institutions, where less people are excluded from higher education where they finance their wealthy competitors.

Conclusion

As the number of institutions and the number of students increase in Turkish higher education institutions it is essential to focus on the funding of higher education. Therefore it is timely to have a closer look into the funding models and the underlying theoretical models and practices worldwide through the analysis of the published research in the international scientific journals. Both the content analysis and scientometric analysis techniques are employed for such a purpose.

Results provided helpful insights into the research on the funding of higher education in many fronts including the document type, sample size, the most publishing countries, the most publishing research institutions, the historical development of the research, and the subject areas in the first strand of the analysis.

The results showed that the research on the funding of higher education had grown exponentially especially gaining a momentum after 2005.

The results also provided valuable information on the citations made to the sample papers on the Bologna process, Average Citations per Item, and H-index. There were 14,827 citations to 2,103 papers on the funding of higher education with H-index of 50. The research output thus has had a very high impact on the general literature.

The literature shapers were located using the citation tool of the Web of Knowledge database using the most cited papers to be familiar with the key issues regarding the funding of higher education. In general, there has been substantial scientific evidence for the rightness of the public policies on the funding of the higher education expansion by the recent policy makers in Turkey.

This first-ever scientometric study on the research into the funding of higher education coupled with a brief content analysis study shows that the scientometric analysis has a great potential to gain valuable insights into the evolution of the research in this field as in the case of biofuels complementing other research evaluation techniques such as literature reviews, meta-analyses, and content analyses (Konur, 2011).

These results provide further incentives for all the stakeholders of the funding of higher education in Turkey. All the stakeholders would find helpful to focus on the main tenets of policies and processes on the funding by focusing on the complete picture of the research carried out in this area with strong implications for our Country.

References

Agrawal, A; Henderson, R (2002) Putting patents in context: Exploring knowledge transfer from MIT. *Management Science* 48(1), 44-60.

Anonymous (1996) 'Technology transfer' and the research university: A search for the boundaries of university-industry collaboration. *Research Policy*. 25(6), 843-863.

Baird, L. M.; Oppenheim, C. (1994) Do citations matter. *Journal of Information Science*, 20(1), pp. 2-15.

Billaut, J. C.; Bouyssou, D.; Vincke, P. (2010) Should you believe in the Shanghai ranking? *Scientometrics*, 84(1), pp. 237-263.

Cronin, B. (2001) Bibliometrics and beyond: Some thoughts on web-based citation analysis. *Journal of Information Science*, 27(1), pp. 1-7.

Epple, D.; Romano, RE (1998) Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *American Economic Review*. 88(1), 33-62.

Fernandez, R.; Rogerson, R. (1995) On the political-economy of education subsidies. *Review of Economic Studies* 62(2), 249-262.

Jensen, R.; Thursby, M. (2001) Proofs and prototypes for sale: The licensing of university inventions. *American Economic Review*. 91(1), 240-259.

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.

Kraatz, M. S. (1998) Learning by association? Interorganizational networks and adaptation to environmental change. *Academy of Management Journal* 41(6), 621-643.

Leydesdorff, L. (1998) Theories of citation? Scientometrics, 43(1), pp. 5-25.

Leydesdorff, L.; Rafols, I. (2009) A global map of science based on the ISI subject categories. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(2), pp. 348-362.

Mael, F.; Ashforth, B. E. (1992) Alumni and their alma-mater - a partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior* 13(2), pp. 103-123.

Psacharopoulos, G. (1994) Returns to investment in education - a global update. *World Development*, 22(9), 1325-1343.

Rosenberg, N.; Nelson, R. R. (1994) American universities and technical advance in industry. *Research Policy* 23(3), 323-348.

Shane, S; Stuart, T (2002) Organizational endowments and the performance of university start-ups. *Management Science* 48(1), 154-170.

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; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1148-1158

Türkiye'de Özel Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu ve Finansmanı

Doç. Dr. İlhami Söyler[1], Dr. Süleyman Karataş[2]
[1]Sayıştay Savcısı, Ankara, Türkiye
[2]Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar, 03200, Türkiye

Özet

Bilgi edinme ihtiyacı insanın biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçları kadar önem taşır. Bilgi eğitim ve öğretimle edinilen bir olgudur. Eğitim ve öğretim hizmetleri, kamu hizmetleri arasında önemli bir yere sahiptir. Kamu hizmetleri ise bir taraftan adliye hukukunun, diğer taraftan da kamu maliyetinin ilgi alanında bulunmaktadır. Eğitim ve öğretim hizmetleri içinde yükseköğretim hizmetlerinin özel bir yeri vardır. Yükseköğretim hizmetleri Türkiye'de devlet üniversiteleri ile özel yükseköğretim kurumları kategorisinde bulunan vakıf üniversiteleri tarafından sunulmaktadır. Ancak bu ikili yapı, yükseköğretim talebini, karşılamaktan uzaktır. Bu nedenle sisteme özel üniversitelerin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, bir taraftan vakıf üniversitelerinin finansal yapılarının güçlendirilmesine yönelik önerilerini içerirken, diğer taraftan da kurulması tasarlanan özel üniversitelerin kuruluşu ve finansal yapıları konusunda bir model önerisi sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim hizmeti, kamu hizmeti, vakıf üniversiteleri, özel üniversiteler.

Giriş

Hem bireysel, hem de sosyal bir varlık olan insanın bilgi edinme ihtiyacı, biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçları kadar önem arzeder. İnsanın bilgi sahibi olması, eğitimle olanaklı bulunmaktadır. Diğer taraftan refah toplumun oluşturulması da ancak bilim ve teknolojiye hâkim ve bunu ekonomik yarara dönüştürme yeteneği kazanmış, kaliteli, seçkin insanlarla mümkündür. Bu amacın gerçekleştirilmesinde, ilk ve orta öğretim yanında yükseköğretim hizmetlerinin özel bir yeri ve önemi vardır. Zira ilköğretimin *temel*, ortaöğretimin *hazırlayıcı* rolü bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumları ise refah toplumunun oluşturulmasında birer ''ihtisas mektebi'' rolünü üstlenmiştir. Bu yönü ile yükseköğretim hizmetleri, insanın gerek kişisel gelişimde, gerekse mesleki kariyerinde *belirleyici* bir konuma sahiptir.

Türkiye'de Yükseköğretim hizmetleri devlet üniversiteleri ile birlikte vakıf üniversiteleri eliyle sunulmaktadır. Ne var ki, bunlar yükseköğretim talebini karşılayamamaktadır. Esasen bu üniversitelerin önemli sorunları da vardır. Bunların başında finansman problemi yer almaktadır.

Yükseköğretim finansman konusunda, TBMM kararı olarak çıkan Dokuzuncu Kalkınma Planında öğrenci katkı paylarının mali gücü yerinde olanlar için artırılacağı, tüm eğitim kurumlarında özel sektörün yükseltileceği ve kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyulan kesimlere yönlendirileceği öngörülmüştür. Bunun yanında söz konusu planda özel üniversitelerin kurulacağı vurgulanmıştır.

Çalışmada, Türkiye'de devlet üniversitelerine ilave olarak kurulan vakıf üniversitelerinin finansman sorunlarına dikkat çekilecek, diğer taraftan kurulması tasarlanan özel üniversitelerin kuruluş ve finansman yapıları konu-

sunda bir model ortaya konulacaktır. Bu çerçevede, çalışmanın birinci bölümünde yükseköğretim finansmanı kavramı ve finansman yöntemleri hakkında bilgiler sunulacak; bu hizmetin bütünüyle devletçe sunulmasının haklı gerekçeleri olup olmadığına ilişkin sorulara cevap verilmeye çalışılacaktır. İkinci bölümde vakıf üniversitelerinin finansal sorunları üzerinde durularak çözüm önerileri sunulacaktır. Üçüncü bölümde ise, kurulması tasarlanan özel üniversitelerin kuruluş ve finansmanı konusunda bir model ortaya konulacaktır.

Birinci Bölüm: Yükseköğretim Finansman Yöntemleri

Yükseköğretimin Finansmanı

Genel olarak finansman, bir mal veya hizmetin edinilebilmesi için gerekli nakdi ve ayni kaynakların sağlanmasını ifade eder. Eğitim-öğretimin finansmanı da, bu hizmetlerin sürdürülebilmesi için gerekli kaynakların sağlanması süreci olarak tanımlanır (Karakütük, 2006). Yükseköğretimin finansmanı ise yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini sürdürülebilmesi için gereken kaynakların teminini ifade eder. Gerek geri kalmış ülkelerde, gerekse gelişmiş ülkelerde eğitim-öğretimin sorunları, genellikle finansman konusunda kendini hissettirmektedir (Karataş, 2009).

Yükseköğretimde Finansman Yöntemleri

Bir kamu hizmeti olan eğitim, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasal yapısına uygun olarak değişik biçimlerde finanse, edilmektedir. Zira devlet genel olarak eğitim hizmetlerinin temel sunucusudur. Bu yüzden finansman yöntemleri de devletin yapısına uygun olarak şekillenmektedir. Genel olarak Dünya'da uygulanan belli başlı finansman yöntemleri şunlardır (Karataş, 2007);

Kamu Kaynaklarıyla Finansman

Yükseköğretimin kamu kaynakları ile finansmanı, ya doğrudan doğruya kamu bütçeleri ile ya da dolaylı olarak burs ve kredi sistemi aracılığıyla finanse edilmektedir.

Birinci sistemde, üniversitelerin bina, döşeme demirbaş ve yatırım harcamaları yanında doğrudan eğitim öğretime dönük öğrenci maliyetleri de devletçe üniversite bütçelerine tahsis edilen ödeneklerle karşılanmaktadır. Bu sisteme " doğrudan finansman " adı verilmektedir.

İkinci sistem ise, devlet yardımlarının eğitim-öğretim hizmeti veren üniversitelere doğrudan ödenmesi yerine, onu tüketebilecek olanlara (öğrenciler ve aileleri) yapılması esasına dayanan dolaylı bir uygulamadır. Bu sistemde toplanan vergilerle kaynağı oluşturulan kuponlar sayesinde, aileler istedikleri okulu seçebilmekte, okullar arasında rekabet gelişmekte ve düşük gelirli aileler çocuklarını özel okullara gönderebilme imkânına sahip olmaktadır (Kesik, 2003: 100). Birbirine benzemekle birlikte, M.Friedman'ın "Piyasa Modeli", C. Jenck'in "Denkleştirici Piyasa Modeli" ve H.M.Levin'in "Özel Organizasyon Modeli" gibi farklı kupon yöntemleri söz konusudur (Kesik, 2003:140-141).

Harçlarla Finansman

Yükseköğretimde gerek adalet konusunda yaşanan tartışmalar, gerekse finansman ihtiyacı yükseköğretim hizmetinin maliyetinin en azından bir kısmının, aldığı daha üst eğitim nedeniyle, daha iyi gelir elde edebilme potansiyeli kazanan öğrencilerce karşılanmasının gerekliliğine yönelmiştir. Harçlarla finansman, ailelerin zorunlu katkısı, hayır kurumlarının (vakıf ve dernekler) ve işverenlerin sağladıkları burslar, bankaların harçları kredilendirmesi, devlet kredi ve bursları, mezun vergileri, sosyal güvenlik türü borçlanma gibi değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır (Akalın, 2000; 256-263).

Eğitim hizmetinin yarı kamusal mal olma özelliği nedeniyle, kişisel yararının bireylerce karşılanması öteden beri savunulmaktadır. Bu husus devletin bu alana daha az müdahil olmasını da sağlamaktadır. Gerçekten de üniversite özerkliği, büyük ölçüde mali özerkliğe, bağlı bulunmaktadır. Zira OECD üniversite özerkliğini sekiz temel kritere bağlamış bulunmaktadır. Aşağıda sıralanan bu kriterlerden ilk beşi mali özerklikle ilgili kriterlerdir (Çelik, 2009).

- Gayrimenkul ve diğer donanımların mülkiyetine sahip olmak,
- Borçlanarak fon yaratabilmek,
- Yaratılan kaynakları amaçları doğrultusunda harcayabilmek,
- Çalışanların ücretlerini belirleyebilmek,

- Öğrenci harçlarını saptayabilmek,
- Akademik programları ve ders içeriklerini belirleyebilmek,
- Akademik personelin işe alınmasına karar vermek,
- Öğrenci kontenjanlarını belirleyebilmek.

Özel Kaynaklarla Finansman

Yükseköğretimde özel kaynaklarla finansman, özel yükseköğretim kurumlarının teşviki veya kamu yükseköğretim kurumlarının özel gelir yaratma imkânlarının geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu çerçevede kâra dayalı eğitim kurumları, geleneksel eğitim kurumları ile rekabete girmeye başlamışlardır. Öte yandan özel yükseköğretimin büyük ölçüde devletçe finanse edildiği ülkelerde özel kamu üniversitesi ayrımı yapmak giderek zorlaşmaktadır. Bu durum özellikle İngiltere ve Hollanda'da özel (dini) kurumlarca üniversiteler için geçerlidir. İngiltere'de bunların hepsi kamu üniversitesi olarak kabul edilmektedir.

Özel yükseköğretim kurumları uzun süreden beri Japonya, Güney Kore, Tayvan ve Filipinler'de yükseköğretim hizmetlerinin sunulmasında önemli bir yer tutmaktadır. Brezilya, Meksika, Kolombiya, Peru ve Venezüella gibi Latin Amerika ülkelerinde kamu yükseköğretim sisteminde özel öğretim sistemine çok önemli bir geçiş yaşanmaktadır. Öyle ki özel yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısı içindeki payı, Filipinler'de %95'e, Brezilya'da %70'e, Belçika'da %60'a, Kolombiya'da %50'ye ulaşmıştır (Kesik, 2005;129-130).

Yükseköğretimi Kim Sunmalı?

Yükseköğretimin sunulması ile finansmanı her ne kadar birlikte düşünülmekte ise de, bunlar farklı konulardır. Genel olarak eğitim öteden beri bir kamu hizmeti olarak algılanmış ve klasik bir devlet görevi olarak kabul edilmiştir. Bu itibarla genel olarak eğitim, özel olarak da yükseköğretim hizmeti devlet tarafından sunulmuştur. Ancak gerek devletin fonksiyonlarının değişmesi, gerekse eğitimde rekabeti ve kaliteyi arttırma düşünceleri yeni yaklaşımlara kapı aralamıştır. Önemli bir kamu hizmeti olan eğitimi devletin sunması için yeterli argümanlar var mıdır? Varsa bunların haklı yönleri nelerdir? Bu sorulara yanıt vermek önem taşımaktadır. Eğitimi devletin sunmasını öngören belli başlı dört argüman vardır. Bunlar, dışsallıklar, piyasa başarısızlığı, ebeveynlerin bilgisizliği ve eşitlikçilik argümanlarıdır.

Dışsallıklar

Devletin eğitimde faaliyet göstermesini destekleyen argümanların başında dışsallık gelmektedir. Dışsallık sunulan bir hizmetin, topluma veya toplumun diğer bireylerine de katkı sağlamasıdır. Eğitim hizmeti de karma nitelikli bir kamu hizmeti olduğundan, kişisel yararı yanında toplumsal yararı da bulunmaktadır. Eğitim hizmetleri, araştırma ve geliştirmeyi, bu faaliyetlerde üretimi ve verimliliği artırdığından önemli dışsallıklar (toplumsal yararlar) meydana getirirler. Bu itibarla eğitim devlet tarafından sunulmalıdır. Ne var ki bu konuda yapılan amprik çalışmalar sadece Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde ilköğretim düzeyinde eğitimin sosyal getirisinin, özel getirisinden yüksek olduğunu göstermiştir (Çokgez ve Terzi, 2008). O halde bu argüman sadece ilköğretim için geçerlidir.

Piyasa Başarısızlığı

Özel yatırımlar, kârlılığa ve verimliliğe dayanır. Sözgelimi bir fabrika için kredi alındığında, kurulan tesis ipotek olarak gösterilebilir (Friedman, 2008). Oysa bu eğitimde geçerli değildir. Diğer taraftan eğitimin ticarileştirilmesi de doğru değildir. Ancak gelinen nokta, özel eğitim kurumlarının devlet eğitim kurumlarına göre hem maliyetinin düşük hem de performansının yüksek olduğunu göstermektedir (Çokgez ve Terzi, 2008). O halde bu argüman da zayıf kalmaktadır.

Ebeveynlerin Bilgisizliği

Bu argümana göre, ebeveynler yeterli bilgiye sahip olmadıklarından, onların bilgisizliğini devlet okulları yoluyla telafi etmek gerekir. Bu argüman esas itibariyle bir devlet dini veya ideolojisi dayatmanın aracı olarak öne sürülebilir. Çin ve Küba gibi ideoloji devletlerinde veya İsrail ve Suudi Arabistan gibi din devletlerinde bu durum dayanak bulmuştur.

Eşitlikçilik

Bu argüman, "devlet harcamalarının öncelikle orta sınıfın faydalanması için yapıldığı" nı söyleyen Direktör Kanununa dayanmaktadır. Levin'e göre eşitlik için devlet müdahalesi gereklidir (Lott, 2008). Ancak belirtmek gerekir ki özel okulların devletin önemli bir yükünü üstlenerek, devletin fakir çocuklarına daha fazla kaynak ayırması gibi olumlu bir yönü de bulunmaktadır. Diğer taraftan devlet üniversitelerinde okuyanların %30'unun üst ve orta gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarından oluşması, eşitlikçilik argümanının en azından Türkiye için geçerli olmadığını göstermektedir (Erdoğan, 2004). Görülüyor ki genel olarak eğitimi, özel olarak de yükseköğretim hizmetini devletin sunmasını öngören argümanlar, yeterli ve haklı gerekçelere dayanmaktadır.

Adam Smith, kamusal eğitim sistemine sahip olarak uygun mudur, değil midir? Sorusuna, olmamak " daha basiretlidir" şeklinde cevap vermiştir. Bu noktada Nobel Ekonomi Ödülü sahibi ekonomist M. Friedman ise, genel eğitimi, (ilköğretim ve genel liseler) devletin sunmasını ve finanse etmesini, mesleki eğitimi (meslek liseleri ve üniversiteleri) ise, bu eğitimi almak isteyen kişilerin finanse etmesini önermektedir (Friedman, 2008).

İkinci Bölüm: Vakıf Üniversitelerinin Finansal Sorunları

Türkiye'de vakıf üniversiteleri, Anayasa'nın verdiği yetkiye dayanılarak kanunla kurulmaktadırlar. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ek 6. Maddesine göre, vakıflarca kurulan üniversiteler, vakıf tüzel kişiliği dışında ayrı bir tüzel kişiliğe sahip olur ve bu üniversitenin gelirleri geçici olarak dahi hiçbir suretle vakıf malvarlığına veya hesaplarına intikal edemez.

2547 sayılı Kanuna ilave edilen ek maddelerle kurulan vakıf üniversitelerine "kamu tüzel kişiliği" de verilmektedir. Kısaca Türkiye'de yükseköğretim sistemi, kamu kesimi içerisinde, özel sektörün faaliyette bulunmasına izin verilen, ancak kamu ağırlıklı ve onun gözetim ve denetimine tabi karma bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Kesik, 2003:250).

Vakıf üniversitelerinin finansal sorunları, bunlara sağlanan finansman kaynakları analiz edilerek tartışma konusu yapılacaktır. Vakıf üniversiteleri çeşitli finansman kaynaklarına sahiptirler. Bunlar; kurucu vakfın katkıları, öğrenci harçları (katkı payları) ile devlet yardımlarıdır (Söyler, 2008;63-69).

Kurucu Vakfın Katkıları

Vakıf üniversiteleri, esas itibariyle bir kurucu vakıf tarafından kurulmaktadır. 2547 sayılı Kanun'un 3. Maddesine göre kurucu vakfın/vakıfların yetkili yönetim organlarının üniversite kurma ile ilgili karar veya kararları Vakıflar Genel Müdürlüğünün olumlu yazısı ile bir takım belge ve taahhütlerle birlikte YÖK'e sunulmaktadır. Bunlar arasında finansmana yönelik aşağıdaki belgeler de yer almaktadır:

- Kurulacak üniversitenin bina, araç gereç ve diğer maddi yapıları ile bunların sağlanması için yeteri kadar bir meblağın tahsis edildiği belge.
- Kurulacak üniversitenin bir yıllık her çeşit işletme ve cari giderlerinin en az %20'sini karşılayacak nakdi veya ayni değerin tahsisini gösteren belge,

Görülüyor ki kurucu vakfın taahhüt ettiği veya sağladığı katkı, üniversitenin "kuruluş" aşamasına veya "bir yıllık" dönem için yapılacak giderlerin sadece %20'sinin karşılanmasına yönelik bulunmaktadır. Bunun yersiz olduğu aşikârdır.

Vakıf üniversitelerinin kuruluşuna izin verilirken kurucu vakfın mali bünyesinin güçlü olması önem taşımaktadır. Kurucu vakıfların mali bünyelerinin güçlendirilmesi amacıyla, iktisadi işletmeler kurmalarına teşvik edici düzenlemeler yapılmalıdır. Mali bünyesi zayıf vakıflarca kurulan vakıf üniversitelerinin öğrenci katkı paylarına (harçlarına) yüklenmek zorunda kalacağı kaçınılmazdır (Akbulut, 2003).

Öğrenci Katkıları (Harçları)

Vakıf üniversitelerinin öğretimin devamı boyunca en önemli finansal kaynağı öğrenci katkı paylarıdır. Öğrenci katkı payları, mütevelli heyet kararı ile belirlenmektedir. Kamu hizmetlerinin finansmanında, yarı kamusal hizmetlerin topluma yararlı olan kısmının bütçeden, kişiye yararlı olan kısmının o kişilerce karşılanması teorik olarak kabul görmektedir. Esasen günümüzde devlet anlayışında çok büyük değişiklikler olmuş ve yarı kamusal hizmet-

lerin artık sıfır fiyatla arz edilemeyeceği görüşü benimsenmektedir (Mutluer, 2008). Arkalarında kaynak bakımından güçlü bir vakıf bulunmayan vakıf üniversiteleri, büyük ölçüde öğrenciden aldıkları ücretle yaşamaktadırlar. Öğrenci katkısının bazı vakıf üniversitelerinde %97'ye ulaşırken devlet üniversitelerinde %5 düzeyinde gerçekleşmesi sağlıklı bir yapı arzetmemektedir. Yükseköğretim hizmetinin karma özelliği de dikkate alınarak, gelişmiş ülkelerin çoğunda, devlet üniversitelerinde öğrenci katkısı, maliyetin %12-36'sı arasında belirlenmektedir. Yükseköğretimin finansmanında devlete bağımlılık, üniversite özerkliğini de olumsuz etkilemektedir. Yükseköğretimde parasal kaynak akışının çeşitlenmesi özerkliğin daha çok yaşatılabileceği bir çerçeve oluşturacaktır (Tural, 2002:219). Tablo 1'de vakıf üniversitelerinde 2009-2010 öğretim yılında öğrenci katkı paylarından sağlanan gelirlerin toplam gelirlerine oranı görülmektedir.

Tablo 1: Öğrenci harçlarının toplam gelire oranı (2009/2010).

Üniversite adı	Toplam gelirleri	Öğrenci katkısı	Öğrenci katkısının toplam gelire oranı (%)
Acıbadem	7,478,841	2,646,668	35
Atılım	59,200,000	54,201,391	88
Bahçeşehir	107,721,315	99,866,460	93
Başkent	524,071,412	110,721,746	21
Beykent	57,637,414	45,541,490	79
Beykoz	4,332,295	4,202,326	97
Bilkent	301,117,527	127,660,911	42
Çağ	62,841,839	127,660,911	42
Çankaya	55,914,917	40,747,471	72
Doğuş	57,010,127	38,759,737	68
Fatih	141,902,780	75,839,485	54
Gelişim	2,828,838	2,2376,260	84
Haliç	39,492,890	38,315,270	97
Işık	55,914,917	40,747,471	73
İstanbul Arel	30,407,900	27,706,083	91
İstanbul Bilgi	109,070,149	102,377,883	94
İstanbul Bilim	16,760,865	12,474,850	74
İstanbul Kültür	85,806,536	69,432,960	82
İstanbul Ticaret	45,164,223	39,348,811	86
İzmir Ekonomi	61,505,376	57,209,726	93
Maltepe	99,966,100	58,984,923	59
Özyeğin	45,891,831	42,494,682	5
TOBB	132,324,515	75,027,946	57
Ufuk	68,539,412	23,311,157	34
Yaşar	35,577,639	34,368,253	97
Yeditepe	273,195,000	159,052,621	61
Zirve	9,931,010	3,379,321	34

Kaynak: YÖK, "Vakıf Üniversitesi Raporu", s.10

10,000-20,000 $ arasında değişen yıllık katkı payları, vakıf üniversitelerine olan talebi daraltmaktadır. Bu itibarla vakıf üniversitelerinin alternatif gelir yaratma imkânlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Talebi artırmanın diğer bir yolu da farklılaşmaya gitmeleridir. Ne var ki şu ana kadar ki gelişim süreçlerine bakıldığında bu kurumların belirli alanlarda ön plana çıkma gibi bir hedef içince olmadıkları, aksine birbirine benzemeye çalıştıkları gözlenmektedir. Bu nedenle vakıf üniversiteleri kendilerine özgü farklılıklar yaratmalıdırlar. Oysa bu kurumların farklılıkları, özel eğitim-öğretim programlarından ziyade, öğretim elemanları ile diğer sosyal-kültürel imkânların öne çıkarılması ile ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan vakıf üniversitelerinde öğrenim görmek isteyen öğrencilerin de burs, kredi gibi imkânlara kavuşması gerekir. Bu şekilde vakıf üniversitelerinde öğrenim gören düşük sosyoekonomik düzeyde gelen öğrenci sayısı artırılabilir. Vakıf üniversitelerinin en önemli finansal sorunlarında birisi de, öğrenci katkı paylarından katma değer vergisi alınmasıdır.

Devlet Üniversitelerinde okuyanlardan alınmayan KDV'nin vakıf üniversiteleri öğrencilerinden alınması önemli bir haksızlık oluşturmaktadır. Bakanlar Kurulu %8'lik KDV'yi %1 veya sıfıra indirmelidir. Vakıf üniversitelerinin, diğer bir sorunu da, kamu tüzel kişiliğine sahip olmalarına rağmen, kullandıkları elektrik, su gibi maliyetler için ''özel tarife'' den ödeme yapmalarıdır (Sarıcaoğlu, 2010). Bu sorun bir Başbakanlık genelgesi ile kolayca çözümlenebilir.

Devlet Yardımları

Vakıf üniversitelerine devletçe bir takım yardımlar yapılmaktadır. Vakıf üniversitelerine yapılan yardımlar aşağıda özetlenmiştir.

YÖK Bütçesine Konulan Devlet Yardımı

2547 sayılı Kanunun ek 18.maddesine göre, vakıf üniversitelerinin giderlerine katkıda bulunmak amacıyla, bütçede yer alan ödenekle sınırlı olmak üzere devlet yardımı yapılabilmektedir. Yapılacak devlet yardımı, devlet üniversitelerine o yıl tahsis edilen toplam bütçe ödeneklerinin, örgün öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilen tutarın, ilgili vakıf üniversitesinde okuyan öğrenci sayısıyla çarpılması sonucu bulanacak miktarın %30'unu geçmemektedir.

Ancak, gerek bu madde, gerekse Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliğinin (RG:31.12.2005) 30.maddesiyle, devlet yardımı ağır koşullara bağlanmıştır. En az iki eğitim-öğretim yılını tamamlaması, öğrencinin %15'ine tam burs vermesi belirli sayıda tam zamanlı öğretim üyesi istihdam etmesi, bilimsel hakemli dergilerde makale sayısının, devlet üniversitesinin ilk yarısına girecek durumda olması, ÖSYM tarafından yerleştiren örgün öğrenciler arasında ilk %5'e giren öğrenci alması ve benzeri takım koşulları taşımaları halinde vakıf üniversitelerine devlet yardımı yapılmaktadır. Ne var ki bu yardımdan yararlanan üniversite sayısı, mevcut üniversite sayısının yarısını bile aşmamaktadır. Aynı şekilde, yardım miktarı da hiçbir zaman öngörülen %30'luk orana hiç ulaşamamıştır. 2007 yılı sonunda sayıları 30'u geçen vakıf üniversiteleri için 2003-2007 yıllarını kapsayan 5 yıllık bir dönemde yıllar itibariyle, tahsis edilen ödenekler (devlet yardımları) ile bu ödemelerden fiilen yararlanan üniversite sayısı ve gerçekleşen ödenek tutarları (devlet yardımları) Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Vakıf üniversitelerine tahsis edilen ve fiilen yapılan devlet yardımları.

Yıllar	Tahsis edilen ödenek	Yararlanan üniversite sayısı	Fiilen ödenen yardım
2003	12,000,000 TL	9	4,913,000 TL
2004	11,484,000 TL	11	8,039,000 TL
2005	12,485,000 TL	10	9,081,000 TL
2006	14,235,000 TL	9	12,684,523 TL
2007	13,085,000 TL	10	9,236,000 TL

Kaynak: Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü

Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu ile vakıf üniversitelerine 2008 yılı için tahsis edilen ödenek tutarı ise 13,783,000 TL'dir (RG:29.12.2007-Mükerer).

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere, fiilen yapılan ödemelerin bütçe başlangıç ödeneğine oranı 2/3 seviyesinde kalmaktadır.

Yardımdan az sayıda üniversitenin, sınırlı tutarlarda yararlanmasının nedeni, daha önce de belirtildiği üzere koşulların ağır olmasıdır. 2547 sayılı Kanunun ve ilgili Yönetmeliğin getirdiği bu ağır koşullar, kuşkusuz vakıf üniversitelerinden çok, burada öğrenim gören öğrencileri mağdur etmektedir. Bu nedenle, bütçeye konulan ödeneğin %70'inin koşulsuz olarak kuruluş izni alarak öğretime başlayan vakıf üniversitelerine öğrenci sayısı ile orantılı olarak denmesi, kalan %30'unun ise koşullu ödenmesi, iki eğitim-öğretim yılını tamamlama koşulunun da kaldırılması uygun olacaktır.

Devletin vakıf üniversiteleri için kaynak tahsis etmesi, devlete bir yük olarak değerlendirilmemelidir. Vakıf üniversiteleri olmasa, bunların sağladığı öz kaynakları da devlet sağlamak zorunda kalacaktır (Avcı, 1997). Tablo 3'te

2005 yılında devlet yardımı alan vakıf üniversiteler ile bu yardımların toplam gelirlerine oranı görülmektedir. Buna göre, vakıf üniversitelerine yapılan devlet yardımı, toplam gelirlerinin %3.6'sını geçememiştir.

Tablo 3: Vakıf üniversitelerine yapılan devlet katkısı ve oranları (2005).

Üniversite adı	Toplam gelirleri (TL)	Devlet yardımı (TL)	Devlet yardımı oranı (%)
Bilkent Üniversitesi	176,368,891.00	2,901,000.00	1.6
Sabancı Üniversitesi	85,339,721.00	681,000.00	0.8
Başkent Üniversitesi	71,619,904.99	1,934,000.00	2.7
Koç Üniversitesi	61,773,957.04	815,000.00	1.3
İst. Kültür Üniversitesi	37,508,508.00	960,000.00	2.6
Çankaya Üniversitesi	19,295,378.00	700,000.00	3.6
Işık Üniversitesi	18,019,619.00	435,000.00	2.4
Haliç Üniversitesi	14,770,174.84	402,000.00	2.7
Çağ Üniversitesi	10,603,079.87	185,000.00	1.8
Ufuk Üniversitesi	7,791,728.20	68,000.00	0.9

Kaynak: YÖK, "Vakıf Üniversitesi Raporu", s.10

Devletin kamu hizmeti yükünü azaltmak amacıyla sistemimize alınmış olan vakıf üniversiteleri, vakıf tüzel kişiliği aracılığıyla gönüllü kaynakların bu alana transferini sağlama amacı üzerine bina edilmişlerdir. Bu transferin sağlanmasında kamusal mali katkılar ve kolaylıklar yoluyla bazı özendirici düzenlemeler yapılması (Dalgıç, 2007) olağan sayılmalıdır.

Aksine bir anlayışla vakıf üniversitelerini, özel üniversite (Işıklı, 2002) veya sermaye çevrelerinin eğitim kurumu (Yetkin, 2006) olarak değerlendirmenin abartılı olduğunu da belirtmek gerekir. Zira bu kurumlar, kanunla kurulmakta, kamu tüzel kişiliği verilmekte, kar amacı bulunmamakta ve bir kamu hizmeti birimi olarak devletin denetim ve gözetimine tabidirler. Vakıf üniversitelerini mevcut yükseköğretim sisteminin bir alternatifi değil, bir parçası olarak görmek gerekir. Diğer taraftan devlet üniversitelerinde okuyanların tümüyle fakir, vakıf üniversitelerinde okuyanların da tümüyle varlıklı kesimlerden oluştuğu söylemek yanlışından da kendimizi kurtarmalıyız. Zira yapılan bir araştırma, devlet üniversitelerine devam eden öğrencilerin %30'unun, orta (%17) ve üst (%13) gelir düzeyinde gelire sahip ailelerin çocukları olduğunu göstermiştir (Erdoğan, 2004). Bu itibarla devlet üniversitelerinde öğrenim gören dar gelirli ailelere mensup öğrencilerin devlet katkısı, burs ve harç kredisi gibi imkânlardan yararlandırılması düşünülmelidir. Belirtmek gerek ki devlet üniversiteleri için geçerli olan yönetim zaafları, benzer ve farklı açılardan vakıf üniversiteleri için de geçerli olabilir. Söz gelimi ''aşırı merkeziyetçilik'' ve ''özerk üniversite'' anlayışının yokluğu (Bircan, 2007) bu çerçevede belirtilmesi gereken aksamalardır.

DPT Bütçesine Konulan Proje Yardımı

Her yıl Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bütçesine konulan ödenekle, vakıf üniversitelerinin araştırma altyapısı, güdümlü teknoloji geliştirme ve araştırmacı insan gücü yetiştirme projelerini desteklemek amacıyla, söz konusu üniversitelere her yıl nakdi yardım yapılabilmektedir. Yardımın yapılmasına ilişkin esas ve usuller, her yıl yayımlanan Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu'nun (E) işaretli cetvelinde öngörülen düzenlemeler ışığında, DPT'nin bağlı olduğu Bakanlıkça belirlenmektedir. 2011 yılı için yapılan belirlemeye göre, desteklenecek projelerin maliyetinin en fazla %75'inin DPT tarafından karşılanacağı öngörülmüştür. Yardım, vakıf üniversitelerinin, proje çerçevesinde makine ve teçhizat alımları, sarf malzemeleri giderleri, hizmet alımları, seyahat giderleri ile yardımcı personele istihdamı için kullanılmaktadır.

Bu amaçla 2011 yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu ile tüm vakıf üniversitelerine 36,284,000 YTL ödenek tahsis edilmiştir. Vakıf üniversitelerine yukarıda özetlenen nakdi yardımlar yanında, devlet üniversitelerine sağlanan kolaylıklar çerçevesinde, hazine arazileri üzerinde 49 yıla kadar, emlak vergisine esas ederin %1'i oranında bir bedelle, irtifak hakkı tesisi ve diğer kamu arazileri üzerinde aynı bedelle kullanma hakkı verilmesi de söz konusudur (Söyler, 2005;234).

Ayrıca vakıf üniversitelerine Hazine arazileri %50 indirimli satılabilmektedir (Mat, 2007). Bu üniversitelere, devlet üniversiteleri için sağlanan tüm destek unsurları verilmelidir.

Üçüncü Bölüm:
Özel Üniversiteleri Kuruluşu ve Finansmanı

Ülkemizde devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşan ikili sistem yükseköğrenim talebini karşılayamamaktadır. Bu itibarla sisteme üçüncü bir unsur olarak özel üniversite modelinin de entegre edilmesi gerekmektedir. Bu bölümde bir taraftan özel üniversite kurumasının gerekçeleri ortaya konulurken, diğer taraftan da bunların finansmanına yönelik, ekonomik ve mali desteklerin neler olması gerektiği konusunda bir model sunulacaktır.

Özel Üniversite Kurulmasının Gerekçeleri

Türkiye' de özel üniversitelerin kurulmasına yönelik gerekçeleri, genel gerekçeler, devlet üniversitelerinden kaynaklanan gerekçeler ve vakıf üniversitelerinden kaynaklanan gerekçeler şeklinde üçlü bir tasnife tabi tutarak açıklamak olanaklı bulunmaktadır.

Genel Gerekçeler

Özel üniversite kurumasının genel gerekçelerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Yükseköğretimin, özel faydasının toplumsal faydasından daha yüksek olması nedeniyle, eğitimin maliyetinin bu hizmeti alanlarca karşılaması daha uygun bulunmaktadır (Tatlıoğlu, 1990:143).
- Vergilere dayanan kamu finansmanı ağırlıklı modelin, yükseköğretime devam etmeyenler aleyhine adaletsiz bir durum yaratması söz konusudur (Tural, 2002:212).
- Yükseköğretim hizmeti bireysel özgürlük alanı olarak düşünüldüğünde, devletin bu hizmetin sunulmasına müdahalede bulunmasının doğru olmadığı söylenebilir.
- Yükseköğretim hizmetinin bir bedel karşılığında sunulması, etkinlik açısından da arzu edilen bir durumdur. Zira bir bedel karşılığında bu hizmetten yararlanan öğrenciler, eğitimi olabildiğince kısa sürede tamamlayabilmek için, daha çok çaba göstereceklerdir. Esasen bireyler bedava sunulan bir hizmete daha az önem atfetmektedirler.
- Üniversite-sanayi işbirliğinin gerçekleştirilmesinde olan özel üniversiteler önemli bir işleve sahiptirler. Ülke sanayinin kurulması ve küreselleşen dünyada rekabet edebilmek için özellikle AR-GE çalışmalarına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu noktada özel üniversiteler iyi bir temel oluşturur. Gerçekten de özellikle gelişmiş ekonomilerde yaşanan endüstriyel üretim anlayışından bilgiye dayalı üretim anlayışına geçişin, iş hayatına olan etkisi yükseköğretim kurumlarını bu yola itmektedir. Bu çerçevede, ABD üniversitelerinde devlet desteklerinin büyük ölçüde AR-GE projelerine yöneldiği bilinmektedir (Ergen, 2006:19).
- Nihayet çok önemli bir gerekçe de finansman yeteneksizliğidir. Vergilere dayalı kamusal finansman, az gelişmiş ve gelişmekte olan önemli bir sorunu oluşturmaktadır. Bu itibarla özel sektörün sermaye birikimi ve deneyimleri önemli sayılmaktadır (Özyılmaz, 2008).

Devlet Üniversitelerinden Kaynaklanan Gerekçeler

Türkiye'de özel üniversite kurumasının, devlet üniversitelerinin mevcut yapısından kaynaklanan belli başlı gerekçeler ise aşağıda belirtilmiştir:

- Kamu finansmanına dayalı devlet kontrolündeki yükseköğretimin bugün artık etkinliği ve adaleti gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu nedenle devletin artık sadece bu işi ben yapabilirim ve ancak bu kadar yapabilirim diyerek, özel okulların adaleti sağlayamayacağı mantığı ile özel yükseköğretim kurumlarının açılmaması düşüncesi daha adaletsiz bir durum ortaya çıkarmaktadır. Yükseköğretimin aldığı boyut itibariyle bu işi devletin tek başına çözebileceği bir sorun olmaktan çıktığı görülmektedir. Bu nedenle yükseköğretimde alternatif finansman yöntemlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Meriç, 1998:64).
- Devlet üniversitelerinde okuyan öğrencilerin çoğunun yüksek ve orta gelir düzeyinin üzerindeki ailelere mensup olması, hatta üniversiteyi kazanma şansı olan kesimden, yüksek gelir gruplarının çocuklarından oluşması gelir dağılımını olumsuz etkilemektedir (Karakaş, 2008).
- Öğrencilerden üniversite ayrımı yapılmamaksızın aynı harç alınması da ayrı bir adaletsizlik konusudur. Çok yüksek puanlarla öğrenci alan talebi yüksek üniversitelerin, öğrenim maliyeti ile yeterli öğretim elemanına sahip olmayan, bina, araç ve gereçleri ve diğer eğitim materyalleri yetersiz üniversitelerin öğrenim maliyetleri arasında önemli farklar vardır. Ancak fakülte bazında öğrenci harcı değişmemektedir.

- Son olarak, küreselleşmenin getirdiği rekabete ve dışa açık eğitim-öğretim anlayışının devlet üniversitelerinin merkeziyetçi, bürokratik yapısı ile gerçekleştirilemeyeceği kaygısı söz konusudur.

Vakıf Üniversitesinden Kaynaklanan Gerekçeler

Türkiye'de özel üniversite kurulmasının, vakıf üniversitelerinin gerek kuruluşundan, gerekse mevcut uygulamalarından kaynaklanan gerekçeleri aşağıda sıralanmıştır:

- Genel olarak vakıf üniversitelerini kuran kurucu vakfın mali açıdan yetersiz olmaları yüzünden, bu üniversiteler büyük ölçüde öğrenci harçlarına yüklenmektedirler. Kurucu vakfın, bir kasa ve bir masadan ibaret olması (Özgenç, 2009), bu açıdan manidar bulunmaktadır.
- Öğrenci katkı paylarının, öğrenci maliyetinin üzerinden belirlenmesi de çok eleştirilen bir konudur. Zira vakıf üniversitelerinin birçoğu, cari öğrenim masraflarının yanında, kurucu vakfın yapması gereken bina ve diğer sabit tesislerin maliyetini de öğrenciye yansıtmaktadırlar (Güçlü, 2011).
- Vakıf üniversiteleri ile ilgili önemli bir eleştiri de tahsil ettikleri harçları öğrencilere yönelik harcamamalarıdır. 2009-2010 öğretim yılında en düşük öğrenci harcı (katkı payı) 10,000 Dolar iken, bazı vakıf üniversitelerinin öğrenci başına harcama tutarı 3,500 TL'nin altında kalmıştır.
- Vakıf üniversitelerinin ''Kar amacı gütmeme'' kuralına yeterince riayet etmemeleri de ayrı bir olumsuzluğu oluşturmaktadır. Kimi vakıf üniversitelerinin kar saiki ile hareket ettiği (Özcan, 2009) yetkililerce ifade edilmektedir.
- Vakıf üniversitelerinin idari ve mali açıdan denetimi de yeterli düzeyde yapılamamaktadır. Yükseköğretim denetleme kurulu üyelerinin sayısal olarak yetersiz olması, özellikle gelir-gider dengesizliği ile gelir faydalarının hangi alanlara kanalize edildiği konularındaki olumsuz uygulamalara zemin hazırlamaktadırlar.

Özel Üniversitelerin Finansmanı

Yükseköğretimde finansmanın hangi kesimlerce ve ne ölçüde karşılanacağı, öteden beri tartışma konusu olmuştur. Yükseköğretime yönelik hızlı talep artışı, özellikle 1980'li yıllardan itibaren bu sorunun çözümüne yönelik yeni arayışlara girilmiştir (Ülker, 1997).

Bu çerçevede, özel üniversite modeli esas itibariyle, özel finansmana dayalı olarak geliştirilmiş bir sistemdir. Bu modelde yükseköğretim özel bir mal/hizmet sayılarak doğrudan yarar sağlayan öğrencinin tüm finansmanı karşılaması öngörülmektedir. Bu durumda eğitim hizmetinin fiyatı serbest piyasa şartlarında optimum düzeyde belirlenmektedir (Kılıç, 2011).

Ancak, yükseköğretim hizmetinin karma mal özelliğinden dolayı kamusal yararı da bulunmaktadır. Kamusal yararı nedeniyle devletin, özel üniversitelerin finansmanına dolaylı da olsa katkıda bulunması doğal sayılmaktadır. En azından bu üniversitelerin kurulması devletçe teşvik edilmelidir.

Üniversite - sanayi işbirliğinin gerçekleştirilmesine de önemli ölçüde katkı sağlayabilecek olan özel üniversiteler için devletçe sağlanabilecek teşvik ve avantajları şu şekilde sıralamak mümkündür (Söyler, 2009:22):

- Özel hukuk tüzel kişiliği verilerek, her türlü ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkilerde bulunmalarına izin verilmelidir. Bu noktada edindikleri her türlü, taşınır ve taşınmaz mallar, herhangi bir kısıtlamaya tabi olmadan, bu üniversitelerin özel malı sayılmalıdır.
- Öğrencilerden alınacak katkı paylarını, serbestçe belirlemelidirler. Ayrıca, katkı payları devlet üniversitelerinde olduğu gibi KDV'den istisna edilmelidir.
- Üniversite - sanayi işbirliğinin gerçekleştirilmesine yönelik, sanayi kuruluşları nam ve hesabına burslu öğrenci kabul etmelerine imkan sağlanmalıdır.
- Yılsonu karlarını dağıtmayarak sermayelerine ilave etmeleri halinde kurumlar vergisi alınmamalıdır.
- Bu üniversitelere yapılacak bağış ve yardımlar, devlet üniversitelerine paralel olarak, mükelleflerin gelir ve kurumlar vergisi uygulamalarında gider olarak kabul edilmelidir.
- Emlak vergisi, motorlu taşıtlar vergisi, damga vergisi harçlardan muaf olmaları sağlanmalıdır.
- Devletçe öngörülen yerlerde kurulmaları halinde, bedelsiz hazine arazisi verilmeli, bu araziler devletin hüküm ve tasarrufunda ise uzun vadeli kullanma izni şeklinde olmalıdır.
- Sadece eğitim-öğretim konularında YÖK'ün denetimine tabi olmalıdırlar. İdari ve mali konularda tamamen özgür olmalıdırlar.

Sonuç

Türkiye'de kurulmuş bulunan vakıf üniversitelerinin finansal yapılarının güçlendirilmesi ve kurulması tasarlanan özel üniversitelerin kuruluş ve finansmanına ilişkin öneriler geliştirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada;

Vakıf üniversitelerinin finansal yapılarını güçlendirme bağlamında; kurucu vakfın mali bünyesinin güçlendirilmesi için iktisadi işletmeler kurmaları ve bu üniversitelerin benzeri alternatif gelir yaratmalarının özendirilmesi, öğrenci katkı paylarından KDV alınmaması, elektrik, su gibi giderlerinin kamu tüzel kişiliklerinin bir sonucu olarak, ''kamu tarifesi'' üzerinden ödenmesi ve kamu arazilerinin daha iyi koşullarda bu üniversitelere tahsisinin sağlanması ve YÖK bütçesine konulduğu halde ağır koşullara bağlandığından 2008 yılından beri dağıtılmayan nakdi devlet yardımlarına işlerlik kazandırılması,

Özel üniversitelerin kuruluş ve finansman yapılarına yönelik bir model bağlamında; kurulması tasarlanan bu üniversitelere özel hukuk tüzel kişiliği verilmesi, öğrenci katkı paylarından KDV alınmaması, üniversite-sanayi işbirliğinin bir gereği olarak sanayi kuruluşları adına burslu öğrenci kabul etmeleri, yılsonu karlarını dağıtmayarak sermayeye ilave etmeleri halinde kurumlar vergisi ödememeleri, bu üniversitelere yapılacak bağış ve yardımların vergi uygulamasında gider olarak kabul edilmesi, emlak vergisi, motorlu taşıtlar vergisi, damga vergisi ile diğer vergi, resim ve harçlardan muaf tutulmaları, devletçe öngörülen yerlerde kurulmaları halinde, bedelsiz ve uygun şartlarda kamu arazisi tahsis edilmesi ve nihayet sadece eğitim-öğretim konularından YÖK'ün denetimine tabi tutulmaları,

Gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

AKALIN, Güner (2000), Kamu Ekonomisi Teorisi, Akçağ Yayını, No:314/5, Ankara.

AKBULUT, Ural (2003), "Röportaj'', www.alem.com.tr/arsiv/2003.

AVCI, Harun (1997), ''Vakıf Üniversitelerine Doğru'', Sızıntı Dergisi, Sayı: 220, Mayıs.

BİRCAN, İsmail (2005) ''Mevcut Durum Türkiye'nin Vizyonu ile Çelişiyor: Yükseköğretimin Potansiyeli ve Geleceği'' , Cumhuriyet Gazetesi, 27.06.2005.

ÇELİK, Tahir (2009), "Yükseköğretimin İlke ve Araçları'', www.emu.edu.tr.orgkom/tcelikmission.pdef. Erişim T:12.01.2009.

ÇOKGEZ, Murat ve TERZİ, Nuray (2008), "Türkiye'de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı?'', Liberal Düşünce Dergisi, Sayı:49, Kış.

ERDOĞAN, İrfan (2004), "Vakıf Üniversiteleri Kendilerine Özgü Özellikler Yaratmalı'' www.ntvmsnbc.com/news.aspx?, Erişim T: 15.01.2009.

ERGEN, Zuhal (2006), "Yükseköğretim Karma Malının Niteliği ve Finansmanı Üzerine'', Sosyo Ekonomi Dergisi, Sayı:3, 2006-1.

FRIEDMAN, Milton (2008), "Eğitimde Devletin Rolü'', Çev: Bilal Sambur, Liberal Düşünce Dergisi Sayı:49, Kış, 2008.

GÜÇLÜ, Abbas (2011), "Türkiye'de Özel Üniversiteler Açılsın mı?'' Milliyet Gazetesi, 15 Mart.

IŞIKLI, Alpaslan (2002), "Yükseköğrenimin Özelleştirilmesi'', Mülkiye Dergisi, Sayı: 234, Mayıs-Haziran.

KARAKAŞ, Eser (2008), "Bedava Üniversite Ne Demek'', Zaman Gazetesi, 17.08.2008.

KARATAŞ, Süleyman (2007), "Yükseköğretim Finansman Politikaları ve Kurum Başarısına Etkisi'', Yayınlanmamış Doktora Tezi, AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007 Mart.

KARATAŞ, Süleyman (2009), "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretim Finansman Politikalarına Genel Bir Bakış'', Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Sayı:1, Mart.

KARATÜRK, Kasım (2006), "Yükseköğretimin Finansmanı'', Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 171, Yaz.

KESİK, Ahmet (2003), Yükseköğrenimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi: Bütünsel Model, Maliye Bakanlığı APK Kurulu Yayını, No:2003/362,Ankara.

KILIÇ, Ramazan (2011), "YÖK, Finansman Grubu Raporu'', Anakara.

LOTT, John (2008), "Eğitim Niçin Devlet Tarafından Sunulmaktadır'', Çev: Metin Meriç, www.canaktan.org, Erişim T: 15.07.2008.

MAT, Hidayet (2007), "Son Düzenlemeler Çerçevesinde Vakıf Üniversitelerine Doğrudan Hazine Arazisi Satışları'',E. Yaklaşım Dergisi, Sayı: 154, Ekim.

MUTLUER, Kamil, (2003), "Yükseköğretimin Finansmanı" Vatan Gazetesi, 18 Eylül.

MERİÇ, Metin (1998), "Türkiye'de Yükseköğretimde Finansman Sorunu'', Dokuz Eylül Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı: 1. MUTLUER, Kamil (2003), "Yükseköğretimin Finansmanı'', Vatan Gazetesi, 18 Eylül.

ÖZCAN, Yusuf Ziya (2009), "YÖK'ten Üniversitelere Yeşil Işık", www.tumsinavlar.com/2009/12/yok. Erişim T: 21.09.2010.

ÖZGENÇ, İzzet (2009), "YÖK: Vakıf Üniversiteleri Ticari İşletme Gibi", www.tumsinavlar.com/2009/yok. Erişim T: 21.09.2010.

ÖZYILMAZ, Ömer (2008), "Milli Eğitim Hizmetlerinin Kamu, Özel Sektör ve Gönüllü Kuruluşlar Eliyle Yürütülmesinin Gereği ve Yararları", www.omerozyilmaz.com. Erişim T:12.08.2008.

SARICAOĞLU, Rıfat (2010), "Vakıf Üniversiteleri Sorunlarını YÖK'e Sunacak", www.artriegitim.com.tr/n-60. Erişim T: 21.09.2010.

SÖYLER, İlhami (2008), "Eğitim Hizmetleri Bağlamında Vakıf Üniversitelerinin Finansal ve Vergisel Sorunları", Maliye Dergisi, Sayı: 154, Ocak-Haziran.

SÖYLER, İlhami (2005), Devlet Mallarının Kamu Finansmanı Açısından Değerlendirilmesi, Maliye Bakanlığı APK Kurulu Yayını, 2005/368, Ankara.

SÖYLER, İlhami (2009), "Yükseköğretimin Finansmanı; Yeni Beklentiler ve Hedefler Işığında Normatif Bir Yaklaşım", Sayıştay Dergisi, Sayı: 72, Ocak-Mart.

TATLIOĞLU, İsmail (1990), Yükseköğretimde Finansman Sorunu ve Borçlanma Yöntemi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

TURAL, Necla K. (2002), Eğitim Finansmanı, Anı Yayıncılık, Ankara.

ÜLKER, Halil, (1997), "Devletin Yeniden Yapılanması ve Eğitimi", TODAİE, 21. yüzyılda nasıl bir kamu yönetimi sempozyumu, Ankara, Mayıs.

YETKİN, Çetin (2006) "Vakıf Üniversiteleri Gerçeği", Cumhuriyet Gazetesi, 15 Eylül.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU (2007), "Vakıf Üniversiteleri Raporu", Ankara.

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU (2011), "Vakıf Üniversiteleri Birimi", Anakara.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1159-1169

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

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

Öğr. Gör. Aslı Günay
Yükseköğretim Kurulu, Bilkent, 06539, Ankara, Türkiye

Özet

Bu çalışmada öncelikle çeşitli göstergeler kullanılarak Türk yükseköğretiminin; yükseköğretim harcamalarının yeterliliği, yükseköğretimde eşitlik ve verimlilik kriterlerine göre dünyada ki konumu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeye göre; Türk yükseköğretiminin büyük oranda kamu tarafından finanse edildiği, yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcamaların diğer eğitim kademelerinden daha yüksek olduğu, yükseköğretim okullaşma oranında görülen artışa rağmen kızlar aleyhine cinsiyet eşitsizliğinin devam ettiği, bölgeler ve iller arasında yükseköğretime erişimde eşitlik olmadığı, yükseköğretim harcamalarının büyük oranda yüksek gelir düzeyindeki hanehalkları tarafından yapıldığı, yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranının OECD ülkeleri ortalamasına göre çok yüksek olduğu, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının yüksekliği, sermaye giderlerinin arttığı ve ülkemizde yükseköğretimin kişiye özel getirisinin oldukça yüksek olduğu gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkiye'de yükseköğretim harcamalarının yetersiz, yükseköğretim sisteminin verimsiz ve yükseköğretime erişimde eşitlik olmadığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Ayrıca genç nüfus'ta beklenen artış, yükseköğretimde kalitenin yükseltilmesi zorunluluğu ve vakıf üniversitelerinin sayısındaki artış gibi önümüzdeki yıllarda Türk yükseköğretimi bekleyen ve yeni maliyetler getirebilecek muhtemel zorluklar belirtilmiştir. Sonuç olarak hem bugünkü hem de gelecekteki durum göz önüne alınarak, Türk yükseköğretiminin hem verimliliği hem de öğrenciler arasında yükseköğretime erişimde fırsat eşitliğini sağlayacak yeni finansman modeline ihtiyacı ortaya konmuş ve günümüzde özellikle dünya da yaygın olarak kullanılmakta olan yükseköğretimde maliyet paylaşımı sisteminin ülkemizde hangi şartlarda ve hangi modelle uygulanabileceğine dair genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, finansman, verimlilik, eşitlik.

Giriş

Türk yükseköğretiminin mevcut finansman yöntemlerinin, bir başka ifadeyle sistemin neredeyse tamamen kamu eliyle finansmanının, Türkiye'de ve dünyada eğitim alanında yaşanan gelişmeler ışığında ne kadar sürdürülebilir olduğu tartışma konusudur. Bu tartışmalar doğrultusunda kamu dışı kaynakların (özellikle özel harcamaların) yükseköğretim finansmanında daha fazla paya sahip olmaları için yeni model arayışları ülkemizde halen devam etmektedir. Diğer ülkelerin yükseköğretim sistemleri de incelendiğinde, bu ülkelerinde geçmişte ya da günümüzde yükseköğretimde benzer reform tartışmalarına girdikleri görülebilinir.

Son yıllarda yükseköğretimin finansmanı ile ilgili yapılan çalışmalarda yükseköğretime yapılan harcamaların yeterliliği, yükseköğretimde eşitlik ve verimlilik kriterleri üzerine yapılan değerlendirmeler oldukça geniş yer tutmaktadır (El-Araby, 2010; Bevc and Ursic, 2008; Chapman, 2005). Türkiye içinde Türkmen (2009) yükseköğre-

timde eşitlik ve verimlilik analizleri de yaparak yeni bir yükseköğretim finansman modeli önermiştir. Bu kriterlerin yükseköğretimin finansman modellemelerinde ele alınmasının temel nedeni sosyo-ekonomik düzeylerinden bağımsız olarak öğrencilerin yükseköğretime erişimlerinin ve kaliteli bir yükseköğretim eğitimi almalarının sağlanmaya çalışılmasıdır. Bu çalışmada da öncelikle Türkiye'de yükseköğretim harcamalarının yeterliliği üzerine bir değerlendirme yapılacak, yükseköğretime ayrılan kaynaklarla yükseköğretim sisteminde verimliliğin ve eşitliğin ne ölçüde sağlandığı belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca Türk yükseköğretiminin finansmanında gelecek yıllarda karşılaşabilinecek muhtemel zorluklarda (genç nüfustaki artış, eğitim kalitesinde yapılacak iyileştirmelerin getireceği maliyetler ve vakıf üniversitelerinin sayısındaki artış) belirlenmeye çalışılacaktır. Son olarak mevcut durum ve zorluklarda göz önüne alınarak, dünyada ki diğer yükseköğretim finansman modellerinden de yararlanılarak alternatif yükseköğretim finansman stratejileri önerilecektir.

Yükseköğretim Harcamaları

Bu bölümde Türkiye'de eğitime ve yükseköğretime yapılan kamu harcamalarının merkezi yönetim bütçesi ve Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) içindeki payları, yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcama ve yükseköğretimde özel harcamaların payları ile ilgili genel bir değerlendirme yapılacaktır.

Yükseköğretim Harcamalarının Merkezi Bütçe ve GSYİH İçindeki Payları

Türkiye'de eğitime ve yükseköğretim kurumlarına ayrılan bütçe ödeneklerinin merkezi yönetim bütçesi ve Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) içindeki payları Tablo 1'de gösterilmiştir. Ülkemizde son beş yılda toplam eğitim ödeneklerinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payı %12.8 ile %14 arasında, GSYİH içindeki payı ise %3 ile %3.9 arasında değişmiştir. Aynı dönemde yükseköğretime ayrılan bütçe ödeneklerinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payının %3.21 ile %3.35 arasında, GSYİH içindeki payının ise %0.77 ile %0.93 arasında değiştiği görülmektedir. 2010 yılı itibariyle yükseköğretim bütçesinin merkezi yönetim bütçesi içindeki payı %3.25 ve GSYİH içindeki payı ise %0.91'dir. Dünya'da ise kamu harcamaları içinde eğitimin payı ortalama %15.6 ve GSYİH içinde eğitim harcamalarının payı ortalama %4.8'dir (World Bank, 2009). Ayrıca 2007 OECD ülkeleri ortalamasına göre kamu harcamaları içinde eğitimin payı %13.3 iken GSYİH içinde eğitimin payı %5.2'dir (OECD, 2010). Öte yandan yine 2007 OECD ülkeleri ortalamasına göre yükseköğretim harcamalarının kamu harcamaları ve GSYİH içindeki payı sırasıyla ortalama %3.1 ve %1.2'dir (OECD, 2010). Bu durumda ülkemizde son yıllarda genel olarak eğitime ayrılan bütçe ödeneklerinde artış gözlenmesine rağmen, özellikle yükseköğretim harcamalarının GSYİH içindeki payının pek çok OECD ülkesinin altında kaldığı görülmektedir.

Tablo 1: Türkiye'de toplam eğitim ve yükseköğretim bütçe ödeneklerinin merkezi yönetim bütçesi ve GSYİH'ya oranları, 2006-2010.

Öğretim Yılı	Toplam Eğitim Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Payı (%)	Toplam Eğitim Bütçesinin GSYİH İçindeki Payı (%)	Yükseköğretim Bütçesinin Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Payı (%)	Yükseköğretim Bütçesinin GSYİH İçindeki Payı (%)
2006	12.8	3	3.35	0.77
2007	13.6	3.3	3.21	0.77
2008	13.6	3	3.29	0.77
2009	14	3.9	3.35	0.93
2010	13	3.7	3.25	0.91

Kaynak: MEB (2010), *Milli Eğitim İstatistikleri* 2009-2010

Öğrenci Başına Yükseköğretim Harcamaları

2006 yılında Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci başına yapılan yıllık harcama 4,648 $ iken bu rakam OECD ülkeleri ortalaması için 8,455 $'dır. Bu durumda ülkemizde öğrenci başına yükseköğretime yapılan kamu harcamaları OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında düşük olmakla beraber, Türkiye'de yükseköğretim öğrencisine yapılan kamu harcamasının ilköğretim kademesindeki öğrenciye yapılan kamu harcamasının yaklaşık dört katı olduğu

görülmektedir (OECD, 2009). Ülkemizde ilköğretim ve yükseköğretimde öğrenci başına yapılan kamu harcamaları arasındaki bu dengesizliğin giderilmesi gerekliliği açıkça görülmektedir.

Yükseköğretimde Özel Harcamaların Payı

2007 OECD ülkeleri ortalamasına göre eğitim %82.6 gibi büyük bir oranda kamu tarafından finanse edilmektedir. Fakat yükseköğretim finansmanında özel harcamaların artan orandaki katkısı da görülmektedir. Özel harcamaların büyük bir kısmını hanehalkı eğitim harcamaları oluşturmaktadır. Yalnız eğitimde özel harcamalarla kamu harcamalarının birbirini tamamladıkları unutulmamalı ve özel harcamalardaki artışların kamu harcamalarını azaltacağı yanılgısına düşülmemelidir (OECD, 2010). TÜİK "2002 Yılı Eğitim Harcamaları Araştırması" sonuçlarına göre Türkiye'de eğitimin %64.81 oranında kamu harcamalarıyla ve %32.85 oranında da hanehalklarının eğitim harcamalarıyla finanse edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre Türkiye eğitim harcamaları içindeki kamu payına göre pek çok OECD ülkesinin gerisinde olmasına rağmen (Fransa %91, İsveç %97.4), hanehalkı harcamalarının toplam eğitim harcamaları içindeki payı pek çok OECD ülkesinden daha yüksektir (İngiltere %20.1, ABD %19.9). Yükseköğretim kademesinde ise OECD ülkelerinin pek çoğunda özel harcamaların toplam harcamalar içerisindeki payı diğer eğitim kademelerden daha yüksektir (OECD, 2010). Maalesef Türkiye için yükseköğretimde özel harcamaların payını gösteren sağlıklı ve güncel bir veri bulunmamaktadır.

Yükseköğretimde Eşitlik

Bu bölümde yükseköğretimde erkek ve kız okullaşma oranları, cinsiyet oranı, bölgelerdeki ve illerdeki okullaşma oranları, hanehalklarının gelir durumlarına göre yaptıkları yükseköğretim harcamaları ile ilgili ülkemizdeki mevcut durum belirlenerek; yükseköğretime erişimde eşitliğin ne ölçüde sağlanabildiği üzerine değerlendirme yapılacaktır.

Yükseköğretim Okullaşma Oranları

Türkiye'de örgün yükseköğretimde 2001 yılında %16.32 olan Brüt Okullaşma Oranı 2010 yılında %31.4'e yükselmiştir (Tablo 2). Dünya'da yükseköğretim okullaşma oranları 1985 yılından itibaren artış göstermekte ve 1985 yılında %8.7 olan yükseköğretim Brüt Okullaşma Oranı 2007 yılında %25.5'e yükselmiştir (World Bank, 2009). Ülkemizde yükseköğretimde erkeklerin okullaşma oranları da kızlardan yüksektir. Cinsiyet oranı 2001 yılında 71.38 iken 2010 yılında 81.07'ye yükselmiştir. Fakat cinsiyet oranında görülen bu artışa rağmen Türkiye'de kızların aleyhine olan cinsiyet farlılığının devam ettiği görülmektedir. Dünya'da yükseköğretimde cinsiyet oranı 2006 yılında kızlar lehine 1.06'dır (UNESCO, 2009). Bu durum Türkiye'de kızlar aleyhine olan cinsiyet farklılığının oldukça büyük olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Yükseköğretimde brüt okullaşma oranları (*), (**).

	Brüt Okullaşma Oranı (%)			
Öğretim Yılı	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**	**Cinsiyet Oranı**
2001	13.54	18.97	16.32	71.38
2008	22.78	30.09	26.51	75.69
2009	24.98	31.84	28.48	78.45
2010	28.06	34.61	31.4	81.07

Kaynak: ÖSYM (2010), *ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri*, 2009-2010, TÜİK (2009), *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Veri Tabanı.*
Not: (*) Hesaplamalarda 20-24 yaş grubu kullanılmıştır. (**) Açıköğretim öğrencileri dahil edilmemiştir.

Bölgelere ve İllere Göre Okullaşma Oranları

Türkiye'de 2010 yılında bölgelere göre yükseköğretim Brüt Okullaşma Oranlarına baktığımızda bazı bölgeler arasında önemli farklılık olduğu görülmektedir. Türkiye'de İç Anadolu bölgesi %44.06 ile en yüksek okullaşma

oranına sahipken Güneydoğu Anadolu bölgesi %9.91 ile en düşük orana sahiptir (Tablo 3). Bölgeler arasında görülen okullaşma oranları farklılıklarının temel sebebi olarak Tablo 3'de görüldüğü gibi hem üniversite ve yükseköğretim öğrenci sayılarında hem de nüfus düzeyinde görülen bölgeler arasındaki eşitsizlik gösterilebilinir.

Tablo 3: Yükseköğretimde bölgelere göre üniversite, öğrenci, öğreti elemanı sayıları ve okullaşma oranları.

Bölgeler	Üniversite Sayısı	Öğrenci Sayısı	Nüfus	Okullaşma Oranı (%) (*),(**)
Akdeniz	12	192,305	9,423,231	24.76
Doğu Anadolu	15	134,547	5,775,225	23.36
Ege	16	291,469	9,693,594	37.16
Güneydoğu Anadolu	11	70,005	7,592,772	9.91
İç Anadolu	35	455,876	11,811,112	44.06
Karadeniz	20	199,997	7,539,694	32.97
Marmara	55	592,403	21,887,360	32.73
Toplam	**164**	**1,936,602**	**73,722,988**	**30.84**

Kaynak: ÖSYM (2010), *ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri*, 2009-2010, TÜİK (2009), *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Veri Tabanı.*
Not: (*) Hesaplamalarda 20-24 yaş grubu kullanılmıştır. (**) Açıköğretim öğrencileri dahil edilmemiştir.

Son on yıl içinde Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde çok sayıda yeni üniversitenin kurulmasında, yükseköğretim hizmetinin her bir bölgeye taşınması ve yerinde yükseköğretim hizmeti verilmesi yanında, üniversitelerin bölgeler arası gelişmişlik farkını azaltacak bir faktör olarak görülmesinin de önemli etkisi olduğu görülmektedir (Sargın, 2007). Ancak yeni kurulan üniversitelerde yükseköğretimde bölgeler arasında görülen eşitsizliği ortadan kaldıramamış ve üniversitelerin çoğunlukla Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyükşehirlerde toplanması engellenememiştir. Bu üç şehrimizde Türkiye'deki üniversitelerin yaklaşık %41'i, öğrencilerin %33'ü ve öğretim elemanlarının %45'i bulunmaktadır (Tablo 4). Bu şehirler nüfus ve ekonomik gelişmişlik düzeyleri bakımından Türkiye'nin en önde gelen şehirleridir. Örneğin; Türkiye'de toplam nüfusun yaklaşık %18'i İstanbul'da ikamet etmekte ve 2009 yılında Türkiye'de hanehalkı başına düşen ortalama yıllık gelir 21,293 YTL iken bu rakam İstanbul'da 28,520 YTL'dir (TÜİK, 2011). Ayrıca Sargın (2007)'ye göre; Türkiye'de ilk üniversitelerin de buralarda kurulmuş olması, bu şehirlerde gerekli altyapı, donanım ve tecrübenin oluşmasında etkili olmuş; bu durum yeni açılan üniversiteler için, yine bu şehirlerin tercih edilmesinde eğilim oluşturmuştur. Sayıları her geçen gün artan vakıf üniversitelerinin de bu şehirler de kurulması, gelişimlerini sağlayacak nüfus (üniversite eğitimi almak isteyen), teknik altyapı, öğretim üyesi gibi imkânların bu şehirlerde daha fazla olmasından kaynaklandığı da Sargın (2007) tarafından belirtilmektedir. Böl-

Tablo 4: Yükseköğretimde illere göre üniversitelerin, öğrencilerin, öğretim elemanlarının dağılımı ve okullaşma oranları (%).

İl	Üniversiteler	Öğrenciler	Öğretim Elemanları	Nüfus	Okullaşma Oranı (*), (**)
İstanbul	25.6	16.94	20.01	17.98	29.59
Ankara	9.76	10.45	17.25	6.47	48.21
İzmir	5.49	5.63	7.54	5.36	33.62
Büyük İller Toplamı	40.85	33.02	44.8	29.81	34.52
Diğer İller	59.15	66.98	55.2	70.19	29.3
Toplam	**100**	**100**	**100**	**100**	**30.84**

Kaynak: ÖSYM (2010), *ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri*, 2009-2010, TÜİK (2009), *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) Veri Tabanı.*
Not: (*) Hesaplamalarda 20-24 yaş grubu kullanılmıştır. (**) Açıköğretim öğrencileri ve diğer eğitim kurumlarına kayıtlı öğrenciler dahil edilmemiştir.

geler ve hatta iller arasındaki üniversite sayısı ve okullaşma oranları arasındaki farklılıklar göz önüne alındığında Türkiye'de bölgeler arasında yükseköğretime erişimde eşitlikten söz edilememektedir.

Gelir Durumuna Göre Yükseköğretim Harcamaları

Türkiye'de 2009 yılı itibariyle hanehalkı kullanılabilir gelirlerine göre oluşturulan %20'lik gruplarda, en yüksek gelire sahip son gruptakilerin toplam gelirden aldığı pay %46 iken, en düşük gelire sahip ilk gruptakilerin toplam gelirden aldığı pay %6.2'dir (Tablo 5). Buna göre, son %20'lik grubun toplam gelirden aldığı pay, ilk %20'lik gruba göre 7.4 kat daha fazladır. Aynı şekilde son %20'lik grubun yaptığı toplam tüketim harcaması ilk %20'lik grubun yaptığı harcamanın yaklaşık 4 katıdır. Bu durum eğitim harcamalarında ise 19 katına kadar çıkmaktadır. Tablo 5'de düşük gelir gruplarının eğitime ayırabildikleri harcama paylarının milli gelirdeki paylarından da düşük olduğu görülmektedir. Öte yandan yükseköğretim harcamalarının %20'lik gelir gruplarına göre dağılımına baktığımızda da yükseköğretim harcamalarının alttan üçüncü %20'lik dilimde başladığını ve düşük %20'lik grupların çocuklarının yükseköğretim kurumlarına çok az ulaşabildiklerini söyleyebiliriz. Böyle bir durumda Türkiye'de eğitimde ve yükseköğretimde fırsat eşitliğinin olduğu söylenemez. Fakat gelir durumuna göre yükseköğretim okullaşma oranlarına baktığımızda tam tersi bir durumla karşılaşılmaktadır. 2009 yılı itibariyle Türkiye'de hanehalkı başına düşen yıllık ortalama gelirden (21,293 YTL) daha az gelire sahip hanehalkları arasında yükseköğretim okullaşma oranı yaklaşık %9.8 iken bu oran yıllık ortalama gelirden daha yüksek gelire sahip hanehalkları için yaklaşık %6.5'dir.[1]

Tablo 5: Türkiye'de gelire göre sıralı hanehalklarının %20'lik gruplarının eğitim harcamalarındaki payları (%), 2009.

	1.%20	2.%20	3.%20	4.%20	5.%20
Toplam Eğitim Harcamaları	3.17	4.91	11.86	19.67	60.39
Yükseköğretim Harcamaları	2.31	3.57	11.7	15.33	67.09
Toplam Tüketim Harcaması	9.14	13.4	17.98	22.92	36.55
Kullanılabilir Gelir	6.2	10.7	15.3	21.9	46

Kaynak: TÜİK (2009), *Hanehalkı Tüketim Harcaması Veri Tabanı*

Yükseköğretimde Verimlilik

Bu bölümde Türk yükseköğretiminin verimliliği üzerine bir değerlendirme yapabilmek için yükseköğretim düzeyindeki işsizlik ve istihdam oranlarına, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısına, sermaye giderlerinin toplam giderler içindeki payına ve yükseköğretimin kişiye özel getirisine bakılacaktır.

Yükseköğretim Düzeyinde İşsizlik ve İstihdam

2010 yılında Türkiye genelinde istihdam oranı %43, işsizlik oranı ise %11.9 olarak gerçekleşmiştir. Eğitim düzeyleri itibarıyla bakıldığında, yüksekokul ve fakülte mezunları dışında kalan gruplarda eğitim seviyesi yükseldikçe işsizlik oranları da yükselmektedir (Tablo 6). Bu durumun en önemli nedeni, eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne ve istihdama katılma eğiliminin artmasıdır (DPT, 2011). 2008 OECD ülkeleri ortalamasına göre yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %3.2 iken bu oran 2010 yılı itibariyle ülkemizde %11'dir. Öte yandan eğitim seviyesi yükseldikçe beklendiği gibi özellikle yüksekokul ve fakülte mezunları için istihdam oranının da arttığı görülmektedir. Tansel (1994) Türkiye'de bir üniversite diplomasının özellikle kadınların ücretli çalışma olasılığını yaklaşık %50 attırdığını belirlemiştir. 2008 OECD ülkeleri ortalamasına göre yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı yaklaşık %85 düzeyindedir.[2] Ülkemizdeki yükseköğretim mezunlarının istihdam oranı bakımından pek çok OECD ülkesinin gerisinde olmasına sebep olarak son on yılda artan yükseköğretim kurumlarının sayısına bağ-

[1] TÜİK (2009). Hanehalkı Bütçe Anketi Mikro Veri Seti kullanılarak 20-24 yaş grubu için yükseköğretim Net Okullaşma Oranları hesaplanmıştır (Gelir düzeyi sıfır olarak belirtilen hanehalkları hesaplamaya dahil edilmemiştir).

[2] OECD (2010). 25-64 yaş grubu için hesaplanmıştır.154).

Tablo 6: 2010 yılında Türkiye'de işgücünün eğitim düzeyi (15+ yaş).

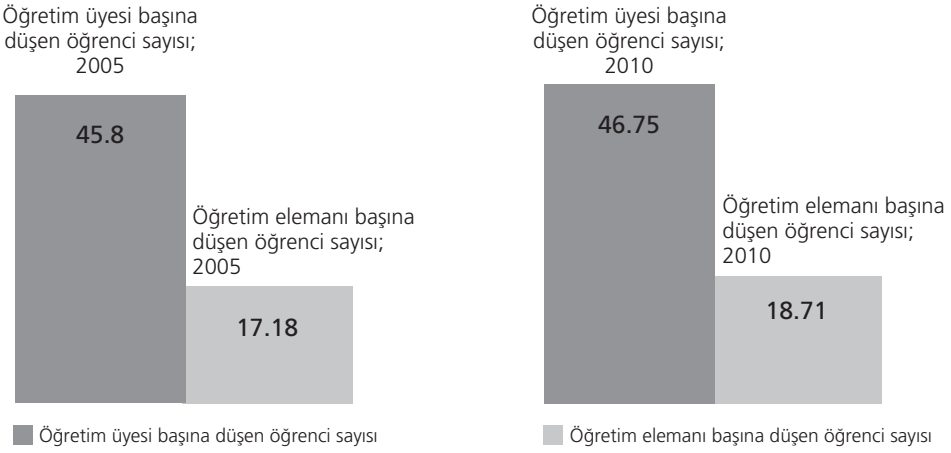
Eğitim Düzeyi	İşsizlik Oranı (%)	İstihdam Oranı (%)
Okur-yazar olmayanlar	6	18.6
Lise altı eğitimliler	12.4	41.9
Lise ve dengi meslek	15.9	43.3
Yüksekokul ve fakülte	11	70.1
Toplam	**11.9**	**43**

Kaynak: TÜİK (2010), *Hanehalkı İşgücü İstatistikleri*

lı olarak yüksekokul ve fakülte mezunlarının sayısındaki artış ve mezunların iş dünyasının beklentilerini karşılayacak yeterliliklere sahip olmamaları gösterilebilinir. Yükseköğretim mezunlarının işsiz kalma ihtimalleri yüksek olması yükseköğretimde verimsizliğe işaret etmektedir (El-Araby, 2010).

Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Türkiye'de yükseköğretimde verimsizliğe sebep olan faktörlerin başında son yıllarda öğretim elemanı sayısında gözlenen ciddi artışa rağmen öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının gelişmemesidir. Bunun başlıca sebebi 2005 ve 2010 yılları arasında yükseköğretim öğrenci sayısının yaklaşık %39 oranında artış gösterirken öğretim elemanı sayısının yaklaşık %28 oranında artmasıdır. Öğrenci sayısındaki artış öğretim elemanı sayısındaki artıştan daha hızlı olduğu için 2005 yılında 17.18 olan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 2010 yılında 18.71'e yükselmiştir (Şekil 1). Türkiye'de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 2008 OECD ülkeleri ortalamasına (15.8) göre yüksektir (OECD, 2010). Öte yandan Türkiye'deki yükseköğrenci öğretim üyesi oranı (46.75), öğretim üyelerinin çok yüksek ders yükleri taşımasına neden olmakta ve yükseköğretimin verimliliğini düşürmektedir.



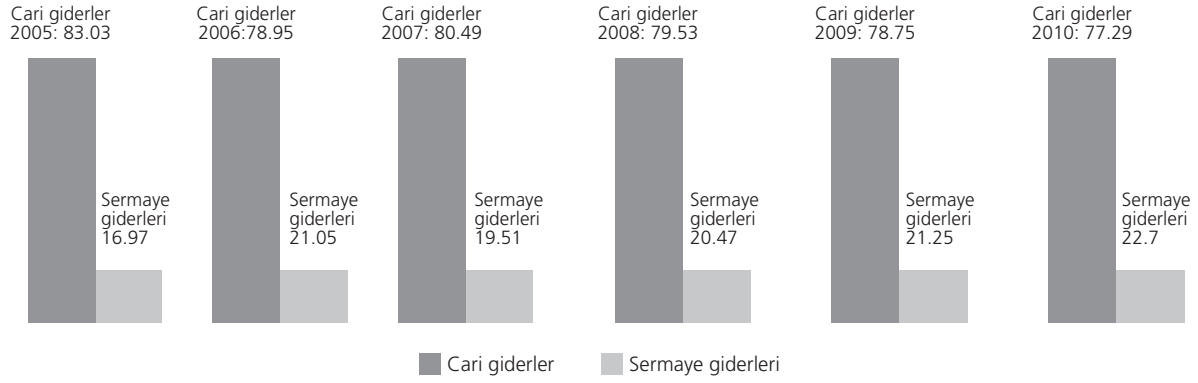
Şekil 1: Yükseköğretimde öğretim elemanı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı.

Yükseköğretimde Sermaye Giderleri

Türkiye'de son yıllarda yükseköğretime ayrılan bütçe ödeneklerinin harcamalara göre dağılımına baktığımızda sermaye giderlerinde sürekli bir artış görülmektedir. 2005 yılında %16.97 olan yükseköğretimdeki sermaye giderleri 2010 yılında %22.7'ye yükselmiştir (Şekil 2). Sermaye giderleri normal ömrü bir yıldan fazla olan mal ve hizmet alımları ile sabit sermaye edinimleri ve gayri maddi aktiflerin edinimi için yapılan ve bütçe kanunlarıyla belirlenen değerleri aşan giderlerdir.[3] Bu yüzden sermaye giderlerinde görülen artış yükseköğretim kurumlarının

[3] BUMKO (2008).

altyapısını güçlendirerek; kurumların kalitelerini ve verimliliklerini arttırmalarını sağlamaktadır. Cari giderler ise personel giderleri, sosyal güvenlik kurumlarına devlet primi giderleri, bütçe kanunlarıyla belirlenen değerleri aşmayan ve normal ömrü bir yıl ya da bir yıldan az olan mal ve hizmet alım giderleri ile kişi ya da kurumların cari nitelikli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, karşılıksız olarak yapılan kaynak aktarmalarını içeren cari transferlerdir.[3] Ülkemizde yükseköğretim cari giderlerinin yaklaşık %64'ünü personel giderleri oluşturmaktadır. Yükseköğretimde cari giderlerin 2007 OECD ülkeleri ortalaması %90.7 iken sermaye giderlerinin %9.3'dür. Personel giderlerinin 2007 OECD ülkeleri ortalaması ise %68.1'dir. Türkiye'de sermaye giderlerinin pek çok OECD ülkesine göre yüksek olmasının başlıca sebebi yeni üniversiteler kurulmasına bağlı olarak artan öğrenci sayısındaki artışın yeni inşaatların yapılmasını zorunlu kılması gösterilebilinir (OECD, 2010).



Şekil 2: Yükseköğretimde cari giderler ve sermaye giderlerinin %dağılımı, 2005-2010.

Yükseköğretimin Kişiye Özel Getirisi

Devlet ve bireyler tarafından yükseköğretime yapılan harcamaları sadece bireylerin yükseköğretim hizmetinden yararlanmasını sağlayan harcamalar olarak görmek yanlış olacaktır çünkü yükseköğretim bireylerin ve toplumun gelecekteki verimliliğini arttırmaya yönelik yapılan bir yatırımdır (YÖK, 2007). Türkiye'de yükseköğretimin kişiye özel getirisi konusunda Psacharopoulos (2004) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkiye'de yükseköğretimin kişiye özel getirisi %16.2 ve toplumsal getirisi %8.5 olarak hesaplanmıştır. Aynı çalışmada, bu oranların dünya ortalaması ise sırasıyla %19 ve %10.8 olarak hesaplanmıştır. Tansel (2008)'de ülkemizde kadın ve erkekler için öğrenim düzeyi arttıkça eğitimin kişiye özel getirisinin arttığını; en yüksek getirinin yükseköğretim düzeyinde olduğunu göstermiştir. Dünya'da ise Psacharopoulos (2004) en yüksek toplumsal ve özel getirinin ilköğretimden sağlandığını ve OECD ülkelerinde ise en düşük toplumsal ve özel getirinin yükseköğretimden sağlandığını belirtmektedir. Toplumsal ve özel getiriler arasındaki fark kamunun eğitime desteğinin düzeyini yansıtmaktadır (Psacharopoulos, 2009). Buna göre Türkiye'de özel ve toplumsal getiriler arasındaki fark yükseköğretim düzeyinde yüksek olduğundan yükseköğretimin kamuya maliyetinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yükseköğretim Sistemini Bekleyen Zorluklar

Nüfus'taki Değişim

2010 yılında ülkemizde nüfusun %25.6'sı 0-14 yaş grubunda bulunurken ve yaklaşık %43'ü 25 yaşın altındadır (TÜİK, 2011). Bu durumda ülkemiz de nispeten bir *gençlik patlaması* (*youth bulge*) görüldüğünü ve gelecek yıllarda ülkemizde yükseköğretim talebinde artış olacağını söylemek yanlış olmaz. Türkiye'nin şu andaki nüfus yapısı çalışma çağındaki nüfusun yüksek değerde olmasından dolayı demografik fırsat penceresine sahiptir ve 2020 yılına kadar genç nüfusun (10-24 yaş grubu) artacağı ve 2020 yılında en yüksek düzeye ulaşacağı öngörülmektedir (World Bank, 2007). Ülke tarihlerinde bir kez görülen bu durum iyi değerlendirilerek nitelikli işgücü yetiştirilmesine öncelik verilmelidir. Kavak (2010)'da Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci sayısının 2010-2023 dönemindeki gelişimi konusunda iki farklı senaryo öngörülmüştür. Buna göre yükseköğretimde orta düzeyde bir seyir görülmesi halinde yükseköğretim Brüt Okullaşma Oranının (Açıköğretim hariç) 2023 yılında %45'e; yüksek düzeyde bir seyir görülmesi halinde ise yükseköğretim brüt okullaşma oranının (Açıköğretim hariç) 2023 yılında %60'a ula-

şacağı öngörülmektedir. Ayrıca YÖK Yükseköğretim Strateji Raporuna (2007) göre 2025 yılında yükseköğretim okullaşma oranının %65'e (%15'i açıköğretim öğrenci payı) yükselmesi hedeflenmektedir. Bu durumda Türkiye'nin artacak yükseköğretim talebini sistemin şu andaki arz kapasitesine göre karşılaması mümkün olmayacaktır ve yükseköğretimde arz kapasitesinin arttırılması Türk yükseköğretiminin en önemli sorunlarından biri olmaya devam edecektir.

Yükseköğretimin Kalitesi

Yükseköğretimde kaliteyi yükseltmek oldukça maliyetlidir. Türkiye'de ki yükseköğretimin kalitesini ve gittikçe artan yüksek yeterliliğe sahip işgücü talebini göz önüne aldığımızda yükseköğretimin kalitesini arttırmaya yönelik gerekli kaynakların bulunması Türk yükseköğretimi için önemli bir zorluk olarak gözükmektedir. World Competitiveness Report 2010/2011[4]'nin yaptığı sıralamaya göre Türkiye yükseköğretim kurumlarının kalitesine göre dünyada 139 ülke arasında 71'inci sıradadır. Aynı raporda Türkiye işgücü piyasasının verimliliğine göre yapılan sıralamada da 127'incidir. Bu da üniversite mezunlarının işgücü piyasasının taleplerini karşılayamadığını gösteren bir başka değişken olarak yorumlanabilinir. Benzer şekilde farklı kurumlar tarafından yapılan dünyanın en iyi üniversiteleri sıralamaları da ülkelerin yükseköğretimlerinin kalitesini belirlemekte kullanılmaktadır. Örneğin; Times Higher Education tarafından 2010 yılı için yapılan dünyanın en iyi 200 üniversitesi sıralamasında sadece iki Türk üniversitesi bulunmaktadır (Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi). Bu sıralamalarında Türk yükseköğretimin kalitesinin yetersizliğini gösterdiği söylenebilinir.

Türk yükseköğretimde kalitenin yükseltilmesi ve bu kalite düzeyine uluslararası geçerliliği olan bir güvence oluşturacak değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi sorun olmaya devam edecektir (YÖK, 2007). Bu sebeple yükseköğretim kurumlarında kalitenin yükseltilmesi için yapılacak teknolojik yenilemeler, müfredatların yenilenmesi, yeni öğretim teknikleri ve öğrenme metotları, akademik personelin iyileştirilmesi ve ücretlerinin arttırılması için önemli bir kaynağa ihtiyaç olacaktır (Fahim ve Sami, 2010).

Vakıf Üniversiteleri

Ülkemizde vakıf üniversiteleri 1984 yılından itibaren kurulmaya başlanmıştır. 2011 yılı itibariyle sayıları 64'dür. Özellikle sayı olarak son yıllarda çok ciddi bir atış göstermelerine rağmen Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının sırasıyla yaklaşık %9 (Açıköğretim hariç) ve %10'una sahiptirler. Ancak artan yükseköğretim öğrenci sayısını göz önüne aldığımızda vakıf üniversitelerinin Türk yükseköğretimi içindeki payının artması gerekliliği de oldukça açıktır. Kavak (2010) 2035 yılı itibariyle vakıf üniversitelerinin payının yükseköğretim kurumları içinde %30'lara ulaşmasını ve öğrenci sayısında çok ciddi bir artış olacağını öngörmektedir. Buna sebep olarak artan vakıf üniversitelerinin önümüzdeki 10-15 yıllık süreçte tam kapasitelerine erişebilecekleri beklentisini belirtmiştir. YÖK Yükseköğretim Strateji Raporuna (2007) göre de 2010 yılı itibariyle yaklaşık 180,000 olan vakıf üniversitesi öğrenci sayısının 2025 yılı itibariyle 460,000'ine yükselmesi hedeflenmektedir. Ülkemizde vakıf üniversitelerinin gelirlerinin çok büyük bir kısmı öğrenci harçlarından sağlandığından düşük gelirli öğrencilerin vakıf üniversitelerinde eğitim alması zor gözükmektedir. Bu yüzden vakıf üniversitelerinin sayısındaki artışa paralel öğrenci sayısında da artış sağlanması için vakıf üniversitelerinin finansmanı içinde yeni stratejilere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Türkiye İçin Alternatif Yükseköğretim Finansman Stratejileri

Türkiye'de yükseköğretim harcamalarının GSYİH içindeki payının dünyadaki çoğu ülkeye göre az olduğu, yükseköğretim kurumlarının verimsiz olduğu ve üniversite eğitimi almak isteyen öğrencilerin fırsat eşitliğine sahip olmadıkları bir önceki bölümde gösterilmiştir. Yükseköğretim harcamalarının GSYİH içindeki payı artmadan Türkiye için yükseköğretim sisteminin büyümesi çok zor olacaktır ve sistemdeki büyüme özel harcamaların yükseköğretim harcamaları içindeki payının artmasını zorunlu hale getirmektedir.

Öncelikle ülkemizde yükseköğretim hizmeti kamu malı olarak görüldüğünden yükseköğretim harcamalarının büyük bir kısmı kamu bütçesiyle karşılanmaktadır. 2009 yılı itibariyle üniversite gelirlerinin yaklaşık %55'ini Merkezi Yönetim Bütçesinden aldıkları ödenek, %33.1'ini döner sermaye gelirleri ve %11.9'unu özel gelirler oluştur-

[4] World Economic Forum (2010).

maktadır (DPT, 2011). Bu durumda, üniversitelerin gelirlerinin önemli bir kısmının merkezi yönetim bütçesinden tahsil edildiği ve üniversitelerin kendi gelirlerini yaratma sıkıntısı içinde oldukları açıkça görülmektedir. Bu durumda üniversitelerin kendilerine yeni kaynak arayışına girmeleri kaçınılmazdır.

Önceki bölümde gösterildiği gibi Türkiye'de yükseköğretim harcamaları çok büyük oranda daha üst gelir grubuna sahip öğrenci ve aileler tarafından yapılmaktadır ve bu durum yükseköğretimde fırsat eşitliğinin olmadığını göstermektedir. Mevcut sistemdeki bu eşitsizlik merkezi sınav sistemi ile bir ölçüde giderilmeye çalışılmaktadır. Türkmen (2009) çalışmasında uygulanan sınav ile kişilerin ortaöğretim müfredatı boyunca öğrendikleri arasındaki ilişkinin giderek uzaklaşması neticesinde özel dershaneler üniversite seçme sisteminde çok önemli bir rol oynamaya başladığını ve yükseköğretimin kapasitesinin de öğrenci talebini karşılayamaması ile birlikte, özellikle ödeme gücü olanların, bu ödeme güçleri ile paralel olarak dershanelere yatırım yaptıklarını belirtmektedir. Böylelikle aslında yükseköğretime yapılması gereken yatırımın, yükseköğretim için neredeyse ön koşul haline gelen dershanelere yapılmakta olduğunu (yükseköğretim parasız olduğu için) ve ödeme güçlüğü içerisinde yoksul kesimlerin daha dershane aşamasında elendiklerini vurgulamaktadır. Fakat ülkemizde bu çalışmada gösterdiğimiz gibi ortalama gelir düzeyinden daha düşük gelire sahip hanehalklarında yükseköğretim okullaşma oranı daha yüksek ise yoksul kesimlerin yükseköğretime çok az ulaşabildikleri öngörüsünün daha detaylı bir şeklide araştırılması gerekliliği ortadadır.

Ülkemizde yükseköğretimin kişiye özel getirisinin yüksek olmasından dolayı yükseköğretime olan talebin artacağını söylemek yanlış olmaz. OECD (2010) da 2005 yılı itibariyle Türkiye'de bir yükseköğretim mezunu çalışanın gelirinin bir lise mezunun çalışandan ortalama %49 daha fazla olduğu belirtilmektedir. Böylelikle yükseköğretimde kişiye özel getirinin ve öğrenci başına düşen maliyetin diğer eğitim kademelerinden daha fazla olması sebebiyle yükseköğretim hizmetinin yarı kamusal hizmet olması gerekliliği açıkça görülmektedir. Bu nedenle öğrenci harçlarının yükseköğretimin finansmanındaki payının arttırılmasına yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Burada önerilebilecek sistem 21. yüzyılın başından beri bütün dünyada yaygınlaşmakta olan yükseköğretimde maliyet paylaşımı (cost-sharing) sistemi olacaktır. Bu sistemi uygulayan ülkelerde kamu ve öğrenciler arasında yükseköğretimin maliyeti çeşitli oranlarda ve farklı şekillerde paylaşılmaktadır. Başta İngiltere, Japonya, Avustralya ve ABD gibi ülkelerde de uygulanmakta olan bu sistemin ülkeler için doğru tasarlandığında yükseköğretim finansmanında karşılaşılan sorunları çözebildiği görülmüştür. Bu sistemle öğrenci kredileri yükseköğretime eşit erişimi sağlamak için önemli bir politika aracı olarak kullanılmaktadır. Genellikle kredi geri ödemeleri belli bir programa ve zamana göre ayarlanmaktadır. Ayrıca kredilerin geri ödenmesi öğrencinin sosyal ve ekonomik geçmişine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Şu anda dünyada yaygın olan gelire dayalı kredi sistemine göre öğrencilere harç ve gelir durumlarına destek olmak için kredi verilmektedir. Bu krediler genellikle kamu kaynaklı olmakla beraber ticari bankalar tarafından bu kaynakların temin edilmesi için bir engel bulunmamaktadır. Bu yöntemin en önemli özelliği borcun geri ödemesinin borçlunun gelecekteki gelir seviyesi (ödeme gücü) ile ilişkili olmasıdır. Bir başka ifadeyle kişi banka kredisine benzer biçimde nakit ihtiyacı için (harçlarını yatırmak için) kredi almakta ve öğrenci belirli bir ödeme gücüne (gelir) eriştiğinde ödemeye başlamaktadır (Chapman, 2005).[5]

Johnstone (2007) dünyada çeşitli ülkelerde uygulanan yükseköğretimde maliyet paylaşımı sistemlerine dair bilgiler vermektedir. Bu çalışmaya göre; İngiltere'de harçlar oldukça yüksektir ve öğrenciler aldıkları kredilerle geri ödemelerini ileride piyasadaki enflasyon oranına eşit faiz oranlarıyla yaparlar (sıfır real faiz oranı). Japonya ise dünyada ki en büyük yükseköğretime katılım oranına sahip ülkelerden biridir ve yükseköğretimde maliyet paylaşımı sistemini tümüyle uygulamaktadır. Japonya'da yükseköğretim büyük oranda özel sektöre bağlıdır ve 2006 yılı itibariyle yükseköğretim öğrencilerinin %73'ü özel üniversitelerde okumaktadır. Yükseköğretimin finansmanı düşük faizli (%3) öğrencilere verilen kredilerin 20 yıl içinde geri ödenmesiyle sağlanmaktadır. ABD'de ise yükseköğretim öğrencilerine aile gelirlerine bakılmaksızın kredi veya yarı zamanlı iş verilerek pahalı özel üniversitelere gitme imkanı sağlanmaktadır. Chapman (2005) ise örneğin Kanada'da kredinin faizinin mezuniyet öncesi devlet desteği şeklinde bankalara ödenmekte olduğunu ve iflas ya da ödeme güçlüğü anında devlet tarafından verilen ödeme teminatı olarak kullanılmakta olduğunu belirterek devlet destekli bir model uygulandığını belirtmektedir.

Türkiye'de yükseköğretimde maliyet paylaşımı sisteminin uygulanabilmesi için YÖK'ün öncelikle kapsamlı bir fizibilite çalışması yapması uygun olacaktır çünkü ülkemizdeki gibi işsizliğin yüksek olduğu, çok fazla gelişmiş kredi piyasasına sahip olmayan, insanların borçlanmaya endişeyle yaklaştığı bir ülkede öğrencileri yükseköğrenim almaları için borçlandırmak çok kolay olmayacaktır. Ayrıca ülkemizde öğrenci harçlarının arttırılmasının yükseköğretime talebi azaltacağı ve mevcut eşitsizliğin daha da arttıracağına dair yaygın bir inanış vardır. Bu konuyla ilgili

[5] Alıntı Türkmen (2009).

yapılan çalışmalara baktığımızda OECD (2010)'da harç ücretlerinin ödemenin gerekli olduğu ve öğrencilerin büyük miktarda devlet teşviki aldığı OECD ülkelerinde talep daralması gözlenmediği belirtilmektedir. Ploeg ve Veugelers (2008) bedava yükseköğretimin kendiliğinden eşit erişim ve daha çok öğrenciyi beraberinde getirmediğini belirtirken, El-Araby (2010)'da bedava yükseköğretimin eşitliği sağlamasının her zaman garanti olmadığını belirtmektedirler. Chapman (2005) Avustralya'da gelire dayalı kredi sisteminin uygulanmaya başlanmasıyla üniversite öğrencilerinin ailelerinin ekonomik statüsünün yükseköğretim okullaşma oranında belirleyiciliğinin ortadan kalktığını ve bu sistemin yükseköğretime erişimde bir engel oluşturmadığını belirtmektedir.

Bu fizibilite çalışmasından sonra gerekli idari, yasal ve fiziki altyapının hazırlanmasına geçilmeli ve üniversitelerin bu adaptasyon sürecindeki performansları yakından takip edilmeli ve değerlendirilmelidir. Üniversitelere sağlanacak mali özerkliğin bu sistemi ne kadar sağlamlaştıracağı iyi araştırılmalıdır. Bu sistemin verimli olabilmesi için öğrencilerin borç ve mezun olduktan sonraki kazançlarının çok doğru bir şekilde kaydedilmesi gerekmektedir ve bu sebeple üniversitelerde çok iyi maliyet muhasebesi sistemi uygulanmalıdır.

Türkiye'de bu sistemin iyi işleyebilmesi için merkezi sınav sisteminin devamlığı gerekmektedir çünkü merkezi sınav olmaksızın öğrencinin kendi yetenek ve beceri durumunu olduğundan daha fazla tahmin etmesi ve bu tahminine ilişkin bölümlerde okuması eğilimi yüksek oranda olacaktır. Chapman (2005)'in belirttiği gibi eğitime yapılan yatırımlar her zaman risklidir çünkü belirsizlik mevcuttur. Örneğin; öğrencinin yanlış tercih yapmasından dolayı mezun olamaması, mezun olsa dahi çalışacağı meslek de başarılı olup olamayacağı ya da işgücü piyasasındaki değişimlerin öğrenciyi nasıl etkileyeceği hep belirsizdir. Bu yüzden Türkiye gibi ekonomisi kırılgan olan ülkelerde özel bankalarında öğrencilere kredi vermeye isteksiz yaklaşabilecekleri unutulmamalıdır.

Öğrencilere ilerideki gelir durumlarına göre mi yoksa ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre mi kredi verileceği; faizsiz ya da çok düşük oranda faizle kredi vermenin ileride verilen kredilerin büyük oranda hibe edileceği bir duruma mı dönüşeceği; mezunların gelirlerine göre geri ödemeler için farklı faiz oranlarının mı kullanılacağı; ya da kızlar aleyhine olan cinsiyet farklılığını ortadan kaldırmak için kız öğrencilere erkek öğrencilerden daha farklı bir geri ödeme planı sunulması gibi farklı sistemler iyi analiz edilmelidir.

Öte yandan devlet üniversitelerinde öğrencilere hem başarı durumlarına göre hem de gelir düzeylerine göre bazı burslar verilmesi ya da harçlarında indirime gidilmesi yükseköğretimde maliyet paylaşımı sistemi için tamamlayıcı bileşenler olabilir.

Ayrıca üniversite-sanayi işbirliğinin artması sağlanarak sanayi kesiminden üniversitelere kaynak sağlanabilinir. Bu yüzden üniversitelerin özellikle AR-GE çalışmalarını arttırıcı politikalar üretmeleri gerekmektedir. Bunun yanında yükseköğretim kurumları gelirlerini çeşitlendirebilirler ve hayat boyu eğitim yaptırma ve çeşitli kurslar düzenleyerek değişik alanlardan üniversitelere kaynak sağlayabilirler (Mutluer, 2008; DPT, 2011).

Türkiye'de vakıf üniversitelerinin finansmanı çok büyük oranda öğrencilerden alınan harçlarla sağlandığından vakıf üniversitelerine maliyet paylaşımı sistemin uygulanıp uygulanamayacağı ayrı bir tartışma konusudur.

Sonuç

Türkiye'de yükseköğretime yapılan kamu ve özel harcamaların yetersizliği, yükseköğretime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanamamış olması ve verimsizlik mevcut yükseköğretim finansman sisteminin yetersizliğini göstermektedir. Gelecekte genç nüfusta görülecek artışla beraber yükseköğretim talebinde görülecek artış ve yükseköğretimde kaliteyi geliştirici atılımların getireceği maliyetlerle beraber finansman modelinde değişiklikler yapmak zorunlu hale gelecektir. Vakıf üniversitelerine öğrenci talebini arttıracak stratejiler belirlenmesinin zorunluluğu da ortadadır. Yeni model yükseköğretime yapılan toplam harcamaların (özellikle özel harcamaların) arttırılmasını hedeflemelidir. Artan yükseköğretim kaynaklarıyla beraber yükseköğretimde verimliliği arttırmak ve öğrenciler arasında yükseköğretime erişimde fırsat eşitliğini sağlamak amaç olmalıdır. Bu çalışmada önerilen ve dünyada da yaygın olarak kullanılan yükseköğretimde maliyet paylaşımı sisteminin Türkiye'ye nasıl bir modelle uygulanabileceği konusunda ciddi bir çalışma gerekmektedir. Yükseköğretimde maliyet paylaşımı sistemi ile asıl amaç gelir durumundan bağımsız tüm öğrencilere yükseköğretim imkanı sağlamaya çalışmak olduğundan öncelikle çok iyi bir gelir dağılımı, yükseköğretim harcamaları ve gelir durumuna göre okullaşma oranı analizinin yapılması gerekliliği ortadadır. Bu çalışmada kullanılmayan başka göstergelerde kullanılarak (örneğin; yükseköğretimde personel gelirlerinin dağılımı, mezuniyet oranları, mezunların mezun oldukları alanlara göre dağılımları, okulu bırakma oranları gibi) yükseköğretimde eşitlik ve verimlilik daha geniş kapsamda incelenmelidir. Yükseköğretim sisteminde görülen verimsizlik ve eşitsizliğin ortaöğretim sisteminden de kaynaklanabileceği unutulmamalı ve ortaöğretim sistemi içinde benzer şekilde çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Bevc, M. ve S. Ursic. Relations between funding, equity, and efficiency of higher education. Education Economics, 16, 229-244.

Chapman, B. (2005). Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform. The Australian National University, Centre for Economic Policy Research Discussion Paper, No:491.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2011). 2011 Yılı Programı. Ankara.

El-Araby, A. (2010). Comparative Assessment of Higher Education Financing in Six Arab Countries. ERF Policy Research Report, No:34, 1-10.

Fahim, Y. ve N. Sami (2010). Access to and Equity in Financing Higher Education in Egypt. ERF Policy Research Report, No:34, 11-28.

Johnstone, B. and Marcucci P. (2007). Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research, UNESCO.

Kavak, Y. (2010). 2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış. TÜSİAD.

BUMKO (Maliye Bakanlığı Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü) (2008), "2009-2011 Dönemi Bütçe Hazırlama Rehberi" http://www.bumko.gov.tr/ erişim tarihi:12.04.2011.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2010). Milli Eğitim İstatistikleri: Yaygın Eğitim 2009-2010. Ankara.

Mutluer, K. (2008). Türk Yükseköğretiminin Başlıca Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri. Maliye Bakanlığı.

World Economic Forum (2010). The Global Competitiveness Report 2010-2011. Geneva.

World Bank (2007). Turkey-Higher Education Policy Study. Report No: 39674.

World Bank (2009). The State of Education Around the World: A Global Statistical Summary. Received from

http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/EXTDATASTATISTICS/EXTEDSTATS/0,,contentMDK:21528857~menuPK:4324013~pagePK:64168445~piPK:64168309~theSitePK:3232764,00.html?expenditure erişim tarihi: 13.04.2010.

OECD (2009). Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Paris.

OECD (2010). Education at a Glance 2009: OECD Indicators. Paris.

ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (Farklı yıllar). Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara.

Ploeg R. and R. Veugelers (2008). Towards Evidence Based Reform of European Universities. Received from http://www.voxeu.org/index.php?q=node/1701 erişim tarihi: 10.04.2011.

Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. Education Economics, 12 (2): 111-134.

Psacharopoulos, G. (2009). Returns to Investment in Higher Education a European Survey. A contribution to the Higher Education Funding Reform Project CHEPS-led consortium for the European Commission.

http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/funding/vol3_en.pdf erişim tarihi: 28.03.2011.

Tansel, A. (1994). Wage employment, earnings, returns to schooling for men and women in Turkey. Economics of Education Review, 13 (4), 305-320.

Tansel, A. (2008) "Changing Returns to Education for Men and Women in a Developing Country: Turkey, 1994, 2002-2005". Paper presented at the ESPE 2008 conference, June 18-21, 2008, in London, UK and at the ECOMOD 2008 conference, July 2-4, 2008, in Berlin, Germany. http://www.ecomod.org/files/papers/b0011.doc erişim tarihi: 03.04.2010.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2002). Eğitim Harcamaları Araştırması. Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009). Adrese Göre Nüfus Kayıt Sistemi. Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009). Hanehalkı İşgücü İstatistikleri. Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009). Hanehalkı Bütçe Anketi Mikro Veri Seti. Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009). Hanehalkı Tüketim Harcaması Veri Seti. Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2011). Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2009. Ankara.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2011). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2010. Ankara.

Türkmen, F. (2009). Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Finansman Modeli Önerisi. DPT.

UNESCO (2009). EFA (Education for all) Global Monitoring Report 2009. Oxford University Press.

Sargın, S. (2007). Türkiye'de Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Bölgesel Dağılımı. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (5), 133-150.

YÖK (Yüksekğretim Kurulu) (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; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1170-1182

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanında Yol Ayrımı: Etkin, Adil ve Cesur Adımlar

Prof. Dr. M. Hanifi Aslan
Gazikent Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Şahinbey, 27410 Gaziantep, Türkiye

Özet

Bu bildiri; adalet, etkinlik ve kaynakların harekete geçirilmesi amaçları çerçevesinde yükseköğretimde finansman politikalarını incelemektedir. Türkiye de dahil birçok ülkede, hâlâ, kökleri 40'lı yıllara kadar uzananan refah devleti uygulamalarına dayanan bir yükseköğretim sistemi geçerlidir. Bu sistemde, hizmetler esas olarak devlet tarafından, parasız olarak veya çok düşük ücretlerle sunulmaktadır. Sistem; esas itibariyle vergilerle finanse edildiği için ilave kaynakların sağlanamamasına ve faydalananların gerçek bir fayda-maliyet kıyaslaması yapmalarını gerektirmediği için etkinsizliğe yol açmakta; düşük gelir gruplarından yüksek gelir gruplarına kaynak transferine neden olduğu, düşük gelirlilerin üniversite eğitimine erişimlerini engellediği ve yüksek gelirlilerin finansmana katılımını sağlayamadığı için adâlet amacına ters düşmektedir. Bu nedenle, hükümetler, yükseköğretim sistemlerini, mevcut kaynakların daha etkin ve daha adil kullanılmasını sağlayacak ve daha fazla kaynağı harekete geçirecek şekilde yeniden yapılandırmalıdırlar. Bu yapılandırmada temel esaslar devlet üniversitelerinde gelir gruplarına göre farklılaştırılmış öğrenim ücretleri uygulanması; yetenekli fakat ödeme gücü olmayanlardan ücret alınmaması; ailelerin, devletin öğrenci başına ayırdığı kaynağı kamu veya vakıf üniversitelerinden istediklerinde kullanmalarına izin verilmesi ve devlet üniversitelerinin rekabete açık bir yapıya kavuşturulması olmalıdır.

Anahtar kelimeler: Adalet ve etkinlik, maliyet paylaşımı, paralı eğitim, yükseköğretimin finansmanı.

Giriş

Hem tüketim hem de yatırım olarak kabul edilen eğitimin alternatif yatırım alanları arasında özel bir yeri vardır. Eğitim hizmetleri; kişisel kazanma kapasitesine etkisi, iktisadi büyüme/gelişme ve gelir dağılımı açısından önemli sonuçlara sahiptir.

Eğitim finansmanı konusunda *kaynakların harekete geçirilmesi*, *mevcut kaynakların etkin kullanımı ve kaynak tahsisinde adaletin sağlanması (fırsat eşitliği)* gibi birkaç *temel amaç* öne çıkmaktadır. Yıllardır, bu temel amaçlara ulaşılmasında biri kamu denetimini, diğeri piyasa mekanizmasını esas alan iki görüş mücadele halindedir.

80'li yılların başından beri, hem güçlü teorik ve ampirik nedenlerle hem de kamu finansmanı sınırlamalarının etkisiyle, eğitim ve sağlık gibi birçok kamu hizmeti piyasa mekanizmaları temelinde sunulmaya başlanmıştır. Bu yönelişle birlikte etkinlik, adalet ve ilave kaynakların harekete geçirilmesi konularının sağlam bir zeminde tartışılması için eğitim hizmetlerinden kimin faydalandığı, maliyeti *kimin ödediği* ve *aslında maliyeti kimin yüklenmesi gerektiği* sorularının cevapları aranmaya başlanmıştır.

Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de yükseköğretim sistemine büyük ölçüde kamu üniversiteleri hakimdir. Neredeyse bedava sunulan hizmetler vergilerle finanse edilmektedir. Adalet ve etkinlik amaçları açısından

yanlış sonuçlara yol açan bu yapıyı değiştirmek üzere acil, cesur, fakat çok iyi düşünülmüş adımların atılması gerekmektedir.

Bu bildiride; yukarıda belirtilen temel amaçlar çerçevesinde yükseköğretimde finansman politikaları tartışılacaktır. Ele alınacak başlıca konular Türkiye'deki sistemi de kapsayacak şekilde yükseköğretimde iktisadi etkinlik ve adalet amaçları, devlet müdahalesi, yerleşik finansman politikaları, yükseköğretim için etkin ve adil finansman politikalarıdır. Çalışmada, literatür taramasına dayanan ve konuyla ilgili verilerin değerlendirildiği bir yöntem izlenmiştir.

Yükseköğretimde Yerleşik Finansman Politikası

Yükseköğretim hizmetlerinin sunulması ve finansmanında temel rolü devletin mi yoksa özel kesimin mi oynayacağı sorusunun cevabı, etkin bir yükseköğretim sistemi için hayati öneme sahiptir. 70'li yıllarda birçok ülkede gözde olan politika, büyük ölçüde bizzat devlet tarafından sunulan *parasız eğitim* olmuştur. Bu tür bir politikanın temelinde, *refah devleti anlayışı* yatmaktadır. Bu çerçevede, birçok ülkede eğitim harcamaları öğrenci ailelerinden çok, bütün vergi mükelleflerinin ödedikleri vergilerle finanse edilmiştir. Bu tür politikalar, fırsat eşitliğini sağlamanın ve yükseköğretimi yaygınlaştırmanın bir yolu olarak görülmüştür (Aslan, 2002, pp. 225-46; Psacharopoulos, 2008, p. 255).

Birçok ülkede eğitimin yoğun devlet müdahalesine konu olması ve vergilerle finanse edilmesi piyasa noksanlıkları, dışsallıklar, adalet ve kamu malı niteliği gibi bazı temel argümanlara dayandırılmıştır. Daha somut gerekçeler ise küçüklerin korunması, dışsallıklar, demokrasi mülahazaları, ortak değerler arayışı, fırsat eşitliği, eğitimin iktisadi büyümeye etkisi, eksik sermaye piyasaları, eksik bilgilenme ve monopolleşme biçiminde sıralanabilir (Le Grand & Robinson 1984, p.58; Coulson, 1996). Aslında, bir şekilde devlet müdahalesinin gerekliliği konusunda bir tartışma yoktur; temel tartışma, bunun *biçimi ve ölçüsünün ne olacağı* noktasında yoğunlaşmaktadır. Devlet müdahalesi esas olarak *düzenleme*, *hizmet üretimi ve/veya sübvansiyon sağlanması* biçiminde gerçekleşir.

Eğitim hizmetlerinin devlet tarafından sunulması ve finanse edilmesi, birçok ülkenin eğitim sisteminde ciddi sorunlara yol açmıştır. Kapanan veya yakıt, elektrik ve su parası bulamayan okullar; araç ve gereçten yoksun eğitim; personel yetersizliği; kalabalık sınıflar, ikili eğitim, çok sınıflı derslikler; sürekli para kavgaları ve yarım kalan araştırmalar bunlardan bazılarıdır. Bedava eğitimi devam ettirmenin, birilerinin mutlaka ödemesi gereken ve belli bir aşamadan sonra çığ gibi büyüyen bir maliyeti vardır. Eğitim de dahil hizmet maliyetlerinin ve fiyatlarının artmasıyla, "refah devleti krizi" denilen ve artık devletin birçok hizmeti bedava veya düşük bedelle sunmasının mümkün olmadığı bir aşamaya gelinmiştir (Gershuny, 1987, pp.105-15). Bunun en somut örnekleri İrlanda, İspanya, Portekiz, İtalya gibi bazı AB ülkeleri ile yanıbaşımızdaki Yunanistan'dır. Refah devleti krizinin ağırlaşması, 80'li yılların başından itibaren birçok ülkede bedava hizmet uygulamalarının terk edilmesi ve piyasa mekanizmasına dayanan çözümlerin düşünülmesi eğilimini güçlendirmiştir. Ancak, bu yönde atılan önemli adımlara rağmen, bu tür uygulamalar başta eğitim olmak üzere bazı alanlarda günümüzde de devam etmektedir.

Tablo 1'de, seçilmiş bazı ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde özel kurumların payı yer almaktadır. Tabii, konuya tersinden bakılınca tablo devlet okullarının payını da gösterecektir. Birçok ülkede özel üniversiteler yükseköğretim sistemleri içinde önemli paylara sahiptir. G. Kore, Japonya, Şili, Brezilya, Endonezya, Belçika, İsveç ve Avusturya gibi bazı ülkelerde özel üniversitelerin payı çok yüksektir. Yunanistan, İrlanda, İspanya ve İtalya gibi ülkelerde kamu kesiminin yüksek payı ve 2008 Krizi sonrasında en çok sıkıntı çeken ülkelerin bu grupta bulunması dikkat çekicidir. Türkiye'de özel kesimin payı 2008 yılında %3.2 iken, 2010 itibariyle bu oran %10'a yaklaşmıştır.

Tablo 1: Çeşitli ülkelerde öğrenci kayıt oranlarına göre özel yükseköğretim kurumların payları (%), (2008).

Ülkeler	Özel Üniversiteler	Ülkeler	Özel Üniversiteler	Ülkeler	Özel Üniversiteler
Fransa	21	Portekiz	24.6	Endonezya	60
Japonya	92.7	ABD	18.9	Yunanistan	0
Belçika	55.6	İspanya	5.6	İsrail	64.8
Şili	91.1	İtalya	11.8	Türkiye*	3.2 (9.6)
İsveç	40.3	Kore	96.5	İrlanda	3.1
Brezilya	**83.1**	**Avusturya**	**34.9**	**OECD Ort.**	**16.6**

Kaynak: OECD 2010: Education at a Glance, Tablo C1.6'dan özetlenmiştir (Ar-Ge çalışmalarının yapıldığı üniversiteler hariç)

Tablo 2, OECD ülkelerinde yükseköğretime ayrılan kaynakları göstrmektedir. En düşük pay İtalya'nı, en yüksek pay ise ABD'nindir. Ancak, GSYH'dan yükseköğretime ayrılan özel sektör payında ülkeler arasında dramatik farklılıklar vardır. Şili, Kore, ABD, Avustralya, İsrail ve Yeni Zelanda en yüksek özel sektör payına sahipken, kıta Avrupası diplerde yer almaktadır. OECD ortalaması %33'tür. Türkiye'de ise bu oran %10'dur. Buradan ilginç bir sonuç çıkarabiliriz: özel finansman ne kadar yüksekse, üniversitelere ayrılan kaynaklar da o kadar fazla olmaktadır. Özel sektör finansmanının payı üniversite kalitesi ile de ilişkilendirilmektedir: Shanghai sıralamasına göre oluşturulan en iyi 20 üniversiteden 17'si ABD'nde, biri Japonya'da ve ikisi özel finansmanın payının yüksek olduğu İngiltere'dedir (Psacharopoulos, 2008, s. 250-54).

Tablo 2: GSYH'nın bir oranı olarak yükseköğretim harcamaları (%), 2010.

Ülke	Kamu	Özel	Toplam	Özelin Payı
Avustralya	0,7	0,9	1,5	60
Belçika	1.2	0.1	1.3	7.7
Kanada	1.5	1.1	2.6	2.9
Şili	0.3	1.7	2.0	85
Danimarka	1.6	0.1	1.7	5.9
Fransa	1.2	0.2	1.4	14.3
Almanya	0.9	0.2	1.1	18
Ireland	1.0	0.2	1.2	16.7
Italya	0.6	0.3	0.9	33
Japanya	0.5	1.0	1.5	67
Kore	0.6	1.9	2.4	79
Hollanda	1.1	0.4	1.5	26.7
Turkiye*	0.9	0.1	1.0	10
İngiltere	0.7	0.6	1.3	46
ABD	1.0	2.1	3.1	68
İspanya	0.9	0.2	1.1	18
Portekiz	1.1	0.5	1.6	31
OECD Ortalaması	**1.0**	**0.5**	**1.5**	**33**

Kaynak: OECD 2010: Education at a Glance, Tablo B2.4'den özetlenmiştir

* Psacharopoulos, G. (2009). Funding universities for efficiency and equity: research findings versus petty politics. Education Economics Vol. 16, No.3, September 2008, p.246

Etkinlik, Adalet ve Parasız Yükseköğretim

Eğitim hizmetleri açısından *etkinlik*, *sistemin net sosyal faydasını maksimum kılacak hizmet miktarının belirlenmesi*yle ilgilidir. Bu sağlandığında, aşırı veya eksik üretim/tüketim söz konusu olmayacak, kaynaklar en iyi şekilde tahsis edilmiş olacaktır. Konunun tartışılması için, eğitime kaynak tahsisinde etkinliğin iyi bir ölçüsü olan *özel ve sosyal getiri oranları*nın hesaplanması gerekir. Bir eğitim kademesinde, getiri oranının sermayenin alternatif maliyetinden yüksek olması, o kademe için yatırım yapmanın kârlı olduğunu gösterir. Mesela, yeni bir çalışmaya göre, yükseköğretime kaynak tahsisi OECD ülkelerinde özel ve sosyal olarak etkin bir yatırım kararıdır (Psacharopoulos, 2008, p.247; Gölpek, 2010, pp.343-53).

Eğitimin özel ve sosyal getiri oranlarının hesaplanmasıyla ilgili olarak çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan çıkan sonuç, genel olarak ilk ve orta öğretimde sosyal, üniversite düzeyinde ise özel faydalar daha yüksek olduğudur. Başka bir ifadeyle, üniversite öncesi kademelerde hizmetten faydalanan kesim büyük ölçüde toplum, üniversite seviyesinde ise büyük ölçüde bireylerdir (Woodhall, 1994b, ss.20-23; Tatlıoğlu, 1990, ss.24-25; Coombs ve Hallak, 1994, ss.96-100).

Bu sonucun iması şudur: İlk ve orta öğretim büyük ölçüde toplum tarafından (vergilerle), yükseköğretim ise öğrenim gören bireylerce finanse edilmelidir. Kısacası, *finansmana katılım*, *sağlanan faydaya paralel olmalıdır*. Buradan çıkan sonuç, yükseköğretimin paralı olması gerektiğidir.

Eğitimde adalet veya fırsat eşitliği kavramı, *herkese eşit miktarda* eğitimden çok, *herkese minimum standartta eğitim hizmeti için eşit fırsatlar* şeklinde algılanmalıdır. Bu standardı aşan eğitim çeşitleri için fırsat eşitliği, *hiçbir kim-*

senin istekli ve yetenekli olduğu halde gelir, ırk, siyasi düşünce veya inanç gibi ilgisiz ve ayrımcı kriterler nedeniyle eğitim fırsatlarından mahrum edilmemesi anlamına gelir.

Yükseköğretimin doğrudan devlet tarafından parasız olarak sunulmasının *adil ve etkin olup olmadığı* son derece tartışmalı bir konudur. Hizmetin devlet tarafından sunulmasının; tüketici isteklerini dikkate almadığı, rekabetin oluşmasına ve gelişmesine imkân vermediği ve çeşitlenmeyi engellediği için etkinliği sağlayamayacağı görüşü oldukça güçlüdür. 31.05.2001 tarihli Devlet Üniversiteleri Rektörleri Konseyi Kararı'na göre, böyle bir yapı; aşırı merkeziyetçi ve bürokratik, sınırlayıcı, çalışanları ve üniversite yöneticilerini motive etmeyen ve yenilikleri engelleyen özellikler taşımaktadır.

Böyle bir politika, adalet ve iktisadi etkinlik amaçları ve daha fazla kaynağın harekete geçirilmesi açısından son derece yanlıştır. *Adalete ilişkin temel sakınca, yükseköğretim için yapılan harcamalardan genelde yüksek gelir gruplarına mensup ailelerin çocuklarının yararlanması, buna karşılık maliyetin düşük gelirli grubun da dahil olduğu bütün vergi mükellefleri tarafından karşılanmasıdır.* Çoğu ülkede, eğitim yardımları aile gelirine ve öğrencilerin başarısına göre değil, sadece üniversiteye kayıt yaptırmış olanlara eşit olarak dağıtılır. YGS ve LYS gibi eleme sınavları adaletsizliği daha da artırır.

Sonuçta, *parasız yükseköğretim kurumlarına, çok büyük ölçüde, giriş için gerekli hazırlık maliyetlerini karşılayabilen yüksek gelir grubuna mensup ailelerin çocukları girebilmektedir.* Çünkü, bunların üniversite sınavını kazanmaya yardım eden iyi bir orta öğretim eğitimi alma, dershane ve özel ders imkânlarından faydalanma şansları daha fazladır. Bu ailelerin çocukları, mevcudun az olduğu ve donanımlı özel sınıflarda; diğerleri ise, sıralarına üçlü, bazen de dörtlü oturulduğu ve ikili eğitim yapılan okullarda okurlar. Özellikle yüksek puanlı programlara kayıtlı öğrencilerin çoğu özel liselerden gelmektedir. *Parasız yükseköğretimin sonucu, gelirin düşük gelirlilerden yüksek gelirlilere doğru yeniden dağıtılmasıdır.* Bütün vergi mükelleflerinden toplanan vergiler büyük ölçüde yüksek gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarına yarar sağlayacak biçimde harcanır; bu nedenle parasız eğitim iddia edildiği gibi âdil değildir (Rozada & Menendez, 2002, pp.341-51).

Bazıları, yüksek gelir grubunda bulunanların, eğitimin finansmanına artan oranlı dolaysız vergiler yoluyla zaten katıldıklarını, dolayısıyla yükseköğretimin paralı olması durumunda bunların ikinci kez vergilendirilmiş olacaklarını iddia etmektedir. Ancak, bu iddia vergi yapısının genelde *azalan oranlı dolaylı vergilerden* meydana geldiği gelişmekte olan ülkeler için geçerli değildir. Paralı eğitime bir başka itiraz da, öğrencilerin mezuniyetten sonra zaten yüksek vergiler ödeyecekleri biçimindedir. Ancak, vergi sistemleri bunu sağlayacak özellikte de değildir (Heath, 1998).

Parasız yükseköğretim iktisadi olarak etkin de değildir. Özel getirilerin ağır bastığı ve dışsallıkların bulunmadığı veya belirgin olmadığı yükseköğretimin vergilerle finansmanı etkin sonuçlar doğurmaz (Psacharopoulos, 2008, pp.249-51). İlk önce, hizmet miktarının *optimal* olarak belirlenmesiyle ilgili *tahsis etkinliğine* bakılmalıdır. Rekabetçi bir ekonomide, tahsis etkinliği, ilave eğitimin marjinal faydasının (fiyatın) onun marjinal maliyetine eşit olduğu eğitim miktarında sağlanır. Bu miktar, gerekli olandan ne eksik ne de fazladır. Etkin olmayan bir durum, aşırı talep veya işe yaramayan programlar şeklinde ortaya çıkar. Bazıları, sırf ücretsiz olduğu için üniversitelere akın edebilirler. Bu aşırı talebin açıklaması, *fiyatı sıfır veya çok düşük olan bir malın veya hizmetin talebinin, marjinal faydası sıfır oluncaya kadar artacağı* şeklindeki basit iktisat kuralıdır. Bu sorun, paralı eğitim gibi piyasaya dayanan bir mekanizmayla çözülebilir.

Parasız yükseköğretimin bir başka boyutu da, bu amaçla ayrılacak kaynakların miktarıyla ilgilidir. Yüksek standartlar ve maliyetlerden dolayı, *ayrılması gereken* kaynak miktarının sürekli olarak artması, bütçe tahditleri nedeniyle kamu finansmanı krizine yol açma eğilimi taşımaktadır: Bu uygulamaya devam edilmesi vergilerin *yükseltilmesini* gerektirmekte; bunun mümkün olmadığı veya tartışmalara yol açtığı durumlarda ise mali sınırlara ulaşılmış olmaktadır. Bu tür gelişmeler, finansmanda piyasa mekanizmalarına dönüşü hızlandırmıştır.

Yerleşik Sistemin Sorunları, Etkin ve Adil Finansman Politikaları

Rekabet ve etkinliğin sağlanması için bir teşvik veya zorunluluk bulunmadığında, devlet güdümündeki bir yükseköğretim sisteminde etkinliğin sağlanamayacağı açıktır. Hantal bir yapıyı ancak ciddi bir rekabet harekete geçir; fakat mevcut sistemle bunun sağlanması mümkün değildir. Bunun nedeni, özel (vakıf) üniversitelerin, düşük öğrenim ücretleri uygulayan devlet üniversiteleriyle etkin bir şekilde rekabet edemeyecekleri gerçeğidir. Devlet üniversitelerinin neredeyse bedava olmasına karşılık özel olanlar oldukça yüksek ücretler uyguladıklarından, özel üniversitelerin devlete ait olanlarla rekabet etmeleri ve öğrenci bulmaları aşırı derecede zorlaşmaktadır.

Yerleşik Sistemin Sorunları

Gerçek bir rekabet için, üniversitelerin, *güçlerini sadece devlet desteğindeki nispi ucuzluklarından değil, maliyetlerin düşürülmesi ve kalitenin artırılması yoluyla sağlayacakları avantajlardan almaları gerekir*. Bunun için, devlet üniversitelerinin de piyasa güçlerine duyarlı hale gelmesi gerekir. Bunu sağlayacak temel mekanizma, *devletin her bir yükseköğretim öğrencisi için halihazırda ödemekte olduğu kaynağın, tercih edecekleri bir devlet üniversitesinde veya özel üniversitede kullanılmak üzere öğrencilere/ailelerine verilmesidir*. Bu, devletin zaten harcamakta olduğu bir tutarın *devlet* veya *vakıf üniversitelerinde* kullanılması konusunda ailelere tercih hakkı verilmesi demektir. *Devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler, devlet tarafından sağlanan bu kaynakları kapmak için rekabete girişecekler ve piyasaya daha duyarlı olacaklardır. Pahalı ve kalitesiz hizmet sunan üniversitelere olan talep azalacak, diğerlerine ise artacaktır*. Devlet, tercih edilen okulun masraflarının en azından bir kısmını karşılayacağından, yetenekli fakat düşük gelirli ailelere mensup öğrencilerin finansman sorunları da çözülmüş olacaktır. Ayrıca, yöntem, düşük gelirli aileler lehine farklılaştırıldığında, eğitimde fırsat eşitliğine de katkıda bulunmuş olacaktır.

Yerleşik sistemin bir başka kusuru, yükseköğretim harcamasının bireyler için kârlı bir yatırım olduğu gerçeğini göz ardı etmesidir. Tablo 3, bazı OECD ülkelerinde yükseköğretimin özel ve sosyal faydalarını göstermektedir. *OECD ortalaması olarak, yükseköğretimin özel faydaları sosyal faydalarının 3.2 katıdır;* bu rakam her bir ülke için 2 ila 4 kat arasında değişmektedir. Tablo 4 ise, OECD ülkelerinde çeşitli eğitim kademelerine ait nispi kazançları göstermektedir. Buna göre, üniversite eğitimi lise kademesine göre mezunlara çok yüksek özel kazançlar sağlamaktaır. OECD ülkelerinde ortalama olarak üniversite mezunları lise mezunlarından %50 daha fazla kazanmaktadırlar. Günümüzde revaçta olan birçok üniversite programı, kendilerini iyi yetiştiren mezunlar için çok yüksek gelirlerin elde edilmesine imkân verebilmektedir. Bununla beraber, birçok programın sosyal faydaları da vardır; fakat böyle bir durumda bile özel faydalar ağır basmaktadır. Eğer durum buysa, nimetlerinden mezun *bireylerin* faydalanacakları yükseköğretim neden *sosyal olarak (vergilerle)* finanse edilsin? Eğer satın aldığım bir gömleği giydiğimde bunun faydası *sadece benim için* ise ve ben bunu satın almaya *muktedir* isem, bunun parasını neden toplum versin?

Tablo 3: Yükseköğretimin getirileri (%).

Ülke	Özel	Sosyal
Belçika	21.1	10.6
Danimarka	12.5	3.4
Finlandiya	16.4	10.7
Macaristan	27.8	14.8
Kore	15.9	7.4
Yeni Zelanda	7.2	2.4
Norveç	15.8	4.3
İsveç	10.8	3.6
İngiltere	12.5	6.4
ABD	15.1	9.6
Türkiye	-	-
OECD Ortalaması	**21.1**	**6.6**

Kaynak: Psacharopoulos, G. (2009). "Funding universities for efficiency and equity: research findings versus petty politics." Education Economics Vol. 16, No.3, September 2008, p.246

Buradan çıkarılacak *temel ilke, bir mal veya hizmetin faydası ne ölçüde topluma sızıyorsa finansmanın da o ölçüde toplum tarafından sağlanmasının, faydanın özel olması ölçüsünde de maliyete faydalananların katılmalarının gerektiğidir*. Bu ilke, topluma da fayda sağladığı için eğitimin finansmanının vergiyle yapılması gerektiğini iddia edenlere verilecek cevabı da içermektedir: Eğer fayda gerçekten toplum için söz konusu ise, elbette finansman da vergiyle olmalıdır; mesela faydaların çoğunun topluma sızdığı ilköğretim hizmetleri büyük ölçüde vergiyle finanse edilmelidir. Fakat faydaların çok büyük ölçüde özel olduğu yükseköğretimde, maliyete de hizmetten faydalananlar katlanmalıdır. Böyle bir uygulama, *bütün vergi mükelleflerinin* bin bir zorlukla ödediği vergilerin sosyal adalet adı altında *bazı kişilere* aktarılmasından çok daha adil olacaktır. Bu, *herkesin hakkının tam olarak korunduğu, bedavacılığın engellendiği, insanların fedakârlık yapmaya zorlanmadıkları, çalışmanın ödüllendirildiği, aynı zamanda yetenekleri olup ta parasızlık-*

Tablo 4: OECD'de eğitim seviyesi ve nispi kazançlar indeksi.

Ülke	Ortaokul	Lise	Üniversite	Ülke	Ortaokul	Lise	Üniversite
Danimarka	82	100	126	Finlandiya	94	100	149
İsveç	87	100	127	Avusturya	71	100	152
Avustralya	81	100	131	İngiltere	69	100	155
Y. Zelanda	78	100	132	Almanya	88	100	156
İspanya	85	100	132	İsviçre	76	100	156
Belçika	90	100	134	İtalya	79	100	160
Norveç	84	100	136	Polonya	78	100	163
Kanada	78	100	138	İrlanda	86	100	164
Kore	67	100	141	ABD	67	100	175
Türkiye	65	100	141	Portekiz	57	100	179
Fransa	86	100	144	Çek C.	72	100	181
Lüksemburg	78	100	145	Macaristan	73	100	215
Hollanda	84	100	148	Ortalama	78	100	151

Kaynak: Based on OECD (2007, Table A9.1a)

tan dolayı çeşitli programlara giremeyenlerin ve/veya bu programlara devam etmeyi başaramayanların da toplumsal olarak kollandığı bir modeldir.

Parasız yükseköğretimin diğer bir çıkmazı da, *finansman kaynaklarının sürdürülebilirliği* sorunudur. Bu konu özellikle mali açıdan kronik sorunlar yaşayan düşük gelirli ve gelişmekte olan ülkeler açısından önemlidir. Bu gruptaki birçok ülke son 20-30 yılda refah devleti uygulamalarını azaltan ve bazı hizmetlerin maliyetini kullanıcılara kaydırmayı amaçlayan *yapısal uyum programları* uygulamışlardır. 2008 krizi ve birçok gelişmiş ülkedeki yüksek ve kronik işsizlik, bu sorunu gelişmiş ülkeler için de önemli hale getirmiştir. Bu nedenle, birçok ülkede yükseköğretimin maliyetlerinin özel kesime (kullanıcılara) kaydırılması mümkündür.

Birçok ülkede, mesela ekmek, elbise, otomobil, bilgisayar ve kırtasiye malzemeleri arzında bir sıkıntı yokken, eğitim ve sağlık hizmetlerinde büyük açıkların mevcut olduğu gerçeğinin açıklanması tartışmamıza ışık tutacaktır: İlk gruptaki ürünlerin bedava sunulduğu bir mekanizma mevcut değildir. Bu mallara sahip olmak isteyenler yeterli miktarda parayı bu amaçla ayırmaya razı olur, para kazanmak isteyen özel kişi ve firmalar da bu malları arz ederler. Piyasa mekanizması, toplumdan (vergi mükelleflerinden) transfer edilmesine gerek olmadan bu malların üretimi için yeterince kaynak ayrılmasını garanti etmektedir. Oysa mevcut yükseköğretim sistemi, bunu vergilerle bile sağlayamamaktadır. *Çünkü, bedava üniversite talebi, vergiler yoluyla toplanabilecek olanın çok ötesinde kaynakları gerektirecek kadar büyüktür.* Rasyonel olmadığı ortada olan bu finansman modeliyle, birçok ülkede, dolar cinsinden öğrenci başına harcama bazı yıllarda azalmakta veya yavaş yükselmekte olduğundan, yükseköğretim sistemleri düşük standartlara kilitlenmektedir. Diğer bazı ülkeler ise sadece bütçeye güvenmemekte, özel ve kamusal bütün kaynaklarını eğitim için seferber etmektedir.

Şu halde, neden bu tür politikalardan özellikle kıta Avrupa'sında vazgeçilememektedir? Bu uygulamaların dışsallıklar, adalet amacı ve etkinlikle bir ilişkisi yoktur. Çünkü, yükseköğretimde dışsallık özelliği belirgin değildir; uygulama düşük gelirlilerden yüksek gelirlilere kaynak transferine yol açtığı için adalet amacıyla da uyumsuzdur; etkinliği engellediğine dair deliller ise yukarıda tartışılmıştır. Bu durumda, bu politikalar, *kamu tercihi teorisi* çerçevesinde açıklanabilir. Bedava yükseköğretim uygulaması bürokratlar, seçmenler ve siyasetçiler arasındaki etkileşimler sonucunda varılan mutabakatın bir sonucudur. Etkinlik amacıyla ücret konulmasının, bedava eğitimin gerçekte bedava olmadığının (çünkü esasında seçmenler ödemektedir) ve bunun aslında son derece adaletsiz bir uygulama olduğunun seçmene izah edilmesi zordur. Bundan dolayı, siyasetçiler, oy kaybetmeme uğruna parasız eğitim hastalığına yenik düşmektedirler (Psacharopoulos, 2008, pp.251-52). *Çözüm, kaynakların tahsisinin ekonomideki güç odaklarından piyasalara kaydırılmasıdır; bunun nasıl sağlanacağı aşağıda tartışılmaktadır.*

Etkin ve Adil Finansman Politikaları

Parasız eğitimden piyasa mekanizmalarına dönüş için önerilen sistemin özünü, piyasa güçlerine duyarlılığın ve rekabetin artırılması, hizmetten yararlananların maliyete katılmalarının sağlanması oluşturmaktadır. Bu, devletin

yegâne veya *en önemli* hizmet sağlayıcısı ve finansörü olmaktan çıkması, sosyal faydaların ağır bastığı eğitim türlerinde vergiyle finansmana, özel faydaların ağırlıklı olduğu durumlarda ise özel finansmana başvurulması demektir (Heath, 1998; Weidman, 1995). Aşağıda, böyle bir mekanizmanın unsurları özetlenmektedir.

Piyasa mekanizmasına dayanan finansman politikasının en başta gelen aracı paralı eğitimdir. Özellikle üniversite düzeyinde paralı eğitim etkinlik, fırsat eşitliği ve ilave kaynakların toplanması amaçları açısından son derece uygun bir politikadır. Üniversite öncesi kademelerde özel okulların yaygınlaşması yanında dershaneler, çeşitli kurslar ve özel dersler için yapılan harcamalar, ailelerin daha fazla ödeme yapmaya hazır olduklarını göstermektedir. Eğer bedava veya çok ucuz olması nedeniyle bir hizmet için aşırı talep varsa, bir bedel uygulanarak veya fiyatı artırılarak, toplanan gelirler hizmet miktarının ve kalitesinin artırılmasında kullanılabilir. *Bu uygulama, ilave kaynakların sağlanmasına imkân verdiği için kaynak sorununun çözümüne; eğitimin katlanılacak maliyete değmeyeceğini düşünenlerin talebini ortadan kaldıracağı için etkinlik amacına; düşük gelirlilerin üniversite eğitimine erişmelerini ve yüksek gelirlilerin finansmana katılımını sağlayacağı için de adâlet amacına hizmet eder.*

Paralı eğitim, diğer tedbirlerle birlikte üniversiteleri tüketicilere karşı duyarlı kılarak eğitim kalitesinde artışa neden olur. Ödeme gücü olanlar, *kârlı bir yatırım* olan yükseköğretim için ödeme yapacaklarından, bu uygulama adalet amacına da uygundur. Paralı eğitim, üniversiteleri, vergiler yanında öğrenim ücretleri, gelir getiren işletmelere sahip olma, üretecekleri mal ve hizmetlerin fiyatlarını belirleme, bağışlar, öğrenci kredileri, mezuniyet ve bordro vergileri gibi çeşitli gelir kaynaklarını bulmaya zorlar (Heath, 1998). Mevcut sistemde, devlet üniversiteleri ilave kaynak bulma, etkinliği artırma, tüketicilere karşı duyarlı olma ve rekabet konularında isteksiz ve/veya yetkisiz durumdadırlar. Bu sorunu çözmenin en etkili aracı, *kurumları daha fazla gelir için rekabete zorlayacak bir mekanizma olarak paralı eğitimdir.*

Paralı eğitimde ödeme gücü olmayanların ne olacakları ciddi bir sorundur; fakat bu endişeler, paralı eğitim tezi hakkındaki yanlış anlama ve ön yargılardan kaynaklanmaktadır. Bir kere, paralı eğitim, *özel getirisi ağır basan üniversite programları* ve benzerleri için söz konusu olacaktır. Ödemeler ailelerin gelir düzeylerine ayarlanacağından, kullanıcıların çok büyük bir kısmı maliyetin tamamı yerine bir kısmını ödeyeceklerdir. Ayrıca, ödeme zorluğu çekenlere burslar veya krediler sağlanacaktır. Nihayet, üniversiteler, öğrenim ücretleri yanında başka türden gelirler de elde edeceklerinden, öğrenim ücretleri daha düşük olabilecektir.

Yükseköğretim paralı yapılıp, ücretler öğrencilerin ait oldukları gelir gruplarına göre farklılaştırıldığında, tam ücret ödemek durumunda olanlardan bir kısmı, faydasının maliyetine değmediğini düşündüğü için bu hizmetten talep etmeyecek ve aşırı talep ortadan kalkacaktır. Diğer taraftan, ödeme gücü olmayanlar kamusal yardımlarla desteklendiklerinden, sosyal bakımdan yetersiz talep de söz konusu olmayacaktır. En yüksek gelir grubundakilerden tam bedel uygulaması yoluyla alınacak paralar, bir taraftan bu kesimden gelecek aşırı ve etkinliği azaltan talebi kısarken, düşük gelir grubunda bulunanların etkinliği artıran taleplerinin desteklenmesi için kullanılabilir.

Ö*zel üniversitelerin yaygınlaştırılması*, parasız yükseköğretimin bir başka alternatifidir. Bu, rekabeti artırarak eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunacaktır (Weidman, 1995). Ancak, birçok ülkede özel üniversiteler ciddi sıkıntılarla karşı karşıyadırlar. *Temel sorun, ücretsiz veya sembolik ücretli devlet üniversiteleriyle rekabet edememe, ölçek ekonomilerinden yararlanamama, maliyetlerin ve öğrenim ücretlerinin yüksek olması ve bütün bunların bir sonucu olarak ortaya çıkan talep yetersizliğidir* (Friedman, 1988). Ayrıca, devletin yükseköğretim için ayırdığı öğrenci başına kaynağın, *sadece devlet üniversitelerinde kayıtlı olanlarca* kullanılabilmesi ve kaynağın doğrudan *kurumlara* aktarılması da ciddi bir sorundur.

Öğrenci kredileri, yükseköğretim maliyetinin zamana yayılmasına imkân veren ve öğrencilerin hükümet kuruluşları, bankalar ve diğer kurumlardan ödünç alabildikleri bir finansman yöntemidir. Sonuçta, maliyetler öğrenci aileleri tarafından ödendiği için parasız eğitime kıyasla daha âdildir. Ayrıca, sistem, öğrencileri daha sıkı çalışmaya zorlar. Devreye finansal kurumlar, kamu kurumları, özel işletmeler ve sendikaların girmesiyle bütçe dışı fonlar da harekete geçirilebilir (Ziderman, 2002, p.367).

Uluslararası tecrübeler, kredilerin eğitim talebini artırdığını ve fakir öğrencilerin üniversitelere kaydolmalarına imkân verdiğini göstermiştir. Sistemin, fırsat eşitliği ve etkinliğe katkıda bulunabilmesi ve finansmanı özel kaynaklara kaydırabilmesi, kredilerle birlikte *gelire göre farklılaştırılmış öğrenim ücretleri*nin uygulanmasına bağlıdır.

Maliyete katılımın diğer yöntemleri olarak, işverenlerden eğitim için bordro vergileri alınması ve kamu üniversiteleri mezunlarının vergilendirilmesi önerilmektedir. Fakat her iki vergi de sağlam gerekçelerle eleştirilebilir: Bu uygulamalarla, bir vergi mükellefi bir kez gelir, bir kez mezuniyet ve bir kez de bordro vergisi ödemiş olabilir. Bu mükellefin üniversiteye giden çocuğu varsa, ayrıca öğrenim ücreti de ödeyecektir (Rozada & Menendez, 2002, pp.341-51).

Eğitim kuponları yöntemi, orijinal olarak ilk ve orta öğretim için düşünülmüş olmakla beraber yükseköğretime de uygulanabilir. *Eğitim kuponu*, devlet tarafından ailelere verilen ve bir yıllık eğitim maliyetine eşit değerde olan bir belgedir (Friedman, 1988, pp.143-77; Sheehan, 1973, pp. 122-25; Stiglitz, 1994, pp.463-65; Hoxby, 1996, pp.66-9). Aileler tarafından kayıt yaptırılan üniversiteye götürülen bu belgelerin bedelleri kurumlar tarafından devletten tahsil edilir. Burada, *finansman* ve *hizmetin sağlanması fonksiyonları* birbirinden ayrılmaktadır; devlet fon sağlarken, hizmet, ailelerin çocuklarını kaydettirdiği okullar tarafından sunulur. Kuponun değeri *ailenin gelir düzeyine göre* de ayarlanabilir ve daha iyi bir okul için üzeri aile tarafından tamamlanabilir (Wolfe & Scrivner, 2003, pp.113-35).

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanı

Türkiye'de, çok büyük ölçüde *hem hizmeti hem de finansmanı* devletin sağladığı bir yükseköğretim sistemi söz konusudur. Sistemde, öğrenci sayısı itibariyle devlet üniversitelerinin payı %90 civarındadır. Netice olarak, özel üniversitelerin olmadığı ülkemizde bir bakıma *özel* sektörü temsil eden *vakıf* üniversitelerinin payı öğrenci sayısı itibariyle %10 civarındadır. Türkiye'de, yükseköğretim, *I. öğretim programları* itibariyle *neredeyse bedava*dır. Katkı paylarının üniversite gelirleri içindeki payı, 1995-2005 arasında %4 ila %5 arasında değişmiştir. 2006 yılında %13 olan söz konusu pay, 2009'da yeniden %12'ye düşmüştür (YÖK, 2007). Aslında, Türkiye'de GSYİH'dan yükseköğretime ayrılan özel sektör payı %10'dur (OECD, 2010). Ayrıca, katkı payları *her öğrenciye aynı miktarda* uygulanmaktadır.

*Finansman sistemimizin bir başka sorunu da, mevcut finansman sisteminin neden olduğu kaynak yetersizliği*dir. 2009 yılında Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalamasının üçte birinden daha az ve ABD'nin ayırdığının ise yaklaşık beşte biridir. Bu kaynaklarla yükseköğretimimizin tatmin edici standartlara ulaşması mümkün değildir. Kaldıki, mevcut kaynaklar da etkin ve adil bir şekilde kullanılamamaktadır. Birbirini besleyen bu sorunlar, gelecek yıllara ağırlaşarak aktarılmaktadır.

Yükseköğretim Talebi ve Yükseköğretime Ayrılan Kaynaklar

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretim talebi sürekli olarak artmaktadır. Bunun iki temel kaynağı, ilk ve orta öğretimde *okullaşma oranlarının* sürekli artması ve günümüz dünyasının karmaşık ihtiyaçlarının ancak yükseköğretimle karşılanabileceği gerçeğidir (*bkz.* Tablo 5). Yükseköğretim *talebi;* doğrudan ve dolaylı maliyetler/fiyatlar, alternatif eğitim türlerinin fiyatları, gelir veya kazanma potansiyeli gibi faktörlerin bir fonksiyonudur (Berger & Kostal, 2002, pp.101-10). Ayrıca, ailenin sosyo-ekonomik durumu da yükseköğretim talebinin önemli bir belirleyicisidir.

Tablo 5: Ülke gruplarında okullaşma oranları (%).

Ülke Grupları	1980	1997	2004	2007	2008
Yüksek Gelirli Ülkeler	36	52	67	67	67
Alt Sahra Afrikası	1.7	3.9	5	6	6
Doğu Asya ve Pasifik	3.8	10.8	19.6	25	-
Güney ve Batı Asya	4.3	7.2	9.7	12	-
Arap Ülkeleri	9.6	14.9	22.6	21	21
Latin Amerika ve Karaibler	13.7	19.4	28.6	35	38
Türkiye	5.4	21	29	37	38
Dünya	**24**	**17.4**	**23**	**26**	**26**

Kaynak: UNESCO Education Indicators, 2010

Türkiye'de yükseköğretim talebi son yirmi yılda her vilayete açılan devlet üniversiteleri, ilçelere kurulan fakülte ve MYO'lar, yurt dışındaki üniversiteler, sayıları son yıllarda hızla artan vakıf üniversiteleri ile karşılanmaya çalışılmıştır. Son yıllara kadar ciddi bir kontenjan açığı varken, son bir iki yılda talep baskısında nispi bir hafifleme söz konusudur. Bununla beraber, başvuran ve yerleşen öğrencilerin oranı 2008'de %57.8; 2009'da %59.9 ve 2010'da %55 gibi düşük seviyelerdedir (ÖSYM, 2010).

Yükseköğretim talebi hızla artarken, Türkiye'de, 2002-2010 döneminde GSMH içinde yükseköğretim bütçesinin payı %0.66 ila %0.91 arasında değişmiştir (Maliye Bakanlığı, 2010). Türkiye, GSMH'dan yükseköğretime ayrılan pay bakımından OECD ülkeleri arasında çoğu zaman son sıralarda yer almıştır.

Bununla beraber, bu tür karşılaştırmalarda *harcama/GSMH oranı yerine öğrenci başına harcama* rakamlarının kullanılması daha anlamlı olacaktır. Türkiye'de örgün yükseköğretimde devlet tarafından yapılan öğrenci başına cari harcama 1995 yılında 1,230 $, 2001 yılında 1,480 $, 2009 yılında ise 3,695 $ olmuştur (YÖK, 2001; MB, 2010). OECD ülkelerinde öğrenci başına ortalama harcama 12,907$, ortalamayı yükselten ABD'de ise 24,230 $'dır. OECD ortalaması Türkiye'de öğrenci başına yapılan harcamanın yaklaşık 3.5, ABD'ninki ise yaklaşık 5 katıdır (OECD, 2010). Görüldüğü gibi, OECD standartlarına göre Türkiye'de yükseköğretime tahsis edilen kaynaklar son derece yetersiz olup, bununla yükseköğretim sisteminin daha ilerilere taşınması çok zordur.

Devlet Üniversitelerinin Gelir Kaynakları ve Öğrenci Katkı Payları

Türkiye'de halihazırda Devlet üniversitelerinin finansman ihtiyacının çok büyük bir bölümü kamu kaynaklarıyla karşılanmaktadır. Katkı paylarının toplam gelirlere oranı eskiden beri düşük düzeylerde seyretmektedir: 1988'de %3, 1990'da %2, 1995'te %4, 1999'da %5, 2005'te % 4 ve 2009'da %12 (YÖK, 2000; Türkmen, 2009, p.36; Şahin, 2010, p.640).

2010-2011 akademik yılına geldiğimizde, *öğrenci başına cari maliyet*, programlara göre değişmektedir (Tablo 6). Tıp fakülteleri için öğrenci başına cari maliyet 15,544 TL ve katkı payı 591 TL (maliyetin %4'ü); diş hekimliği ve eczacılık programlarında ise cari maliyet 5,607 TL ve katkı payı 494 TL'dir (maliyetin %9'u). Ayrıca bütün programlarda ikinci öğretimin katkı payı öğrenci başına cari maliyetin %50'si kadardır (Resmi Gazete, 2010).

Tablo 6: Cari hizmet maliyetleri ve öğrenci katkı payları (2009-10).

		Öğrenci Katkısı (TL)	
Programlar	**Maliyet (TL)**	**I. Öğretim**	**Pay (%)**
2 Yıllık MYO	1,539	190	12
Açık Öğretim	198	71	36
Diş-Eczacılık	5,607	494	9
Eğitim	2,053	284	14
Fen-Edebiyat (Fen)	2,562	284	11
G. Sanatlar-Denizcilik	3,848	316	8
Hukuk-İktisat-İşletme	2,31	313	14
İletişim	1,923	284	15
Konservatuar	8,535	589	7
Lisansüstü Programlar	1,536	258	17
Mühendislik-Mimarlık	3,057	387	13
Sivil Havacılık Y. O.	8,535	470	6
Tıp	15,544	591	4
Veteriner	4,267	386	9
Ziraat-Orman	3,057	387	13

Kaynak: 2009-2010 eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında cari hizmet maliyetlerine öğrenci katkısı olarak alınacak katkı payları ile ikinci öğretim ücretlerinin tespitine dair karar

Burada, katkı paylarının belirlenmesine ilişkin birkaç hususa işaret edilmelidir. *İlk olarak*, düşük katkı paylarıyla bazı programlar diğerlerine göre daha fazla teşvik edilmektedir. Katkı paylarının neden bu şekilde farklılaştırıldığının tatmin edici bir açıklaması yoktur. Mesela neden sivil havacılık programında katkı payı %6 iken, eğitimle ilgili programlarda %14'tür? Aynı şekilde, tıp programlarında %4'lük katkı payına karşılık, neden iktisat, işletme veya bir başkası için bu oran %14 olarak uygulanmaktadır? Bunun bir açıklaması, tıp veya güzel sanatların önemli *dışsallıklar* arz etmeleri olabilir. Ancak, güzel sanatlara göre daha önemli dışsallıklara sahip olan *eğitim programlarını* tercih edenler niçin daha yüksek katkı payıyla cezalandırılmaktadır? Sivil havacılık mı daha fazla *sosyal faydalar* sağlamaktadır, yoksa eğitim fakülteleri mi?

İkinci olarak, adil ve etkin bir sübvansiyon uygulamasında, hangi programların, *hangi gerekçeyle*, *nasıl teşvik edileceği* sorunu ciddi bir şekilde düşünülmelidir. Teşvikler, her bir programın sağlayacağı varsayılan *sosyal ve özel faydalar* konusundaki ciddi değerlendirmelere dayandırılmalıdır.

Üçüncü olarak, II. öğretim katkı payları belirlenirken, önce öğrencilerin *maliyete hangi oranda katılacakları* kararlaştırılmalı, daha sonra bu oranlar, I ve II. öğretim için ayrı olarak belirlenmiş olan maliyet rakamlarına uygulanmalıdır. Aynı programın gece ve gündüzü arasında özel veya sosyal fayda bakımından bir farklılık olmayacağına göre, gece öğrencilerinin gündüz öğrencilerinin ödediklerinin kaç katını ödeyecekleri, sadece iki tür programın maliyetine bağlı olacaktır. Böylece, *belirli bir program için gece ve gündüz öğretimi aynı derecede teşvik görmüş olacaktır*.

Yükseköğretimin Geleceği İçin Rasyonel Bir Finansman Sistemi

Türkiye'de 20.11.2011 itibariyle 103'ü devlete, 61'si vakıflara ait olmak üzere toplam 165 üniversite; 7 adet de vakıf meslek yüksekokulu vardır (YÖK Web Sitesi). Görünüşte sorun çözülmüş gibidir: Yeterince üniversite ve kontenjan vardır ve öğrenciler açıkta kalmamaktadır. Ancak üniversitelerin kurulmasıyla iş bitmemekte; öğretim üyesi, laboratuar, idari personel gibi tamamlayıcı unsurların da hazırlanması gerekmektedir. Bunlar ise, geleneksel bürokratik yavaşlık ve kaynak yetersizliği nedeniyle hızla tamamlanamamaktadır.

2009 itibariyle öğrenci başına harcama olarak 12,907 $'lık OECD ortalamasına bütçe imkânlarıyla ulaşılması mümkün değildir; çünkü bunun için şu anda ayrılanın (3,695 $'lık) yaklaşık 3.5 katı kadar para ayrılmalıdır. Bu nedenle, adaleti, etkinliği ve kaynakların harekete geçirilmesini birlikte sağlayacak yeni bir finansman politikasına ihtiyaç vardır. Bunun için de, mevcut kaynakların daha etkin kullanılması, yeni kaynakların harekete geçirilmesi ve merkezi hükümetin rolünü azaltacak ve daha fazla özerkliğe yer verecek şekilde yükseköğretim sistemlerinin yeniden biçimlendirilmesi gerekmektedir (Weidman, 1995). Bu zorunluluk, Türkiye için, gelişmiş ülkeler için olduğundan daha fazla geçerlidir.

Etkin ve adil bir finansman sisteminin özünü, devlet üniversitelerinde gelir gruplarına göre farklılaştırılmış öğrenim ücretleri uygulanması; devletin ayırdığı kaynakların öğrencilerin kayıt yaptırdıkları kurumlara aktarılması veya ailelerin bu tutarları kamu veya vakıf üniversitelerinden istediklerinde kullanmalarına izin verilmesi; devlet üniversitelerinin idari ve mali özerkliğe ve uygun her türlü konuda rekabete açık bir yapıya kavuşturulması gibi esaslar oluşturmaktadır. Çünkü, yükseköğretim paralı olsa bile, toplanacak kaynakların devlet tarafından merkezden kontrol edilmesi, devlet üniversitelerinin özel üniversitelerle haksız rekabet içinde olması ve kaynakların kullanılmasında ailelerin tercih haklarının bulunmaması durumunda etkinliğin sağlanması mümkün değildir.

Böyle bir finansman sistemi uygulamada nasıl işleyecektir? Bunun için atılacak adımlar birkaç noktada toplanabilir: (1) Hükümetin her yıl için öğrenci başına ayrılacak kaynak miktarını belirlemesi; (2) maliyetler, vakıf üniversiteleri ve yurtdışındaki üniversitelerin öğrenim ücretleri de dikkate alınarak devlet üniversitelerinde uygulanacak öğrenim ücretlerinin belirlenmesi ve bu ücretlerin gelir grupları itibariyle farklılaştırılması; (3) hükümetin, her bir gelir grubu için belirlenen öğrenim ücretinin ne kadarını karşılayacağını (sübvansiyon tutarını) belirlemesi; (4) öğrenci bir programa yerleştiğinde, kendisi için ayrılan sübvansiyon tutarının kayıt yaptıracağı devlet veya vakıf üniversitesine aktarılması.

İlk adımda, hükümet, belli standart ve maliyetleri dikkate alarak öğrenci başına harcayacağı kaynak miktarını belirler. Bu tutar, ilk elde, şu anda ayrılanın iki katı kadar olabilir; bu da yaklaşık 7-8 bin dolar eder. Böylece, öğrenci başına ayrılan rakamlar OECD ortalamasına bir ölçüde yaklaşmış olur. Uygulamanın ilk yıllarında bazı zorluklar olsa da, gelecek yıllarda okul maliyetleri, öğrenim ücretleri, ayrılacak kaynak miktarı ve öğrencilere uygulanacak sübvansiyon miktarları daha kolay ve gerçekçi olarak tahmin edilebilir.

İkinci adımda, program özellikleri, çeşitli maliyetler, yurtiçi ve yurtdışı üniversitelerin öğrenim ücretleri gibi bilgiler yardımıyla devlet üniversitelerinde uygulanacak öğrenim ücretleri her program için belirlenir. Daha sonra, aileler, *çocuklarını gönderecekleri üniversitelere ait öğrenim ücretlerinin (1) tamamını*, *(2) dörtte üçünü*, *(3) yarısını*, *(4) dörtte birini ödeyecek olanlar ve (5) hiç bir ödeme yapmayacak olanlar* biçiminde gruplandırılır. Bu sonuncu gruptaki öğrencilere özel harcamaları için burs bile verilebilir. Böyle bir projede, devlet, *tam öğrenim ücreti* ödeyecek olan en yüksek gelir grubu için herhangi bir harcama yapmamış olacaktır. Ancak, *özellik arz eden programlar* etkinlik ilkelerine göre teşvik edilebilir. Bu tutarlar, ailelerin ödeyeceği tutarlardan "*program sübvansiyonu*" olarak düşülür.

Üçüncü adımda, hükümet, her bir gelir grubundaki öğrencilerin öğrenim ücretinin ne kadarını karşılayacaklarını belirler. Mesela, bir programın ücretinin 10 bin TL olduğunu varsayalım. Herhangi bir aile, daha önceden

belirlenmiş olan gelir gruplarından hangisine giriyorsa, öğrenim ücretinin o gelir grubu için belirlenen kısmını ödeyecektir. Mesela, bu aile, öğrenim ücretinin yarısını ödeyecekler grubunda ise, 5 bin TL ödemesi gerekecektir. Böylece, bu gelir grubu için hükümetin sağladığı sübvansiyonun oranı %50 olacaktır.

Dördüncü adımda, sıra, devlet tarafından çeşitli gelir grupları için ayrılacak kaynakların nasıl kullandırılacağının belirlenmesine gelir. Bunun en etkin yolu, ailelerin, devletin öğrenci başına ayırdığı tutarları, tercih ettikleri bir devlet veya vakıf üniversitesinde kullanmalarına izin verilmesidir. Bu tutarlar, kayıt yaptırılan kuruma doğrudan devlet tarafından da aktarılabilir. Bu *tercih hakkı*, üniversiteleri, bir kısmını devletin karşıladığı ve ailelerin de üzerini tamamlayacakları öğrenim ücretlerini elde etmek için rekabete zorlayacaktır. Artık, kaynaklar devlet üniversiteleri için garanti edilmiş olmaktan çıkacak, kalitenin artırılması durumunda elde edilebilecek ödüllere dönüşecektir. Devlet üniversiteleri ve özel olanlar arasında gerçek rekabet ancak bu şekilde ortaya çıkar.

Bazen, devlet üniversitelerinin yeterli ölçüde idari ve mali özerkliklerinin bulunmaması nedeniyle rekabet avantajlarının olmadığı düşünülür. Bu kısmen doğru olmakla beraber, mesele sadece bundan ibaret değildir. Rekabetle ilgili sorunun bir boyutu da, sadece *öğrenci geldiğinde para elde edebilen* vakıf üniversitelerinin, *kaynakları doğrudan bütçeden sağlanan* devlet üniversitelerinin haksız rekabetine maruz kalmalarıdır.

Devlet üniversitelerinin neredeyse bedava olduğu, buna karşılık vakıf üniversitelerinin binlerce liralık ücretler aldığı şartlarda, *eşdeğer niteliklere sahip iki programdan devlete ait olması nedeniyle bedava olanının tercih edileceği* açıktır. Bundan dolayı, gerçek bir rekabet için, devletin ayırdığı kaynakların yukarıda belirtildiği gibi kullandırılması gerekir. Aksi takdirde, iki tip üniversite arasında devlet üniversiteleri lehine olan haksız rekabet durumu güçlenerek devam edecektir.

Bu bildiride önerilen finansman ve tedarik sistemi, iktisadi etkinlik ve adalet yanında, yükseköğretim için daha fazla kaynağın harekete geçirilmesi amacına da hizmet edecektir. Devlet, *sadece bazı ailelere* tam veya kısmi sübvansiyon sağlayacaktır. Ailelerden bir kısmı az veya çok öğrenim ücreti ödeyecektir. Bu durum, yükseköğretim için daha fazla kaynağın ayrılmasına katkıda bulunacaktır. Devlet *sadece ihtiyacı olanlar için* ödeme yapacak, açığa çıkan kaynaklar standartların yükseltilmesi için kullanılacaktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu bildiride, teorik olarak ve Türkiye'de yükseköğretim sistemi çerçevesinde finansman politikaları tartışıldı. Etkin bir finansman sistemi adalet, etkinlik ve ilave kaynakların harekete geçirilmesi amaçlarını ciddi ölçülerde gerçekleştirmek zorundadır. Buna karşılık, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu birçok ülkede, yükseköğretim finansman sisteminin merkeziyetçi, piyasaya duyarsız ve rekabetten uzak olduğu, hizmetlerin vergilerle finanse edildiği ve herkes için neredeyse parasız olarak sunulduğu etkin ve adil olmayan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, özellikle Türkiye'de yükseköğretime ayrılan kaynakların küresel ekonominin gereklerini karşılayacak düzeyin çok altında kaldığı, Türkiye'nin GSYİH'dan eğitime ve yükseköğretime ayrılan paylar itibariyle uzun zamandan beri üyesi olduğu OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer aldığı, öğrenci başına harcama olarak yine OECD ortalamasının üçte biri kadarlık bir harcama seviyesinde bulunduğu görülmektedir. Yükseköğretim için öğrenci başına daha fazla harcama yapan gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ve çıktıları ortadadır. Burada temel sorun, baş döndüren küresel yarışta gelişmekte olan ülkelerin ve Türkiye'nin bu açığı nasıl kapatacaklarıdır? Bu bildirinin bu soruya verdiği genel cevap, *yükseköğretim sisteminin, mevcut kaynakların daha etkin ve daha adil kullanılmasını sağlayacak ve daha fazla kaynağı harekete geçirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği şeklindedir.*

Anayasasında "üniversitelerin devlet tarafından kurulacağının" yazılı olduğu ve "özel üniversite"nin bulunmadığı Türkiye'de, idari ve mali bakımdan tam anlamıyla devlet güdümünde, merkeziyetçi, rekabetin olmadığı, adil ve etkin olmayan bir şekilde vergilerle finanse edilen bir yükseköğretim sistemi mevcuttur. Bunun sonucu ise, öğrenci başına gelişmiş dünya standartlarını tatmin etmeyecek düzeyde harcama yapabilen bir yükseköğretim sistemidir. Ayrıca, yükseköğretim sistemimiz, finansman politikasının vergiler yoluyla toplanabilen az miktardaki kaynağın hiçbir etkinlik ve adalet ölçüsü olmaksızın dağıtılması esasına dayandığı, rekabetin olmadığı, tüketici tercihlerine duyarsız, vakıf üniversitelerinin payının %10 gibi son derece düşük seviyelerde olduğu, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getiremeyen bir yapıya sahiptir.

Etkin, adil ve kaynak üreten bir finansman sisteminin kurulabilmesi için, faydaların büyük ölçüde yararlananlara kaldığı yükseköğretimde, maliyete katılımın da buna paralel olması gerektiği anlaşılmalıdır. Yükseköğretimde finansman sisteminin arzulanan özelliklere sahip bir yapıya kavuşturulmasının temel şartı, devlet üniversitelerin-

de öğrenim ücreti uygulamasına başlanması ve bu ücretlerin öğrenci ailelerinin mensup oldukları gelir gruplarına göre farklılaştırılmasıdır. Paralı eğitim, ilgililerin yükseköğretim talebini bireysel fayda-maliyet değerlendirmelerine göre belirlemelerine yol açarak etkinliğe; *gelir düzeyine ayarlı* olarak uygulanabildiği takdirde de hem etkinliğe hem de adalete katkıda bulunacaktır. Ayrıca, bu yöntem, ilave kaynakların harekete geçirilmesi amacına da hizmet edecektir. Bildiride, bütün bunların nasıl sağlanacağı gösterilmeye çalışılmıştır.

Bütün bu katkıları yapacağını varsaydığımız paralı eğitimin gerçekten başarılı olabilmesi için, üniversitelerin idari ve mali özerkliklerinin sağlanması ve aralarındaki rekabete ilişkin bütün engellerinin kaldırılması gerekmektedir. İdari ve mali özerklik bu rekabete katkıda bulunacaktır; ancak rekabetin yeterli düzeyde olabilmesi için vakıf üniversitelerinin de yeterince güçlü olmaları gerekmektedir. Bunun için, *devlet yardımlarının doğrudan kurumlar yerine öğrencilere verilmesi ve öğrencilerin bu paraları tercih edecekleri devlete ait veya özel bir üniversitede kullanabilmelerine imkân tanınması* son derece önemlidir. Bu, hizmet sunulmasının kamu tekelinden kurtulmasını sağlayarak rekabeti garanti edecek yegâne yöntemdir. Devlet üniversiteleri doğrudan kamu fonlarıyla desteklenirken vakıf üniversitelerinin sadece öğrenciler kayıt yaptırınca para elde edebildikleri bir sistemle gerçek rekabetin sağlanması mümkün değildir. Olması gereken, devletin gelir kategorilerine göre her halükârda sağlayacağı yardımın, öğrenciler tarafından özel veya devlete ait hangi üniversitede kullanılmak isteniyorsa orada kullanılabilmesine izin verilmesidir.

Kaynaklar

Aslan, M. H. (1998). Hizmet Ekonomisi. İstanbul: Alfa.

____. (2002). Eğitimin finansmanının ekonomi politiği ve yükseköğretimde adil ve etkin finansman politikaları. Liberal Düşünce 7(28), pp.225-46.

Berger, M. C. & Kostal, T. (2002). Financial resources, regulation and enrollment in US public higher education. Economics of Education Review 21(2), April, pp.101-10.

Cohn, E. (1979). The Economics of Education. Cambridge: Ballinger Publishing.

Coulson, A. (1996). Markets versus monopolies in education: the historical evidence. Education Policy Analysis Archives-A Peer-Reviewed Scholarly Electronic Journal, 4 (9), June. Received from http://www.epaa.asu.edu erişim tarihi: 21.7.2008.

Friedman, M. (1988). Kapitalizm ve özgürlük, (Çev. Doğan Erberk & Nilgün Himmetoğlu). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Gershuny, J. I.& Giarini, E. (Eds.). (1987). The future of service employment in the emerging service Economy (pp.105-15). New-York: Pergamon Books.

Gölpek, F. (2010). Yükseköğretim finansmaninda fayda-maliyet analizi. EKEV Akademi Dergisi, 44, Yaz, pp. 343-53.

____. (2008), Adalet ve etkinlik amaçları bakımından yükseköğretimde finansman politikası: Türkiye örneği. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Heath, J. A. (1998). The financing and provisioning of education and health services in developing countries: review article. Economics of Education Review 17(3), June, pp. 359-62.

Hoxby, C. M. (1996). Are efficiency and equity in school finance substitutes or complements? The Journal of Economic Perspectives 10(4), Fall, pp.51-72.

Le Grand, J. & Robinson, R. (1984). The Economics of Social Problems. London: McMillan Press.

MB (2010). Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü verileri. Received from www.bumko.gov.tr/TR/Genel/dg.ashx? erişim tarihi: 08.04.2011.

McMahon, W.W. (1994). Eğitimin dışsallıkları. Eğitim Ekonomisi: Seçme Yazılar (Çev. Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz). Ankara: Pegem Yayınları, pp.29-38.

OECD (2010). Education at a glance. Received from http://www.oecd.org/bookshop/ erişim tarihi:12.03.2010.

ÖSYM (2010). Yükseköğretim istatistikleri kitabı. Received from http://www.osym.gov.tr erişim tarihi: 24.03.2010.

Psacharopoulos, C. G. & Woodhall, M. (1985). Education for development: an analysis of investment choices. Oxford: Oxford University Press.

____. (2008). Funding universities for efficiency and equity: research findings versus petty politics. Education Economics, 16(3), September, pp.245-60.

Resmi Gazete (2010). 02 Eylül 2010, Sayı 27690.

Rozada, M. G. & Menendez, A. (2002). Public university in Argentina: subsidizing the rich? Economics of Education Review 21(4), August, pp.341-51

Şahin, O. (2010). Ulusal ve uluslararası belgelerde Türk yükseköğretimi. Maliye Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayın No: 2010/410, 642-44, Ankara. Received from.

http://www.sgb.gov.tr/publications/ erişim tarihi: 01.03.2011.

Sheehan, J. (1973). The Economics of Education. London: George Allen and Unwin.

Stiglitz, J.E. (1994). Kamu kesimi ekonomisi (Çev. Ömer Faruk Batırel) Marmara Üniversitesi Yayınları No:549.

Tatlıoğlu, İ. (1990). Yükseköğretimde finansman sorunu ve borçlanma yöntemi: uygun alternatif metotların geliştirilmesi açısından analitik bir yaklaşım. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Türkmen, F.(2009). Yükseköğretim sistemi için bir finansman model önerisi. DPT Yayın No: 2787, Ankara. Received from http://www.dpt.gov.tr erişim tarihi: 17.03.2011.

Weidman, J. C. (1995). Diversifying finance of higher education systems in the Third World: the cases of Kenya and Mongolia. Education Policy Analysis Archives 3(5), February.

Wolfe, B. & Scrivner, S. (2003). Providing Universal Preschool For Four-Year Olds. Brookings Institution Pres. Washington, DC, pp.113-35.

YÖK (2011). http://www.yok.gov.tr erişim tarihi:05.04.2011.

____.(2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Received from http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart2005-/b3.html erişim tarihi:5.03.2005.

____. (2001). Faaliyet Raporu. Received from http://www.yok.gov.tr erişim tarihi: 03.04.2011.

____. (2000). Faaliyet raporu. Received from http://www.yok.gov.tr erişim tarihi: 03.04.2011

Ziderman, A. (2002). Financing student loans in Thailand: revolving funds or openended commitment? Economics of Education Review 21(2), April, pp.367-80.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1183-1190

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

Üniversite Performansı ve Devlet Finans Kaynaklarının Dağılımı

Prof. Dr. Hasan Tosun
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Bağlar Kampusu 26160 Eskişehir, Türkiye

Özet

Bugün gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler; klasik eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kurumlar olmaktan ziyade, sanayi ile bütünleşmiş ve bilgi üreten "araştırma üniversiteleri" şekline dönüşmüş veya bu dönüşümünü tamamlamaya çalışan kurumlar halindedir. İlgili ülkelerde dönüşümün sağlanması ve hızlanması yönünde hükümetlerce destek verilmektedir. Amerikan Üniversitelerinde devlet desteklerinin, büyük oranda AR-GE projelerine dönük olduğu bilinmektedir. Bu desteklerin, sonuçları itibariyle topluma nasıl yansıdığı da detaylı takip edilmekte ve son 20–30 yıl içindeki bu gelişmeler "stratejik bir değişim" olarak değerlendirilmektedir. Bilim insanları, bu değişimin mutlak surette tanımlanması gerektiğini belirterek, gelişmiş ve gelişmekte olan bazı ülkeler için model olabileceğini ifade etmişler ve yükseköğretim kurumlarının bir şirket gibi yönetilemeyeceğini belirterek kurum içindeki bazı dengelerin mutlak surette korunması gerektiği hususunun altını çizmişlerdir. Bu bildiride, Ülkemizdeki 51 devlet üniversitenin bütçeden aktarılmış kamu kaynaklı ödeneklerinin, üniversitelerin performansına bağlı olarak nasıl rasyonel dağıtılabileceği sayısal verilerle değerlendirilmekte, yükseköğretimde kısa ve uzun vadeli önlem ve yapısal değişimin esaslarına değinilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, üniversite performansı, üniversite finansmanı.

Giriş

Eğitim, yatırım gerektiren bir sektördür. Kriterleri çok fazla olan ve sonuçları nicel olarak hemen ortaya konulamayan bu sektörde yapılan yatırımların, getirisi vardır ve geriye dönüş mutlak surette söz konusudur. Eğitim getirileri; kişisel ve toplumsal esasta değerlendirilir. Kişisel getiri; eğitim gören kişinin bu eğitiminden dolayı elde ettiği gelirin, eğitim amacı ile yaptığı harcamalara oranıdır. Toplumsal getiri ise, kişinin eğitiminden dolayı ortaya çıkan katma değerin, kişinin ve kamunun bu amaçla yaptığı harcamaların toplamına oranı olarak tanımlanır. Kişisel ve toplumsal getirilerin, ülkelerin gelişmişlik seviyesi ile ilgili olduğu belirtilmelidir. Düşük gelir grubu ülkelerde eğitim sonucunda ortaya çıkan kişisel ve toplumsal getiriler, yüksek gelir grubu ülkelere göre daha yüksektir. Toplumdaki eğitim seviyesi yükseldikçe, toplumsal getirinin önemli ölçüde düştüğü belirtilmelidir (OECD, 1998 ve 2000).

Orta ve düşük gelir grubu ülkelerde yükseköğretime yapılan yatırımlar sonucunda oluşan katma değerin büyük bir bölümü, bu hizmetlerden yararlananlara geri dönmektedir. Ancak kamu kaynaklarından eğitime ayrılan payın çok yüksek olduğu ülkelerde, toplumsal getiriler oldukça düşüktür. Bu şekilde eğitime yapılan sübvansiyonların, düşük toplumsal getiri sağlaması nedeniyle, bu husus halen bizzat uygulamanın yapıldığı ülkelerde bile tartışılır hale gelmiştir. Yükseköğretime yapılan devlet desteğinin, küçük bir bölümünün toplumun alt gelir seviyesine kanalize olduğu düşünülürse, yükseköğretim harcamalarının tamamen kamu kaynaklarından karşılanması, adil olmayan bir uygulamayı ortaya koymakta ve toplumlardaki sosyal farklılıkları derinleştirmektedir. Bu nedenlerle-

dir ki; yükseköğretim yarı kamusal bir alan olarak değerlendirilmeli, konsolide bütçeden üniversitelere ayrılan ödeneklerin tahsisinde üniversite performansı dikkate alınmalı ve öğrenim maliyetlerinin önemli bir kısmı, bu hizmeti alan öğrenci tarafından karşılanmalıdır. Üniversite performansının artırılması hususunda değişik ülkelerde de değerlendirmeler yapılmış ve öneriler getirilmiştir (Brown, 1997; Harazama, 1998 ve Williams, 2000).

Bu bildiride; ülkemiz genelindeki yükseköğrenim kurumlarının mevcut durumlarının değişik kriterler doğrultusunda incelendiği ve sonuçlarının mukayeseli olarak analiz edildiği kapsamlı bir çalışmanın sonuçları özetlenmektedir (Tosun, 2004 ve 2006).

Metot

Değerlendirme; devlet bütçe gelirleri, eğitim-öğretim kalitesi, bilimsel katkı ve proje üretimi olmak üzere dört ana kriter esasında yapılmıştır. Kapsamlı projede birinci değerlendirme kriterinde devletin üniversitelere katkısı dikkate alınmakta olup, üç ayrı parametre esasında inceleme yapılmıştır. Her üniversite için incelenen bu parametreler, öğrenci başına düşen yatırım bütçesi, öğrenci başına düşen personel, diğer cari ve transfer giderleri toplamı ve öğrenci başına düşen toplam bütçedir. Üniversitelerimizin kuruluş zamanının farklı olması nedeniyle, çalışmada "öğrenci başına düşen yatırım bütçesi" ayrı bir parametre olarak dikkate alınmıştır. Eski üniversitelerimizin yatırımlarını bütünüyle veya büyük oranda tamamladığı, yeni üniversitelerimizin ise nispi olarak daha yüksek bir yatırım bütçesine sahip olabileceği düşünülerek, bu ayrım yapılmıştır. Bu bildiri için yapılan değerlendirmede, yalnızca devlet bütçesinden üniversitelere ayrılan toplam ödenek değeri dikkate alınmıştır.

İkinci değerlendirme kriteri ile yükseköğretimde öğretimin kalitesinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu esasta yapılan değerlendirmede, "öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı" ve "öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı" olmak üzere iki ayrı parametre dikkate alınmıştır. İlgili kriterlerde profesör, doçent ve yardımcı doçent kadrosunda yer alan elemanlar "öğretim üyesi"; araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, uzman, çevirmen ve EPD kadrosunda yer alan elemanlar ise "araştırma görevlisi" olarak değerlendirilmiştir. Her iki parametre ile tanımlanan elemanların tamamı da, "öğretim elemanı" olarak dikkate alınmıştır.

Üçüncü değerlendirme kriteri ise, üniversitelerimizin bilimsel katkılarını ortaya koymaktadır. Bu amaçla öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı dikkate alınmıştır. Yayın parametresi ile ilgili yapılan değerlendirmede, Bilimsel Tarama Endeksi (SCI) ile Sosyal Bilimler Tarama Endeksine (SSCI) girmiş makale, teknik not, tartışma notu, bildiri, kitap gibi yayınların sayısı dikkate alınmıştır.

Öğretim üyesi başına tamamlanan proje sayısı, dördüncü değerlendirme kriterini oluşturmaktadır. Proje parametresi olarak, o yıl içinde tamamlanmış Türkiye Bilim ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) ve Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından destekli projelerin sayısı değerlendirilmiştir. Ancak öğretim üyesi başına düşen proje sayıları, öğretim elemanı başına düşen yayın sayısına göre çok düşük olduğu için bu parametre, "her 100 öğretim üyesine düşen proje sayısı" olarak hesaplanmıştır.

Farklı kaynaklardan elde edilen veriler, her yıl için ayrı değerlendirilerek çalışmada kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında kullanılan öğretim elemanı ve öğrenci sayıları, Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğünden, bütçe bilgileri Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğünden ve Yükseköğrenim Kurumunu yayınlarından sağlanmıştır (MEB, 2005; YÖK, 2005). Proje sayıları ise DPT ile TÜBİTAK yetkilerinden ve raporlarından elde edilmiştir (DPT, 2005; TÜBİTAK, 2005).

Bu çalışmada en az 10 yaşında olan Devlet Üniversiteleri dikkate alınarak bir değerlendirme yapılmıştır. Bir başka ifade ile çalışmada kuruluşu 1994 yılına kadar gelen 51 devlet üniversitesi değerlendirmeye alınmıştır. Özel amaçla kurulun iki ayrı yükseköğretim kurumu (Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü) değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışma, yukarıda belirtilen değerlendirme kriteri esasında yakın zamana ait veriler olmasına rağmen, beş yıllık dönemi (2000, 2001, 2002, 2003 ve 2004) kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni çok daha sağlıklı verilere ulaşma isteği ve son yıllarda kurulan bazı yeni Üniversitelerin henüz kendi tüzel kişiliklerini tamamlayamamış olmasıdır.

Sonuçlar

Yükseköğretimde öğrenci başına yapılan toplam harcamaların ülkeden ülkeye farklılık göstermesi, harcama kalemlerinin çok farklı olması ve konuyla ilgili hassas envanterlerin oluşturulamaması, değerlendirme yönünden bazı sakıncaları ortaya koymaktadır. Hâlbuki yükseköğretimde öğrenci başına kamu kaynaklarından yapılan harca-

malar, ülkelerin katma bütçeleri içinde gözükmekte ve uluslararası mali disiplin kuralları içinde belirlenmektedir. Dolayısıyla bu esasta konuyla ilgili hassas veriler elde edilebileceğinden, ilgili esasın değerlendirme kriteri olarak alınması uygun olur. Öğrenci başına kamu kaynaklarından yapılan harcamaların 1985 ve 1995 yılları arasındaki dünya ortalaması, 2,011 $ ile 3,320 $ arasında değişmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu değer, ortalama 6,000 $'a tırmanmakta ve az gelişmiş ülkelerde 250 $'a kadar düşmektedir. Ülkemizde ise ilgili değerin, bu çalışmanın yapıldığı yıllardaki ortalaması, 2,200 $'ı aşmaktadır.

Bu çalışmada ülkemizde yer alan 51 üniversite için yukarıda belirtilen yıllar için öncelikle devlet bütçesinden alınan ödenek belirlenmiş ve her yıl için öğrenci başına düşen bütçe değerleri hesaplanmış ve ortalama değerler bulunmuştur. İlgili değerler, Tablo 1'de sunulmaktadır. Bu verilere göre devletten öğrenci başına en büyük desteği, Galatasaray Üniversitesi almaktadır (5,163 $). Bu üniversiteyi 4,000 $'ın üzerindeki bir ödenekle sırasıyla Orta Doğu Teknik, İstanbul Teknik, Hacettepe, Adnan Menderes ve Boğaziçi Üniversiteleri izlemektedir. Bu esasta en küçük değerler ise, sırayla Niğde ve Dumlupınar Üniversitelerine aittir (958 ve 857 $). Beş yıllık veriler esasında Üniversitelere ait öğrenci başına devlet katkısı ise ortalama olarak 2,229 $ olarak gerçekleşmiştir.

Öğretim kalitesi yönünden dikkate alınan en önemli kriter, öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısıdır. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı en düşük Orta Doğu Teknik Üniversitesinde (14.9) oluşmaktadır. Bu üniversiteden sonra Mimar Sinan, Hacettepe, İstanbul Teknik ve Galatasaray Üniversiteleri gelmektedir. En yüksek değerler ise, Dumlupınar, Afyon Kocatepe ve Niğde Üniversitelerine aittir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları yönünden de benzer Üniversiteler ortaya çıkmaktadır. Bu esasta da Orta Doğu Teknik Üniversitesi en düşük değere sahiptir. Bu Üniversiteden sonra çok yakın değerlerle Hacettepe, İstanbul Teknik, Galatasaray ve Boğaziçi Üniversiteleri gelmektedir. En yüksek değer ise Dumlupınar Üniversitesine aittir (44.6). Daha sonra Kocaeli, Selçuk ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri gelmektedir. Belirtilen yıllar için öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları, sırasıyla 40.7 ve 15.1 olarak hesaplanmıştır.

Bu değerlendirmede üçüncü kriter olan 100 öğretim üyesine karşılık gelen proje sayısı değerleri, 51 Üniversitemiz için çok geniş bir aralıkta değişmektedir. Bu esasta en büyük değer, Orta Doğu Teknik Üniversitesine ait olup 6.45'dir. Daha sonra büyük ara ile Boğaziçi ve Sütçü İmam Üniversiteleri gelmektedir. Galatasaray Üniversitesinin bu dönemde hiç projesi yoktur. Belirtilen yıllar için Türkiye ortalaması 1.36'dır.

Tablo 1: Öğrenci başına gerçekleşen farklı esastaki kriterlerin değerleri (2000, 2001, 2002, 2003 ve 2004 yılları ortalaması).

Üniversite	Alınan Ödenek/ÖS ($) (*)	Öğretim üyesi/ÖS	Öğretim elemanı/ÖS	Toplam proje/100ÖÜ	SCI Yayın/ÖÜ (**)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1,878	59.3	19.7	1.200	1.200
Adnan Menderes Üniversitesi	4,316	24.0	8.7	2.148	0.351
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1,269	129.5	28.9	1.088	0.435
Akdeniz Üniversitesi	3,320	28.2	8.7	1.146	0.495
Anadolu Üniversitesi	3,652	37.8	12.3	0.361	0.222
Ankara Üniversitesi	3,500	22.4	9.2	1.975	0.451
Atatürk Üniversitesi	2,103	41.2	16.8	0.291	0.408
Balıkesir Üniversitesi	1,150	76.9	25.3	0.933	0.933
Boğaziçi Üniversitesi	4,196	23.1	8.3	3.142	0.618
Celal Bayar Üniversitesi	1,624	57.9	21.4	0.437	0.372
Cumhuriyet Üniversitesi	1,950	46.9	15.7	0.818	0.332
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1,327	89.7	26.4	1.309	0.298
Çukurova Üniversitesi	2,949	34.3	13.8	2.346	0.378
Dicle Üniversitesi	2,630	43.2	13.9	1.136	0.332
Dokuz Eylül Üniversitesi	2,381	34.7	14.3	1.237	0.355
Dumlupınar Üniversitesi	857	248.0	44.6	1.326	0.164
Ege Üniversitesi	3,048	23.9	10.3	1.800	0.392
Erciyes Üniversitesi	1,880	55.3	19.1	0.678	0.57

Tablo 1 [*devamı*]: Öğrenci başına gerçekleşen farklı esastaki kriterlerin değerleri (2000, 2001, 2002, 2003 ve 2004 yılları ortalaması).

Üniversite	Alınan Ödenek/ÖS ($) (*)	Öğretim üyesi/ÖS	Öğretim elemanı/ÖS	Toplam proje/100ÖÜ	SCI Yayın/ÖÜ (**)	
Fırat Üniversitesi	2,823	30.8	11.6	1.643	0.531	
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2,392	58.8	16.6	0.945	0.414	
Galatasaray Üniversitesi	5,163	21.6	7.8	0.000	0.070	
Gazi Üniversitesi	1,903	38.2	14.2	0.851	0.322	
Gaziantep Üniversitesi	2,934	44.0	13.5	0.583	0.730	
Hacettepe Üniversitesi	4,473	20.2	6.2	2.524	0.787	
Harran Üniversitesi	3,787	40.4	12.1	0.356	0.471	
İnönü Üniversitesi	2,232	45.5	15.5	0.869	0.493	
İstanbul Teknik Üniversitesi	4,800	14.9	6.5	2.691	0.566	
İstanbul Üniversitesi	2,975	25.3	15.7	0.439	0.438	
Kafkas Üniversitesi	2,954	66.4	15.9	2.474	0.536	
Karadeniz Teknik Üniv.	1,460	66.9	24.7	0.685	0.363	
Karaelmas Üniversitesi	2,180	52.5	23.5	1.426	0.311	
Kırıkkale Üniversitesi	2,067	44.5	15.6	1.750	0.483	
Kocaeli Üniversitesi	1,809	81.7	29.5	0.470	0.371	
Marmara Üniversitesi	1,445	56.0	21.3	1.013	0.327	
Mersin Üniversitesi	2,079	45.7	16.0	1.243	0.535	
Mimar Sinan Üniversitesi	3,391	17.8	8.7	0.154	0.005	
Muğla Üniversitesi	1954	72.5	19.3	0.844	0.132	
Mustafa Kemal Üniversitesi	1,632	66.9	19.9	2.592	0.258	
Niğde Üniversitesi	958	120.3	23.6	0.562	0.221	
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1,815	52.2	21.9	0.740	0.405	
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4,896	20.9	5.9	6.450	0.763	
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3,320	24.7	10.1	0.604	0.292	
Pamukkale Üniversitesi	2,336	43.4	12.4	0.565	0.349	
Sakarya Üniversitesi	1,369	62.7	24.6	0.791	0.164	
Selçuk Üniversitesi	1,161	73.9	29.3	0.673	0.297	
Süleyman Demirel Üniversitesi	1,367	70.4	21.7	0.709	0.342	
Sütçü İmam Üniversitesi	2,288	63.1	16.2	2.910	0.329	
Trakya Üniversitesi	1,557	53.9	16.7	1.020	0.306	
Uludağ Üniversitesi	1,604	53.2	19.4	0.811	0.256	
Yıldız Teknik Üniversitesi	2,062	37.8	19.0	0.920	0.204	
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3,016	39.5	11.8	1.519	0.464	
Genel	2,229	**40.7**	15.1	**1.364**	0.413	

(*) ÖS: Öğrenci sayısı (**) ÖÜ: Öğretim Üyesi

Bu çalışmada dikkate alınan son değerlendirme kriteri, öğretim üyesi başına düşen bilimsel yayın sayısıdır. Bu esasta Hacettepe, Orta Doğu Teknik ve Gaziantep Üniversiteleri çok yakın değerlere sahiptir (0.730-0.767 arasında). İlgili değerlendirme kriteri, Mimar Sinan ve Galatasaray Üniversiteleri ise, oldukça düşük seviyelerde gerçekleşmiştir (0.005 ve 0.07).

Tartışma

Ülkemizde yükseköğretim büyük oranda devlet tarafından finanse edilmektedir. Üniversiteler bünyesinde yer alan döner sermaye müdürlükleri ve vakıflar aracılığı ile yapılan iş ve imalatlar; direkt olmayan katkıyı oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenci katkı paylarının da yükseköğretim bütçesine küçük bir katkısı bulunmaktadır. Ancak asıl finans kaynağının, devlet bütçesi olduğu belirtilmelidir. Hükümet tarafından planlanan ve Türkiye Büyük Millet

Meclisinden geçen bütçede, genel bütçeli bir kuruluş olarak Yükseköğrenim Kurumu ve üniversitelere ait ödenekler, bazı harcama kalemlerine bölünmüştür. Bütçedeki harcama kalemlerine ait bedellerin belirlenmesinde, bir önceki bütçe esas alınmaktadır. Bütçe ödeneklerinin belirlenmesinde kişisel etkiler ile birlikte sempatik ilişkiler de etkili olmaktadır. Bir başka ifade ile, yüksek makam ve merkezlerin etkisi ile bütçe ödeneklerinde değişiklik oluşabilmektedir. Sonuç olarak devlet bütçesinden üniversitelere aktarılan kaynakların dağılımında dikkate alınan belli bir kriter yoktur. Dolayısıyla üniversiteler arasında adil dağılım sağlanamamakta ve bütçe imkânları rasyonel kullanılamamaktadır.

Üniversitelerimizin devlet gelirleri, eğitim-öğretim kaliteleri, bilimsel yayınları ve ulusal seviyedeki proje verimleri, bir önceki bölümde detaylı değerlendirilmiştir. Tablo 2'de her bir değerlendirme kriteri için nispi Üniversite sıraları sunulmaktadır. Ancak bu değerlendirmeler birbirinden bağımsız yapılırsa, anlamsız durumlar ortaya çıkabilmekte, belki de yanıltıcı sonuçlara ulaşmak mümkün olabilmektedir. Bu durumu, tüm değerlendirme kriterlerinde ilk beş içinde yer alan Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesine ait verilerin mukayesesi ile ortaya koyabilmek mümkündür. Orta Doğu Teknik Üniversitesinde, tüm taranmış yayınlar esasında beş yılda yıl başına ortalama 529 yayın yapılmış ve bu dönem içinde ortalama olarak yılda 692 öğretim üyesi çalışmıştır. Beş yıl içinde yılda ortalama 680 öğretim üyesinin çalıştığı Selçuk Üniversitesinde ise, yılda ortalama 220 adet yayın yapılmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi arasındaki bilimsel verimi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi lehine 2.4 kat daha farklıdır.

Ancak gelir yönünden, bir başka ifade ile devletin üniversitelere genel bütçe kanalıyla yaptığı destek yönünden bir değerlendirme yapılırsa; Orta Doğu Teknik Üniversitesine göre bilimsel katkı yönünden 2.4 kat daha geri olan Selçuk Üniversitesinin öğrenci başına devlet katkısı, Orta Doğu Teknik Üniversitesinin aldığı katkının yalnızca 1/4 ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı Orta Doğu Teknik Üniversitesinin ilgili değerinin yaklaşık 5 katıdır. Özetle, Selçuk Üniversitesinin düşük gelir ve kalite seviyesine rağmen, nispi olarak daha yüksek bilimsel katkı seviyesi mevcuttur.

Yalnızca bilimsel katkı dikkate alındığında, üniversiteler arasında çok büyük farklılık oluştuğu görülmektedir. Diğer etkiler dikkate alındığında, sonucun böyle olmadığı görülmektedir. Bu nedenle farklı esasta tanımlanan kriterlerin, birbirleri ile ilişkileri üzerinde durularak bir değerlendirmenin yapılması daha uygun olacaktır (Tosun, 2004). Ülkemizdeki Üniversiteler arasında en büyük birim devlet katkısını alan Galatasaray Üniversitesi ile Selçuk Üniversitesi arasında bir mukayese yapılırsa, bütçe ödeneklerinin mutlaka performansa göre tahsisi hususundaki kanaatler daha açık olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2: Üniversitelerin gelir, öğretim kalitesi, bilimsel katkı ve proje verimi sıraları (2000, 2001, 2002, 2003 ve 2004 yılları ortalaması).

Üniversite	Devlet Bütçeden Alınan Ödenek/ÖS ($)	Devlet Bütçeli Gelir Sırası	Öğretim Kalite Sırası	Bilim katkı Sırası	Proje katkı Sırası
Galatasaray Üniversitesi	5,163	1	4	50	51
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4,896	2	1	2	1
İstanbul Teknik Üniversitesi	4,800	3	3	6	4
Hacettepe Üniversitesi	4,473	4	2	1	6
Adnan Menderes Üniversitesi	4,316	5	7	27	9
Boğaziçi Üniversitesi	4,196	6	5	4	2
Harran Üniversitesi	3,787	7	14	13	48
Anadolu Üniversitesi	3,652	8	15	42	47
Ankara Üniversitesi	3,500	9	9	15	10
Mimar Sinan Üniversitesi	3,391	10	6	51	50
Osmangazi Üniversitesi	3,320	11	10	38	40
Akdeniz Üniversitesi	3,320	12	8	10	21
Ege Üniversitesi	3,048	13	11	21	11
Yüzüncüyıl Üniversitesi	3,016	14	13	14	14
İstanbul Üniversitesi	2,975	15	24	16	45
Kafkas Üniversitesi	2,954	16	26	7	7

Tablo 2 [*devamı*]: Üniversitelerin gelir, öğretim kalitesi, bilimsel katkı ve proje verimi sıraları (2000, 2001, 2002, 2003 ve 2004 yılları ortalaması).

Üniversite	Devlet Bütçeden Alınan Ödenek/ÖS ($)	Devlet Bütçeli Gelir Sırası	Öğretim Kalite Sırası	Bilim katkı Sırası	Proje katkı Sırası
Çukurova Üniversitesi	2,949	17	18	22	8
Gaziantep Üniversitesi	2,934	18	17	3	41
Fırat Üniversitesi	2,823	19	12	9	13
Dicle Üniversitesi	2,630	20	19	31	22
Gaziosman Paşa Üniversitesi	2,392	21	29	18	26
Dokuz Eylül Üniversitesi	2,381	22	21	26	19
Pamukkale Üniversitesi	2,336	23	16	28	42
Sütçü İmam Üniversitesi	2,288	24	28	39	3
İnönü Üniversitesi	2,232	25	22	11	29
Karaelmas Üniversitesi	2,180	26	42	34	15
Atatürk Üniversitesi	2,103	27	31	19	49
Mersin Üniversitesi	2,079	28	27	8	18
Kırıkkale Üniversitesi	2,067	29	23	12	12
Yıldız Teknik Üniversitesi	2,062	30	32	46	28
Muğla Üniversitesi	1,954	31	34	49	31
Cumhuriyet Üniversitesi	1,950	32	25	30	32
Gazi Üniversitesi	1,903	33	20	33	30
Erciyes Üniversitesi	1,880	34	33	5	38
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1,878	35	36	44	20
Ondokuz Mayıs Üniv.	1,815	36	41	20	35
Kocaeli Üniversitesi	1,809	37	50	24	44
Mustafa Kemal Üniversitesi	1,632	38	37	40	5
Celal Bayar Üniversitesi	1,624	39	39	23	46
Uludağ Üniversitesi	1,604	40	35	41	33
Trakya Üniversitesi	1,557	41	30	35	24
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1,460	42	45	25	37
Marmara Üniversitesi	1,445	43	38	32	25
Sakarya Üniversitesi	1,369	44	44	47	34
Süleyman Demirel Üniversitesi	1,367	45	40	29	36
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1,327	46	47	36	17
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1,269	47	48	17	23
Selçuk Üniversitesi	1,161	48	49	37	39
Balıkesir Üniversitesi	1,150	49	46	45	27
Niğde Üniversitesi	958	50	43	43	43
Dumlupınar Üniversitesi	857	51	51	48	16

Tablo 2 dikkatli incelendiğinde, bazı üniversitelerin dengeli, bazıların düşük gelir seviyesine rağmen göreceli olarak yüksek verime sahip olduğu görülmektedir. Bazı üniversiteler ise yüksek gelir seviyesine rağmen, göreceli olarak düşük verime sahiptir. Boğaziçi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi yüksek gelir seviyesindeki, Yüzüncüyıl Üniversitesi orta gelir seviyesindeki, Selçuk Üniversitesi ile Niğde Üniversitesi ise düşük gelir seviyesindeki dengeli üniversitelere tipik örnekleri oluşturmaktadır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi; yüksek gelir seviyesindeki yüksek verimli üniversiteleri oluşturmaktadır.

Kırıkkale Üniversitesi ise, orta gelir grubunda yüksek verimli ve Afyon Kocatepe Üniversitesi ise düşük gelir seviyesindeki nispi olarak yüksek verimli üniversiteye birer örnektir. Galatasaray Üniversitesi, yüksek gelirli ve düşük verimli üniversiteleri oluşturmaktadır. Aynı değerlendirme, Mimar Sinan, Osmangazi ve Anadolu Üniversiteleri için de yapılabilir. Bu üç üniversite; yüksek gelir ve kalite sırasına rağmen, oldukça düşük bilimsel verime sahip üniversitelerin başında gelmektedir.

Tablo 2'de sunulan ve yukarıdaki paragrafta durumları nitel olarak tanımlanan 51 devlet üniversitesi arasında, oldukça dengesiz verilere sahip üniversiteler de bulunmaktadır. Bunlara tipik örnek, Gaziantep ve Sütçü İmam Üniversiteleri verilebilir. Gaziantep Üniversitesinin bilim sırası oldukça yüksek iken, proje üretim sırası oldukça düşüktür. Sütçü İmam Üniversitesinde ise, oldukça düşük kalite ve bilim sırasına rağmen, proje üretimi sırası oldukça yüksektir. Bu durumda çok sayıda üniversitenin olduğu belirtilmelidir. Bu nedenledir ki; rasyonel bir değerlendirme için puanlama esasında nicel bir tanımlamanın yapılması gereklidir. Bu amaçla, kısa vadeli çözüm olarak bir puanlama sistemi önerilmiştir "Performans Değerlendirme Modeli" olarak adlandırılan bu sistemin esasları, literatürde sunulmaktadır (Tosun, 2004 ve 2006). Bu tür bir değerlendirme, üniversitelerin kendilerini tanıma ve eksiklerini giderme yönünde de çok faydalı sonuçların oluşmasına vesile olacaktır.

Yukarıda değinilen sorunlar ve yapılan tespitlere bağlı olarak Üniversitelerimizde kısa ve uzun vadede uygulanabilecek öneriler aşağıda özetlenmiştir:

- *Konsolide bütçeden üniversitelere ayrılan ödenekler performans değerlendirmesine bağlı olarak tahsis edilmelidir.* Üniversitelerin performans değerlendirmesi, yeni oluşturulacak "Üniversite Akreditasyon Kurumu" ile yapılmalıdır. Bu durum, başarıları sürekli olan üniversitelerin ayırt edilmesini kolaylaştıracak ve daha adil bir değerlendirmenin oluşmasını sağlayacaktır.
- *Proje destekleri ön plana çıkartılmalı ve destekleme kriterleri oluşturulmalıdır:* Üniversitelerimizde halen uygulanan yayın yapmaya yönelik proje destekleri, bilim ve teknolojinin gelişmesi yönünde çok etkili değildir. Bunun yerine bölgesel ve ulusal gelişmeyi hedefleyen büyük projelerin desteklenmesi gerekmektedir. Ulusal seviyede desteklenecek projelerin belirlenmesinde, ülkenin ihtiyacını bilen kamu kuruluşlarının da görüşü alınarak bir seçim yapılmalı ve bu seçiminin yapılmasıyla ilgili olarak, üniversiteler dışında oluşturulan ulusal seviyedeki bir komisyon görevlendirilmelidir.
- *Üniversiteler kendi performanslarını ölçmelidir:* Üniversiteler kendi verimlerini değerlendirmeli ve öğretim elemanlarını doğru seçmelidir. Üniversiteler verimli çalışan öğretim elemanlarını diğerlerinden ayırabilmeli ve onları ödünlendirebilmelidir. Bir başka ifade ile verimsiz elemanları ile çalışmaya devam etmeme yetkisine sahip olmalıdır. Bu işlemin yapılmasında bölüm başkanlıkları ile dekanlıklar kritik görevlere sahiptir. Bu birimler, kendilerini verimli kılacak öğretim elemanını titizlikle seçmeli ve bu seçim yapılırken, üniversiteler kendi mezunları dışında kalan elemanları tercih etmelidir.
- *Üniversitelerin kalitesi ve bilimsel yeterliliği ile ilgili denetimler yapılmalıdır:* Bu amaçla yapılacak çalışmalar, Ulusal Akreditasyon Kurumu tarafından yürütülmelidir. Her yıl için üniversitelerin performans değerlendirmesi, bu kurum tarafından yapılmalı ve duyurulmalıdır.
- *Üniversitelerin fiziki yapıları düzenlenmelidir:* Üniversiteler; aynı şehir içinde bir ya da iki kampusla sınırlandırılmalıdır. Üniversitelere bağlı, ancak merkezi kampus ya da kampuslar dışında bulunan ve özellikle ilçe merkezlerinde yer alan Meslek Yüksek Okulları, üniversitelerden ayrılmalı ve yeni bir teşkilat bünyesinde değerlendirilmelidir. Bu teşkilat, "İleri Öğrenim Kurumu" olarak adlandırılabilir. İki yıllık Mesleki ve Teknik Okullar tamamen ücretsiz olmalı, hatta öğrenciye bir miktar karşılıksız burs sağlanabilmelidir.
- *Mesleki ve teknik eğitim güçlendirilmelidir:* Üniversitelerin 2 yıllık mesleki ve teknik eğitim kotaları olmalıdır. Bu kotalar; gelişmiş üniversitelerde %10 ve gelişmekte olan üniversitelerde ise, %5 ile sınırlandırılmalıdır. Yeni kurulmuş veya kurulacak üniversiteye %5'lik kota 5 yıl sonra getirilmelidir.
- *Yükseköğretim ücretli olmalıdır:* 4 ve 6 yıllık lisans eğitimi veren programların ücretleri, belli kriterler doğrultusunda her yıl hükümet tarafından belirlenmelidir. İlgili bedelin belirlenmesinde, bu araştırma sonucunda önerilen kategoriler dikkate alınmalıdır. Bir başka ifade ile belirlenecek bedeller her kategori için ayrı olmalıdır. Ancak her öğrencinin yükseköğrenim hakkı korunmalı ve yükseköğretim talebi mutlak surette karşılanmalıdır. Bu amaçla öğrenciye, talebi halinde sonradan ödemek şartıyla harç verilmelidir. Öğrenci harçları, direkt Üniversite hesabına yatırılmalıdır. Üniversiteler, kendi öğrencilerini kendi seçebilmelidir.
- *Üniversitelere katma bütçeden sağlanan ödenek kaldırılmalıdır:* Üniversitelere devletin yapacağı yardım tamamen kaldırılmalı, ancak üniversite performansına göre değişen aralıkta bir yardım (öğrenci başına 200 ile 400 $ arasında olabilir) her yıl mutlaka surette yapılmalıdır. Bu yardım (öğrenim ödeneği), yalnızca eğitim-öğretim amaçlı olarak kullanılmalıdır. Vakıf üniversiteleri de, bu kapsamda değerlendirilebilir.
- *Üniversitelerin mali özerkliği bulunmalıdır:* Uzun vadeli bir çözüm olarak, üniversitelere hiçbir surette devlet bütçesinden personel, diğer cari ve transfer ödenekleri ayrılmamalı, bu kapsamda hiçbir yardım veya destek

yapılmamalıdır. Üniversiteler, bu tür ödeneklerini öğrenci harçlarından, projelerlerden ve kendi öz kaynaklarından sağlamalıdır. Üniversitelere yapılacak sınırlı devlet yardımı, öğrenci harçları ve öz kaynaklardan elde edilecek gelirler, kolayca harcanabilecek mali esnekliğe sahip olmalıdır.

- *Üniversiteler idari özerkliğe sahip olmalıdır:* Üniversitede çalışan akademik kadro ve yardımcı personelin işe alınması, işine son verilmesi, görev yerinin değiştirilmesi gibi uygulamalarda, bütünüyle üniversite yönetimi yetkili olmalıdır. Bu amaçla, çalışma ve personel kanunlarında düzenleme yapılma zorunluluğu vardır.
- *Üniversiteler yeni bir sevk-idare sistemi ile yönetilmelidir:* Uzun vadeli çözüm için uygulama, beş yıllık bir geçiş programı esasında yapılmalıdır. Bu süreçte, her üniversite için bir mütevelli heyeti oluşturulmalıdır. Mütevelli heyetlerine o bölgenin en büyük mülkü amiri başkanlık edebilir. En büyük mahalli idare amiri mutlak suretle heyette yer almalıdır. Hükümet; bu heyetlerin oluşturulması ile ilgili olarak, yerel koşulları da dikkate alarak bir yönetmenlik oluşturmalı ve tüm atamalar, bu yönetmelik esasında yapılmalıdır.
- *Üniversitelerin performansları sürekli kontrol edilmelidir*: Hükümet, üniversitelerin yeni düzen içindeki performansını çok yakından takip etmelidir. Bu işlem, YÖK veya benzer bir kurum tarafından daha gevşek bir yapılanma ile yerine getirilebilir. Ulusal Akreditasyon Kurumunun koyacağı esaslara uymayan üniversiteler için, kapatılmasına kadar ulaşabilen bir seri yaptırımlar uygulanmalıdır. Ancak bu uygulama esasları, yapısal değişim işlemine başlamadan önce ilan edilmeli ve sonradan değiştirilemeyeceğine dair bağlayıcı hükümleri ihtiva etmelidir.

Sonuç

Öğrenci başına kamu harcamaları yönünden dünya ortalamasının alt sınırına yakın bir değere sahip olan ülkemizde, bu kaynakların optimum şekilde kullanılması ve özellikle toplumsal getirinin üst seviyelerde oluşturulması ihtiyacı, zaman zaman yükseköğretim sistemimizin tartışılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bilim insanları tarafından araştırmalar yapılmakta ve konu farklı yönleriyle değerlendirilmektedir. Bu bildiride, bu yönde yapılan bir çalışmanın sonuçları özetlenmiştir. Bu çalışma sonuçları göstermiştir ki; kurumlar arasında oluşan sınırları belli rekabet ve proje esasında oluşacak kaynak tahsisi etkili sonuçlar ortaya çıkaracak ve verimi artıracaktır. Özellikle AR-GE konusunda hızlı bir gelişme sağlanacak ve üniversitelerin topluma katkısı üst düzeye çekilecektir. Bu nedenle, kısa vadede konsolide bütçeden üniversitelere ayrılan ödeneklerin tahsisinde üniversite performansı dikkate alınmalı ve üniversitelere yeni finans kaynakları yaratacak idari ve mali düzenlemeler yapılmalıdır. Uzun vadede ise üniversitelere devlet yardımı, her öğrenci başına yapılan öğrenim ödeneği dışında kaldırılmalı ve üniversitelerin kendi kaynaklarını (öğrenci harçları dahil) kendilerinin yaratması hususunda yapısal bir değişime gidilmelidir. Aksi halde haksızlık artacak ve adaletsiz uygulama devam edecektir.

Kaynaklar

Brown, R. (1997) The New Quality Assurance Arrangements in England and Wales. Higher Education Quarterly, 51(4), 270-285.

Harazama, Y. (1998) The University System in Japan. Higher Ed. Man., 10(1), 69-87.

MEB (2005) Üniversitelerdeki Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları. Milli Eğitim Bakanlığı, Kurum içi rapor (yayımlanmamış).

OECD (1998) Education at Glance OECD Indicators. Paris.

OECD (2000) Education at Glance OECD Indicators-Education and Skills. Paris.

Tosun, H. (2004) Yükseköğretimde mevcut durum, performans değerlendirme ve Yeniden Yapılanma. Ankara Ticaret Odası, Ankara, 94 sayfa.

Tosun, H. (2006) Güncel Veriler ile Üniversitlerin performans değerlendirmeleri ve yeniden yapılanma modeli. KÖYÇOY yayınları serisi, Ankara, 171 s.

TÜBİTAK, (2005) TÜBİTAK Araştırma, Sektör, Ünite ve Uluslararası Projeleri.Türkiye Bilimsel Araştırma Kurumu, Kurum içi rapor (yayımlanmamış).

Williams, B., (2000) Australian Universites 1939-1999. How different now ? Higher Education Quarterly, 54 (29, 147-165.

YÖK (2005) Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu. Bölüm 8 (Yükseköğretimin Finansmanı), Yükseköğretim Kurumu, Ankara, 119-131.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1191-1200

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

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

Doç. Dr. Naci Tolga Saruç
Sakarya Üniversitesi, Maliye Bölümü, Sakarya, Türkiye

Özet

Bu çalışmada yükseköğrenim yarı kamusal mal ve pozitif dışsallıklar kavramları açısından teorik düzeyde incelendikten sonra, yükseköğrenimin finansmanında maliyetlerin öğrenci ve ailelerine yönelmesi (cost-sharing) ve bu konuda karşılaşılan direncin nedenleri açıklanmıştır. Son yıllarda, üniversitelerin finansmanı konusunda Türkiye dahil birçok ülkede çok önemli gelişmeler gerçekleşmektedir. Üniversitelerin finansman ihtiyaçları artmakta ve artan yükseköğrenim maliyetlerine öğrenci ve aileler daha fazla katlanmak durumunda kalmaktadır. Ülkemizde Şubat 2011'de T.B.M.M. tarafından kabul edilen Torba Tasarı ile harçlar konusunda ciddi değişiklikler yapılarak, bir dersi belirli sayıda alan ve başarılı olamayan öğrencilere daha yüksek harç ödeme zorunluluğu getirilmektedir. Avrupa ülkelerinde harçların başarıya bakılmaksızın her öğrenci için çok ciddi bir miktarda arttırıldığı bir ortamda (örneğin İngiltere'de 2011 yılında yapılan bir kanun değişikliğiyle harçlar üç kat artırılmıştır) Türkiye'de yapılan bu değişikliğin nasıl algılandığı önem arz etmektedir. Yapılan değişiklik adil olarak algılanıyorsa, bu durum devlete olan güveni artıracak, devlete olan güvenin yükselmesi ve algılanan adaletin yüksek olması, değişikliğin başarıyla uygulanmasına fayda sağlarken işlem maliyetlerini düşürecektir. Bu çalışmada Sakarya Üniversitesindeki öğrenciler ile bu üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının yapılan değişiklik hakkındaki görüşleri ile mevcut harçları nasıl algıladıkları ve çeşitli finansman yöntemlerini kabul düzeyi anket çalışması yapılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Toplam 784 paydaş ile gerçekleştirilen anket çalışması katılımcıların yeni sistemin genel olarak öğrenciyi daha çok çalışmaya teşvik edeceğini düşündüğünü ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan öğrenciler grubunda sistemin eskisinden daha adil olmadığını düşünenlerin oranı %50'nin üzerindedir. Uygulama sonuçları görüldükçe bu oranın nasıl değişeceği önem arz etmektedir. Öğretim elemanları grubunda yeni sistemin eskisine göre daha adil olmadığını düşünenlerin oranı ise %30'lar seviyesindedir. Öğrenci grubu içinde, şu andaki harçların çok yüksek olduğunu düşünenlerin sayısı anlaşılır bir şekilde yüksektir. Bu görüş belli ölçülerde öğretim elemanları tarafından da benimsenmektedir. Tahmin edilenin aksine harçların gelire göre farklılaştırılmasına karşı çok ciddi bir direnç olmadığı, öğrenci grubunda bu önerinin kabul edilebilirliğinin %45'in üzerinde olduğu görülmektedir. Ekonomistler tarafından şaşırtıcı bulunabilecek bir sonuç ise, gelire göre değişen harçların kabul edilebilirliğinin, öğretim elemanları arasında kabul edilebilirliğinden daha düşük olmasıdır. Öğretim elemanları, belki de uygulamada doğacak güçlükleri düşünerek bu görüşe sıcak bakmamaktadırlar. Benzer bir bulguda, eşit harçların gelir dağılımını bozduğu yönündeki algılamayla ilgilidir. Öğrenciler arasında bu algı %50'nin üzerindeyken, öğretim elemanları grubunda sadece %35 civarındadır. Yükseköğrenimin tamamen parasız olma fikri, öğrencilerin büyük bir bölümüne (%65) cazip gelirken, öğretim elemanlarında bu oran %60'dır. Öte yandan, ödeme gücü olanların yükseköğretimden sağladıkları kişisel faydanın karşılığı maliyetleri ödemeleri gerektiğini düşünenler, her iki grupta azımsanmayacak orandadır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim finansman, algılanan adalet, anket.

Giriş

Maliye literatüründe tam kamusal mal terimi ile ifade edilen mal ve ya hizmet kavramının iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar (i) tüketimde rekabetin olmaması (non-rival) ve (ii) tüketimden mahrum bırakamama (non-exludable) özellikleridir. Tam kamusal mal ve hizmetlere örnek olarak savunma, adalet, diplomasi gibi hizmetler verilebilir. Bu tür mal ve hizmetlerin sunumu "bedavacılık", "dışsallıklar" ve diğer piyasa başarısızlığı nedenlerinden dolayı devlet tarafından yapılmaktadır. Özellikle "bedavacılık" (free-rider) problemi olarak adlandırılan sorun yüzünden tam kamusal malların genel kural olarak özel sektör tarafından sunulması pek mümkün olmamaktadır. Birey tam kamusal mallarda tüketimden mahrum bırakılamama özelliğinin farkında olduğu için, bireyin bu tür mal ve hizmete olan talebini göstermesi için herhangi bir neden söz konusu değildir. Aksine, rasyonel bireyin talep belirtmeden hizmetten bedava yararlanması için ciddi bir teşvik söz konusudur. Çünkü maliyetlerine katılmadan mal ve hizmetten yararlanabilecektir. Bu mal ve hizmetler özel sektör tarafından fiyatlandırılamadığı için, sunumunun devlet tarafından vergi gelirleri ile yapılması gerekmektedir. Tam kamusal mal ve hizmet örnekleri sınırlıdır, ayrıca teknolojik gelişmelere paralel olarak daha önce mahrum bırakılmayan bazı mal ve hizmetlerde tüketimde dışlama mümkün olur (kablolu TV gibi).

Maliye literatüründe sıklıkla kullanılan bir diğer kavram yarı kamusal mal ve hizmetlerdir. Eğitim ve sağlık hizmetleri yarı kamusal mal ve hizmetlere örnek olarak verilebilir. Yarı kamusal mal ve hizmetlerin tüketimde rekabet ve tüketimden mahrum bırakma özelliği bulunur. Faydasının bölünmesi ve fiyatlandırılarak bir bedel karşılığı sunulması mümkündür. Bu yüzden bu tür mal ve hizmetler piyasa mekanizması tarafından sunulabilir. Fakat bu tür malların önemli bir özelliği yaydıkları pozitif dışsallıklardır. Hem bireysel hem de toplumsal faydaları söz konusudur. Üretimlerinin sadece özel sektöre bırakılması halinde, yaydıkları dışsallıklar nedeniyle üretim miktarları etkin olmayacaktır. Pozitif dışsallıkları olan bu tür mal ve hizmetler özel sektöre bırakılırsa, optimum düzeyinden daha düşük bir seviyede üretileceklerdir (özel sektör tarafından üretimde ve bireyler tarafından tüketimde sadece bireysel fayda dikkate alınacak, toplumsal fayda ise dikkate alınmayacaktır).

Eğitim hizmetlerinin ortaya çıkardığı pozitif dışsallıklar dolayısıyla, eğitimin finansmanının, hizmetten yararlanandan mı, yoksa tamamen devlet tarafından mı sağlanması gerektiği konusu literatürde ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır (Shaw, 2010).

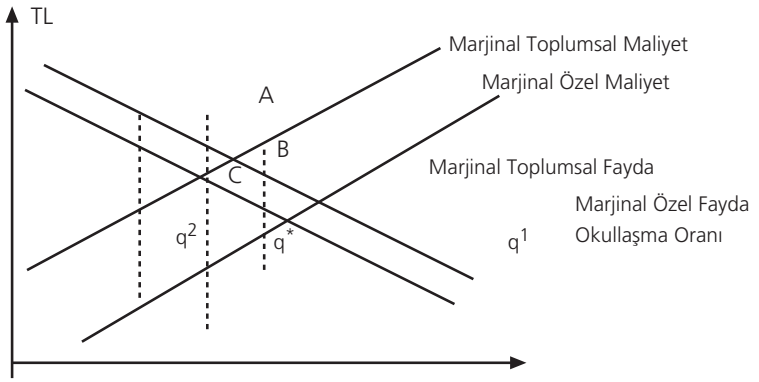
Temel eğitimde bireyin kendisi kişisel bir çıkar sağlarken, toplumda bir bütün olarak fayda sağlayacaktır. İyi eğitimle birey daha yüksek gelir ve daha iyi bir iş elde ederken, toplumda temel eğitimli kişi sayısının yüksek olması verimliliği artıracak, kuralların bilincinde yasalara uyum gösteren bir toplum oluşmasına katkıda bulunacaktır. Fakat en önemli pozitif dışsallık, eğitimin büyüme üzerindeki olumlu etkisidir. Bu durum, son yıllarda geliştirilen büyüme modellerinde yerini bulmuştur (içsel büyüme modelleri).

Yükseköğretim de pozitif dışsallıklar yaymasına karşın, temel eğitime kıyasla bireysel fayda çok daha yüksek orandadır. Kişisel getiriler özellikle yükseköğretim seviyesinde daha yüksektir (Ergen, 2006:19). Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen bir çalışmaya göre, üniversite eğitimi bireyin gelirinde %75 oranında bir artışa yol açmaktadır (Vedder, 2004). Türkiye'de son yıllarda yükseköğrenim mezunu işgücünün reel gelirlerinde bir yükselme söz konusu iken, lise mezunu işgücünün reel geliri azalmaktadır (Türkmen, 2009:21). Türkiye'de yapılan bir çalışmada, bir yıllık üniversite eğitiminin gelir getirisinin %8 civarında olduğu bulunulmuştur (Sarı, 2002). Farklı çalışmalarda farklı rakamlar bulunmasına karşın, yükseköğretimin gelire etkisinin pozitif ve önemli miktarlarda olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda bireyin, sağlayacağı kişisel faydalar oranında, yükseköğrenimin maliyetine katılması uygun olacaktır. Ülkemizde bu tür kişisel getirilerin yüksek olduğunun bir diğer göstergesi de, öğrencilerin hâlihazırda vakıf üniversitelerine binlerce lira yıllık öğrenim bedeli ödemeleri, yaşadıkları yerlerden üniversite eğitimi almak için başka şehirlere seyahat ederek, birçok farklı maliyete katlanmalarıdır.

Yükseköğrenimin Finansmanının Teorik Gösterimi

Chapman (2006), etkinlik açısından yükseköğretimin finansmanının teorik gösterimini Chia'nın (1990) çalışmasından yararlanarak grafiksel olarak göstermektedir (Şekil 1).

Bireysel fayda eğrisi aşağıya doğru eğimlidir. Çünkü yükseköğrenimdeki öğrenci sayısının artması, üniversite mezunu sayısının artmasına yol açacak. Bu da üniversite mezunlarının gelirini düşürücü etki gösterecektir. Özel fayda eğrisi ile toplumsal fayda eğrisi arasındaki mesafe pozitif dışsallıkları göstermektedir. Burada öğrenci sayısındaki artışın, dışsallıkların miktarında herhangi bir değişime yol açmadığı varsayımında bulunulmuştur. Marjinal özel maliyet ile marjinal toplumsal maliyet arasındaki fark, sübvansiyon miktarını göstermektedir. Şekildeki marjinal özel maliyet eğrisi, bireyin yükseköğrenimin herhangi bir maliyetini karşılamadığı durum için çizilmiştir.



Şekil 1: Yükseköğrenimin fiyatlandırılması.
Kaynak: Chapman, 2006:1441

Eğri yukarı doğru eğimlidir. Çünkü daha fazla öğrencinin üniversiteye kayıt yaptırması arzı azaltacak, alternatif maliyeti yükseltecektir. Şekilden açıkça görüleceği gibi, öğrencilerin maliyetlere katılmadığı durumda aşırı yatırım söz konusudur ($q1>q^*$). Öte yandan tüm maliyetler öğrenci tarafından karşılanırsa, marjinal toplumsal maliyet ile marjinal bireysel fayda birbirine eşit olacaktır. Fakat bu durumda da eksik yatırım söz konusu olur ($q2 < q^*$). Bu durumda, optimal yatırım için öğrencinin ödemesi gereken maliyet BC mesafesi kadardır.

Yükseköğrenim konusunda dünyadaki gelişmelere baktığımızda, hem yükseköğrenimin maliyetlerinin arttığını hem de ülke uygulamalarında maliyet paylaşımının (cost-sharing) yaygınlaştığını görmekteyiz. Buna göre yükseköğrenimin maliyeti vergi mükelleflerinden, hizmetten yararlanan öğrencilere ve ailelerine yönelmektedir (*bkz.* Hanushek ve Welch, 2006; Johnstone ve Marcucci, 2010). Maliyetlerin öğrenci ve ailelerine yönelmesi karşısında bir direncin olduğundan bahsedebiliriz. Johnstone ve Marcucci (2010:56-63), maliyetlerin öğrenci ve ailelerine yönelmelerine karşı oluşan direncin nedenlerini çalışmalarında ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadırlar. Onların çalışmasından özetlersek bu nedenler;

(i) İdeolojik Karşı Çıkma: Maliyetlerin vergi mükelleflerinden öğrenci ve ailelerine aktarılmasına karşı direncin önemli bir nedeni, yükseköğrenimin bedava olmasını savunan sosyal-politik görüşler ve bu görüşlere sahip partilerin varlığıdır. Buna göre toplum, yükseköğrenimin ana fayda sağlayıcısıdır. Bu yüzdende, yükseköğrenimin kişisel faydaları göz ardı edilebilir. Öte yandan, Johnstone ve Marcucci'nin (2010:57) belirttiği gibi, bu görüş birçok ekonomist tarafından kabul edilmemektedir. Ayrıca politik görüşten bağımsız olarak, birçok ülkede önemli bir politik güç olan öğrenciler, harçların artırılmasına anlaşılır bir şekilde karşı çıkmaktadırlar.

(ii) Teknik ve Pragmatik Nedenlerle Karşı Çıkma: Bu tür karşı çıkmanın ana nedeni, teoride bu fikrin kabul edilebilir olmasına karşın, pratikte özellikle gelişmekte olan ülkelerde kayıtdışı ekonomi, ailelerin gerçek gelirlerini belirleyememe, adres, kayıt, takip sisteminin oluşmaması gibi nedenlerle uygulamasının çok güç olacağı düşüncesidir. Geliri düşük ailelerin tespit edilip, çocuklarına burs veya kredi verilmesi (gelecek yüksek gelir miktarlarından düşülmek üzere) mümkün olmayacaktır. Öte yandan maliyet paylaşımını savunan ekonomistler, gelir durumunu yanlış beyan edenlere uygulanacak ciddi ceza ve yaptırımlar ile sistemin gelişmekte olan ülkelerde de uygulanabileceğini belirtmişlerdir (Johnstone ve Marcucci, 2010:59). Düşük kredi faiz oranları ve etkin kredi tahsil çalışmaları ile öğrenci kredi tahsil oranlarının yükseleceği belirtilmiştir.

(iii Politik ve Stratejik Karşı Çıkma: Bu görüşe göre politikacılar, vergi mükelleflerinden toplanan gelirleri, kıt kaynakların en rasyonel şekilde tahsisi ilkesinden ziyade, politik baskılara göre tahsis etmektedirler. Ayrıca, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, öğrenci harçlarının arttırılması konusundaki kaygılardan bir diğeri, bu ödemelerin bir şekilde dürüst olmayan politikacıların cebine girerek, yolsuzluğu arttıracağı düşüncesidir. Yolsuzluk algısının düşük olduğu ve şeffaflığın sağlandığı yönetimlerde, öğrenciler arasında, harçların yükseltilmesinin teorik olarak kabul edilebilirlik oranı artmaktadır (Some, 2006'dan atıfta bulunan Johnstone ve Marcucci, 2010:61). Maliyetlerin öğrenci ve aileleri tarafından taşınması konusundaki destek ve görüşler, devlete olan güvenle de yakından ilişkilidir. Vatandaşlar devlete ve yöneticilere güvendiği sürece bu tür politikalara destek artacaktır.

Türkiye'de Yükseköğrenimin Finansmanı ve 6111 Sayılı Yasayla Yapılan Değişiklikler

Türkiye'de devlet üniversitelerinin finansmanı, kamusal finansman, yani bütçe ile finansman şeklindedir (YÖK, 2007:58). Üniversite gelirlerine baktığımızda, harçlardan elde edilen gelir oranı ancak %5'ler dolayındadır. Tablo 1, devlet üniversitelerinin gelirlerinin 1995-2005 yılları arasında kaynaklarına göre dağılımlarını vermektedir.

Tablo 1: Devlet üniversitelerin yüzde gelir dağılımları.

Yıllar	Devlet Bütçesi	Döner Sermaye ve Diğer	Öğrenci Katkı Payları
1995	69	27	4
1996	65	28	7
1997	57	38	5
1998	61	34	5
1999	60	35	5
2000	57	38	5
2001	52	44	4
2002	52	44	4
2003	57	39	4
2004	56	40	5
2005	57	38	4

Kaynak: YÖK, 2007:65

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğrenci harçları üniversite gelirlerinin çok düşük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu tablo, öğrenci ve ailelerin yükseköğrenimin maliyetlerinin çok cüzi bir miktarına katıldıklarını göstermektedir. Bu durum, yükseköğrenim hakkının herkes için olduğu düşüncesi ve eşitlik gibi kavramlarla savunulabilir. Ancak, yükseköğrenim maliyetlerinin büyük bir kısmının devlet tarafından sağlanması, özellikle Türkiye gibi ülkelerde, dolaylı vergilerin %70'lere ulaştığı da göz önüne alınırsa, gelir dağılımını olumsuz etkilemektedir. Türkmen (2009:25), yükseköğretimdeki öğrencilerin ortalama olarak üst gelir gruplarına ve yüksek sosyal-ekonomik statüye sahip olduğunu belirterek, bu durumda öğrencilerin yükseköğrenimlerinin devlet tarafından desteklenmesinin, gelir dağılımını bozucu etkisinden bahsetmektedir. "… eşitlikçi bakış açısı zenginden yoksula bir gelir transferi hedeflerken gelinen noktada yoksul kesimlerden toplumun daha üst kesimlerine bir gelir transferi yapılmaktadır." (Türkmen, 2009:26). Yazar ayrıca, yükseköğrenimdeki başarının dershaneye devam ile yakından ilgili olduğunu, ödeme gücü düşük olanların genel olarak dershane eğitimi alamadıkları, bu yüzdende üniversite seçme sınavlarında elendiklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Mutluer'de aynı konuyu dile getirmiştir;

> *"Esasında tüm yükseköğretimin gerektirdiği harcamaların sadece devlet tarafından yapılması bir yönüyle ülkedeki gelir dağılımını bozucu etkide yapmaktadır. Çünkü, böyle durumda genelde itibarlı devlet yükseköğretim kurumlarına, daha iyi ilk ve ortaöğretim görmüş gelir düzeyi yüksek ailelerin çocukları girebilmekte ve devlet yükseköğretim kurumlarının ücretsiz olması nedeniyle de gelir dağılımı olumsuz olarak etkilenmektedir."* (Mutluer, *2008:15).*

6111 sayılı yasa ile katkı paylarında bazı yeni düzenlemeler yapılarak, bir dersi iki defadan fazla alan öğrencilerin artan oranlarda harç ödemesi uygulaması getirilmiştir. Lisans eğitimi için aşağıdaki yenilikler getirilmiştir;

Yükseköğrenim kanunda yapılan değişikliklerle, daha önce yasada bulunan 4 yıllık lisans eğitimini, genel kural olarak en fazla 7 yıl içinde bitirme zorunluluğu kaldırılarak, ders kredisi başına öğrenci katkı payı (harç) hesaplaması kabul edilmiştir. Buna göre, yeni sistemde her bir ders için kredi başına ödenecek katkı payı, her bir dersin kredisinin ilgili dönemde alınması gereken toplam ders kredisine oranlanması sonucu bulunacak katsayının ilgili dönem için belirlenen öğrenci katkı payı ile çarpılarak, ilgili yükseköğretim kurumunca hesaplanacağı belirtilmektedir (dönem başına öğrenci katkı payı alınmasından, kredi başına katkı payı alınması uygulamasına geçilmektedir). Yapılan değişiklik ile lisans programlarını azami 7 yıl içinde başarı ile tamamlayarak mezun olmayanlar, ilgili döneme göre artan öğrenci katkı payını ödemek koşulu ile öğrenimlerine devam etmek için kayıt yaptırabilirler. Lisans eğitiminde ilk 7 yıl içinde (varsa hazırlık sınıfı hariç), bir derse 3. defa kayıt yaptırılması halinde, dersin alınacağı dönem için belirlenen kredi başına ödenecek öğrenci katkı payı (harç) %50 fazlası, 4. defa kayıt yaptırılması halinde %100, 5. veya daha fazla kayıt yaptırılması halinde ise %300 fazlası ile hesaplanır. Dört yıllık lisans eği-

timinin 7 yıl içinde tamamlanmaması halinde, her bir ilave ders için kredi başına ödenecek öğrenci katkı payının %100'ü, ikinci defa kayıt yaptırılması halinde %200'ü, üçüncü defa kayıt yaptırılması halinde %300'ü, dördüncü ve daha fazla kayıt yaptırılması halinde %400'ü olarak hesaplanır. Yapılan değişiklikleri daha da özetler ve maddeler halinde ifade edersek:

1. Yükseköğrenim kanunda yapılan değişikliklerle, daha önce yasada bulunan 4 yıllık lisans eğitimini genel kural olarak en fazla 7 yıl içinde bitirme zorunluluğu kaldırılarak, ders kredisi başına öğrenci katkı payı (harç) hesaplaması kabul edilmiştir.
2. Buna göre, dönem başına öğrenci katkı payı alınmasından, kredi başına katkı payı alınması uygulamasına geçilmektedir.
3. Lisans eğitiminde ilk 7 yıl içinde, bir derse 3. defa kayıt yaptırılması halinde, dersin alınacağı dönem için belirlenen kredi başına ödenecek öğrenci katkı payı (harç) %50 fazlası, 4. defa kayıt yaptırılması halinde %100, 5. veya daha fazla kayıt yaptırılması halinde ise %300 fazlası ile hesaplanır.
4. Dört yıllık lisans eğitiminin 7 yıl içinde tamamlanmaması halinde, her bir ilave ders için kredi başına ödenecek öğrenci katkı payının %100'ü, ikinci defa kayıt yaptırılması halinde %200'ü, üçüncü defa kayıt yaptırılması halinde %300'ü, dördüncü ve daha fazla kayıt yaptırılması halinde %400'ü olarak hesaplanır.

Öğrenciler ve öğretim üyelerin bu yeni düzenlemeye bakış açısını öğrenmek ve değişik finansman yöntemlerine karşı algılarını ölçmek amacıyla, Sakarya Üniversitesi öğrencileri ve öğretim elemanları ile bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir.

Anket Çalışması

Sakarya Üniversitesi öğrenci ve öğretim üyelerinin, 6111 sayılı yasa ile yapılan değişiklikleri nasıl algıladıklarını ölçmek ve yükseköğrenimin finansmanı ile ilgili genel görüşlerini araştırmak ve çeşitli finans yöntemlerine bakış açılarını değerlendirmek amacıyla, Sakarya Üniversitesi öğrenci ve öğretim elemanlarından oluşan 784 kişi ile anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu anketlerde 20'den fazla 5'li Likert tipi ifadeye, katılımcılar uygun gördükleri seçeneği işaretleyerek görüşlerini dile getirmişlerdir. Ankette birbirine benzer ifadeler, çapraz kontrol yapabilmek amacıyla sorulmuştur. Bu çalışmada tüm anket sorularının ayrıntılı değerlendirilmesi, bildiri metninin belirlenen kelime sınırının üstüne çıkmasına yol açacağından, sadece seçilen bazı ifadelere verilen yanıtlar yorumlanmıştır.

Ankete katılan kişilerden 515'i öğrenci, 269'u öğretim elemanıdır. Anket, ulaşılabilirlik kriteri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Rastgele örnekleme yapılmadığı için, sonuçları tüm üniversiteye genellerken dikkatli olmak gerekmektedir. Katılımcılar hakkında genel bilgiler Tablo 2 ve 3'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrenci katılımcılar hakkında genel bilgiler.

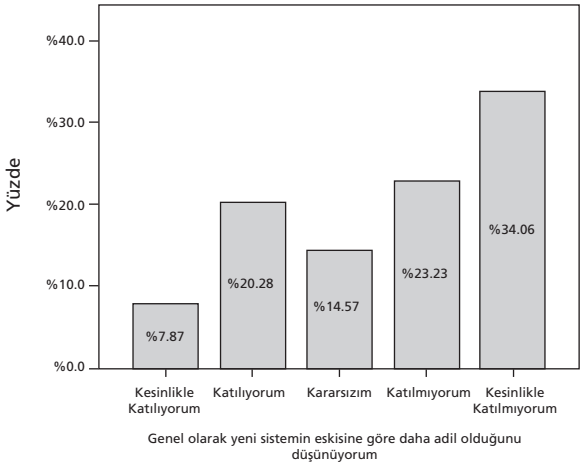
Yıllar	**1. Öğretim (%)**	**2. Öğretim (%)**		
Öğrenim Türü	67	33		
Cinsiyet	**Bayan (%)**	**Erkek (%)**		
	52	48		
Sınıf	**1**	**2**	**3**	**4**
	12	20	48	20

Tablo 3: Öğretim elemanları hakkında genel bilgiler.

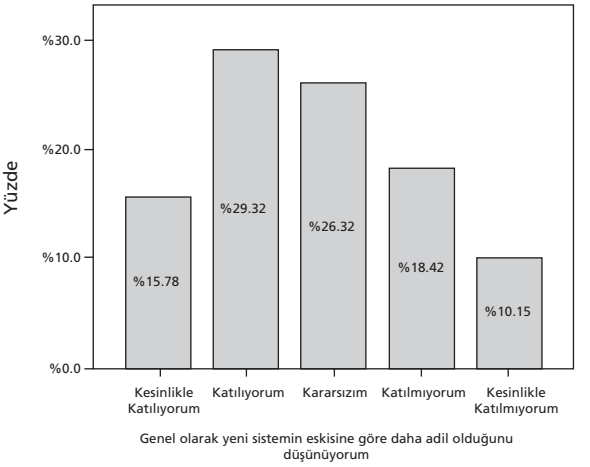
Katılımcı Sayısı: 269						
Unvan	**Okutman, Uzman (%)**	**Arş. Gör. (%)**	**Öğr. Gör. (%)**	**Yrd. Doç. (%)**	**Doç. (%)**	**Prof. (%)**
	6	49	10	23	8	4
Cinsiyet	**Bayan (%)**	**Erkek (%)**				
	30	70				

Cinsiyet dağılımındaki oran, üniversitedeki dağılımı yansıtmaktadır. Unvan dağılımına baktığımızda, gerçekte %10'a yaklaşan Profesör oranının, örnek kitlede sadece %4 olarak temsil edildiğini, %24 olan Araştırma Görevlisi oranının da, %49 olarak temsil edildiğini görmekteyiz. Üniversitedeki yardımcı doçent oranı %33 iken, örnek kitlede yardımcı doçentler %23 ile temsil edilmektedir. Doçentlerin dağılımına bakıldığında, hem örnek kitlede hem de evrendeki oranlarının %8 olduğunu görüyoruz. Üniversitemizde %10 olan okutman ve uzman oranı, örnek kitlede %6 civarındadır. Maliyet ve zaman kısıtı nedeniyle kotalı örnekleme yapılamamış olması ve katılımcıların ulaşılabilirlik kriterine göre seçilmiş olması, unvan dağılımının örneklem ile evrende farklı olmasına yol açmaktadır. Bu bakımdan da sonuçları genellerken dikkatli olmamız gerekmektedir. Yine de gerçekleştirilen çalışmanın, farklı finansman yöntemlerine karşı tepkiler ve yeni yasal değişiklik hakkında görüş bildirmesi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

İfadelere Verilen Cevapların Dağılımı ve Bulgular

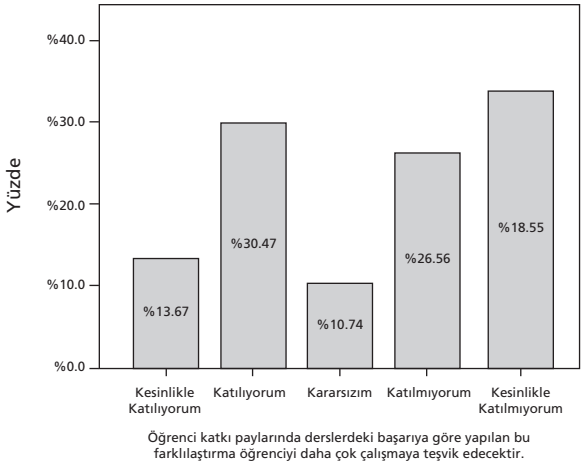


Şekil 2: Öğrenciler yeni sistem.

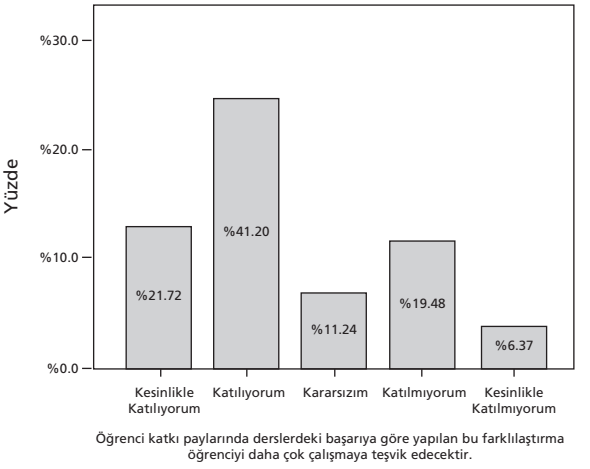


Şekil 3: Öğretim elemanı yeni sistem.

Öğrencilerin %28'lik bölümü, yeni sitemin daha adil olduğunu düşünürken, bu oran öğretim elemanlarında %45'dir (Şekil 2 ve 3). İki grubun cevaplarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olup olmadığı, Mann-Whitney U parametrik olmayan test kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar yeni değişikliğin algılanan adaleti bakımından, iki grubun düşüncelerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğunu göstermektedir (*Z = -7.660).*

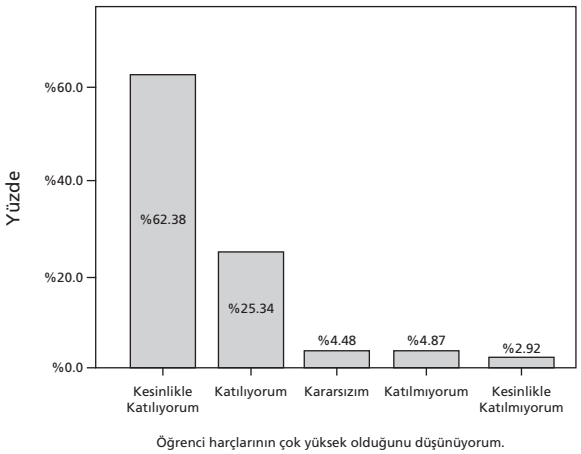


Şekil 4: Öğrenci yeni sistem başarı.

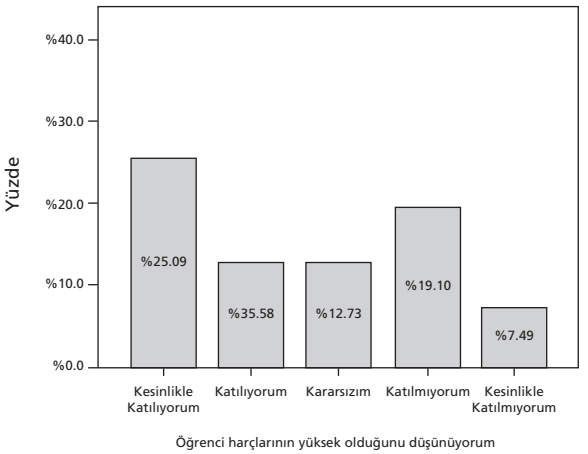


Şekil 5: Öğretim elemanı yeni sistem başarı.

Yapılan bu değişikliğin, öğrenciyi daha fazla çalışmaya yönelteceği görüşü oldukça yüksektir (öğrencilerde %45 ve öğretim elemanları %60 civarındadır) (Şekil 4 ve 5). Yapılan değişiklikle, öğrencinin daha çok çalışmaya teşvik edileceği görüşü, özellikle öğretim elemanlarında hakimdir. İki grubun cevapları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden farklıdır. (*Z = -5.680*).

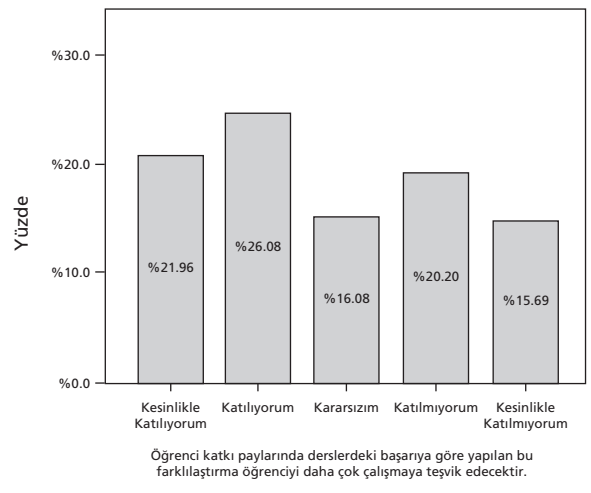


Şekil 6: Öğrenciler harçlar yüksek.

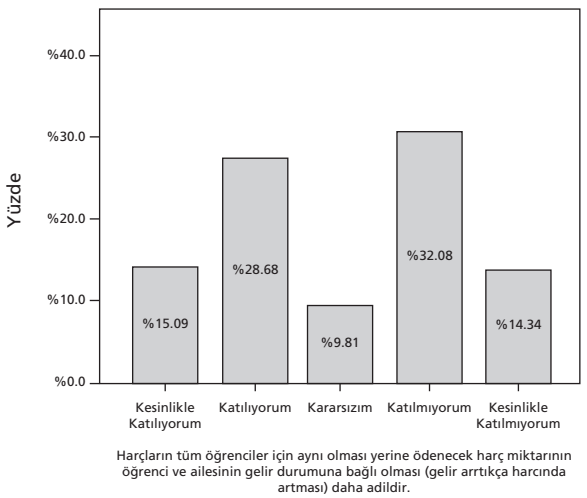


Şekil 7: Öğretim elemanları harçlar yüksek.

Anlaşılır bir şekilde, her 4 öğrenciden 3'ü, harçların çok yüksek olduğu kanaatini taşımaktadır (Şekil 6). Burada öğretim elemanlarının görüşünün daha objektif olacağını düşünebiliriz (Şekil 7). Bu gruba baktığımızda ise, oldukça yüksek sayılabilecek yaklaşık %60'lık bir oranın, harçların çok yüksek olduğunu düşündüğünü görmekteyiz (*Z = -10.665*).



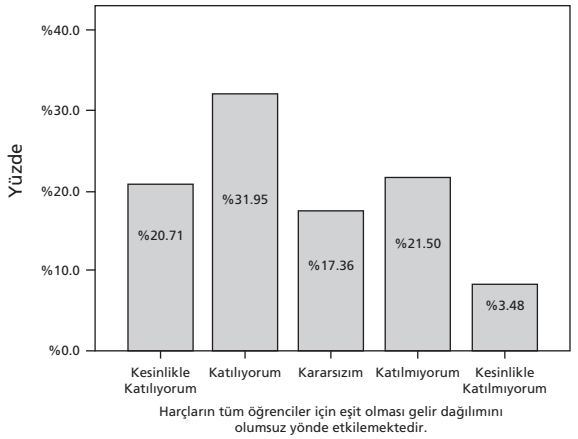
Şekil 8: Öğrenciler gelire göre harç.



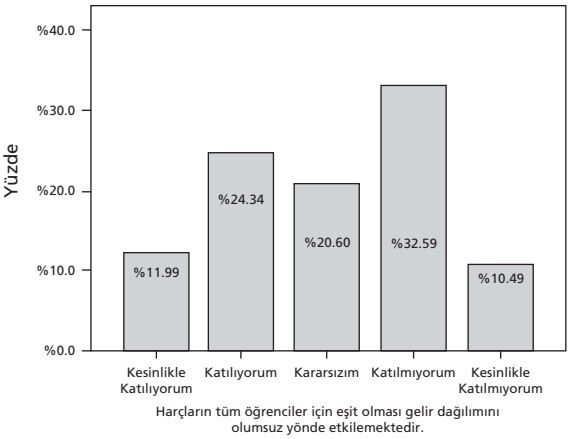
Şekil 9: Öğretim elemanları gelire göre harç.

Algılanan adalet açısından incelediğimizde, harçların gelire göre farklılaştırılması önerisinin, algılanan adaletinin özellikle öğrenci grubunda yüksek olduğunu görmekteyiz (%45'in üzerinde) (Şekil 8 ve 9). İki grup arasındaki fark %5 anlamlılık düzeyinde istatistiksek olarak anlamlıdır *(Z = -1.976).*

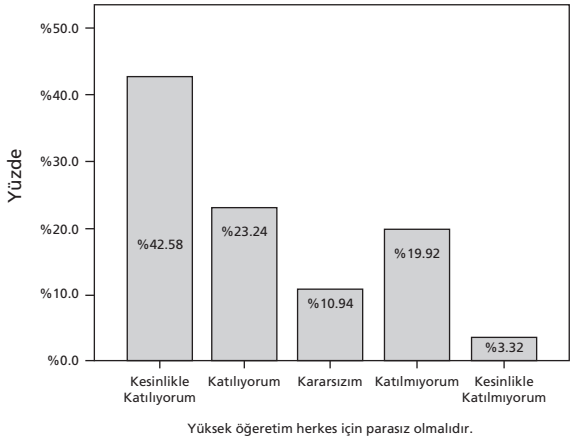
Harçların eşit olmasının gelir dağılımı üzerindeki bozucu etkisi olduğuna dair algılama, öğrencilerde %50 oranının üzerindedir (Şekil 10). Bu oran öğretim elemanlarında sadece %35 civarındadır *(Z = -4.316)* (Şekil 11).



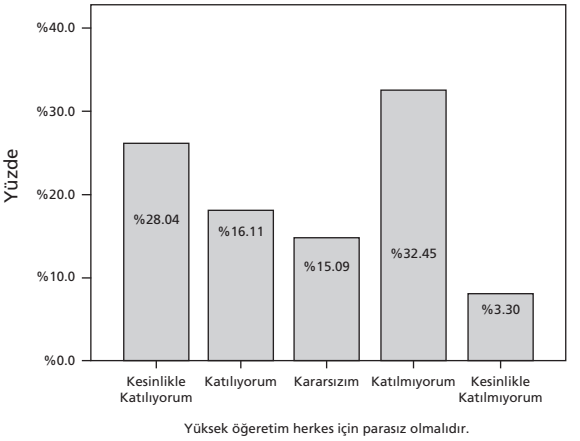
Şekil 10: Öğrenciler gelir dağılımı.



Şekil 11: Öğretim elemanları gelir dağılımı.

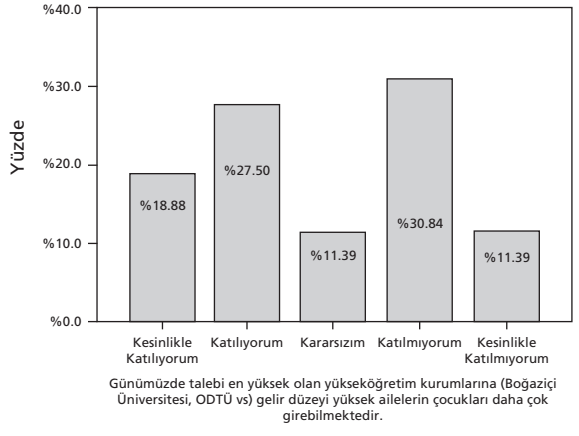


Şekil 12: Öğrenciler yükseköğretim parasız.

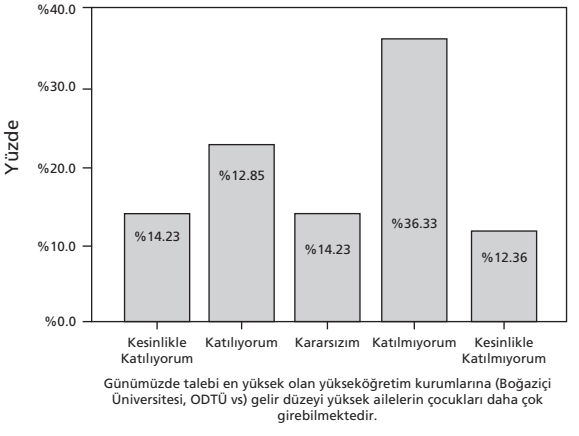


Şekil 13: Öğretim elemanları yükseköğretim parasız.

Öğrenciler içerisinde yükseköğretimin parasız olmasını savunanların oranı %65'dir. Yüzde 23'lük kısım bu fikre katılmıyorum ve ya kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir (Şekil 12). Öte yandan yükseköğretimin herkes için parasız olmamasını destekleyen görüş, üniversite elemanları arasında %40'a ulaşmaktadır *(Z = -5,916)* (Şekil 13).

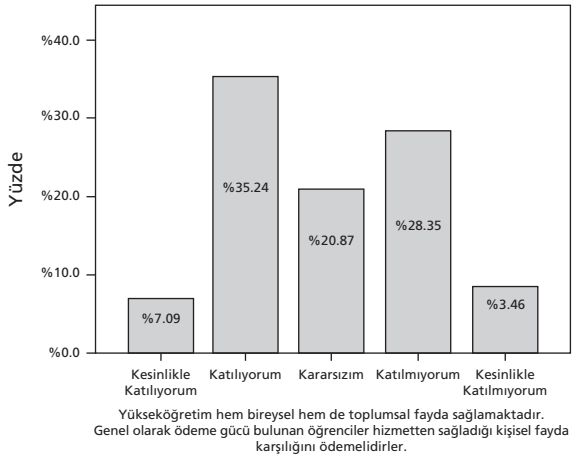


Şekil 14: Öğrenciler yüksek gelir iyi üniversite.

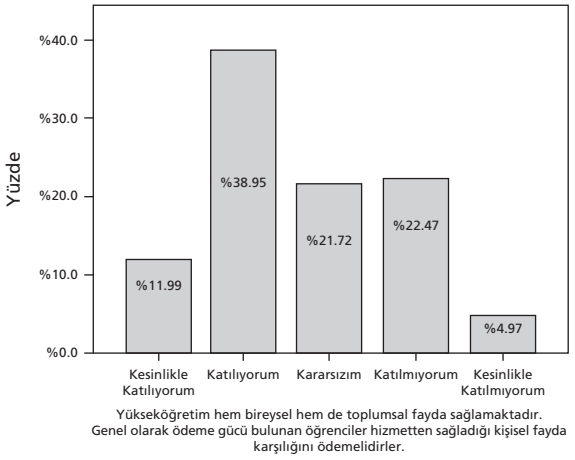


Şekil 15: Öğretim elemanları yüksek gelir iyi üniversite.

Her iki grupta da önemli miktarda katılımcı, gelir durumu yüksek olan ailelerin daha iyi eğitim kurumlarına girdiklerini ifade etmektedirler (öğrenciler %47, öğretim elemanları %36 civarı) (Şekil 14 ve 15). İki grup arasındaki cevaplar, diğer ifadelerde de olduğu gibi istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklıdır. *(Z = -2.102).*



Şekil 16: Öğrenciler bireysel fayda maliyet.



Şekil 17: Öğretim elemanları bireysel fayda maliyet.

Ödeme gücü olan öğrencilerin sağladıkları kişisel faydanın karşılığını ödemeleri gerektiği görüşü, öğrenciler arasında %42'nin üzerinde kabul görürken, bu oran öğretim elemanları arasında %50'nin üzerindedir. *(Z= -2,128)* (Şekil 16 ve 17).

Sonuç

Bu çalışmada 6111 sayılı kanunla yapılan değişikliği öğrenci ve öğretim elemanlarının ne kadar adil algıladığı ölçülmeye çalışılmıştır. Yükseköğrenimin finansmanında politikaların başarılı olabilmesi için paydaş görüşleri ve algılar önem arz etmektedir. Toplum tarafından benimsenen politikaların başarılı bir şekilde uygulanma şansı yüksektir. Bu bakımdan, farklı politikalara olan direnç ve desteğin ölçülmesi önem arz etmektedir.

Sonuçlar, yeni sistemin eskisine göre, özellikle öğrenci grubunda, daha adil algılamadığını ortaya koymaktadır. Fakat katılımcılar bu sistemin öğrenciyi daha fazla çalışmaya yönelteceğini düşünmektedirler. Mevcut harç oranları yüksek bulunurken, gelire göre değişen harçların kabul edilebilir düzeyi yüksektir. Eşit harçların gelir dağılımı bozduğu düşüncesi yaygındır. Tüm ifadelere verilen cevaplara baktığımızda, her ifadede öğretim elemanlar ile öğrencilerin algılamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde birbirinden farklı olduğunu görmekteyiz. Ancak, her iki grupta da çoğunluk yükseköğrenimin parasız olma fikrini benimsemektedir.

Kanun yasallaşmış fakat öğrenci ve öğretim elemanlarının kanunun işleyişini tecrübe edecek süreleri oluşmamıştır. Ayrıca, rastgele örnekleme yöntemi kullanılmadığı için, bulgular tüm evrenin görüşlerini yansıtmayabilir. Bu bakımdan uygulama sonuçları tecrübe edilmeye başlandıktan ve uygulamanın üzerinden birkaç yıl geçtikten sonra çalışmanın tekrarlanmasında fayda olacaktır. Yine de çalışmanın yapılan değişiklik hakkında paydaşlarda oluşan düşünce konusunda fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

Chapman, Bruce (2006), "Income Contıngent Loans For Higher Education: International Reform", chap. 25, Handbook of the Economics of Education, vol. 2, Edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch.

Ergen, Zuhal (2006) "Yükseköğretim Karma Malının Niteliği ve Finansmanı Üzerine", Sosyo Ekonomi Dergisi, Sayı, 3. http://www.sosyoekonomi.hacettepe.edu.tr/060101.pdf (Erişim Nisan 2011).

Erik Hanushek & F. Welch (ed.), (2006), "Handbook of the Economics of Education," Handbook of the Economics of Education, Elsevier, vol. 1.

Johnstone, Bruce ve Marcucci Pamela (2010) Financing Higher Education Worldwide, Who Pays? Who Should Pay?, The John Hopkins University Press, Baltimore.

Mutluer, Kamil (2008) Türkiye'de Yükseköğretimin Başlıca Sorunları ve Çözüm Önerileri, Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.

Sarı, Ramazan (2002), "Kazançlar ve Eğitim İlişkisi: İl Bazında Yeni Veri Tabanı İle Kanıt", ÖDTÜ Gelişme Dergisi, No:29, ss.367-380.

Shaw, Jane (2010) "Education A Bad Public Good?" The Independent Review, A journal of Political Economy, Fall 2010, vol. 15., no:2 http://www.independent.org/publications/tir/article.asp?a=804 (Erişim Nisan 2011).

Some, Touorouzou (2006) Cost-Saharing in Francophone West Africa: Student Resistance and Institutional Stability at the University of Ouagadougou, Burkina Faso. PhD. Diss., Depatment of Educational Leadership and Policy, State University of New York at Buffalo.

Türkmen, Fatih (2009), Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Finansman Modeli Önerisi, DPT, http://www.dpt.gov.tr/Portal-Design/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC430E757414592D37 (Erişim Nisan 2011).

Vedder, Richard (2004), Going Broke by Degree: Why College Cost Too Much, Washington. Dc.

YÖK, (2007), Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Ankara.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1201-1209

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

Yükseköğretim Kurumlarına Ayrılan Finansmanın, Talep Kanalından (Demand-Side) Kullanımı: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye Projeksiyonu

Dr. H. Hüseyin Taşar
Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 02100 Adıyaman, Türkiye

Özet

Türkiye'de, yüksek öğretim sisteminin, uzun süredir kendini yenilememesi, üniversitelerde yaşanan sorunlarının giderek artmasına neden olmaktadır. Özellikle finansman sorunlarındaki artış, üniversitelerin araştırma çalışmalarını da olumsuz etkilemektedir. Yükseköğretim sisteminde sürdürülebilir bir finansman yaklaşımının oluşturulamaması, parasal kaynakların dağılımında ve kullanımında bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Türkiye'de, finansman kaynaklarının mevcut dağılım ve kullanım biçiminin değiştirilerek, talep kanalından/ temelinden kullanımı durumunda; eğitim için ayrılan parasal kaynakların, dağıtımında; eşitlik (equality) ve hakkaniyet (equity), harcanmasında ise verimlilik (efficiency) ve hesap verebilirlik (accountability) ölçütlerinin sağlanarak, müşteri memnuniyetine/ beklentilerine dayalı bir eğitim hizmeti elde etmek mümkün olabilir. Müşteri memnuniyetini ön planda tutan, "Talep Kanalından Finansman (Demand-Side Financing) Yaklaşımı", öğrencilerin/ velilerin okul seçme özgürlüğü, eğitimde fırsat eşitliliği ve okullar arası rekabet ilkelerini temel almaktadır. Bu araştırmada talep kanalından (demand-side) finansman yaklaşımının, dünyadaki uygulama sonuçları ve Türkiye'de uygulanabilirlik durumu çalışılmıştır. Yapılan literatür çalışmalarında elde edilen bulgular; bu yaklaşımın özellikle ABD, İngiltere ve Avustralya olmak üzere birçok ülkede geniş bir uygulama alanı bulduğuna ve uygulama sonuçlarının olumlu olduğuna ve bu yaklaşımın Türkiye'de de uygulanabilirliğine işaret itmektedir.

Anahtar kelimeler: Finansman, talep kanalından finansman, üniversite, yükseköğretim.

Giriş

Ulusların genelinde, eğitimin, ekonomik ve sosyal kalkınma üzerindeki etkisine olan inanç, eğitim giderlerinin kamu kaynaklarınca karşılanması sonucunu doğurmuştur. ABD ve diğer birkaç ülke dışında, eğitim giderleri büyük oranda devlet tarafından finanse edilmektedir. Eğitimin sosyal bir mal olma özelliği, eğitim giderlerinin kamu kaynaklarınca karşılanmasında önemli bir etken olmuştur (Ünal, 1996).

Türkiye'de, devletin sosyal-hukuk boyutu, eğitim giderlerinin kamu kaynaklarınca karşılanması sonucunu doğurmuştur. Yükseköğretimde azda olsa, öğrencilerden katkı payı alınmakla birlikte, eğitim giderleri, büyük oranda devlet tarafından finanse edilmektedir. Yükseköğretim giderlerinin kamu kaynaklarından karşılanması, üniversitelere büyük sorumluluklar yüklemiştir. Üniversiteler, toplumsal kurumlara nitelikli insan gücü yetiştirmek, bilimsel araştırma yapmak ve proje üretmek gibi görevlerle topluma karşı en üst düzeyde sorumluluğu olan kurumlardır.

Üstlenilen bu görevlerin tam olarak yerine getirilebilmesi, üniversitelerin yeterli düzeyde finanssal kaynağa sahip olunmasıyla mümkündür. Kamu kaynaklarındaki kıtlık ve kıt olan bu kaynakların kullanımındaki yetersizlik-

ler, üniversitelerin bilimsel çalışmalarını olumsuz etkilemektedir. Üniversitelerin ciddi bir finansal sıkıntı içerisinde olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak yaşanan bu sıkıntıların ne kadarının finansal yetersizlikten kaynaklandığı, tartışılması gereken bir konudur.

Üniversitelerin yaşadığı finansal sorunların kaynağı, üniversitelere ayrılan paranın yetersizliği mi? yoksa mevcut paranın kullanım biçimi mi? sorularının cevabı üniversitelerin yaşadığı finansal sorunların çözümü bağlamında önemlidir. Ancak bu konuda yapılan tartışmalar, eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği noktasında toplanmaktadır. Kamu kaynakların ne düzeyde verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde kullanıldığı yeterli düzeyde tartışılmamaktadır. Üniversitelerin yaşadığı finansal sorunların temelinde, kaynak yetersizliği kadar, mevcut kaynakların kötü kullanımın da olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Türkiye, kendi gelişmişlik seviyesindeki ülkelerle kıyaslandığında yükseköğrenime ayrılan kaynaklar bakımından çok kötü durumda değildir (Kesik, 2003). Ayrıca finansman kaynaklarındaki yetersizliğin, düşük başarı getireceği anlayışı da doğru değildir. Örneğin Güney Kore ve Hollanda eğitime OECD ülkeleri ortalamasının çok altında para ayırmalarına rağmen, 2003 PISA (Programme for International Student Assessment: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarında ilk sıralarlarda yer almıştır (www.pisa2003.acer.edu). Diğer taraftan, ABD dünyada eğitime en fazla para ayıran ülke olmasına rağmen, 29 gelişmiş ülkenin katıldığı 15 yaş grubu sınavlarda; okur-yazarlıkta 15., fen bilgisinde 9., matematikte 29. sırada yer almıştır (OECD, 2004).

Üniversitelere ayrılan paranın dağılım ve harcanma biçimin, sağlam ve sürdürülebilir temeller üzerine oturtulması önemlidir. Yükseköğretimde nitelikli bir sistem çıktısı elde etmek için, arz temelli yaklaşımlar yerine, özellikle ABD, İngiltere ve Avustralya olmak üzere birçok gelişmiş ülkede yaygın bir biçimde uygulanan talep kanalından finansman (demand-side financing) yaklaşımının esas alınması, eğitim için ayrılan parasal kaynakların verimli ve amacı doğrultusunda kullanılmasını garanti edebilir.

Talep kanalından finansman yaklaşımı, eğitime ayrılan parasal kaynakların dağılımında ve kullanımında müşteri/ veli inisiyatifini temel almaktadır. Talep kanalından finansman yaklaşımı, okul seçme özgürlüğü ve okullar arası rekabet ilkeleri üzerine kurulmuştur (Psacharopoulos & Patrinos, 2002).

Türkiye'de yükseköğretim taleplerinin karşılanması amacıyla genel bütçeden ayrılan paranın, arz kanalından, çok katlı bürokrasi eliyle dağılımı ve harcanması bir verimsizlik döngüsünü de beraberinde getirmiştir. Türkiye'de kamu kaynaklarının dağılımında ve kullanımında arz kanalından finansman yaklaşımının bırakılarak, bir çok gelişmiş ülkede, yaygın bir biçimde uygulanan talep kanalından finansman yaklaşımının esas alınması, kamu kaynaklarının verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde kullanılmasına katkı yapabilir (Angrist, Eric, Erik, & Michael, 2001).

"Türkiye'de, eğitim için ayrılan parasal kaynakların kullanım biçimini değiştirmeden, paranın oranını arttırmak çağdaş standartlarda bir eğitim hizmeti sunmak için tek başına yeterli olabilir mi?" ve "Türkiye'de eğitim hizmetlerinin sunumunda çağdaş standartları yakalamak için, eğitime ayrılan paranın mevcut kullanım biçiminin değiştirilerek, talep kanalından kullanımı, eğitim kurumlarının mevcut yapı ve işleyişinde bir değişimi başlatabilir mi?" (Summak, 2006) sorularının cevabı, araştırmacı ve uygulayıcılar nezdinde bir farkındalık yaratabilir.

Bu araştırmada, talep kanalından finansman yaklaşımının dünyadaki uygulamaları ve bu yaklaşımın Türkiye'de uygulanabilirliği çalışılmıştır.

Arz Kanalından Finansman Yaklaşımı (Supply-Side Financing)

Eğitim için ayrılan parasal kaynakların üniversitelere aktarımı, girdi veya çıktı esasına göre yapılmaktadır. Girdi asasına göre para aktarımında, o yılki sistem girdileri temel alınmaktadır. Çıktıya dayalı para aktarımında ise sistem çıktıları, yani öğrenci başarıları ve mezun durumu dikkate alınmaktadır. Ulusal veya uluslar arası sınavlarda öğrencilerin elde ettiği başarılar, finansman aktarımında önemli bir referanstır. Talep kanalından finansman yaklaşımında amaç, kamu kaynaklarının daha etkin ve verimli kullanımını sağlamaktır (Patrinos, 1997, p.5).

Girdiye dayalı finansman tahsisinde, ödenekler harcama alanlarına/ kalemlerine yönelik olarak, öğrenci sayısı, personel, bina, teçhizat ve araç- gereç durumu dikkate alınmaktadır. Üniversitenin gelişmişlik düzeyi, içinde bulunduğu çevre özellikleri, girdiye dayalı ödenek tahsisinde önemli kriterlerdir. Bu kriterlere dayalı formüller geliştirtmiştir. Ödenekler bu formüller temelinde yapılmaktadır. Arz kanalından finansman yaklaşımında para aktarımı, bazı durumlarda, taraflar arası pazarlık veya görüşmeler yoluyla da yapılabilmektedir. Görüşmeler bir önceki yılın bütçe değerleri üzerinden yapılmaktadır.

Türkiye'de eğitim için ayrılan parasal kaynakların üniversitelere aktarımında, son yıllarda performans odaklı yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Ancak temel alınan performans göstergeleri, üniversitelere gönderilen paranın verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde kullanımından çok, aktarılan paranın harcanma düzeyi/ miktarı ile ilgilidir. O yıl tahsis edilen paranın harcanma düzeyi, ertesi yıl bütçesi için önemli bir göstergedir. Mevcut sistem, paranın verimlilik ve saydamlık temelinde kullanımından çok, zamanında kullanılıp- kullanılmadığına odaklanmaktadır. Mevcut yaklaşımda, denetim sisteminin belge temelli işlemesi, kamu kaynaklarının verimsizlik temelinde kullanımına neden olmaktadır.

Türkiye'de üniversitelere kaynak tahsisi, çok katlı bürokrasi eliyle yapılmaktadır. Bir üniversite bütçesi, yaklaşık yedi aşamadan geçtikten sonra işlerlik kazanmaktadır. Üniversite strateji daire başkanlığınca hazırlanan bütçe taslağı, Yükseköğretim Kurumunun (YÖK'ün) denetimine sunulur. YÖK tarafından kontrollü yapılan bütçe, onay için Milli Eğitim Bakanlığına (MEB'e) gönderilir. MEB'in onay verdiği bütçe Türkiye Büyük Millet Meclisine (TBMM) gönderilir. Meclis bütçe komisyonuna havale edilen bütçe, karara bağlandıktan sonra meclis genel kuruluna gönderilir. Genel kurulunda görüşülen ve kabul edilen bütçe, Cumhurbaşkanının onayına sunulur ve yürüklüğe girer.

Türkiye'de, üniversitelere kaynak tahsisinin çok katlı bürokrasi eliyle yapılması, kaynak dağılımında bir takım eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Bir üniversitenin genel bütçeden aldığı payın oranı, o üniversitenin merkezi yönetim üzerindeki ağırlığına bağlı olarak değişebilmektedir. Mevcut yapı, üniversite üst düzey yöneticilerinin, politik ve bürokratik destek bulmak amacıyla Ankara'da mesaisi yapmalarına neden olmaktadır.

Yükseköğretime ilişkin uygulamalar, üniversiteleri giderek merkeze / YÖK'e bağımlı hale getirilmiştir. Üniversiteler arası eşgüdümü sağlamak amacıyla kurulan YÖK, giderek üniversiteler adına karar veren, iş yapan kurum haline gelmiştir.

YÖK'ün mevcut yapısı yıllardır eleştirilmesine rağmen, yeniden yapılanma bağlamında bu güne kadar atılmış köklü bir adım bulunmamaktadır. Türkiye de yükseköğretim sisteminin, yeniden yapılandırılması alanında yaşanan gecikmeler, yükseköğretim kurumlarının öğrenim, araştırma ve kamu hizmeti üretme fonksiyonlarını engellemektedir (Kesik, 2003). Yükseköğretim kurumalarının görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilmesi, sağlam ve sürdürülebilir idari ve mali sistemlerle mümkündür.

Yükseköğretim kurumlarına ayrılan parasal kaynakların dağılımının ve harcanmasının modern finansman yaklaşımları kanalından yapılması, kamu kaynaklarının verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde kullanılması açısından önemlidir. Türkiye'de yükseköğretime ilişkin finansman kaynaklarının dağılım ve harcanma biçiminin değiştirilerek, müşteri/ veli inisiyatifini ön planda tutan talep kanalından finansman yaklaşımının temel alınması, kamu kaynaklarının verimlilik ve hesap verebilirlik temelinde kullanılmasını sağlayabilir.

Kamu hizmeti için ayrılan parasal kaynakların, kurumlara, arz kanalından doğrudan aktarılması ve verimsiz kullanımı, talep kanalından finansman yaklaşımını doğurmuştur.

Talep Kanalından Finansman (Demand-Side Financing) Yaklaşımı

Milton Friedman'ın (1962) "kimin parası, kimin için harcanmaktadır?" sorusuna ilişkin olarak geliştirmiş olduğu matriste; insanlar doğal olarak kendi paralarını, kendileri veya başkaları için harcarken gösterdikleri titizliği, başkalarının parasını, kendileri veya başkaları için harcarken göstermemektedirler. Piyasa ekonomisinde ekonomik birimler bizzat kendi paralarını harcadık¬ların da son derece dikkatli davranırlar. Kamu ekonomisinde ise siyasal ak¬törler, kendilerinin paralarını değil "başkalarının paralarını" harcarlar ve/veya başkalarının pa¬ralarından bir fayda elde ederler. Kamu ekonomisinde devletin parasını harcayan politikacı, bürokrat veya kamu görevlileri genellikle kendi paralarını harcarken gösterdikleri titizliği göstermezler. Devletin malını kullanan veya bundan fayda elde eden kimseler de yine kendi mallarında olduğu gibi devlet malını aynı titizlikle kullanmazlar (Aktan, 1999). Bu sakıncalardan dolayı Friedman ve Friedman (1962), kamu hizmetlerinin karşılanması amacıyla genel bütçeden ayrılan paranın, verimlilik ve saydamlık temelinde kullanılması için, doğrudan kamu kurumlarına aktarılması yerine, devletten hizmet alan bireylerin/ müşterilerin inisiyatifiyle kullanılmasını önermektedir.

Talep kanalından finansman yaklaşımı kamu kaynaklarının kullanımında müşteri inisiyatifini temel almaktadır. Kamu hizmetlerinde kalitenin sağlanması ve sürdürülmesi, talep kanalından finansman yaklaşımının temel hedefleri arasında yer almaktadır. Talep kanalından finansman yaklaşımının temeli Milton Friedman'a dayanmaktadır. Friedman ve Friedman (1962), eğitim için ayrılan parasal kaynakların, dağılımının ve harcanmasının müşteri/ veli inisiyatifinde yapılması, kamu kaynaklarının daha etkin kullanılacağını savunmaktadır.

Talep kanalından finansman yaklaşımı, "eğitim için ayrılan paranın kullanım hakkının öğrenciye/ velisine, öğrencinin de/ velinin de bu hakkı, , "Okul Kuponu" veya "Eğitim Çeki" yoluyla, okul seçme özgürlüğü temelinde çocuğunu göndereceği okulla yapacağı bir protokol dâhilinde ilgili okulun yönetim kuruluna aktarması esaslarını içermektedir. Kupon sistemi, velilerin/ öğrencilerin okul seçme özgürlüğünü ve okullar arası rekabeti öngörmektedir (West & Pennell, 1996). Okul Kuponu veya Eğitim Çeki sadece eğitim hizmeti satın almak için kullanılmaktadır. Eğitim dışında kullanılmamaktadır (Oosterbeek, 1998, p.226).

Talep kanalından finansman yaklaşımında kupon değerleri belirlenirken, üniversitelerin içinde bulunduğu çevrenin gelişmişlik düzeyi, fakülte türü (tıp, mühendislik, hukuk vs.), öğrenci özellikleri (normal veya engelli olması) gibi kriterler temel alınmaktadır. Değeri en yüksek kupon, tıp fakültesi öğrencilerine ve engelli bireylere verilmektedir. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarına kaynak aktarımında, üniversitenin gelişmişlik düzeyi, fakülte türü, öğrencinin normal veya engelli olması durumu, gibi kriterler pek dikkate alınmamaktadır. Kupon sisteminin en güçlü yönlerinden biri de, üniversitelere kaynak tahsisinde dışarıdan gelebilecek bürokratik veya politik müdahaleleri en aza indirgemesidir.

Kupon sistemi, uygulanan ülkelerde, okul seçme özgürlüğü temelinde, özel okulların kapılarını yoksul öğrencilere açmış ve kamu ve özel okullar arasında bir rekabeti ortamı doğmuştur. Özel okulların, kapılarını yoksul öğrencilere açması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini getirmiştir.

Talep kanalından finansman yaklaşımının, Türkiye'de uygulanması, ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarını, kamu okullarının zorunlu müşterisi olmaktan çıkarabilir. Mevcut sistemde, öğrencilerin, kamu okullarında aldığı eğitimi, beğenmeme, sorgulama hakkı bulunmamaktadır. Bu güne kadar kamusal alanda, vermiş olduğu eğitimin yetersizliğinden dolayı, görevine son verilen bir okula veya çalışana rastlanmıştır. Talep kanalından finansman yaklaşımı, Türkiye'de gerek kamu, gerekse özel öğretim kurumları arasında bir rekabeti başlatabilir. Oluşacak rekabet ortamı, eğitimde nitelik artışı sağlayabilir.

Talep kanalından finansman yaklaşımı, eğitim için ayrılan paranın dağılımında, öğrenci/ veli inisiyatifini ön plana çıkardığından, mevcut mali ve idari denetimi belge odaklı olmaktan çıkararak, müşteri odaklı kılabilir. Türkiye'de müşteri odaklı denetim sisteminin esas alınması, eğitim için ayrılan parasal kaynaklarının, daha çok öğrenci öğrenmeleri için harcanmasını sağlayabilir.

Ensor (2003), talep kanalından finansman yaklaşımını temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır. Talep kanalından finansman yaklaşımı;

1. Müşteri inisiyatifini ön plana çıkarmaktadır.
2. Eğitimde hedef kitlenin belirlenmesine katkı sağlamaktadır.
3. Velilere okul tercih hakı vermektedir.
4. Okullar arası rekabeti ön görmektedir.
5. Kamu kaynaklarının daha etkin kullanımını sağlamaktadır.

Dünya genelinde gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan birçok ülke talep kanalından finansman yaklaşımını kullanmaktadır (Tablo 1). Bu yaklaşım özellikle ABD, İngiltere ve Avustralya'da geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Talep kanalından finansman yaklaşımı, ülkelerin toplumsal yapılarına, uygulama amaçlarına ve biçimlerine bağlı olarak farklı yararlar sağlamaktadır (*bkz.* Tablo 1, sütun: Finansman sistemlerine sağladığı faydalar).

Talep Kanalından Finansman Yaklaşımını Uygulayan Ülkeler

1980'li yılardan itibaren insanın gelişiminde en etkili kurumun okul olduğu anlayışı, okul yöneticilerini hızla değişen görev ve sorumluluklarıyla baş etme arayışına itmiştir. Bu süreçte eğitim yönetimine ilişkin devlet politikası âdem-i merkeziyetçi yapıya yönelmiş ve eğitim kurumlarına tanınan otonomi de artmıştır. Eğitimde yerelleşme ile birlikte, eğitim merkez birimleri, taşraya ilişkin yetki ve sorumluluklarını yerinden yönetim birimlerine aktarmıştır (Chow, 2000).

Etkili okul temelinde yapılan araştırmalarda, okul çıktılarının niteliği ile güçlü okul yapıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu sonucu (Cheng, 1996), dikkatleri, okul düzeyinde karar alma ve okul paydaşlarını karar alma sürecine katan, okul temelli yönetim yaklaşımına (David, 1989) yoğunlaştırmıştır.

Okul temelli yönetim yaklaşımı, eğitim uygulamalarına ilişkin konularda karar alma yetki ve sorumluluğunun, eğitim merkez birimlerinden okul düzeyine aktarılmasında öncülük etmiştir (Chan, Ching & Cheng, 1997). Okul

temelli yönetim yaklaşımı, "okul düzeyinde karar alma" ve "karar alma sürecine okul paydaşlarını katma" ilkleri üzerine odaklanmıştır (Caldwel, 1990; Caldwell & Spinks,1988).

Gelişmiş ülkelerin büyük çoğunluğunda, eğitim merkez birimleri, eğitime ilişkin stratejiler belirleme, makro düzeyde planlamalar yapma, kurumlar arası koordinasyonu sağlama ve denetleme gibi üst düzey görevleri üstlenirken, uygulamaya ilişkin konular eğitim taşra birimleri eliyle yürütülmektedir. Özellikle okul temelli yönetim yaklaşımının yaygın bir biçimde uygulandığı ABD, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde, idari ve mali konularda

Tablo 1: Finansman dağılımında talep kanalından finansman yaklaşımını temel alan ülkeler.

Uygulanma biçimi	Finansman sistemlerine sağladığı faydalar	Uygulamanın sınarlılıkları	Uygulandığı ülkeler
1. Burs sistemi	• Eğitimde fırsat eşitliği sağlar.	• Kötü amaçlarla kullanılabilir • Hedef kitleyi bulmak zor ve pahalı olabilir • Okul ücretlerini artırabilir	Bangladeş, Brezilya, Endonezya, Guatemala, Fas, Mozambik, Pakistan, Senegal
2. Toplum bireylerinin tümüne yönelik finansman	• Okullaşmayı artırabilir. • Eğitimde kaliteyi yükseltebilir. • Toplumun ihtiyaçlarına daha fazla cevap verebilir.	• Sürdürülebilinirliği zor olabilir	Çad, El Salvador, Pakistan
3. Hedefe dönük burslar	• Yönetimi güçlendirebilir. • Yerel düzeyde karar vermeyi sağlayabilir • Eğitimde kaliteyi yükseltebilir. • Eğitimde eşitliği sağlayabilir.	• Hedef kitleye ulaşmak zor olabilir • Sosyal tabakalaşmaya neden olabilir • Okulun gelişimini olumsuz etkileyebilir	Çin, Kolombiya, Meksika, Tanzanya
4. Eğitim çeki/ Okul kuponu	• Eğitim hizmetlerinin sunumuna farklı seçenekler getirebilir. • Eğitim hizmetlerinin sunumunda eşitlik sağlayabilir. • Eğitimin kalitesini yükseltebilir. • Kaynakların etkin ve verimli kullanımına katkı yapabilir.	• Öğrenci seçiminde seçiciliği yok edebilir. • Sosyal bölünmeye zemin hazırlayabilir.	Şili, Kolombiya, Fildişi Sahili, Gambiya, Hollanda, Kenya, Yeni Zelanda, İspanya, Amerika Birleşik Devletleri
5. Özel okullara yönelik destekler	• Okul seçme özgürlüğünü sağlayabilir. • Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği getirebilir. • Eğitime rekabet ve kalite getirebilir.	• Sosyal bölünmeyi getirebilir • Okul ücretlerini artırabilir	Avustralya, Kanada, Çek Cumhuriyeti, Dominik Cumhuriyeti, Fransa, Japonya, Pakistan, Polonya, Senegal, Brezilya, Kanada, Şili, Gambiya, İrlanda, Hollanda, İsveç
6. Öğrenci kredileri	• Eğitim giderlerini düşürerek eşitliği sağlayabilir.	• Kredi dönüşlerini sağlamak zor olabilir	İngiltere, Avustralya, Kanada, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri
7. Topluma yönelik hibeler	• Eğitim hizmetlerinin sunumunda çeşitlilik sağlayabilir. • Okullaşma oranını yükseltebilir. • Eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlayabilir. • Okul yönetimini güçlendirebilir.	• Sürdürülebilinirliği zor olabilir	Bangladeş, Brezilya, Pakistan
8. Kamu ve özel okullara yenlik destekler /sosyal fonlar	• Eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilir. • Yönetim kapasitesini geliştirebilir. • Eğitimde kaliteyi arttırabilir.	• Yoksul öğrencilerin tümüne ulaşmak mümkün olmayabilir.	Brezilya, Çin, Hindistan, Tanzanya Ermenistan, Bolivya, Etiyopya

Kaynak: Patrinos & Ariarsingham, (1997); Patrinos, (2000); Filer & Münich (2000)

karar alma yetki ve sorumluluğunun okul düzeyine aktarıldığı (Codding, 1997) görülmektedir. Okul temelli yönetim yaklaşımında, eğitime ilişkin parasal kaynaklar, talep kanalından kullanılmaktadır.

Talep kanalından finansman yaklaşımını esas alan ülkelerin, kullandıkları finansman sistemleri/ mekanizmaları, bu mekanizmaların avantajları ve dezavantajları Tablo 1'de verilmiştir.

Son yıllarda, gerek gelişmiş (Patrinos & Ariarsingham, 1997) gerekse OECD ülkelerinde (Patrinos, 2000; Filer & Münich, 2000), talep kanalından finansman yaklaşımının yaygın bir biçimde uygulandığı gözlenmektedir. Uygulanma sonuçlarına baktığımızda, bu yaklaşımın genel hatlarıyla; eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasına katkıda bulunduğu, okul seçme özgürlüğü temelinde okullar arası rekabeti başlattığı ve bunun sonucunda da okul çıktılarında bir nitelik artışı meydana getirdiği (*bkz.* Tablo 1, sütun: Finansman sistemlerine sağladığı faydalar) görülmektedir.

Talep kanallı finansman yaklaşımının olumlu yönleri/ avantajları kadar, olumsuz/ dezavantajları (Ensor, 2003) da bulunmaktadır. Bu yaklaşımın uygulanmasında şu olumsuz sonuçlarla karşılaşılmak mümkündür (Wodon, Gabriel & Corinne, 2002);

1. Yardıma ihtiyaç duyan bireylerin tespiti zor olabilir.
2. Bazı gruplar daha fazla pay alabilir.
3. Kamu ve özel okullar topladıkları kuponları su istimal edebilir.
4. Uygulamanın maliyeti yüksek olabilir.

Maliyet yüksekliği, özellikle kuponların üretimi, kupon kayıtlarının tutulması, onları dağıtacak şirketlerle yapılacak olan sözleşmelerden kaynaklanabilir. Kuponların kullanımına ilişkin suiistimalleri engellemek için yasal düzenlemeler yapılabilir. Kamu okullarının harcamalarına ilişkin olarak güçlü iç ve dış denetim mekanizmalarının oluşturulması, suiistimalleri en aza indirgeyebilir.

Bhatia, Yesudian, Gorter & Thankappan, (2006) talep kanalından finansman yaklaşımının avantajlarını ve dezavantajlarını şu şekilde sıralamaktadır:

Avantajları:

1. Kamu kaynaklarının iktisadi kullanımına katkı sağlayabilir,
2. Okullar arası rekabeti getirebilir,
3. Velilere okul seçme özgürlüğü tanıyabilir,
4. Okulları değişime zorlayabilir.
5. Devletin kamu ve özel okullara eşit mesafede durmasını sağlayabilir,
6. Eğitim hizmetlerinin sunumunda, bireylere fırsat ve imkân eşitliği sağlayabilir.

Dezavantajları:

1. Uygulama maliyeti yüksek olabilir.
2. Sistemi oturtmak zor olabilir.
3. Hedef kitleyi bulmak zor olabilir.
4. Su istimallere neden olabilir.
5. Ahlaki değerleri yozlaştırabilir.
6. Yolsuzluklara yol açabilir.

Her sistemde olduğu gibi, talep kanalından finansman yaklaşımının da ülkelerin uygulama biçimlerine bağlı olarak olumsuz sonuçlar vermesi mümkündür. Talep kanalından finansman yaklaşımında, eğitim için ayrılan parasal kaynakların, dağılımında ve harcanmasın da veli inisiyatifini ön planda tutan kupon sistemi uygulanmaktadır.

Kupon Sistemi ve Uygulama Örnekleri

Kupon sisteminin temeli Milton Friedman'a (1962) dayanmaktadır. Friedman'a (1962) göre eğitim için ayrılan finansmanın, kupon yoluyla kullanımı, okul seçme özgürlüğüne ve okullar arası rekabete katkıda bulunmaktadır. Kupon sistemi, eğitim için ayrılan paranın, eğitim merkez birimleri veya elamanları eliyle kullanılması veya doğrudan eğitim kurumlarına aktarılması yerine, bu paranın kullanım yetkisinin, "Okul Kuponu" veya "Eğitim Çeki" yoluyla öğrenci veya velisinin inisiyatifine, velinin de bu yetkiyi, istediği eğitimin özeliklerini içeren bir protokol dâhilinde, çocuğunu göndereceği okulun yönetim kuruluna bırakması esaslarını içermektedir.

Kupon sisteminin yükseköğretim kurumlarına yönelik temel hedefi, kupon sistemiyle, öğrencilere okul seçme özgürlüğü temelinde üniversiteler arası rekabeti başlatarak, yükseköğretimin sistem çıktılarında kaliteyi arttırmaktır. Amaç kamu ve özel üniversitelerde yükseköğretim almada fırsat ve imkân eşitliğini yükseltmektir. Eğitim kuponuna sahip bir birey, elindeki kuponu kamu üniversitesi kadar özel üniversite içinde kullanabilmektedir. Özel üniversitede eğitim almak isteyen bir birey, aradaki fiyat farkını kendisi ödemektedir.

Weat, kupon sisteminin yükseköğretime yönelik getirilerini şu şekilde sıralamaktadır (Akt.: Kesik, 2003, p.147):

1. Bireylere okumak istediği yükseköğretim kurumunu seçme özgürlüğünü sağlamak,
2. İnsanların kendi geleceklerini kendilerinin planlamasına fırsat vermesi,
3. Okullar arası rekabeti başlatmak ve sürdürmek,
4. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak,

Türkiye'de, eğitim için ayrılan parasal kaynakların, merkezden çok katlı bürokrasi eliyle kullanılması veya doğrudan eğitim kurumlarına aktarılması yerine, veli inisiyatifinde kullanılması, kamu kaynaklarının amacı doğrultusunda, etkililik ve verimlilik temelinde harcanmasını garanti edebilir.

Burada çalışmaya örnek teşkil etmesi açısından, kupon sisteminin yaygın bir biçimde uygulandığı ABD, İngiltere ve Avustralya örneklerinden söz edilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri

Kupon sisteminin, yaygın bir biçimde uygulandığı ülkelerin başında ABD gelmektedir. ABD'de kupon sisteminin uygulanma biçimi bölgeden bölgeye veya eyalete göre değişebilmektedir. Kupon sisteminin bu ülkede uygulanma amacı, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaktır (Osborne & Gaebler, 1992). Kupon uygulamasının amacı, velilere okul seçme özgürlüğünü sağlayarak, okullar arası rekabeti başlatmaktır. Kupon sisteminin yükseköğretimde uygulanma amacı ise ekonomik gücü yerinde olmayan örencilere, özel üniversitelerde okuma şansı vermektir. Kuponun para değeri, üniversitenin yer aldığı çevreye, eğitim programının türüne (sağlık, fen, sosyal), öğrenci özelliklerine (normal veya engelli) göre değişebilmektedir. Kupon sistemi ABD'de, üniversiteler arası rekabeti başlatmış ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinde çıtayı yükseltmiştir.

İngiltere

İngiltere'de kupon sistemi, okul öncesinden üniversiteye kadar farklı eğitim kademelerinde uygulandığı gözlenmektedir (West & Sparkes, 1998). Sistem, ülke genelinde yaygın olmamakla birlikte, seçilen kırsal bölgelerde etkin bir biçimde uygulanmaktadır (Coopers & Lybrand,1994).

Kupon sistemi, bu ülkede, gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarlıyla sınırlı tutulmuştur. Uygulamanın temel hedefi, gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının eğitime devamını sağlamaktır. Sistem, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla, daha çok kırsal/ kenar bölgelerde uygulanmıştır.

İngiltere'de kupon sisteminin uygulandığı bölgelerde, olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Ancak genele yayılamaması nedeniyle, uygulanma biçimi eleştirilmiştir. Sistemin ülke geneline yaygınlaştırılamaması, eğitimde fırsat eşitliğini tam olarak sağlayamadığı iddialarının doğmasına neden olmuştur.

Avustralya

Kupon sisteminin, ağırlıklı olarak uygulandığı diğer bir ülke Avustralya'dır. Kupon sistemi ülkenin özellikle; Carinthia, Salzburg, Steiermark, Yukarı Avusturya ve Viyana bölgelerinde yaygın bir biçimde uygulanmaktadır (West & Sparkes, 2000). Sistemin bu ülkedeki temel hedefi, yoksul öğrencilere, özel okulların kapılarını açarak, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaktır. Sistemin diğer bir amacı ise devlet desteğini, kamu okullarının yanı sıra özel okullara da ulaştırmaktır.

Kupon sisteminin, bu ülkede yükseköğretime yönelik hedefi; diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, bütün bireylere kamu üniversitelerinin yanı sıra, özel üniversitelere de devam hakkı sağlamaktır. Kupon sistemi, ülkedeki üniversiteleri bürokratik baskılardan kurtararak, finansman bağlamında rahatlatmıştır.

Avustralya'da, kupon sistemi ile devletin, kamu ve özel eğitim kurumları karşısındaki duruşu dengelenmiş ve kamu okulları karşısında ekonomik olarak zayıf durumda olan özel okullar güçlendirilmiştir. Kupon sistemi, Avustralya'da maliye ve eğitim bakanlığına ilave yükler getirmesi nedeniyle eleştirilmiştir.

Sonuç

Talep temelinden finansman yaklaşımın dayandığı "Okul Temelli Yönetim Yaklaşımı" temelinde yapılan araştırmalarda büyük oranda olumlu sonuçlar (David, 1989; Davis, Audrey, & Deemer, 1996; David, 1994; Gamage, Sipple & Partridge, 1996; Gaziel, 1998; Fullan &Watson 1999; Gamage & Sooksomchitra, 2004) elde dilmiştir. Türkiye'nin demokratik hukuk yapısının gelişmiş batı ülkeleri ile benzerlikler göstermesi ve okul temelli yönetim yaklaşımın Türkiye'de uygulanabilirliği bağlamında yurt içinde yapılan araştırmalarda olumlu sonuçların (Aytaç, 2000; Yalçınkaya, 2004; Summak ve Roşan, 2006;) alınması talep temelinden finansman yaklaşımının Türkiye'de uygulanabileceğinin işareti olarak görülebilir. Eğitimde kupon sistemi her ülkenin finansal sorunlarına çözüm getirmeyebilir. Her ülkenin koşullarına uyacak bir model de söz konusu değildir. Bu nedenle, bu yaklaşımı uygulayacak ülkeler, kendi ulusal koşullarını dikkate alarak, kendi ekonomik ve toplumsal gerçekleriyle örtüşecek bir modeli geliştirmeleri ve uygulamaları daha doğru bir yaklaşım olur.

Türk yükseköğretim sisteminde, finansal kaynakların talep kanalından dağılımı ve kullanımı, kamu üniversitelerini, içinde bulundukları finansal sıkıntılardan kurtarabilir. Bu yaklaşımın uygulanmasıyla devletin kamu ve özel üniversitelere eşit mesafede durması sağlanarak, bu yöndeki tartışmalar da sonlandırılabilir.

Talep kanalından finansman yaklaşımına dayalı kupon sisteminin Türkiye'de uygulanması durumunda; eğitim için ayrılan parasal kaynakların, dağılımında eşitlik ve hakkaniyet, harcanmasında ise verimlilik ve hesap verebilirlik ölçütleri sağlanabilir.

Türkiye'de, kupon sisteminin uygulanmasıyla, gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının da, özel üniversitelerde okumalarının önü açılmış olabilir. Bu uygulama, özel ve kamu üniversitelerini müşteri kapma yarışına iterek, üniversiteler arasında bir rekabet oluşturabilir. Rekabet ortamı, yükseköğretim çıktılarında bir nitelik artışı sağlayabilir. Kupon sisteminin uygulanması, müşteri inisiyatifini ön plana çıkaracağından, eğitim için ayrılan kaynakların amacı doğrultusunda harcanmasını garanti edebilir.

Kaynaklar

Aktan, C. (1999). Çağdaş Liberal Düşüncede Politik İktisat. Takav Matbaası, Ankara, ss.55-60.

Angrist J. D., Eric B., Erik B. & Michael K. (2001). Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment.

Aytaç, T. (2000). Okul temelli Yönetim. Nobel Yayın, Ankara.

Bhatia, M.,Yesudian, C.A.K. & Gorter, A and Thankappan, K.R. (2006). Demand side financing for reproductive and child health services in India. Economic and political weekly, 41 (3). pp. 279-284. ISSN 0012-9976

Caldwell, B. & Spinks, J. (1988). The Self-Managing School. London: The Palmer Press.

Caldwell, B. (1990). School-based Decision-making and Management. School-based Decision-making and Management: International Developments, London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press.

Caldwell, B.& Spinks, J. (1988). The Self-Managing School, London: The Palmer Press.

Chan, M. T., Ching, Y. C. & Cheng, Y. C., (1997). Teacher Participation in Decision Making: the case of SMI schools in Hong Kong. Education Journal, 25(2), 17-42.

Cheng, Y.C. (1996). School based Decision-making and Management. School- Effectiveness And School-Based Management: A Mechanism For Development. London-New York-Philadelphia: The Falmer Press.

Chow, P.Y. (2000). To Innovate and Change: A Critique on How Education Policy is Implemented and What Necessary Conditions for School Improvement Should be Created in Hong Kong, Paper presented at the 13th International Congress for School Effectiveness and Improvement, SAR, China.

Codding, J. (1997). Systemic Reform: a case study on restructuring one American public high school, in Townsend, T. (Ed) Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow Schools. London: Routledge.

Coopers & Lybrand, (1994). The Impact of Youth Credits on the Training Market, London.

David J. L. (1989). Synthesis of Research on School-Based Management. Educational Leadership. Vol.46, No.8, May, pp.45- 53. http://www.eric.ed.gov/ ERICWebPortal/ custom/portlets/ recordDetails/. erişim tarihi: 26.02.2011.

David, J. L. (1989). Synthesis of Research on School-based Management. Educational Leadership, vol.46(8), 45-53.

David, J. L. (1994). School-Based Decision Making: Kentucky's Test of Decentralization. Phi Delta Kappan, 75 (9), pp.706–712. http://www. eric.ed.gov/ERICWeb Portal/ custom/ portlets/ record Details/. Erişim tarihi: 20.02.2011.

Davis, B.,Audrey, N. ve Deemer, S, (1996). School-Based Management. Policy Brief, no. PB-001.1. Newark, DE: University of Delaware, Delaware Education Research and Development Center. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/ custom/portlets/record Details/. erişim tarihi: 26.02.2011.

Ensor, (2003). Consumer-Led Demand Side Financing for Health and Education: An International Review, Oxford Policy Management.

Filer, R. K. & D. Münich. (2000). Responses of Private and Public Schools to Voucher Funding: The Czech and Hungarian Experience. CERGE-EI (Center for Economic Research and Graduate Education of Charles University and Economics Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic) Working Paper No. 160.

Friedman, M. & Friedman, R. D. (1962). Capitalism and Freedom. University of Chicago Press, Chicago.

Fullan, M ve Watson N. (1999). School-based Management: Re-conceptualizing to Improve Learning Outcomes. Paper presented at the Regional Workshop, "Improving Learning Outcomes in the Caribbean, Port of Spain. http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/ TPS1017/School-Based%20Budgeting/ SBMQ&Af.pdf. erişim tarihi: 16.02.2011.

Gamage, D. T., Sipple, P. ve Partridge, P. (1996). Research on School Based Management in Victoria. Journal of Education Administration. Vol. 34, Iss. 1:pp.24. http://www. emeraldinsight.com/10.1108/09578239610107147. erişim tarihi: 06.02.2011.

Gamage, D.T. ve Sooksomchitra, P. (2004). Decentralization and school-based management in Thailand, International Review of Education. pp. 289–305.

Gaziel, H, (1998). School Based Management As A Factor İn School Effectiveness. International Review of Education, 44 no 4, pp.319-333.

Kesik, A. (2003). Yükseköğrenimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi: Bütünsel Model, TC Maliye Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Yayınları, Yayın No: 2003/362, Ankara.

OECD. (2004). Programme for International Student Assessment (PISA). http://pisa2003.acer.edu.au/downloads.php. erişim tarihi: 09.02.2011.

Oosterbeek, H. (1998). Innovative ways to finance education and their relation to lifelong learning. Education Economics, 6, 3, 219–251.

Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector, Reading, MA: Addison-Wesley.

Patrinos, H. A, Ariasingam, L. (1997). Decentralization of Education: Demand Side Financing (Directions in Development Series). Washington, DC: World Bank.

Patrinos, H. A. (2000). Market Forces in Education. European Journal of Economics, 35(1).

Psacharopoulos, G. & H. A. Patrinos. (2002). Returns to Investment in Education: A Further Update. World Bank Policy Research Working Paper No. 0-2465.

Sparkes, J. & West, A. (1998) 'An evaluation of the English nursery vouchers scheme 1996-97', Education Economics, 6, 2, 171-184.

Summak, M. S. (2006). Eğitim Finansmanı Lisansüstü Ders Notları, Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Summak, M. S. ve Roşan Ş. (2006). Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Ahi Evren Ünv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 7. Sayı 2.ss.317–335

Ünal, I. (l996). Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi, Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Epar Yayınları

West, A & Sparkes, J. (2000). Demand-side financing – a focus on vouchers in post-compulsory education and training: discussion paper and case studies. CEDEFOP dossier, CEDEFOP, Thessaloniki.

West, A. & Pennell, H. (1996). New modes of financing education: A review of the literature, Commissioned by the European Cultural Foundation on behalf of the Eurydice European Unit.

Wodon, Q., Gabriel, G. K. & Corinne, S. (2002). Do Conditionalities in Social Programs Exclude the Poorest? Demand-Side Schooling Interventions in Latin America. (World Bank mimeo)

Yalçınkaya, M. (2004). Okul temelli Yönetim. Ege Eğitim Dergisi 2004 (5) 2: 22-34.

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; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1210-1218

Yükseköğretimin Finansmanı ve Türkiye İçin Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi

Yrd. Doç. Dr. Haşim Akça
Çukurova Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi, Maliye Bölümü, Adana, Türkiye

Özet

Yükseköğretim karma malı, niteliği itibariyle kullanıcısına doğrudan ve topluma dolaylı yarar sağlayan bir hizmettir. Bu nedenle yükseköğretim hizmetinde sürekliliğin sağlanması gereklidir. Toplumsal gelişmenin temel dinamiklerini harekete geçirecek olan yükseköğretim kurumları bu kapsamda topluma yol gösterici rol oynamalıdır. Sağlamış olduğu pozitif dışsallığın toplum üzerindeki etkilerinin ülkenin gelişmesi ve kalkınmasına yansıması üniversitelerin görevleri arasındadır. Üniversitelerin bu rolü üstlenirken karşılaştıkları en önemli sorun finansman sorunudur. Yükseköğretimin finansmanında genellikle kamu kaynakları kullanılmaktadır. Kamu kaynakları ile birlikte dünyanın birçok bölgesinde alternatif kaynaklar kullanılmaya başlanmıştır. Bazı ülkeler yükseköğretim hizmetinin finansmanına hizmetten yarar sağlayanlarında katılmalarını isteyerek bu yönde uygulamalar yapmaktadır. Bazı ülkeler ise yükseköğretimi kamusal mal olarak kabul edip kamu sektörü tarafından sunmaya,devam etmektedir. Ancak son zamanlarda kamu kaynaklarının kullanımı ile etkinliğin sağlanamadığı üzerine düşünceler yaygınlaşmış ve bunun üzerine alternatif finansman kaynakları araştırılmaya başlanmıştır. Bu finansman yöntemlerinden birisi de gelire bağlı kredi sistemi adı verilen öğrenci borçlanma yöntemidir. Bu yöntemle kamu sektörü üzerindeki finansman yükü azalarak hizmetten yararlanan öğrenciler yükseköğretimin hizmetinin maliyetinin bir kısmını üstlenecektir.

Anahtar kelimeler: Eğitim harcamaları yükseköğretimin finansmanı, gelire bağlı kredi.

Giriş

Eğitim hizmeti ilköğretimden başlayarak lisans eğitimi ve sonrasını da içine alan bir süreçtir. Bu sürecin ilk aşaması olan ilköğretim kamusal bir mal olup devlet tarafından sunulan bir hizmettir. Ancak yükseköğretim kendisinden önceki eğitim sürecinden ayrılır. Yükseköğretim hizmeti karma mal niteliğinde olduğu kamu sektörü tarafından sunulması zorunluluk arzetmemektedir.

Yükseköğretim hizmeti yarı kamusal mallar olarak niteliğine sahiptir. Yükseköğretimin yarı kamusal mal niteliğine sahip olması bu malın genellikle kamu sektörü tarafından sunulmasında önemli rol oynamıştır. Kamu sektörü yükseköğretim hizmetinin yarattığı pozitif dışsallık nedeniyle üretimini ve üretimde sürekliliğini sağlamak için gerekli kaynakları öteden beri tahsis etmiştir. Dünyanın birçok ülkesinde yükseköğretim kamu sektörü ağırlıklı olarak sürdürülmektedir.

Yükseköğretimin günümüzde karşılaştığı en önemli sorun finansman sorunudur. Yükseköğretimin kamu sektörü tarafından finansmanı yerine hizmetten yararlananların da taşın altına elini koymalarının istendiği son zamanlarda yükseköğretimin finansmanı için alternatif kaynak arayışları yaygınlaşarak devam etmektedir. Türkiye'de de

yükseköğretim sisteminin geliştirilmesi ve finansmanının daha sağlam kaynaklarla sağlanması için araştırmalar devam etmektedir. Bu çalışmada Türkiye için yükseköğretimin finansmanı amacıyla gelire bağlı kredi yöntemi önerilmiştir.

Yükseköğretim Hizmetinin Kapsamı

Eğitim Hizmetinin Tanımı

Eğitim, oldukça geniş bir kavram olup tek bir kalıba indirgenmesi mümkün değildir. Bu nedenle eğitimin çok çeşitli tanımları yapılabilmektedir. Eğitimin farklı tanımlarının yapılması geniş kapsamlı ve soyut bir kavram olmasıyla birlikte dinamik bir süreci içermesinden de kaynaklanmaktadır (Çolak, 2010). Eğitimle ilgili olarak yapılan tanımda eğitim; "Eğitimin Uluslararası Standart Sınıflandırması"na (ISCED) göre öğrenme amacıyla tasarlanmış sürekli ve örgütlü iletişim olarak tanımlanmaktadır. İletişim iki veya daha fazla kişi arasındaki bilgi akışı olarak ifade edilirken, tasarlanmış ve sürekli iletişim ise belli amaçlar çerçevesinde oluşturulmuş kurumlar ve kurumlarda görev alanların bu işi planlı ve sürekli olarak yapması olarak belirtilmektedir (OECD, 2004:29). Genel olarak değerlendirildiğinde eğitimle ilgili yapılan tanımların ortak yönü; ISCED tanımında da belirtildiği şekliyle eğitimin bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında planlı değişiklik meydana getirme süreci olarak ele alınmasıdır.

Eğitim, yatırımlarının geri dönüşü olan ve getirisi yüksek bir hizmettir. Eğitim yatırımlarının getirisi bireysel olarak eğitim sonrası elde edilen gelir ile eğitim için yapılan harcamaların birbirine oranı ile belirlenirken toplum açısından ise bireyin eğitimi ile ortaya çıkan katma değer ile eğitim amacıyla yapılan toplam harcamaların birbirine oranı ile belirlenir. Eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerinin az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde gelişmiş ülkelere göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Ergen, 2006). Bu açıdan bakıldığında eğitimin birey, firma ve toplumların geleceğine yatırım yapması gibi bir özelliği ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı eğitim, ekonomik ve sosyal hayatın değişimini gerçekleştirirken aynı zamanda refah düzeyi ve yaşam kalitesinin artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Saygılı, v.d., 2005:125).

Yükseköğretim Hizmetinin Teorik Çerçevesi

Mal ve hizmetlerin sınıflandırılması yapılırken genellikle ekonomik mallar ve serbest mallar olarak ikili bir sınıflandırmaya tabi tutulur. Ekonomik mallarda kendi arasında kamusal mallar, kişisel mallar ve karma mallar yada yarı kamusal mallar olarak sınıflandırılır.

Kişisel mallar hem kamu sektörü hemde özel sektör tarafından üretilebilen, tüketiminde rekabetin olduğu ve tüketimden dışlamanın mümkün olduğu mallardır. Karma mal ve hizmetler hem kamusal mal hemde kişisel mal özelliklerini taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında karma malları bazen kişisel mallar arasında bazen de kamusal mallar arasında saymak mümkündür. Karma mallar bireylere kişisel yarar sağlarken aynı zamanda topluma da dışsal yarar sağlamaktadır. Bu noktada karma malların kişisel mal niteliği ortaya çıkmaktadır. Karma malları faydası bölünebilir, pazarlanabilir, tüketimden yoksun bırakılabilir. Ancak bu durum karma malların sadece özel sektör tarafından üretilmesi anlamına gelmemektedir. Bu mallar özel sektör yanında kamu sektörü tarafından da üretilebilmektedir. Bu mallar tüketicilere yarar sağlarken aynı zamanda topluma da bir dışsal yarar sağlamaktadır (Akça 2011). Karma mallar bazen kamusal mal niteliğine bürünürken bazen de kişisel mal niteliği ortaya çıkmaktadır. Bir kütüphaneden yaralanan bireyler, kütüphanenin kapasitesine ulaşılıncaya kadar diğer bireylerin yararlanmalarını etkilemeyecektir. Karma mal olarak kabul edilen kütüphane hizmeti kapasite altı durumda kamusal mal niteliği gösterecektir. Benzer şekilde tüketimden mahrum bırakmanın mümkün olmadığı ancak talebin kapasiteye uydurulması için çeşitli araçların kullanıldığı yükseköğretim hizmeti gibi karma mallar ise kişisel mal niteliği ağır basan mallardır (Akalın 2006).

Yükseköğretimin Yararları ve Maliyetleri

Eğitimle birlikte ortaya çıkan ve özellikle eğitimi çekici hale getiren temel özellik eğitimin bireylere sağlamış olduğu yararlardır. Eğitim bireylere öncelikle gelecekte daha yüksek bir gelir sağlar. Eğitimli bireyler nitelikli işgücü olarak değerlendirildiği için eğitimsiz bireylere göre daha yüksek ücret elde etmesi kaçınılmazdır. Eğitimle birlikte bireylerin yaşam standardı ve kalitesi yükselecektir. Eğitim aynı zamanda sağladığı bilgi birikimi ile verimlilik artışını da beraberinde getirir.

Eğitim sonucu elde edilen bilginin toplumlar açısından ekonomik değeri vardır. Bilimsel araştırmalar sonucu ortaya çıkan eğitimin topluma sağladığı dışsal yararlar vardır (Blaug, 1976:108). Bu yararlardan bazıları aşağıda belirtildiği şekilde ortaya çıkar.

- Eğitimli bireyler eğitilmemiş bireylere göre daha fazla gelir elde ederler. Bireysel gelir artışı toplum için bir gelir artışı yaratacaktır.
- Bugünkü neslin eğitilmesi bir sonraki neslin daha iyi eğitilmesine yol açacaktır. Bu durum ise gelecek nesillerde eğitim düzeyinin artması gelir arttırıcı etki yaratacaktır.
- Eğitimle birlikte yeteneğini ortaya koyamayan bireylerin yeteneklerinin ortaya çıkarılması için imkan sağlanır.
- İşgücüne yeni ve daha iyi istihdam alanları yaratır.
- Teknolojik gelişmeyi teşvik edici bir işlev görerek toplumun gelişimine katkı sağlar.
- Eğitimle birlikte toplumun yaşam kalitesi yükselir. Eğitilmiş bireyler toplumun uyması gereken kurallar konusunda daha duyarlı olurlar.
- Eğitimle suç işleme arasında negatif bir ilişki vardır. Eğitimle düzeyini yükselmesi ile birlikte toplumsal sorunlar azalmaya başlayacaktır (Poterba, 1994).

Bu kısa açıklamalardan sonra aşağıda Tablo 1'de eğitimin yararları ve maliyetleri topluca gösterilmiştir.

Tablo 1: Yükseköğretimin bireysel ve toplumsal maliyet ve yararları.

	Kişisel	**Toplumsal**
Maliyetler	Öğrenim ücretleri, harçlar, çalışma materyalleri, önceden kazanılanlar	Programların işletme maliyetleri, öğrenci desteği, öğrencilerle ilgili ulusal üretimden vazgeçilmesi,
Parasal Yararlar	Yüksek verimlilik ve yüksek getiri, daha iyi iş fırsatları, yüksek tasarruflar, kişisel ve mesleki hareketlilik	Yüksek ulusal verimlilik, yüksek vergi hasılatı, işgücüne daha fazla esneklik, daha fazla tüketim, hükümete daha az bağımlılık
Parasal Olmayan Yararlar	Eğitim zenginliği, daha iyi çalışma koşulları, bireysel statünün yüksekliği, daha yüksek iş tatmini, daha iyi sağlık ve yaşam beklentileri, gelişmiş harcama kararları, daha fazla hobi eğlence faaliyetleri	Sosyal uyum, kültürel miras ve sosyal çeşitliliğin takdiri, sosyal hareketliliğin artışı, suç oranlarında azalış, daha fazla bağış ve yardım çalışmaları, yeni teknolojilere adaptasyon kapasitesinde artış, sosyal ve siyasal katılımda artış

Kaynak: Vossensteyn, H. (2009) Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide Perspective, *Higher Education in Europe*, Vol.34, No.2, July. http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713423578
Erişim tarihi: 28.03.2011

Yükseköğretimin Finansmanı

Yukarıda işlevleri ile yarar ve maliyetleri açıklanan yükseköğretim karma malının finansmanı için dünyanın pek çok yerinde kamu kaynakları kullanılmaktadır. Yükseköğretim hizmetinin finansmanında, kamu kaynaklarının hizmetin etkin sunumu üzerinde kuşkular yarattığı için kamu kaynakları yanında yeni kaynak arayışları çabaları artış göstermiştir.

Yükseköğretimin Finansman Kaynakları

Eğitimden yararlanan üç kesim vardır. Bunlar öğrenciler, işverenler ve devlettir. Devletin burada yer alması toplumsal çıkar nedeniyledir. Öğrenciler ve gelecekteki muhtemel işverenler açısından yükseköğretimi finanse etmek için farklı yöntemler bulunmaktadır. Burada bir noktaya açıklık getirmek gerekiyor; öğrenciler denilince akla sadece öğrenciler değil onların ailelerinin de gelmesi gerekiyor. Eğitimin finansman kaynakları genel olarak aşağıda belirtildiği gibidir (Barr, 1993; Barr ve Falkingham 1993; Barr, 1997):

- Öğrenciler ve Aileleri
- İş Dünyası
- Vergi Mükellefleri
- Üniversiteler ve Hayırseverler

Öğrenciler ve aileleri genellikle eğitimin finansmanını bireysel yükünü çekenlerdir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde aileler çocuklarının eğitimini ilköğretimden üniversiteden mezun oluncaya kadar üstlenmektedir. İş dünyası ise ülkelerin içinde bulunduğu ekonomik koşullar ve eğitimli patronların nitelikli işgücü konusundaki duyarlılıkları bu kesimi eğitimi finanse etmeye zorlamaktadır. İş dünyası çoğunlukla eğitim öğretim sonrası istihdam etme amacını ön planda tutarak öğrencilere özellikle başarılı öğrencilere burslar vererek finansmana katkı saplamaktadır. Kamu sektörü tarafından sunulan yükseköğretim hizmetinin en önemli finans kaynağı kuşkusuz vergi mükellefleridir. Her ne kadar Akalın (1997) yükseköğretimde alınan harçları yükseköğretimin fiyatı olarak nitelendirse de alınan bu harç yükseköğretim hizmeti için kamu sektörünün yapmış olduğu katkı yanında çok cüzi bir miktar olduğu için yükseköğretimin finansmanının en önemli aktörleri özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde vergi mükellefleridir. Son yıllarda Türkiye'de de görülmeye başlayan dünyada daha önce uygulanan üniversitelerin eğitime finansman desteği sağlamaları da bir başka finansman yöntemi olarak ortaya çıkmıştır. Üniversiteler prestijlerini yükseltebilmek için özellikle başarılı öğrencilere kendilerini tercih etmeleri halinde çeşitli burslar sağlayacaklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte bir başka finansman kaynağı da hayırseverlerdir. Hayırseverlerin diğergamlık duyguları yükseköğretimin finansmanına katkı sağlamalarını teşvik etmektedir. Ancak hayırseverlerin de sürekli bir finans kaynağı olarak düşünülmemesi gerekir.

Günümüzde dünyanın birçok bölgesinde yükseköğretim hizmetlerinin finansmanında kamu sektörü yanında özel sektör fonlarının kullanılmaya başlanmıştır. Yükseköğretim hizmetinin finansmanında kamu sektörü yanında özel sektörün ağırlığının arttırılmak istenmesi bu hizmetin finansman yükünün özel sektöre ve dolaylı olarak hizmetten yarar sağlayan öğrencilere kaydırılmasının amaçlanması etkili olmuştur. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ülkelerin ekonomik kalkınma düzeyleri ile birlikte ekonomik koşullar önemli etkiye sahiptir (Ergen, 2006).

Yükseköğretimin kamu sektörü tarafından finanse edilmesindeki en önemli ancak görünmeyen faktörlerden birisi de siyasi partilerin tutumlarıdır. Siyasi partiler seçmenlerden gelen talepleri karşılama adına başta eğitim hizmetinin bedava sunulması yanında -ödenen öğrenim harçları çok cüzi bir miktardır- her yöreye üniversite ve üniversiteye bağlı fakülte veya yüksekokul kurulması kamunun finansman yükünü daha da ağırlaştırmaktadır (Ergen, 2006).

Türkiye'de yükseköğretimde eğitim gören öğrenci için yapılan kamu harcaması temel eğitim sistemi içerisinde eğitim gören öğrenciye yapılan kamu harcamasının dört katıdır. Türkiye'de eğitim için yapılan kamu harcamaları AB ülkeleri ve OECD ülkelerinin gerisinde kalmaktadır. Ancak yükseköğretim ile temel eğitimin finansmanında kullanılan kamu harcamalarındaki dengesizliğinde giderilmesi gerekir. Bu dengesizliğin giderilmesi için yapılması gerekenlerden birisi meslek liselerine işlevsellik kazandırılarak nitelikli ara eleman ihtiyacının giderilmesi gerekir. Böylece yükseköğretime olan talep kısmen azalacağı için temel eğitim ile yükseköğretim arasındaki kamu sektörü kaynak kullanımındaki dengesizliğin giderilmesi bir miktar sağlanabilir. Türkiye'de son yıllarda devlet bütçesinde eğitime ayrılan kaynakların artışına rağmen özellikle yükseköğretim öncesi eğitim gören öğrenci sayısının fazlalığı bu görüşü desteklemektedir. (DPT, 2011).

Yükseköğretim Hizmetinin Ülkelere Göre Sunulması

Yükseköğretimin finansmanı ülkeler bazında değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bazı ülkeler finansmanında yükseköğretim hizmetini kamusal mal olarak kabul ettiği için kamu kaynaklarıyla finanse etmektedir. Bazı ülkelerde de yükseköğretim karma mal olarak düşünüldüğü için öğrencilerin değişik şekillerde yükseköğretimin finansmanına katkıda bulunması istenmektedir (Mutluer, 2008;14-15). Yükseköğretim, ABD ve diğer birkaç ülke dışında genellikle kamu sektörü tarafından finans edilen bir hizmettir. Ancak nüfusun dinamik yapısı ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde genç nüfus oranının yüksekliği yükseköğretime olan talebi arttırmaktadır. Bu bağlamda artan yükseköğretim hizmeti talebinin sadece kamu sektörü tarafından finanse edilmesi konusunda ciddi kuşkular bulunmaktadır. Bu kapsamda yükseköğretim hizmeti ile ilgili olarak yeni kaynak arayışları araştırılmaktadır. Yeni kaynaklar arasında;

- Kamu sektörü ile birlikte çeşitli finansman kaynakları ile yükseköğretimin finansmanına katkı sağlaması
- Yükseköğretim kurumları için yeni gelir kaynakları yaratılması ve mevcut gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi,
- Kamu kaynaklarının kullanımında etkinliği ve verimliliği arttıracak yeni yöntemlerin geliştirilmesi sayılabilir (YÖK, 2007).

Yükseköğretim kurumlarının finansörleri kamu sektörü ile birlikte bu hizmetten yararlanan öğrenciler ve araştırma geliştirme faaliyetlerinden yararlanan sanayi kuruluşları yükseköğretimin finansmanında rol almalıdırlar. Öğrencilerin ödediği katkı payı olarak nitelendirilen öğrenim harcı öğrenciler tarafından finansman kaynağı olarak kullanılırken sanayi sektörünün ihtiyacına cevap verecek olan araştırma-geliştirme faaliyetleri için de sanayi sektörünün devreye girerek üniversite sanayi işbirliği çerçevesinde hem AR-GE faaliyetlerinin hem de yükseköğretimin finanse edilmesi gittikçe yaygınlaşan bir gelişmedir. Ancak yükseköğretim hizmetlerinin öğrencilerin öğrenim harçları ile finansmanı yanında bu hizmetin yarattığı pozitif dışsallık nedeniyle kamu sektörü tarafından finansmana da devam edilmesi gerekliliğini korumaktadır (YÖK, 2007). Aşağıda çeşitli ülkelerde yükseköğretimin finansmanında çeşitli ülkelerin izledikleri politikalar genel hatlarıyla verilmektedir.

- ABD'de yükseköğretimin finansmanında öğrencilere değişik seçenekler sunulmaktadır. Özel üniversitelerde ortalama yıllık 17,000 $, iki yıllık devlet yüksekokullarında ortalama yıllık 1,500 $ öğrenci katkı payı alınırken eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için federal hükümetler dar gelirli öğrencilere yılda 160 Milyar dolar yardımda bulunmaktadır.
- Avrupa ülkelerinde değişik uygulamalar bulunmaktadır. Finlandiya, İrlanda, Almanya, Fransa gibi ülkelerde yükseköğretim hizmeti kamusal mal olarak nitelendirilmekte ve bedelsiz olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte İtalya, Hollanda, Portekiz, Avusturya ve İngiltere gibi ülkelerde ise öğrenci harçları son yıllarda önemli ölçüde arttırılarak finansman kaynağı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu ülkelerde de özellikle dar gelirli öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği kapsamında değişik borçlanma sistemleri geliştirilmiştir.
- Doğu Avrupa Ülkelerinde ise genellikle ikili bir sistem uygulanmaktadır. Bu ülkelerde belli bir kontenjana kadar eğitim ücretsiz verilirken kontenjan fazlası öğrenciler için belli bir ücret alınmaktadır.
- Avustralya ve Yeni Zelanda gibi Asya ve Pasifik ülkeleri yükseköğretim hizmetini daha önce paralı olarak sunmaya başlamışken Endonezya, Çin, Malezya, Tayvan, Kore gibi bazı ülkeler ise bu ülkeleri takip etmiştir.

Yükseköğretimde Kullanılan Finansman Yöntemleri

Yükseköğretimin finansmanında bütçe kaynakları başta olmak üzere öğrenci borçlanmaları, burslar gibi değişik finansman yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin kullanım ile birlikte yükseköğretimin finansmanında kaynak kullanımında etkinliği arttıracak yeni yöntemler geliştirilmeye çalışılırken aynı zamanda alternatif kaynak yaratma çabaları da araştırılmaktadır.

- Yükseköğretimde finansmanında öğrenci sayıları, okuyan/mezun olan öğrenci gibi çeşitli kıstaslar kamu kaynaklarının tahsisinde değişik performans kriterleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.
- Fransa'da uygulamaya konulan ve daha sonra Finlandiya, İsviçre ve Avusturya'da da uygulamaya konulan bir başka yöntemde performans esaslı kaynak tahsisi tercih edilmeye başlanmıştır.
- Yükseköğretimin finansmanında kullanılan bir başka yöntem ise yükseköğretim kurumlarının merkezi yönetim veya yerel yönetim birimlerinin istediği eğitim programlarını hazırlayarak yerel yönetim ve merkezi yönetimin yükseköğretimin finansmanına katkıda bulunmalarını sağlamaktadır. Merkezi veya yerel yönetim birimlerinin yükseköğretim kurumları tarafından geliştirilen programları sözleşme çerçevesinde satın alması şeklinde uygulanan bu yöntem ABD ve Avustralya'dan sonra çeşitli Avrupa ülkelerinde de kullanımı yaygınlaşmaktadır (YÖK, 2007).

Bütçe Kaynaklarıyla Finansman

Yükseköğretimin finansmanı bütçe kaynaklarıyla gerçekleştirilirken kamu sektörü tarafından doğrudan harcamalarla finansman ve transfer harcamalarıyla finansman olmak üzere iki farklı finansman gerçekleştirilmektedir (Söyler, 2009). Kamu yatırım harcamaları başta olmak üzere kamu cari harcamalarıyla kamu sektörü tarafından yükseköğretim hizmeti doğrudan finanse edilirken, yükseköğretim öğrencileri ve ailelerine verilen desteklerle kamu transfer harcamalarıyla yükseköğretim finanse edilmektedir.

Yükseköğretimin kamu kaynaklarıyla finansmanında Mutluer'in (2008) de belirttiği bir olumsuzluğu ortaya kaymak gerekir. Kamu kaynaklarıyla yükseköğretimin finansmanında özellikle dar gelirli ancak zeki öğrenciler zengin ailelerin çocuklarına göre dezavantajlı olmaktadırlar. Eğitimde fırsat eşitliğine aykırı bir durum olan bu olumsuzluğun giderilebilmesi için öğrencilerin yükseköğretime gelmeden önceki aşamada da desteklenmesi gerekir.

Özel Sektör Desteği: Üniversite-Sanayi İşbirliği

Yükseköğretim kurumları olarak kabul edilen üniversiteler ve araştırma enstitüleri gibi kurumlar sadece eğitim ve araştırma faaliyetlerinde bulunan kurum olmaktan çıkarak, bu alanların dışında toplumun ekonomik, sosyal, siyasi pek çok sorunlarını çözme konusunda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bir anlamda üniversiteler toplumla bütünleşmeye başlamıştır. Üniversite ile toplum arasındaki bağlantı kurulması ile birlikte özellikle gelişmiş ülkelerde üniversiteler eğitim hizmetlerinin ötesine geçerek sanayi ile entegrasyonunu tamamlamış, bilgi üreten kurumlar haline dönüşmüştür (Ergen, 2006).

Yükseköğretimin finansmanında özel sektörün desteği hem yükseköğretimin finansmanına hemde özel sektörün teknolojik alt yapısına katkı sağlayacak şekilde çift yönlü bir işlevi de bünyesinde barındırmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının teknolojik AR-GE çalışmalarında özel sektörün varlığını yanında hissetmesi bu kurumlar için teşvik edici bir rol oynayacaktır. Ancak özellikle teknolojik gelişmeler konusu başta olmak üzere AR-GE çalışmalarında sadece özel sektörün yükseköğretim kurumlarını desteklemeleri yeterli değildir. Kamu sektörünün de bu konuda desteklerine devam etmesi gerekir (Söyler, 2008).

Bu konu ile ilgili olarak yükseköğretim kurumlarının finansman kaynaklarını kamu sektöründen ziyade özel sektörden sağlamaya zorlanmalarıdır. Yükseköğretim kurumları ürettikleri bilgi ile toplum yararına faaliyette bulunan kurumlar olarak nitelendirilmekle birlikte özellikle kendilerine finansman desteği sağlayan özel sektör kuruluşlarının yararına çalışmalar yapmaya yönlendirilmektedir. Bu kapsamda başta ABD olmak üzere çeşitli gelişmiş ülkelerde bu aracın kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır (YÖK, 2007).

Özel Kaynaklarla Finansman

Yükseköğretimin finansmanında kullanılan özel kaynaklar öğrenim ücretleri, öğrenim kredileri, burslar ve yükseköğretim kurumlarının sübvanse edilmesi veya bu kurumları gelir yaratıcı bir niteliğe kavuşturulmaları sayılabilir. Yükseköğretim hizmetinin finansmanında hizmetin yarı kamusal mal denilen karma mal niteliğinde olması hizmetin finansmanında özel kaynakların kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak burada yükseköğretim hizmeti için özel kaynakların kullanımının gerekliliği için yükseköğretime olan talebin hizmet arzının üstünde olması gerekir. Aksi halde talep kapasitenin altında kaldığı takdirde yükseköğretim hizmeti karma mal niteliğini kaybederek kamusal mal niteliğine bürünür.

Yükseköğretim hizmeti için ayrılan kamu kaynaklarının gittikçe azalması ve Mutluer'in (2008) de belirttiği gibi bu kaynakların gelir dağılımın bozucu etkiler yaratması kamu kaynaklarının sorgulanmasına neden olmuştur. Bu çerçevede özel kaynaklarla yükseköğretimin finansmanı konusunda görüşler ağırlık kazanmaya başlamıştır (Söyler, 2009).

Türkiye'de faaliyette bulunan ve sayıları gittikçe artan vakıflara ait yükseköğretim kurumlarını da genellikle öğrencilerin ödedikleri öğrenim ücretleriyle kısmen de vakıf gelirleri ve sınırlı miktarda kamu kaynaklarıyla harcamalarını finanse ettikleri için özel kaynaklarla finansman kapsamında değerlendirmek gerekir (Söyler, 2009). Vakıf üniversiteleri için kamu sektörünce ayrılan kaynak miktarı bu kurumların harcamalarının %5'ini karşılamıştır (Mutluer, 2008:18).

Öğrenim Ücretleri

Yükseköğretim hizmeti karma mal niteliğinde olması nedeniyle öğrenim ücretleri (harçlar) bu hizmetin arzının talebi karşılayamadığı durumlarda talebin kapasiteye göre ayarlanması işlevini gören bir araçtır. Yani öğrenim ücreti olarak ifade edilen harçlar yükseköğretim hizmetinin fiyatlandırılması anlamını taşımaktadır (Akalın,1997).

Öğrenim ücretleri ile yükseköğretim hizmetinin finansmanına katkıda bulunulması kamu hizmetlerinden yararlananların bu hizmetin finansmanına katılmalarını savunan yara ilkesi çerçevesinde düşünülen bir uygulamadır. Çünkü yükseköğretim ile öncelikli olarak bu hizmeti alan bireylere ileriki hayatında daha yüksek bir gelir sağlanacaktır. Dolayısıyla bu hizmetten yararlanan bireylerin hizmetin finansmanına katkıda bulunmaları

Öğrenci Kredileri

Öğrenci kredileri programı piyasa başarısızlığını ortadan kaldırmak üzere geliştirilmiş bir sistemdir. (Miles ve Zimmerman, 1997). Öğrenci kredileri ile özellikle sosyal eşitlik açısından büyük bir engel ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Bu sistemle düşük gelir grubunda olup ta maddi imkansızlıklar nedeniyle yükseköğretim hizmetinden yararlanamayacak olan öğrencilerin yükseköğretim hizmetinden yaralanması sağlanmış olacaktır (Shen ve Ziderman, 2009).

Yükseköğretimin finansmanında kullanılan öğrenci kredileri öğrencilerinin eğitim maliyetlerinin bir kısmının gelecekteki gelirlerine karşılık olacak şekilde karşılanmasıdır. Öğrenci kredilerinin dikkat edilmesi gereken iki noktası bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kredilerin çeşidi, ikincisi ise finansman kaynağıdır Kredi çeşitleri belli zaman diliminde sabit taksitlerle ödenebilecek olan *ipotek tipi krediler* ve öğrencinin gelecekteki gelirinin yüzdesi olarak ödeyebileceği *gelire bağlı krediler*dir. İpotek tipi kredilerin öğrenciye daha fazla risk yüklemesi ve sermaye piyasalarında eğitim yatırımlarına ayrılan fonlarda bir azalma ortaya çıkma olasılığı gibi çeşitli olumsuzlukları bulunmaktadır (Barr ve Falkingham 1993). Gelire bağlı krediler ise öğrencinin mezun olduktan sonra elde edeceği gelire bağlı olarak verilen kredilerdir. Burada önemli nokta öğrencinin krediyi alması ile geri ödemesi arasında geçen sürenin öğrencinin gelecekte gelir elde etmesine bağlı olduğu ve bu gelirin de öğrencinin belli bir gelir seviyesine ulaşması ve öğrencinin krediyi geri ödemesi sırasında tüketim harcamalarında dalgalanma meydana getirmeyecek düzeyde olması gerekmektedir (Chapman, 2005).

Öğrenci kredileri ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken ikinci nokta kredilerin finansman kaynaklarıdır. Finansman kaynağının özel sektör olması zorunluluk teşkil etmektedir. Zira kamu sektörünün finansman kaynağı olması halinde finansman için olumsuz bir tablo ortaya çıkması halinde kamu sektörünün ilk başvuracağı kaynak vergiler olacaktır. Oysa özel sektör kaynaklı finansman kaynakları vergiler üzerinde bir etki yaratmayacaktır. Gelire bağlı kredilerin sermaye piyasasının eksikliklerine rağmen gelire bağlı olarak geri ödenmesi ve özel sektörün fon arzının sürekliliğini sağlayacak şekilde güvenli olması temel karakteristik özellikleridir (Bar ve Falkingham, 1993).

Burslar

Burslar yükseköğretim sisteminde dünyanın pek çok yerinde kullanılana bir finansman yöntemidir. Burslar kamu ve özel sektör kaynaklı olabilir. Kamu sektörü ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşulları ve toplumun gelir dağılımından aldığı payı göz önünde bulundurarak yükseköğretim öğrencilerin karşılıksız burslar sağlayabilir. Burslar merkezi yönetim veya yerel yönetim birimleri tarafından sağlanabilir. Kamu sektörü yanında özel sektör de karşılıksız olarak burslar vermektedir. Özel sektöre sağlanacak vergisel avantajlar verilecek burs miktarını arttırıcı bir etki yaratabilir.

Türkiye İçin Model Önerisi

Türkiye'de eğitim için yapılan harcamalar son yıllarda büyük bir artış göstererek toplam eğitim harcamalarının GSMH içindeki payı yaklaşık iki kat artmıştır (Türkmen, 2009). Eğitim için yapılan bu artış oldukça iyi bir gösterge olmakla beraber sürekliliğinin olması daha fazla önemli olmaktadır. Çünkü Türkiye milli gelir bakımından gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında milli geliri düşük düzeyde kalmaktadır. Buna karşılık gelişmiş ülkelerde genç nüfusla kıyaslandığında Türkiye'nin genç nüfusu oldukça fazladır (Mutluer, 2008:18). Dolayısıyla genç nüfusun daha iyi şartlarda eğitim alabilmesi için eğitime yönelik yatırımların arttırılarak devam etmesi gerekir.

Yükseköğretim hizmeti açısından bakıldığında Türkiye'de son yıllarda üniversite sayısında oldukça fazla artış olmasına rağmen öğretim elemanlarının sayısının yetersizliği kısa dönemde çözülmesi gerekli öncelikli sorunların başında yer almaktadır. Bunun yanında öncelikli olarak yeni kurulan üniversiteler olmak üzere daha önce kurulan üniversitelerinde fiziki alt yapılarının geliştirilmesi için ciddi finansman kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretimin finansmanı ağırlıklı olarak kamu sektörü tarafından finanse edilmektedir. Öğrenim ücreti olarak alına harçların vakıf üniversitelerinin öğrenim ücretleriyle karşılaştırıldığında önemsiz düzeyde olduğu rahatlıkla görülebilir. Vakıflara ait kurulan yükseköğretim kurumlarının sayılarının artması kamu sektörünün yükünü hafifletememiştir. Ortalama gelir düzeyine sahip bir aile için vakıf üniversitelerinde öğrenim görmek fazla maliyetli görüldüğü için bu üniversitelere olan talepte beklenen artış bir türlü gerçekleşememiştir. 2010 yılı ÖSYS yerleştirme sonuçları incelendiğinde Türkiye'de faaliyette bulunan 56 vakıf üniversitesinden 35 tanesinin kontenjanlarına yerleşen öğrencilerin oranı kontenjanın %20'sinin altında kalmıştır (ÖSYM, 2011).

Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci başına ayrılan bütçe ödeneği 2005 yılı fiyatlarıyla 3,072 $'dır. Bu rakam göz önüne alındığında özellikle genç nüfusun fazlalılığı ve yükseköğretime olan talebin giderek artışı, yükseköğretimin kamu sektörü tarafından bütçe kaynaklarıyla finanse edilmesini gün geçtikçe zorlaştırmaktadır. Bu nedenle geliştirilecek modelde öncelikli olarak Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal şartlar göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde uygulanacak yöntemlerin sonuçsuz kalması ve bütçe üzerinde ağır yükler oluşturması kaçınılmazdır.

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanı için Uygulanabilecek Model

Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal şartlar altında uygulanabilecek olan en uygun yükseköğretim finansman modeli gelire bağlı krediler yöntemidir. Yükseköğretim hizmetinin finansmanının kamu sektörü üzerindeki yükünün azaltılması gerekmektedir. Aksi takdirde ilerleyen dönemde hizmetin sunumunda aksaklıkların yaşanması kaçınılmazdır. Kamu sektörü üzerindeki yükü azaltmak için uygulanabilecek yöntemler arasında en uygunu gelire bağlı krediler yöntemidir. Bu yöntem kamu sektörü üzerindeki finansman yükünü azaltırken aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini da sağlamaktadır.

Yukarıda da kısmen değinildiği gibi gelire bağlı kredilerin özelliği öğrencilerin eğitim için aldıkları krediyi eğitimlerinin sonunda belli bir gelir elde ettikleri dönemde ödemeye başlamalarıdır. Bu açıdan bakıldığına yükseköğretimin finansmanında bu yöntemin kullanılması kamu üzerindeki yükün hafiflemesine ciddi katkılar sağlayacaktır.

Yükseköğretim sisteminde önerilen gelire bağlı krediler yönteminin önemli bir diğer sonucu ailelerin sosyo-ekonomik statülerinin öğrencilerin yükseköğretime gitmeleri üzerindeki etkisini azaltmıştır (Chapman, 2005).

Sistemin işleyişindeki aksaklıkların minimize edilebilmesi için yapılması gereken en önemli eylemlerden birisi de merkezi sınav sisteminin devam ettirilmesidir. Merkezi sınav olmaksızın gelire bağlı kredili finansman sistemini varlığı halinde öğrenci açısından ahlaki tehlikeler ortaya çıkabilirken aynı zamanda üniversiteler açısından da yanlış seçimler yapılması ihtimali mevcuttur. Sistemin işleyişinde kesintinin meydana gelmemesi için yapılması gereken diğer bir önemli yaptırım; sisteme dahil olan öğrenciler için ciddi bir öğrenci takip sistemi oluşturulmalı ve öğrenci krediyi geri ödeyebilecek gelir düzeyine ulaştığında kredini tahsiline başlanılmalıdır. Kredinin geri ödenmemesi halinde kesinlikle af gibi alacaklardan vazgeçilmesine neden olabilecek düzenlemeler ilk baştan itibaren engellenmelidir.

Sonuç

Türkiye nüfus artış hızı yüksek olan bir ülkedir. Genç nüfusun fazlalığı yükseköğretime olan talebin artacağının bir göstergesidir. Günümüzde Türkiye'de çocukları öğrenim çağına gelen ailelerin tamamına yakını çocuklarının yükseköğrenim görmesini istemektedir. İster bilinçli ister bilinçsiz olsun, böyle bir davranış yükseköğretimdeki talebin sürekli olarak artmasında önemli rol oynamaktadır.

Türkiye'nin mevcut sosyal, ekonomik şartları göz önünde bulundurularak yükseköğretim hizmetinin kesintisiz ve kalite odaklı bir şekilde sürdürülebilmesi için uygulanabilecek olan en uygun finansman yöntemi gelire bağlı krediler yöntemidir. Bu yöntemle öğrenci yükseköğretime başlarken eğitiminin önemli bir kısmı gelecekte elde edeceği gelire bağlı olarak kredilendirilmektedir. Bu kredi kamu yada özel sektör kuruluşları tarafından yapılabilir. Bu şekilde bir uygulama kamu sektörü üzerindeki finansman yükünü önemli ölçüde azaltıcı etki yaratacaktır. Sistemin işleyişi önündeki engellerin minimum düzeye indirilmesi ile sistem kendi kendisini finanse edebilecek bir yapıya kavuşacaktır.

Kaynaklar

Akalın, G. (2006) "Kamu Ekonomisi" Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Akalın, G.(1997) "Üniversite Harçları: Türkiye'de Yükseköğretim hizmetinin Fiyatlandırılması" Amme İdaresi Dergisi, Cilt 30, Sayı 3, Eylül.

Akça, H. (2011) " Devleti Ekonomiye Çeken Nedenler" "Kamu Maliyesi, içinde, Ed. Karayılmazlar, E." Lisans Yayıncılık.

Barr, N. ve Falkingham, J. (1993) "Paying for Learning" Discussion Paper, WSP/94, www.econ.lse.ac.uk/staff/-nb/Barr_WSPDP_94.pdf. Erişim.Tarihi: 18.03.2011.

Barr, N., (1993) "Alternative Funding Resources for Higher Education", Economic Journal, Vol. 103, No. 418, May.

Barr, N., (1997) "Developments:Student Loans: Towards a New Public/Private Mix" Public Money & Management, July-September.Vol.17, Sayı:3, pp: 31-39. http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=g907334449 Erişim Tarihi: 18.03.2011.

Blaug, M.(1976) "An Introduction to The Economics of Education", Penguin Books, Harmondworth.

Büyüme Stratejileri Konferansı" içinde. TÜSİAD Yayınları, Yayın No. TÜSİAD-T/2005-06/401Haziran.

Chapman, B. (2005) "Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform" The Australian National University, Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper, No.491, June.

Çolak, M.(2010) "Eğitim ve Beseri Sermayenin Kalkınma Uzerine Etkisi" Kamu-İş Dergisi, C.3.

DPT(2011) "2011 Yılı Programı" http://www.dpt.gov.tr/ Erişim Tarihi: 18.03.2011.

Ergen, Z. (2006) "Yükseköğretim Karma Malının Niteliği \e Finansmanı Üzerine" SosyoEkonomi Dergisi, Ocak-Haziran.

Miles, B. ve Zimmerman, D. (1997) "Reducing Costs and Improving Efficiency in the Student Loan Program" National Tax Journal, Sayı.50, pp: 541-56, September.

Mutluer, K., M. (2008) "Türkiye'de Yükseköğretimin Başlıca Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri" Maliye Bakanlığı, SGB. Yayınları No.2008/380, Ankara.

OECD (2004) "Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications" OECD.

ÖSYM (2011) "2010-ÖSYS Üniversitelere Göre Kontenjan Yerleşen Sayıları" http://www.osym.gov.tr/belge/1-12116/2010-osys-yerlestirme-universitelere-gore-kontenjan-yer-.html Erişim Tarihi: 22.03.2011.

Poterba,J.,M. (2994) "Government Interventıon in the Markets For Educatıon and Health Care: How and why?" NBER Working Paper, No.4916.

Saygılı, Ş., Cihan, C. ve Yavan, A., Z. (2005) "Eğitim ve Büyüme" "Türkiye için Sürdürülebilir Büyüme Stratejileri Konferansı İçinde, Tüsiad Yayınları, Yayın no. Tüsiad-T/2005-06/401.

Shen, H. ve Ziderman, A. (2009) "Student Loans Repayment and Recovery: International Comparisons" Higher Education, Sayı.57, Mart, pp: 315-333.

Söyler, İ. (2009) "Yükseköğretimin Finansmanı: Yeni Beklentiler ve Hedefler Işığında Normatif Bir Yaklaşım" Sayıştay Dergisi, Sayı. 72.

Türkmen, F. (2009) "Yükseköğretim Sistemi için Bir Finansman Modeli Önerisi" DPT Yayınları, Yayın No 2787.

Vossensteyn, H. (2009) "Challenges in Student Financing: State Financial Support to Students – A Worldwide Perspective", Higher Education in Europe, Vol.34, No.2, July. http://www.informaworld.com/smpp/title~-content=t713423578 Erişim Tarihi: 28.03.2011

YÖK (2007) "Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi" Yayın no.2007/1, Ankara.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1219-1226

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

Yükseköğretim Finansmanında Ertelenmiş Maliyete Katılma Yöntemi: Öğrenci Kredileri

Yrd. Doç. Dr. Filiz Gölpek
Gazikent Üniversitesi İ.İ.B.F. Ekonomi Bölümü, Şahinbey, 27410, Gaziantep, Türkiye

Özet

İşgücünün niteliklerini yükselterek geliri arttıran ve iktisadi büyümeyi sağlayan eğitim, iktisatçıların çoğu tarafından bir yatırım olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşım birçok ülkede, eğitime, artan oranlarda yatırım yapılmasına neden olmuştur. Yatırım harcamaları ise, ülkelere göre çeşitlilik göstermekle birlikte hükümetler tarafından doğrudan ve dolaylı bir biçimde genellikle vergi gelirleri yoluyla karşılanmıştır. Hükümetlerin eğitim harcamaları için önemli miktarda kaynak tahsis etmesi kronik bütçe açıkları yaratmıştır. Bu gelişme, oldukça maliyetli olan yükseköğretimi yakından etkilemiş, eğitim maliyetlerinin paylaşımını sağlayacak yeni yöntemlerin araştırılmasına neden olmuştur. Bu yöntemlerden en önemlisi öğrenci kredileridir. Öğrenci kredileri, eğitim hizmetlerinden yararlanmanın maliyetine katlanma yükünün zamana yayılmasına imkân veren bir finansman yöntemidir. Ertelenmiş maliyete katılma olarak da bilinen bu yöntem, genelde eğitim harcamalarını şu anda ödeyemeyecek öğrencilerin, istihdam edildikten sonra elde edeceği gelirle borcunu geri ödemesi esasına dayanır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yükseköğretim hizmetinden yararlanan bütün gelir gruplarının maliyetlere katılmasını sağlayacak teknik bir çerçeve sunmaktır. Çalışmada, önce genel olarak yerleşik yükseköğretim finansman politikası ele alınmış, daha sonra teorik çerçevede maliyete katılma yöntemleri anlatılmıştır. Sonuç kısmında da öğrenci kredileri yöntemi önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim finansmanı, maliyet paylaşımı, öğrenci kredileri, ertelenmiş maliyet.

Giriş

Kıt kaynakların alternatif yatırım alanları arasında dağılımı toplumların amaçlarına ve bu amaçlara ilişkin tercihlerine göre çözülür. Bu alternatif yatırım alanları arasında eğitimin özel bir yeri vardır. Eğitim; bir taraftan bireylerin gelecekteki üretim ve kazanma kapasitelerini belirlemekte, diğer taraftan iktisadi büyüme ve gelişme üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Bu etkiler, bir taraftan eğitim sistemlerinin ve bunun alanını genişletilmesine, diğer taraftan daha fazla kaynağın eğitime tahsis edilmesine neden olmaktadır. Eğitime daha fazla kaynağın tahsis edilmesi, bütçe açıkları yaratmaktadır. Bütçe açıkları karşısında ise, eğitim finansmanında etkinliği de gözeten çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çözüm önerilerinden en önemlisi, oldukça maliyetli olan yükseköğretim kademesinde maliyet paylaşımını sağlayacak yeni yöntemlerin araştırılmasına neden olmaktadır.

Bu yöntemlerden birisi, özellikle yükseköğretim kademesinde kazanç (getiri) verilerinin dikkate alınması ve buna göre eğitim maliyetinin en yüksek getiriyi elde edecek kesim tarafından da karşılanması, yükün bütün vergi mükelleflerinden büyük ölçüde hizmetlerden faydalananlara kaydırılmasıdır. Buna göre, yükseköğretim hizmetinden birinci derecede faydalanan bireylerin ileride elde edeceği gelirine göre maliyete katılması, ödeme gücü olma-

yanların ise kamusal olarak desteklenmesi gerekir. Daha açık bir ifadeyle, bu yöntem, eğitim maliyetlerini şu anda karşılayamayacak gelir gruplarına ait olanların veya daha sonra ödemek isteyen öğrencilerin, bir ücret geliri elde ettikten sonra ödemek koşuluyla finansal kurumlardan kredi alabilmeleri esasına dayanır.

Yükseköğretimde Finansman Politikası

Dünyada, 1970'li yıllarda etkili olan eğitim harcamalarının kamusal kaynaklardan karşılanması anlayışına karşılık, 1980'li yılların başında ciddi kaynak sıkıntılarıyla yüz yüze gelinmiştir. Bu sıkıntı, gelişmekte olan ülkelerde hissedilmekle birlikte, refah devleti krizi ile gelişmiş ülkelerde de görülmüştür. Kronikleşen bütçe açıkları veri iken, eğitim hizmetlerinin ücretsiz ya da buna yakın sunulması devam ettirilemez bir uygulama olacaktır.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılması gereken kaynak miktarının giderek artması bütçe sınırlamalarını ağırlaştırmakta ve bir finansman krizine yol açma eğilimi taşımaktadır. Böyle bir kriz, 80'li yıllarda ve günümüzde, birçok kamu hizmeti için söz konusu olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de piyasa mekanizmalarına dönüş tartışmalarını alevlendirmiştir (Aslan, 1998, p.348).

Bununla birlikte, gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde, yükseköğretime olan talep sürekli artmıştır. Bu artış, sınırlı kamu kaynaklarının eğitimin yanında alt yapı, haberleşme, ulaştırma gibi önemli ihtiyaçlara tahsis edilmesini de engellememelidir. Kamusal finansman yöntemiyle artan eğitim talebine cevap vermenin mümkün olmadığı ve bütçe üzerindeki artan baskının hafifletilemeyeceği açıktır. Bu nedenlerle, aralarında eğitim ve sağlık hizmetlerinin de bulunduğu yüksek sübvansiyonlu mal ve hizmet maliyetleri içindeki hükümet paylarının azaltılması yönünde artan bir baskı söz konusu olmaktadır.

Bu baskıları karşılamaya yönelik girişimler, *yapısal uyum politikaları* olarak adlandırılmıştır. Bu tür bir politika, ödeme yükünün büyük bir kısmının hizmetten faydalanana kaydırıldığı *maliyet paylaşımını* veya *maliyete katılmayı* öngörür. Eğitimle ilgili olarak bu tür bir politikanın ilk hedefinin, hem pahalı olması hem de gelecekte elde edilecek yüksek getiriler nedeniyle yükseköğretim olacağı açıktır.

Literatürde, yükseköğretimin ücretsiz veya çok yüksek sübvansiyonlu olmasının talebi önemli ölçüde artırdığına dair önemli deliller bulunmaktadır. Bu durum, fiyatı sıfır veya çok düşük olan bir malın veya hizmetin talebinin marjinal faydası sıfır veya sıfıra çok yakın oluncaya kadar artacağı biçimindeki basit bir iktisat kuralıyla ilişkilidir. Ancak, kamu kaynaklarının sınırlılığı göz önüne alındığında birçok ülkede eğitim talebi özellikle yükseköğretime olan talep tamamıyla karşılanamamaktadır. Eğitim arz ve talebinin, ekonomi kuramında yer alan arz-talep ve fiyat dengesine göre belirlenmesi de zor görünmektedir.

Bu nedenlerle hükümetler, bireylerin çeşitli yollarla eğitimin finansmanına daha fazla katkıda bulunmalarını sağlayacak ve doğrudan kamusal finansman yerine piyasa güçlerine duyarlı finansman biçimleri olan özel okullar gibi tedbirleri almaya başlamakta, yeni öneriler getirmektedirler. Bu alandaki öneriler, devleti temel finansman kaynağı olmaktan çıkarmak, piyasa güçlerine duyarlılık, eğitim hizmetlerinden yararlananların maliyete katılmalarını sağlamaktır.

Yükseköğretimde Maliyet Paylaşımı

İktisatçılar, eğitimciler ve politikacılar uzun süre, devlet tarafından yönlendirilen bir sistemin piyasa tarafından harekete geçirilen bir finansman sistemine dönüştürülmesi amacıyla çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu yöntemlerden önemli ve tartışmalı olanlar şu şekilde sıralanabilir: a) Özel üniversiteler, b) Öğrenim ücreti, c) Eğitim kuponları, d) Öğrenci kredileridir.

Özel Üniversiteler

Dünyada bir yandan refah devletinden uzaklaşma eğilimleri yaşanmaya başlanmış, öte yandan çağ nüfusunun artmasıyla yükseköğretimde talep artışı görülmüştür. Bu gelişmeler, devletin yegâne hizmet sunan bir pozisyondan uzaklaştırılmasını, hizmetin sunulmasında özel kaynakların payının arttırılmasını gündeme getirmiş ve ülkelerin gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak farklı nitelikte özel yükseköğretim kurumlarının sayısı hızla artmıştır.

Yükseköğretim kurumlarının sayısı özellikle 1990'lı yılların başından itibaren artmaya başlamış, uzak doğu ülkeleri ile eski sosyalist ülkeler olan Çin, Hindistan ve Rusya'da özel üniversiteler açılmaya başlanmıştır. Birçok ülkede örneğin, Güney Kore'de %80, Türkiye'de %4, Arjantin'de yaklaşık %4 ve Belçika ve Hollanda gibi bazı ge-

lişmiş ülkelerde de %63 ile %76 arasında özel üniversiteler kendi yükseköğretim sistemleri içinde önemli oranlara sahip olmuştur. Bu oran, OECD ülkelerinde ortalama olarak iki yıllık programlarda yaklaşık %14; dört ve daha fazla yıllık programlarda yaklaşık %11'dir. Türkiye'de ise, bu oranlar sırasıyla yaklaşık %1 ve %4'dür (OECD, 2010). İspanya'da son yirmi yılda 17 özel üniversite kurulmuş (Marcos, 2008, p.551); Arjantin'de son on yılda özel yükseköğretim kurumlarının payı yaklaşık %4 olmuştur (Hans, 2007, p.75).

Özel yükseköğretim kurumlarının sayısının artmasının belki de en önemli nedeni, ortaöğretim seviyesinden mezun olan öğrenci sayısıdır. Yükseköğretim çağ nüfusunun temelini oluşturan bu kesimin sayısının artması yükseköğretim talebinde artış ayartmaktadır. Bu artış, kamu üniversitelerinin kapasitelerini finansal zorluklar nedeniyle arttıramamasına ve yükseköğretim hizmetlerinin özel sektör tarafından da verilmesine neden olmaktadır. Örneğin, İsveç'te 1960-1997 döneminde yükseköğretim kurumlarında önemli bir talep artışı görülmüş, Hükümet, hem özel yükseköğretim kurumlarının açılmasına izin vermiş, hem de bu kurumları kamusal olarak desteklemiştir (Kjellström & Regner, 2003, p.336-338). Benzer gelişme Japonya'da görülmüş, ortaöğretim mezunlarının %100'e yakın bir kısmı yükseköğretim kurumlarına başvurmuş, Hükümet, sübvansiyon uygulamalarıyla özel kurumlarda eğitim görmeyi olanaklı hale getirmiştir (Yonezawa, Nakatsui & Kobayashi, 2002, p.373-381).

Bu sonuçlar, aynı zamanda, dünya genelinde özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin toplam yükseköğretim öğrencileri içindeki oranın da arttığı anlamına gelmektedir. Bu oran, örneğin, Şili'de %58, Endonezya'da %60, Hindistan'da %75, Avustralya'da %33 ve İtalya'da %12'dir. 1985-2005 döneminde Brezilya, Kolombiya, Dominik Cumhuriyeti, Şili, El Salvador, Nikaragua, Paraguay ve Peru'da yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %40 ile %75'i özel kurumlarda bulunmaktadır (Hans, 2007, p.75-78; OECD, 2010). Japonya'da (2006) öğrencilerin yaklaşık %89'u; Türkiye'de de (2008-2009) yaklaşık 2.740.000 öğrencinin 180.000'i bu kurumlarda kayıtlıdır (Asonuma, 2008, p.110; MEB, 2010, p.7; ÖSYM, 2010).

Gelişmiş ülkelerdeki özel yükseköğretim kurumları daha çok, kar amacı gütmeyen vakıflar tarafından kurulmuş, yüksek prestijli araştırma üniversiteleri niteliğine sahip kurumlardır. Bu kurumların harcamalarının çoğu kamusal kaynaklarla karşılanmaktadır. Özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika'da, özel yükseköğretim oldukça iyi yapılanmış ve kalite açısından devletin yükseköğretim kurumlarıyla rekabet edecek düzeye gelmiştir. Bazen, örneğin ABD, Belçika ve Hollanda'da bu kurumlar, devlet kurumlarıyla aynı ölçüde tutulmaktadır ve kamu kaynaklarıyla finanse edilmektedir. ABD'de 1980'de bu kurumlara ödenen sübvansiyon tutarı, özel yükseköğretim kurumunun gelirinin %20'si, 2007'de %16'sı kadardır (Chevaillier & Eicher, 2008, p.91).

Gelişmekte olan ülkelerde ise, özel yükseköğretim kurumları, daha çok kar amacı güden kısa süreli mesleki ve teknik eğitim kurumları niteliğindedir. Bu ülkelerin çoğunda kamu sübvansiyonları, özel eğitim kurumlarının önemli gelir kaynağıdır. Bağışlar da söz konusu olmakla birlikte önemli büyüklükte değildir. Özel yükseköğretim kurumlarının finansal kaynaklarının önemli bir kısmının kamu sübvansiyonlarından sağlanması öğrenim ücretlerini düşürmektedir. Bu durum, özel okullarda eğitim görmeyi olanaklı hale getirmekte, özel üniversitelerin kendi yükseköğretim sistemleri içindeki payını arttırmaktadır.

Özel yükseköğretim kurumları, kamu kaynaklarıyla finanse edilmekle birlikte, özel kaynakların sağlanmasına imkân verdiği için finansman krizinin çözümüne yol açmaktadır. Ayrıca bu kurumlar, yüksek gelir gruplarına ait bireylerin eğitim maliyetlerine katılmasını da sağlamaktadır. Ancak, eğitim hizmetlerinin piyasa şartlarında sağlanması, bu hizmetlerden sadece öğrenim ücretlerini ödeyebilenlerin faydalanacakları varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayım, düşük gelir gruplarına ait bireylerin yükseköğretim hizmetlerinden faydalanamayacağı anlamına gelmektedir. Bu ise, piyasa çözümünün tek başına yeterli olmadığını göstermektedir.

Öğrenim Ücretleri

Öğrenim ücretleri, bir öğrencinin yükseköğretim kurumunda okuduğu sürece ödeyeceği tutardır. Bu yolla, öğrencinin yükseköğretimin maliyetine katılması amaçlanır.

Birçok ülkede kamu ve özel kurumlara, programlara, sene tekrarına göre değişebilen farklı öğrenim ücretleri uygulamaları yoluyla öğrencilerin yükseköğretim maliyetlerine katılması sağlanmaktadır. 1980'lerde bazı ülkelerde ya öğrenim ücreti uygulamasına yeni geçilmekte, ya da mevcut olan öğrenim ücretlerinin arttırıldığı görülmektedir.

Mevcut olan öğrenim ücreti miktarının arttırılması özellikle İspanya, Hollanda, Belçika ve İrlanda'da görüldü. 1990'larda öğrenim ücreti uygulamasına Portekiz, İskoçya, İtalya ve İngiltere'de, 2000'de de Avustralya'da geçildi. Merkez ve Doğu Avrupa ülkelerinde ise zaten böyle bir uygulama mevcuttu. Portekiz, İrlanda ve İskoçya'da sadece belirli kategorilerde yer alan öğrencilerin öğrenim ücretinden muaf tutulması söz konusu olmuştur. İrlan-

da'da yükseköğretimde sene tekrar eden ya da dönem dersini tekrar alan öğrenciler daha yükseköğrenim ücreti ödemektedirler. Macaristan'da iki tür eğitim programı kabul edilmiş: birinci programda, bütün harcamaları kamu tarafından finanse edilen, ikinci programda öğrenim ücretinin alınması gerekenler yer almıştır. Latin Amerika Ülkeleri, Hindistan, Uganda, Güney Afrika ve Nijerya gibi ülkelerde ise okullara başvuran adaylar arasından en başarılı öğrenciler ücretsiz okullara kayıt yaptırırken, diğerlerinden oldukça yükseköğrenim ücretleri alınmıştır (Chevailler & Eicher, 2008, p.93-99). İspanya'da üç veya daha fazla çocuklu aileler, kamu üniversitelerinde öğrenim ücretini %50; ikinci kez kayıtta %45, üçüncü ve daha fazla kez kayıtta iki katı kadar ödemektedir (Mora & Garcia, 2007, p.101; Marcos, 2008, p.545). Avustralya'da yükseköğretim kurumlarında en yüksek ücreti, tıp ve ilgili bilim dalları için söz konusudur. Ancak, bu ücreti ödeyemeyecek durumda olan alt gelir gruplarına ait öğrencilere devletin garantörlüğünde emek piyasasına girdikten sonra ödemek koşuluyla bankadan eğitim kredisi kullandırılmıştır (Chapman & Ryan, 2006, p.495-512). Türkiye'de öğrenim ücretleri normal sürelerinde mezun olmayan öğrenciler için bir yıl gecikme halinde %50, ikinci yıl gecikme halinde %100 arttırılmaktadır. Öğrenim ücretleri sadece sene tekrarına göre değil, bölüme, eğitim diline, bölümün I.-II.öğretim olmasına veya lisans-yüksek lisans programı olmasına göre değişebilmektedir (YÖK, 2005).

Avustralya'da kamu yükseköğretim kurumlarında kayıtlı bir öğrenci ortalama 2.400 $; özel yükseköğretim kurumlarında 7,654 $; İtalya'da, sırasıyla 770 $-2,000 $; Japonya'da 1,780 $-5,403 $ ödemiştir (OECD, 2010). Türkiye'de 2010-2011 döneminde, kamu kurumunda kayıtlı tıp öğrencisi bir dönem için 591 TL; özel kurumda 17,000-35,000 TL arasında öğrenim ücreti ödemiştir (Şahin, 2010, p.642). Almanya'da yüksek talep gören mesela, işletme ve bilgisayar programlarında eğitim süresini uzatan öğrenciler her dönem için fazladan 1,000 DM ödemişlerdir. Bununla birlikte, talebin az olduğu diğer programlarda normal eğitim süresini uzatsalar bile normal öğrenim ücretine tabidirler (Chevailler & Eicher, 2008, p.97). Portekiz'de öğrenim ücretleri sadece yüksek lisans ve doktora programları için alınmaktadır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını gözetmeksizin en düşük maaşa denk gelecek şekilde öğrenim ücreti 56,700 Pte olarak belirlenmiştir. Özel yükseköğretim kurumlarında ise, öğrenim ücreti aylık olarak 26,500-46,400 Pte arasında kuruma ve derslere göre değişen miktarlarda alınmıştır (Oliveira & Pereira, 2009, p.111-120).

Öğrenim ücretlerinin ya çok düşük alınması ya da hiç alınmaması gibi bir politikanın izlenmesinin eğitimin tüm seviyelerinde olumlu bir etki yaratabilir: Ampirik çalışmalarda, öğrenim ücretleri artarsa kayıt oranlarının azaldığı, öğrenim ücreti azalırsa kayıt oranlarının arttığı görülmüştür.

Bostwana'da, kademeli olarak eğitimin ilk-orta öğretim seviyelerinde öğrenim ücreti kaldırılmış ve yükseköğretimde kredi sistemi uygulamasına geçilmiştir. Bunun bir sonucu olarak tüm eğitim seviyelerinde kayıt oranları artmış, yükseköğretimdeki kayıt oranı %3'den %6'ya yükselmiştir (Siphambe, 2006, p.293). ABD'de seçilmiş okullarda okul ücretleri ile gelir diliminin birlikte değerlendirildiği ampirik bir çalışmada, orta gelirli aileden gelen bir öğrencinin ortalama olarak okul ücretinin sadece %34'ünü ödeyebileceği görülmüştür (Rozada & Menendez, 2002, p.348). ABD'de aile geliri 12,000 $ olan öğrenciler için öğrenim maliyeti konusunda hipotetik olarak yapılan hesaplamada, öğrenim ücretinin 100 $ arttırılmasının kayıt oranlarını %1 oranında azalttığı görülmüştür: 3,420 $ olan ortalama yükseköğretim maliyetine göre öğrenim ücretlerinin 100 $ arttırılması kayıt oranlarını yaklaşık %0.75 azaltmıştır (Noorbakhsh & Culp, 2006, p.278).

Öğrenim ücretleriyle ilgili uygulamaların sonuçları tartışmalıdır. Bu politika, belirli bir ücreti ödeyenlerin çeşitli düzeylerdeki eğitim kurumlarına kayıt yaptırabilmeleri biçiminde uygulanırsa, sonuç alt gelir gruplarına ait bireylerin yükseköğretim hizmetinden yararlanamayacağı biçiminde ortaya çıkar. Bu ise, yükseköğretim finansmanında sadece öğrenim ücretlerinin arttırılmasının veya azaltılmasının tek başına bir çözüm olmadığını göstermektedir.

Eğitim Kuponları

Eğitim kuponları yöntemi, devletin her bir yükseköğretim öğrencisi için ödemekte olduğu kaynağın, tercih edecekleri bir devlet üniversitesinde veya özel üniversitede kullanılmak üzere öğrencilere ve/veya ailelerine verilmesidir.

Öğrenciler, tercih ettikleri ve üniversite giriş sınavı veya başka bir eleme mekanizmasından geçerek kaydolma hakkı kazandıkları bir üniversite programı için devletin kendilerine verdiği parayı öğrenim ücretini karşılamaya yetecek tutara tamamlayarak söz konusu üniversiteye vereceklerdir. Böylece, kupon yöntemi, kamu finansmanının doğrudan yükseköğretim kurumlarına aktarıldığı mevcut sistemin yerini alabilir.

Diğer bir deyişle, devletin zaten harcamakta olduğu bir tutarın devlet veya özel sektör tarafından arz edilen bir hizmetin satın alınmasında kullanılması konusunda ailelere tercih hakkı verilmesidir (Stiglitz, 1994, p.275). Bu yolla, finansmanı devlet sağlamakla beraber, hizmet kamusal veya özel kurumlardan sağlanmış olacaktır. Böylece, devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler, devlet tarafından sağlanan bu kaynakları kapmak için rekabete girişecekler ve piyasa şartlarına daha duyarlı hale geleceklerdir. Pahalı ve kalitesiz hizmet sunan üniversitelerin programlarına olan talep azalacak, diğerlerine ise artacaktır. Bunu mümkün kılan şey, her iki kesimdeki üniversitelerin tüketici tercihlerini ve piyasa koşullarını daha fazla dikkate almak zorunda olmalarıdır.

Friedman'ın eğitim kuponları önerisinden başka bir şey olmayan bu yöntem, kamu ve özel üniversitelerde ciddi bir rekabet ortamı yaratabilmek için uygulanabilir. Böylece kamu kaynaklarının alternatif yatırım alanları arasında optimum bir biçimde tahsis edilmiş olur. Devlet, herkese tercih edeceği okulun masraflarının en azından bir kısmını karşılayacak kadar ödeme yapacağından, yetenekli fakat düşük gelirli ailelere mensup öğrencilerin finansman sorunları da çözülmüş olur. Devletçe yapılan ödemeleri öğrenim ücretlerine tamamlamak amacıyla aileler ilave ödemeler yapacakları için yöntem, alternatif özel finansman kaynaklarını da harekete geçirecektir (Aslan, 2002, p.210).

Ayrıca, yöntem, gelire göre farklılaştırılarak uygulanabileceği için düşük gelirli aileler lehine katkıda bulunacak, düşük sosyo-ekonomik statüdeki bir öğrencinin eğitimini devam ettirmesini sağlayacaktır. Eğitim kuponu elde eden aileler, okul seçiminde daha dikkatli davranacak, çocuklarını, kısa süreli programlar yerine uzun süreli programlara kaydettirme esnekliğine de kavuşacaktır (Wolfe & Scrivner, 2003, p.113-135).

Kupon yöntemi, üniversitelerin belli bölümlerine kabul edilen öğrencilere, değeri bölümlere göre değişebilecek kuponlar verilebilir. Hatta kupon değeri, teşvik edilmesi istenen bölümler için arttırılabilir, değeri bölümlere göre değişebilen kupon sisteminin uygulanması, etkin olmadığına inanılan bölümün kapatılması için kullanılabilir. Daha açık bir ifadeyle, talebin azaltılmak istendiği bölüm için değeri azaltılabilir, teşvik edilmek istenen bölüm için de değeri arttırılabilir. Ayrıca, bu yöntem, devlet okullarını özel okullarla doğrudan rekabet etmek zorunda bırakacağı için etkinliği de sağlayabilir.

Ancak, bu yöntemin, özel okullara kamu desteğinin önemli bir şekli olduğu da kabul edilmektedir. Çünkü öğrenci, bu kuponu okula verecek ve devlet sonradan okula sabit bir para miktarı ödeyecektir. Gelire göre farklılaştırılsa bile bu yöntem, zengin ve fakir ailelerin çocuklarının ayrı okullara gittiği sosyal ve ekonomik bakımından daha da tabakalaşmış bir topluma yol açacaktır. Bu sonuçlar, eğitim kuponları yönteminin maliyet paylaşımını sağlayamayacağı, alt gelir gruplarına ait bireylerin daha iyi eğitim almalarının bir garantisi olamayacağını göstermektedir.

Öğrenci Kredileri

Öğrenci kredileri, eğitim hizmetlerinden yararlanmanın maliyetine katlanma yükünün zamana yayılmasına imkân veren bir finansman yöntemidir (Psacharopoulos & Woodhall, 1985, p.152).

Borçlanma yöntemi olarak da bilinen uygulama, öğrencilerin, eğitim maliyetlerini karşılamak amacıyla hükümet kuruluşları, bankalar veya diğer finansal kuruluşlardan özellikle ileride elde edeceği gelire göre değişebilen krediler alabilmelerine imkân verir. Kredi alacak öğrenciler, genelde öğrenim ücretlerini şu anda ödeyemeyecek olanlar veya daha sonra ödemek isteyenlerdir. Böylece, öğrenci kredileri, alt gelir gruplarına ait öğrencilerin de üniversitelere kayıt yaptırmalarına imkân verecektir.

Kredi miktarı, örneğin Portekiz'de, öğrencilerin ve ailelerinin gelirine, kurum ile ikamet edilen yer arasındaki uzaklığa bağlı olarak, hayatını devam ettirmek ve barınmak için yeterli gelire sahip olan, fakat öğrenim ücretini ödeyecek kadar yeterli geliri olmayan öğrencilerin durumuna göre belirlenmektedir. Buna göre, kamu yükseköğretim kurumlarında kayıtlı aile geliri düşük olan öğrencilerin yaklaşık %12'si kredi imkânından yararlanmıştır (Oliveira & Pereıra, 2009, p.112-121). İsveç'te Hükümet, özel kurumlarda da eğitim almalarını sağlamak amacıyla tüm öğrencilere eğitim kredisi yoluyla finansal destek sağlamış, aile gelirlerine bağlı olarak üniversite ile ikamet edilen yer arasındaki ulaşım masraflarının bir kısmını da karşılayacak şekilde öğrenci kredilerini düzenlemiştir (Kjellström & Regner, 2003, p.336-338).

ABD'de, Pell bursları ve garanti edilmiş öğrenci kredileri (GSL'ler) olmak üzere iki program uygulamaktadır. Pell bursları, alt gelir grupları için geri ödemeyi gerektirmeyen; GSL'ler ise, orta sınıf ailelere yönelik geri ödenmeyi gerektiren gelir tabanlı tahsis edilmiş kredilerdir. Bu programların uygulamalarının sonucunda, meslek yüksekokullarında devam etme oranlarında kayda değer artışlar olduğu, iki yıllık meslek yüksekokullarına ve düşük

maliyetli alternatiflerine kaydolmak yerine, dört yıllık fakültelere ve özel kurumlara gitmeyi seçme imkânı yarattığı görülmüştür (Hanushek, 1999, p.46-49).

Öğrenci kredileri sisteminin, kamusal finansman sisteminden daha fazla adil olduğu söylenebilir. Ancak, bu sistemin, yüksek gelir gruplarından alt gelir gruplarına doğru gelirin yeniden dağıtımına ve eğitim finansmanının kamu kaynaklarından özel kaynaklara kaydırılmasına yol açmadığına dair bulgular da söz konusudur. Alt gelir gruplarına ait öğrenciler hedeflendiği halde, yüksek gelir gruplarına ait öğrencilere kredi yardımı adı altında kamu kaynaklarından mali yardım söz konusu olabilmektedir.

Tayland'da kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada, özel yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin kredi imkânından daha fazla yararlandığı görülmüştür (Ziderman, 2002, p.367-380). İspanya'da, kredi alan bütün öğrencilerin neredeyse üçte birinin (%31) sosyal yönden avantajlı gruplara ait olduğu, düşük gelir gruplarına ait öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%54) kredi alamadığı görülmüştür (Mora & Garcia, 2007, p.101). Türkiye'de 1997 yılında vakıf üniversitelerinde kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %3'ünün kredi aldığı; 2008 yılında kamu üniversitelerinde kayıtlı aylık geliri yükseköğrencilerin %30'unun kredi aldığı görülmüştür (YÖK, 1997; MEB, 2010, p.224).

Kredi şartları, öğrencinin ileride elde edeceği gelire göre farklılaştırılabilir. Gelire göre farklılaştırılmış kredi uygulamalarının temel mantığı, yükseköğretim seviyesinin özel faydasının ortaöğretim seviyesine göre daha yüksek olmasıdır.

Gelişmiş ve az gelişmiş toplam elliüç ülkede yapılan bir araştırmada, kazanç ve eğitim arasında kuvvetli ilişkinin olduğu görülmüştür (Psacharopoulos & Woodhall, 1985, p.41). Arjantin'de üniversite mezunları hariç genel işsizlik oranı yaklaşık %16, üniversite mezunu işsizlerin oranı da yaklaşık %6'dır. En yüksek kazanç, bir yükseköğretim kurumundan mezun işgücüne aittir. İşgücünün, üniversiteyi tamamlamadan ayrılması durumunda aylık kazancı 236 $; tamamlaması durumunda aylık kazancı yaklaşık iki katı olan 494 $'dir (Rozada & Menendez, 2002, p.348-349). ABD'de ilk-ortaöğretim kademesindeki bir işçinin yıllık toplam kazancı yaklaşık 16,808; fakülte mezununun ise yaklaşık 46,285 $'dır (Saxton, 2000, p.2). Bostwana'da yükseköğretim mezunu bir çalışan, hiç eğitim görmemiş çalışandan kamu sektöründe yaklaşık beş katı (sırasıyla 2,842-584 Pula); özel sektörde yaklaşık dört katı kadar (sırasıyla 2,416-608 Pula) ücret geliri elde etmiştir (Siphambe, 2006, p.294).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda da benzer verilere ulaşılmıştır: 1987 yılı *Hane Halkı Gelir Anketi* verileri kullanılarak yapılan çalışmada, yükseköğretim mezunu bireyin geliri lise mezunu bireyinkinin yaklaşık iki katı kadardır. Yükseköğretim kademesinde özel getiri oranı (%27.6), sosyal getiri oranının (%9.81) yaklaşık üç katı kadardır (Türkmen, 2002, p.56-57). 2002 yılı *Hane Halkı Bütçe Anketi* verilerine göre, lise mezunu bireyin ortalama yıllık kullanılabilir geliri 2,941,940,970 TL; üniversite mezunu bireyin ise 10,568,520,380 TL'dir (DİE, 2002). Başka bir çalışmada, yükseköğretim kademesinde sosyal getiri oranı yaklaşık %9; özel getiri oranı yaklaşık %16 olarak hesaplanmıştır (Kesik, 2005, p.220). 2005 yılı kamu personeli maaş verilerinin kullanıldığı çalışmaya göre, yükseköğretim kademesinde özel getiri oranı yaklaşık %40, sosyal getiri oranı yaklaşık %33'dür (Gölpek, 2008, p.272).

Uluslararası tecrübeler, kredilerin eğitim talebini artırdığını ve fakir öğrencilerin üniversitelere kayıt yaptırmalarına imkân verdiğini göstermiştir. Sistemin, yüksek gelirli gruplardan düşük gelirli gruplara doğru gelirin yeniden dağıtımına ve eğitim finansmanının kamu kaynaklarından özel kaynaklara kaydırılmasına yol açabilmesi için, maliyete katılmanın mantığına uygun olarak, kredi şartları, yüksek gelir grubundakiler aleyhine, alt gelir grubundakilerin de lehine olmak üzere farklılaştırılabilir.

Böyle bir uygulama, eğer iyi bir yapı kazandırılabilir ve etkin bir şekilde işletilebilirse, yükseköğretim kademesinde öğrencilerin gelire göre maliyete katılmasını sağlayacak ve öğrenim ücretinden daha etkili olabilecektir. Eğitim maliyetlerinin öğrencilerin emek piyasalarına girmelerinden sonraya ertelenmesi ve toplumla birey arasında maliyetlerin dağılımında önemli bir adım olacaktır. Daha da önemlisi böyle bir uygulama, yükseköğretimde fırsat eşitliğini de sağlayacaktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Kıt kaynakların alternatif yatırım alanları arasında dağılımı, toplumların amaçlarına ve bu amaçlara ilişkin tercihlerine göre çözülür. Bu alternatif yatırım alanları arasında eğitimin özel bir yeri vardır: Eğitim, bir taraftan bireylerin gelecekteki üretim ve kazanma kapasitelerini belirlemekte, diğer taraftan iktisadi büyüme üzerinde önemli etkilere sahip olmaktadır. Bu ise, eğitim hizmetlerinin finansmanında kamu kaynaklarını öne çıkarmakta ve kro-

nik bütçe açıklarını yaratmaktadır. Bu durum, oldukça maliyetli olan yükseköğretimi yakından etkilemiş eğitim maliyetlerinin paylaşımını sağlayacak yeni yöntemlerin araştırılmasına neden olmuştur. Bu yöntemlerden en önemlisi öğrenci kredileridir.

Öğrenci kredileri, eğitim hizmetlerinden yararlanmanın maliyetine katlanma yükünün zamana yayılmasına imkân veren bir finansman yöntemidir. Ertelenmiş maliyete katılma olarak da bilinen bu yöntem, genelde öğrenim ücretlerini şu anda ödeyemeyecek olanlar veya daha sonra ödemek isteyen öğrencilerin, eğitim maliyetlerini karşılamak amacıyla hükümet kuruluşları, bankalar veya diğer finansal kuruluşlardan ödünç alabilmelerine imkân verir.

Bu yöntem, öğrencilerin istihdam edildikten sonra elde edeceği gelirle borcunu geri ödemesi esasına dayanır. Daha açık bir ifadeyle, fakir öğrenciler, öğrenim ücretlerini ödemek ve özel harcamalarını karşılayabilmek için gelecekte elde edecekleri gelirle ödeyebilecekleri bir eğitim kredisi kullanabilirler.

Gelire bağlı kredi uygulamasının işleyebilmesi için fakir öğrencilere borç verecek finansal kurumların buna istekli olması ve devletin ödeme gücü olmayan öğrencilere garantör olması gerektirir. Bu kurumlar, geri ödeme oranlarını, faiz oranının sübvansiyonları minimize edecek ve anaparanın aşınmasını önleyecek şekilde belirleyebilir ve bunlarla öğrencinin muhtemel kazancı arasındaki ilişkiyi dikkate alabilir.

Bu kurumlardan, özel getirisi yüksek olduğu düşünülen bir programa kayıt yaptıran bir öğrenci daha kolay kredi alabilir. Örneğin, tıp fakültesinde okuyacak bir öğrenci, daha yüksek kazançlar elde edeceğinden daha kolay ve yüksek miktarlarda kredi alabilir. Ayrıca bu yöntem, tıp programına kayıtlı dezavantajlı bir öğrencinin de kolaylıkla kredi alabilmesini sağlayacaktır. Bu öğrencinin teminatı, mesleğinden dolayı elde edebileceği gelirin yüksek olması, muhtemelen yüksek oranda bir ödeme planını kabul edecek olması ve geri ödememe riskinin çok düşük olmasıdır.

Ancak bu kurumlar, kazançları düşük olan meslek grupları için ya daha az miktarlarda kredi verecektir, ya da hiç vermeyecektir. Sistemin işleyebilmesi için fakir öğrencilere borç verecek finansal kurumların buna istekli olması ve devletin ödeme gücü olmayan öğrencilere garantör olması gerektirir. Kredi alabilen öğrencilerin düşük kazançlı yükseköğretim programına kayıt olması ve alınan kredilerin de geri ödenmemesi kamu kaynaklarının israf edilmesine neden olabilir. Eğer ciddi sosyal kazançlar söz konusu değilse, bazı kredi kayıplarına göz yumulabilir.

Kaynaklar

Aslan, M.H. (2002). Eğitim finansmanının ekonomi politiği ve yükseköğretimde adil ve etkin finansman politikaları. Liberal Düşünce, 28 (7), 225-246

Aslan, M.H. (1998). Hizmet ekonomisi. Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., Bursa

Asonuma, A. (2008). Finance reform in Japanes higher education. Higher Education, 43, 109-126

Chapman B. & Ryan, C. (2006). The access implication:lessons from Australia. Economics of Education Review, 24, 491-512

Chevaillier T. & Eicher, J. (2008). Higher education funding: a decade of changes. Higher Education in Europe, 27(1-2), 89-99

DİE (2002). Hane halkı gelir ve tüketim harcamaları anketi verileri. Received from http://www.tek.org.tr/dosyalar/ erişim tarihi:05.05.2004

Gölpek, F. (2008). Adalet ve etkinlik amaçları bakımından yükseköğretimde finansman politikası: Türkiye örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Hans,W. (2007). Internationalization of higher education in Argentina. The World Bank

Honushek, E. (1999). Expenditure, efficiency and equity in education the federal gowernment's role. American Economic Rewiev, 79(2), May, 46-51

Kesik, A. (2005). Yükseköğrenimde yeni bir finansman modeli önerisi: bütünsel model. Maliye Bakanlığı, Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Yayın No:2003/362, Ankara.

Kjellström, C. & Regner, H. (2003). The effects of geographical distance on the decision to enrol in universty education. Scandinavian Journal of Education Research, 43(4), 335-347

Marcos, F. (2008). Privatising higher education in Spain. European Business Organization Law Review, 4, 541-552

MEB (2010). 2009 yılı bütçe raporu. Strateji Geliştirme Başkanlığı. Received from http://www.meb.gov.tr erişim tarihi: 12.03.2010

Mora, J.G. & Garcia, A. (2007). Private costs of higher education in Spain. European Journal of Education, 34 (1), 95-110

Noorbakhsh, A.& Culp, D. (2006). The demand for higher education: Pennsylvania's nonresident tution experience, Economics of Education Review, 21, 277-286

OECD (2010). Education at a glance. Received from http://www.oecd.org/bookshop/ erişim tarihi:12.03.2010

Şahin, O. (2010). Ulusal ve uluslararası belgelerde Türk yükseköğretimi. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayın No: 2010/410, 642-644, Ankara. Received from. http://www.sgb.gov.tr/publications/ erişim tarihi: 15.03.2011

Oliveria, T. & Pereira,P. (2009). Who pays the bill? study cost and students income in Portuguese higher education. European Journal of Education, 24 (1), 111-121

ÖSYM (2010). Yükseköğretim istatistikleri kitabı. Ankara. Received from http://www.osym.gov.tr erişim tarihi:24.03.2010

Psacharopoulos, G & Woodhall, M. (1985). Education for development: an analysis of investment choices. Oxford: Oxford University Press

Rozada, M.G. & Menendez, A. (2002). Public university in Arjantina: subsidizing the rich? Economics of Education Review, 21, 341-351

Saxton, J. (2000). Investment in education: private and public returns. Joint Economic Committee United States Congress, January. Received from http://www.house.gov/jec/educ.pdf erişim tarihi: 21.11.2005

Siphambe, H.K. (2006). Rates of return to education in Bostwana. Economics of Education Review 19(3), June, 291-300

Stiglitz, J.E. (1994). Kamu kesimi ekonomisi (Çev. Ömer Faruk Batırel) Marmara Ünv. Yayınları No:549

Türkmen, F. (2002). eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve Türkiye'de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması. Ankara: DPT Yayın No. 2655

Wolfe, B. & Scrivner, S. (2003). Providing universal preschool for four-year olds. Washington, DC: Brookings Institution Press

Yonezawa, A., Nakatsui, İ. & Kobayashi, T. (2002). Universty rankings in Japan. Higher Education in Europe, 27(4), 373-382

YÖK (1997). Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması. Received from http://www.yok.gov.tr erişim tarihi:02 01.2006

YÖK (2005). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi- taslak rapor. Received from http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/-mart2005/b3.html erişim tarihi:21.11.2005

Ziderman, A. (2002). Financing student loans in Thailand: revolving funds or openended commitment? Economics of Education Review, 21(2), April, 367

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm X / Sayfa 1227-1233

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

Yükseköğretimin Finansmanında Alternatif Yaklaşımlar

Yrd. Doç. Dr. Celal Gülşen[1], Melek Akpınar[2]
[1]Nevşehir Üniversitesi FEF. Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı, 50350 Nevşehir, Türkiye
[2]Nevşehir Üniversitesi TTE. Fakültesi Öğrencisi, 50350 Nevşehir, Türkiye

Özet

Günümüzde yükseköğretim sistemi Türkiye geneline yayılarak büyümekle birlikte büyük bir finansman sorunu yaşamaktadır. Finansmandaki yetmezlik, eğitim kalitesi üzerinde önemli ölçüde olumsuz etki meydana getirmektedir. Burada problem iki yönlüdür; birincisi, eldeki fonların en uygun şekilde kullanılamaması; ikincisi ise fon yetersizliğidir. Özellikle yeni kurulan üniversitelerde finansman konusunda alternatif yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Yükseköğretimde özellikle de yeni kurulan üniversitelerde öğretim üyelerinin alternatif finansman kaynağı konusundaki görüşlerinin bilinmesi, yeni finans kaynaklarının oluşturulması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma, yeni kurulan üniversitelerde karşılaşılan finans sorununu gidermeye yönelik Nevşehir Üniversitesi öğretim üyelerinin alternatif finansman kaynağı oluşturma konusundaki görüşlerini öğrenmeye yönelik olarak yapılmıştır. Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından beşli likert tipiyle hazırlanan "Alternatif Finans Kaynağı" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılanların ölçekteki önermelere katılım derecelerinin genel olarak "çok" ($\overline{X}$ =3,47) düzeyde gerçekleştiği; finans göstergeleri yönüyle ayrı ayrı incelendiğinde ise, dolaylı finansman kaynaklarına ağırlık verilmesi yönündeki önermelere daha fazla katılım olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, finansman, öğretim üyesi, üniversite, kaynak.

Giriş

Yarı kamusal bir hizmet olan yükseköğretim, ülkelerin siyasal, ekonomik, sosyal tercihlerine ve örf ve adetlerine göre değişik biçim, şekil ve bileşime göre finanse edilmektedir (Söyler, 2010). Bu nedenle her ülkenin yükseköğretime uyguladığı finansman yöntemleri farklı olmaktadır. Fakat hemen hemen her ülkede eğitime devlet katkısı eğitimin bir sosyal hizmet olma özelliğinden dolayı başta gelmektedir. Nitekim Meriç (1995)'in aktarımına göre Komarev, gelişme ile eğitim arasında ilişki kurarken "temel eğitiminden herkesin yararlandırılması zorunludur. Ancak, devlet, toplumun gelişmesine yaptığı katkı nedeniyle yükseköğretime de kaynak ayırmak zorundadır" diyerek, devleti yükseköğretime finansman sağlayan bir kaynak olarak göstermektedir. Bu görüşten hareket edersek, yükseköğretime birinci derecede kaynak ayıran taraflardan birinin devlet olması gerektiğini söyleyebiliriz (Meriç, 1995).

Yükseköğretime devlet gelirleri dışından da finansman arayışları dün olduğu gibi bugünde devam etmektedir. Bu arayışların temelinde ise, ekonomik gelişmenin temel unsuru olarak kabul edilen kaliteli eğitim talebinin olduğu görülmektedir. Kaliteli eğitime olan talepteki hızlı artışa paralel olarak yükseköğretim kurumlarının kalitelerinden ödün vermeden ve evrensellik boyutlarını kaybetmeden var olabilmeleri ve bu talebe karşılık verebilmeleri, ancak finansman yelpazelerinin genişletilmesi ile mümkün görülmektedir (Ergen, 2006). Bir ülkede eğitime ya

da yükseköğretime ayrılabilecek kaynakları, eğitimin nispi maliyeti, sosyal tercihler ve milli gelir düzeyi olarak sınıflandırabiliriz.

Eğer yükseköğretime yönelik kişisel talep kapasiteyi aşıyorsa; burada üç neden söz konusu olabilir. Eğitimin nispi maliyeti yüksektir, kişisel tercihler sosyal tercihleri aşmaktadır veya milli gelir düzeyi yeterli kaynak ayırmaya elverişli değildir. Ya da bu üç unsurun bir bileşkesi söz konusudur. İşte bu unsur göz önünde bulundurularak finansman biçimi belirlenmektedir (Tek, 1987).

Yükseköğretimin diğer eğitim kademelerine göre daha yüksek maliyetli olmasına karşılık, kişisel getirisinin de yüksek olması, artık eğitim maliyetlerinin sadece klasik kaynaklardan karşılanmasının yükseköğretim talebine cevap vermeyeceği gerçeğini ortaya çıkarmış; bu nedenle de yeni alternatif kaynak arayışları gündeme gelmiştir (Meriç, 1995). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde son yirmi yılda gerçekleştirilen üniversite reformları ve yükseköğretimle ilgili politika değişikliklerinin odağını da finansman düzenlemeleri oluşturmuştur. Geçen yüzyılın özellikle son çeyreğinde, yükseköğretime sosyal talep hızla artmış ve eğitime bütçeden ayrılan kaynakların aynı düzeyde artmaması, bu düzenlemelerin temel nedeni olarak görülmüştür (Koç, 2007).

Yükseköğretim kurumları ülkelerin önemli oranda kaynağını tüketmektedir. Sınırlı kaynakların en verimli ve etkin bir şekilde kullanılabilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda özellikle yeni kurulan üniversitelerin yükseköğretimde alternatif finansman modellerini oluşturulması üniversitenin geleceği için önemli görülmektedir. Yükseköğretimin finansmanında değişik uygulamalarla karşılaşmak mümkündür. Bu uygulama biçimleri ülkeden ülkeye değişik finansman yöntemleri ve modelleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yükseköğretimin Finansman Yöntemleri

Ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, karma bir mal olan yükseköğretimin finansmanı yöntemleri genel olarak üç grupta toplanabilmektedir. Bu finansman türleri; doğrudan finansman, kısmi finansman ve dolaylı finansman olarak sıralanabilir (Karataş, 2006; Kavak, 1994).

a) Doğrudan finansman yöntemi: Kamu kaynaklarıyla finansman olarak ta kabul edilen bu yöntemde, yükseköğretim sisteminin hâkim finansman kaynağının kamuya ait olduğu görülmektedir. Devlet gerek kurumlara direkt tahsilâtlarla ve gerekse özel harcamalara yönelik sübvansiyonlarla eğitimin finansmanında ağırlıklı bir rol oynamaktadır. Toplam eğitim harcamalarının gelişmekte olan ülkelerde %22'si, OECD üyesi gelişmiş ülkelerde ise %24'ü yükseköğretime ayrılmaktadır (Meriç, 1995; Söyler, 2011).

b) Kısmi finansman yöntemi: Harçlarla finansman da denilebilen bu yöntemde yükseköğretim karma mal olarak kabul edilmekte ve doğrudan sosyal harcamaların bir kısmının veya tamamının fiyatlandırılarak, harçlarla finansmanı söz konusu olmaktadır. Harçlar, hizmetten yararlanan öğrencilerden alınmaktadır. Ancak genellikle devlet hizmetin üretimini gerçekleştirmektedir. Yükseköğretim harcamalarının önemli bölümünün vergilerle karşılandığı, harçların payının çok düşük olduğu finansman yöntemini doğrudan finansman, buna karşılık vergilerin payının önemsiz harçların payının büyük olduğu finansman yöntemini kısmi finansman olarak ele almak daha doğru olmaktadır (Ata, 1998). Anglo-Sakson ülkeleri bu görüşü kabul etmiştir. Yalnız İngiltere'de öğrencilerden harç alınmakla birlikte; yoksul ailelerin çocuklarına, harç ve bursları, mahalli idarelerce hibe biçiminde, karşılıksız olarak verilmektedir (Akalın, 1980).

c) Dolaylı finansman yöntemi: Özel kaynaklarla ya da üniversite-Sanayi işbirliğiyle finansman olarak ta kabul edilen bu yöntemde yükseköğretimin genel olarak kamu ve öğrenci dışından finanse edilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemde eğitim, özel (kişisel) mal olarak görülür. Dolayısıyla, eğitimden yararlanan birey ve aileleri ya da bireyin öğrenimini destekleyen kuruluşların (merkezi-yerel yönetim, işverenler ya da gönüllü örgütlerin) bu hizmetin bedelini ödemeleri beklenir (Karatürk, 2006).

Ülkemizde yükseköğretim parasız olmasına karşın gerçekten 'parasız' değildir; çünkü kişisel maliyetin iki önemli kalemi 'vazgeçilen gelir' ve doğrudan kişisel maliyetlere öğrenciler ve aileleri katlanmaktadır (Akalın, 1980)

Yükseköğretim hizmetlerinin günümüzde ya vergileme (kamusal finansman) yoluyla, ya da öğrenci harçlarıyla ağırlıklı olarak finanse edildiği ve bu kaynakların da her geçen gün daha da kıt kaynaklar haline geldiği düşünüldüğünde, bu yöntemle finansman sağlanması önemli görülmektedir.

Yükseköğretim hizmetlerine kamu desteğinin gittikçe azalması ve bu desteğin bazı durumlarda gelir dağılımını bozma yönündeki etkisi nedeniyle, özel kaynaklarla finansman yöntemi önem kazanmaya başlamıştır. Yükseköğretimde özel kaynaklarla finansman, özel yükseköğretim kurumlarının teşviki veya kamu yükseköğretim kurumlarının özel gelir yaratma imkânlarının geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Bugün gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerin; klasik eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kurumlar olmaktan ziyade, sanayi ile entegre olmuş ve bilgi üreten "araştırma kurumları" şekline dönüşmüş veya bu dönüşümü tamamlamaya çalışan kurumlar halinde olduğu görülmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerin birçoğunun finans kaynaklarının büyük ölçüde AR-GE projeleriyle temin edildiği görülmektedir (Ergen, 2006; Söyler, 2011).Yukarıda sayılan üç yöntemde üniversiteler tarafından finans sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bazı ülke üniversiteleri ağırlıklı olarak doğrudan finansman yöntemini kullanırken, bazıları kısmi finansman yöntemini bazıları da dolaylı finansman yöntemini kullanmaktadır. Bazı ülke üniversiteleri de karma bir model oluşturabilmektedir

Ülkemizde ise, devlet üniversitelerinde çoğunlukla kamusal finansman ağırlıklı karma finansman uygulanırken, vakıf üniversitelerinde öğrenci harçları ağırlıklı, belirli ölçüde kurucu vakfın veya üniversitenin katkısı ile karma finansman uygulanmaktadır (Söyler, 2011). Tablo 1'de bazı ülkelerin yükseköğretim gelirleriyle ilgili tablo verilmiştir.

Tablo 1: Bazı ülkelerin yükseköğretim kurumlarının gelirlerinin kaynaklara göre dağılımı.

Ülke	Kamu Türü	Kamu Kaynakları (%)	Öğrenim Ücretleri (%)	Diğer (%)
ABD	Tüm Yükseköğretim	44.80	22.40	32.80
Japonya	Tüm Yükseköğretim	42.00	35.80	22.20
İngiltere	Üniversiteler	55.00	13.70	31.30
Avustralya	Tüm Yükseköğretim	87.96	2.11	9.93
Finlandiya	Tüm Yükseköğretim	85.00	-	15.00
Fransa	Tüm Yükseköğretim	89.50	4.70	5.80
Almanya	Tüm Yükseköğretim	68.50	-	31.50
Hollanda	Tüm Yükseköğretim	80.00	12.00	8.00
Norveç	Tüm Yükseköğretim	90.00	-	10.00
İspanya	Üniversiteler	80.00	20.00	-

Tablo 1'den de açıkça görüldüğü gibi tüm ülkelerdeki kamu üniversitelerinin başlıca gelir kaynağı devlet bütçesinde yer alan ödeneklerden oluşmaktadır. Kamu kaynaklarından sağlanan gelirlerin oranının en düşük olduğu ülkeler %42.00 ile Japonya ve %44.80 ile ABD'dir. Bu oran diğer ülkelerde genellikle %80'nin üzerindedir (Ata, 1998).

Türkiye'de de yükseköğretimin finansman kaynakları, belirli dönemlerde uygulanan özel öğretim kurumları dışında, devlet tarafında karşılanmaktadır. Devlet, hem yükseköğretimin finanse edilmesini sağlarken, hem de özel yükseköğretim kurumlarını sübvanse ederek ağırlıklı bir şekilde halen yükseköğretimin finansman yönetimini elinde tutmak istediğini göstermektedir. Türkiye'de yükseköğretim hizmetlerinin finansmanı çeşitli kamu kaynaklarından karşılanmaktadır. Yükseköğretimin finansmanı içinde esas olarak katma bütçe metodu uygulanmaktadır. Bunun yanında; Kredi ve Yurtlar Kurumu'nun öğrencilere verdiği yardımlar ile TÜBİTAK'ın araştırma yardımları da yükseköğretimin finansmanı içerisinde yer almaktadır (Meriç, 1995). Türkiye'deki devlet üniversitelerinin 1995-2005 yılları arasındaki bütçeleri Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının gelir gerçekleşmeleri ile ilgili olarak incelendiğinde; finansman kaynaklarının döner sermaye ve diğer gelirler dışında tutularak 11 yıllık ortalamasında %92.5'inin hazine yardımı, kalan %7,5'inin ise harç gelirlerinden oluştuğu görülmektedir (Oruç vd., 2011). Türkiye'deki üniversitelerde kamu payının çok fazla olması yükseköğretimde alternatif bütçe arayışlarını çoğaltmış ve bu konuda araştırmalar yapılmasına yol açmıştır. Bu araştırma da bu arayıştan yola çıkılarak yapılmış bir araştırmadır. Bu araştırmayla Nevşehir Üniversitesi özelinde yeni kurulan üniversitelerde karşılaşılan finans sorununu gidermeye yönelik Nevşehir Üniversitesi öğretim üyelerinin alternatif finansman kaynağı oluşturma konusundaki görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, yeni kurulan üniversitelerde karşılaşılan finans sorununu gidermeye yönelik Nevşehir Üniversitesi öğretim üyelerinin alternatif finansman kaynağı oluşturma konusundaki görüşlerini ortaya koyarak öneriler sunmaktır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma ile "Yükseköğretimde finansman sorunlarının giderilebilmesi amacıyla alternatif finansman kaynağı oluşturma" konusunda neler yapılabileceği Nevşehir Üniversitesi öğretim üyelerinin görüşleri yardımı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Nevşehir Üniversitesi fakülte ve yüksekokullarında görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırmada evreni oluşturan 96 öğretim üyesinin tamamına ulaşıldığı için ayrıca örneklem alınmamıştır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Öncelikle araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ilgili literatür taraması yapılmış ve elde edilen veriler yardımıyla yükseköğretimde alternatif finans kaynağı oluşturma konusunda uzman görüşleri de alınarak son maddesi "……Başka finansman kaynağı öneriniz varsa lütfen yazınız." Şeklinde olan 20. maddelik veri toplama aracı (anket) geliştirilmiştir. Anketin geçerlik ve güvenirliği test edilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı .972 olarak hesaplanmıştır.

Anket evren olarak alınan Nevşehir Üniversitesi bünyesinde 2010-2011 öğretim yılında görev yapan 96 öğretim üyesine uygulanmıştır. Uygulanan anketin %52.08'i, yani 50 tanesi geri dönmüştür.

Ankete katılanların önermelere katılım derecelerini belirlemek amacıyla "Beşli Likert Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması, Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında 2010-2011 öğretim yılında Nevşehir Üniversitesi fakülte ve yüksekokullarında görev yapan ve ankete katılarak görüş bildirenler öğretim üyeleri, mesleki kıdem, akademik unvan ve cinsiyet değişkenleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmeye alınmıştır. Cinsiyet değişkeni dışındaki değişkenlerin gruplara istatistikî açıdan anlamlı sonuçlar verecek şekilde dağılmadığı görüldüğünden, değerlendirmeler sadece yapılan görev bakımından ele alınarak cinsiyet değişkeni boyutuyla değerlendirilmiş; önermelere katılım yüzdeleriyle aritmetik ortalamalara göre tablolara yerleştirilerek yorumlanmıştır. Bu yorumlama yapılırken ölçekteki aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Ölçeğin seçenekleri, sınırları ve ağırlık dereceleri Tablo 2'deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 2: Yükseköğretimde alternatif finans kaynakları ölçeğine ait değerleri.

Ağırlık	Seçenek	Sınırlar
1	Hiç	1.00–1.79
2	Az	1.80–2.59
3	Orta	2.60–3.39
4	Çok	3.40–4.19
5	Tam	4.20–5.00

Bulgular

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Elde edilen araştırma sonuçları tablolara yerleştirilerek yükseköğretimin finansmanında alternatif yaklaşımlar konusunda öğretim üyelerinin görüşleri ışığında değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde ankete katılan öğretim üyeleri doğrudan finans kaynakları konusundaki önermelere genel ortalama olarak "çok" düzeyinde ($\overline{X}$=3,70) katılmaktadırlar. Kamu kaynaklarının yükseköğretimin finansmanında hala etkili olması gerektiği yönündeki görüşleri "çok" olarak desteklemektedirler. Önermeler içerisinde ayrıntılı değerlendirme yapıldığında ise, kadın öğretim üyelerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri önerme

Tablo 3: Doğrudan finansman göstergeleri.

Sıra No	Önermeler	Cinsiyet	Katılma dereceniz: Tam (5) f	%	Çok (4) f	%	Orta (3) f	%	Az (2) f	%	Hiç (1) f	%	Toplam f	%	$\bar{X}$
1	Devlet katkısı arttırılmalıdır.	K	2	11.11	12	66.66	2	11.11	2	11.11	_	_	18	36.00	**3,77**
		E	16	50.00	8	25.00	2	6.25	4	12.5	2	6.25	32	64.00	**4,00**
2	Döner sermaye arttırılmalıdır.	K	_	_	14	77.77	4	22.22	_	_	_	_	18	36.00	**3,77**
		E	8	25.00	18	56.25	6	18.75	_	_	_	_	32	64.00	**4,06**
3	Gelirleri üniversiteye kalacak merkezi sınav sistemi kurulmasına imkân sağlanmalıdır	K	4	22.22	10	55.55	4	22.22	_	_	_	_	18	36.00	**4,00**
		E	6	18.75	_	_	4	12.5	8	25.00	14	43.75	32	64.00	**2,25**
4	Üniversitelere idari ve mali özerklik verilmelidir.	K	_	_	2	11.11	14	77.77	_	_	2	11.11	18	36.00	**2,88**
		E	16	50.00	6	18.75	6	18.75	4	12.75	_	_	32	64.00	**4,06**
5	Genel bütçe gelirleri arttırılmalıdır.	K	_	_	14	77.77	4	22.22	_	_	_	_	18	36.00	**3,77**
		E	16	50.00	8	25.00	8	25.00	_	_	_	_	32	64.00	**4,25**
6	Üniversitenin döner sermaye gelirlerinden aldığı pay arttırılmalıdır.	K	2	11.11	12	66.66	4	22.22	_	_	_	_	18	36.00	**3,44**
		E	14	43.75	12	37.5	4	12.5	2	6.25	_	_	32	64.00	**4,18**
								Toplam							**3,70**

Tablo 4: Kısmi finansman göstergeleri.

Sıra No	Önermeler	Cinsiyet	Katılma dereceniz: Tam (5) f	%	Çok (4) f	%	Orta (3) f	%	Az (2) f	%	Hiç (1) f	%	Toplam f	%	$\bar{X}$
1	Üniversitelerde öğrencilere yönelik hizmet satımı (kuaför, kantin, vb) yapılmalıdır.	K	8	44.44	8	44.44	2	11.11	_	_	_	_	18	36.00	4,88
		E	4	12.5	16	50.00	8	25.00	_	_	4	12.25	32	64.00	3,50
2	Öğrencilerin eğitimin finansmanına daha yoğun katılımı sağlamak amacıyla öğrenci harçları arttırılmalıdır.	K	_	_	_	_	4	22.22	_	_	14	77.77	18	36.00	1,44
		E	4	12.5	4	12.5	8	25.00	2	6.25	14	43.75	32	64.00	2,43
3	Öğrencilerin eğitim giderlerindeki özel harcamaları arttırılmalıdır.	K	_	_	_	_	2	11.11	14	77.77	2	11.11	18	36.00	2,00
		E	2	6.25	8	25.00	4	12.5	4	12.5	14	43.75	32	64.00	**2,37**
4	Gelire dayalı kredi ya da kupon sistemi (öğrenci borçlandırması sistemi) kurulmalıdır.	K	_	_	_	_	10	55.55	4	22.22	4	22.22	18	36.00	**2,33**
		E	6	18.75	6	18.75	8	25.00	6	18.75	6	18.75	32	64.00	**3,00**
5	Öğrencilere sağlanan burslar çoğaltılmalıdır.	K	4	22.22	4	22.22	10	55.55	_	_	_	_	18	36.00	**3,66**
		E	16	50.00	6	18.75	_	_	4	12.5	6	18.75	32	64.00	**3,68**
6	Yükseköğretim tamamen paralı olmalıdır.	K	-	-	2	11.11	2	11.11	2	11.11	12	66.66	18	36.00	**1,66**
		E	4	12,5	-	-	2	6.25	10	31.25	16	50.00	32	64.00	**1,93**
								Toplam							**2,74**

Tablo 5: Dolaylı finansman göstergeleri.

Sıra No	Önermeler	Cinsiyet	Katılma dereceniz: Tam (5) f	%	Çok (4) f	%	Orta (3) f	%	Az (2) f	%	Hiç (1) f	%	Toplam f	%	$\overline{X}$
1	Ulusal projeler yoluyla finansman sağlanmalıdır.	K	10	55.55	4	22.22	4	22.22	_	_	_	_	18	36.00	**4,33**
		E	16	50.00	14	43.75	2	6.25	_	_	_	_	32	64.00	**4,43**
2	Uluslararası projeler yoluyla finansman sağlanmalıdır.	K	10	55.55	4	22.22	4	22.22	_	_	_	_	18	36.00	**4,33**
		E	18	56.25	8	25.00	6	18.75	_	_	_	_	32	64.00	**4,37**
3	Halk katkısı sağlanmalıdır.	K	10	55.55	2	11.11	6	33.33	_	_	_	_	18	36.00	**4,22**
		E	14	43.75	12	37.5	4	12.5	_	_	2	6.25	32	64.00	**4,12**
4	Eğitime kişi ve kuruluşların gönüllü katkısı özendirilmelidir.	K	10	55.55	6	33.33	2	11.11	_	_	_	_	18	36.00	**4,44**
		E	12	37.5	18	56.25	2	6.25	_	_	_	_	32	64.00	**4,31**
5	Yükseköğretim kurumlarını yaşatma dernekleri kurularak finans sağlanmalıdır.	K	-	-	4	22.22	8	44.44	_	_	6	33.33	18	36.00	**2,55**
		E	12	37.5	2	6.25	6	18.75	4	12,5	8	25.00	32	64.00	**3,18**
6	Üniversitede gelir getirici sosyal tesisler çoğaltılmalıdır.	K	10	55.55	2	11.11	_	_	4	12.25	2	11.11	18	36.00	**3,77**
		E	6	18.75	12	37.5	10	31.25	_	_	2	6.25	32	64.00	**3,43**
7	Üniversitelerde üniversite dışına yönelik hizmet satımı (seminer, kurs, konaklama, kuaför, kantin vb) yapılmalıdır.	K	2	11.11	4	22.22	12	66.66	_	_	_	_	18	36.00	**3,44**
		E	2	12.5	22	68.75	6	18.75	_	_	2	6.25	32	64.00	**3,68**
								Toplam							**3,90**

"çok" düzeyinde ($\overline{X}$=4,00) "Gelirleri üniversiteye kalacak merkezi sınav sistemi kurulmasına imkân sağlanmalıdır." önermesi olurken, erkek öğretim üyelerinin en çok katılım gösterdikleri önerme "çok" düzeyinde ($\overline{X}$=4,00) "Devlet katkısı arttırılmalıdır." önermesi olmuştur. En az düzeyde katılımın gerçekleştiği önerme ise, kadın öğretim üyelerinde "orta" düzeyinde ($\overline{X}$=2,88) ile "Üniversitelere idari ve mali özerklik verilmelidir." önermesi olurken, erkek öğretim üyelerinin en az katılımının gerçekleştiği önerme "Az" düzeyinde ($\overline{X}$=2,25) ile "Gelirleri üniversiteye kalacak merkezi sınav sistemi kurulmasına imkân sağlanmalıdır." önermesi olmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde ankete katılan öğretim üyeleri kısmi finans kaynakları konusundaki önermelere genel ortalama olarak "orta" düzeyinde ($\overline{X}$=2,74) katılmaktadırlar. Öğrenci destekli kaynaklarının yükseköğretimin finansmanında etkili olması gerektiği yönündeki önermeleri orta düzeyde desteklemektedirler. Önermeler içerisinde ayrıntılı değerlendirme yapıldığında ise, kadın öğretim üyelerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri önerme "Tam" düzeyinde ($\overline{X}$=4,88) "Üniversitelerde öğrencilere yönelik hizmet satımı (kuaför, kantin, vb) yapılmalıdır." maddesi olurken, erkek öğretim üyelerinin en çok katılım gösterdikleri önerme "çok" düzeyinde ($\overline{X}$=3,68) ile "Öğrencilere sağlanan burslar çoğaltılmalıdır." önermesi olmuştur. En az düzeyde katılımın gerçekleştiği önerme ise, kadın öğretim üyelerinde "orta" düzeyinde ($\overline{X}$=1,44) ile "Öğrencilerin eğitimin finansmanına daha yoğun katılımı sağlamak amacıyla öğrenci harçları arttırılmalıdır." önermesi olurken, erkek öğretim üyelerinin en az katılımın gerçekleştiği önerme "Az" düzeyinde ($\overline{X}$=1,93) ile "Yükseköğretim tamamen paralı olmalıdır." önermesi olmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde ankete katılan öğretim üyeleri dolaylı finans kaynakları konusundaki önermelere genel ortalama olarak "çok" düzeyinde ($\overline{X}$=3,90) katılmaktadırlar. Kamu ve öğrenci dışı kaynaklarının yükseköğretimin finansmanında etkili olması gerektiği yönündeki önermeleri çok düzeyde desteklemektedirler. Önermeler içerisinde ayrıntılı değerlendirme yapıldığında ise, kadın öğretim üyelerinin en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri önerme "Tam" düzeyinde ($\overline{X}$=4,44) "Eğitime kişi ve kuruluşların gönüllü katkısı özendirilmelidir." önermesi olur-

ken, erkek öğretim üyelerinin en çok katılım gösterdikleri önerme de "tam" düzeyinde ($\overline{X}$=4,43) "Ulusal projeler yoluyla finansman sağlanmalıdır." önermesi olmuştur. En az düzeyde katılımın gerçekleştiği önerme ise, kadın öğretim üyelerinde "orta" düzeyinde ($\overline{X}$=2,55) ile "Yükseköğretim kurumlarını yaşatma dernekleri kurularak finans sağlanmalıdır." önermesi olurken, erkek öğretim üyelerinin en az katılımın gerçekleştiği önerme "Az" düzeyinde ($\overline{X}$=318) ile "Yükseköğretim kurumlarını yaşatma dernekleri kurularak finans sağlanmalıdır." önermesi olmuştur.

Genel olarak cinsiyet değişkeni açısından değerlendirme yapıldığında kadın öğretim üyelerinin anketin tamamına katılım düzeyleri "Çok" düzeyinde ($\overline{X}$=3,40) olurken, erkek öğretim üyelerinin anketin tamamına katılım oranları "Çok" düzeyinde ($\overline{X}$=3,54) gerçekleşmiştir.

Araştırma sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde ise, öğretim üyelerinin önermelere genel olarak katılım düzeyleri "Çok" düzeyinde ($\overline{X}$=3,47) gerçekleşmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretim üyeleri genel olarak yükseköğretimin finansmanı konusundaki önermelere "çok" olarak katılmaktadırlar.
2. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde kadın öğretim üyeleri de erkek öğretim üyeleri de önermelere "çok" düzeyinde katılmaktadırlar.
3. En az düzeyde katılımın gerçekleştiği finansman göstergesi öğrenci kaynaklı olan kısmi finansman yönündeki önermeler olmuştur. Öğretim üyeleri yükseköğretimin finansman kaynağının öğrenciler olmasını orta düzeyde desteklemektedirler.
4. En yüksek düzeyde katılımın gerçekleştiği önermeler ise dolaylı finansman ile ilgili önermelerdir. Dolaylı finansman yönündeki önermeler öğretim üyeleri çok düzeyinde katılım göstermektedirler.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Yükseköğretimde finansman kaynaklarını arttırmak için dolaylı finans kaynaklarının arttırılması sağlanmalıdır. Bunun sağlanması için ise üniversite dışı kaynak arayışına ağırlık verilmelidir. Projelerle ve ARGE çalışmalarıyla kaynak temin edilmelidir.
2. Öğrencilerden alınan finans desteği çoğaltılmamalıdır. Bunun yerine öğrencilerden hizmet alımı yoluna gidilerek öğrencilerin dolaylı olarak finansa destek vermeleri sağlanmalıdır.
3. Araştırmanın daha sağlıklı sonuçlara ulaşarak genelleme yapılabilmesi için ilgili diğer kesimlerinde görüşlerini öğrenmeye yönelik araştırmalara ağırlık verilmelidir.

Kaynaklar

Akalın, G. (1980). Yükseköğretim Karma Malına Maliyet- Fayda Analizinin Uygulanması –Ankara: Ankara Üniversitesi SBF. Yayını.

Ata, H. (1998). Yükseköğretimde Finansman Sorunu ve Yeniden Yapılanma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Muhasebe ve Finansman Bilim Dalı.

Ergen, Z. (2006). Yükseköğretim Karma Malının Niteliği Ve Finansmanı Üzerine, Sosyo- Ekonomi Dergisi, Hacettepe Üniversitesi&Pegem Yayını.1, 21.

Karataş, S. (2006). Türkiye'de Yükseköğretim Finansman Politikaları Ve Kurum Başarısına Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocatepe Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı.

Karatürk, K. (2006). Yükseköğretimin Finansmanı. Milli Eğitim Dergisi, 171, 219.

Kavak, Y. ve Burgaz B. (1994). Egitim Ekonomisi: Seçilmiş Yazılar. (Çeviri). Ankara: PEGEM Yayınları.

Koç, H. (2007). Eğitim Sisteminin Finansmanı, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Gazi Üniversitesi, 20, 42.

Meriç, M. (1995). Türkiye'de Yükseköğretim Hizmetlerine Alternatif Yaklaşımlar, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Maliye Ana Bilim Dalı.

Oruç, O. Ve diğerleri. (2011). Yükseköğretimde Kaynak Dağılımı Üzerine Bir Değerlendirme: Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinin Cari Hizmet Ödenekleri. Vizyoner Dergisi. 3, 4, 19-34.

Söyler, İ. (2011). Yükseköğretimin Finansmanı: Yeni Beklentiler ve Hedefler Işığında Normatif Bir Yaklaşım, www.sayıştay.gov.tr erişim tarihi: 10.04.2011

Tek, Z. (1987). Türk Yükseköğretiminde Maliyet-Fayda Analizi ve Harç Uygulaması, Devlet Bütçe Uzmanlığı Araştırma Raporu.

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 XI

ÜNİVERSİTELERİN YAPILANDIRILMASI

Restructuring of Universities

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1237-1244

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

İlahiyat Fakültelerinde Bölümleşme İhtiyacı ve Gerekçeleri

Adem Korukcu
Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Çorum, Türkiye

Özet

İlahiyat fakülteleri yükseköğretim düzeyinde din eğitiminin gerçekleştirildiği kurumlardır. Bu kurumlar sahip oldukları tarihî süreç ve üstlenmiş oldukları görev itibariyle, ülkemiz eğitim sistemine önemli katkılar sağlamaktadır. İlahiyat fakülteleri yaptırdığı akademik çalışmalar yoluyla bilimsel anlamda dinî bilgiyi ortaya koymakta, üretmekte ve onun günün gerek ve ihtiyaçlarına göre yenilenmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Diğer yandan bu kurumlar, kültürel değerlerin korunup, geliştirilmesine, özellikle İslam dininin sağlıklı bir şekilde anlaşılıp aktarılması noktasında da bir etkiye sahip bulunmaktadır. Günümüzde İlahiyat fakülteleri, klasik tek program sistemiyle pek çok uzmanlık ve meslek alanı için eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ancak kabul edilmelidir ki her bilim alanından ve meslekten sınırlı sayıda ders ve içerikle uzman yetiştirilmesi imkânsızdır. Bu nedenle İlahiyat fakültelerinde bilimsel, bireysel ve toplumsal gerçek ve ihtiyaçlardan hareketle yen bölümleşmelere gidilmesi bir zorunluluktur. Mevcut bilim alanları ve meslekî ihtiyaçlar doğrultusunda temel İlahiyat formasyonunu temele alarak, İlahiyat fakültelerinde en azından aşağıda verdiğimiz bölümleşmelere gidilmesi, ülkemiz İlahiyat alanının gelişmesi ve ülke ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için faydalı olacaktır: Yaygın Din Eğitimi Bölümü, Din Hizmetleri Bölümü, İlahiyat Bölümü, İmam-Hatip Lisesi meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü.

Anahtar kelimeler: İlahiyat Fakülteleri, bölümleşme, öğretmenlik, DKAB Öğretmenliği, İHL meslek dersleri öğretmenliği, din hizmetleri, dini danışmanlık ve rehberlik.

Giriş

İlahiyat fakülteleri ülkemizde yükseköğretim düzeyinde din eğitimi veren kurumlardır. Bu kurumların temelde iki amaç üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Birincisi, diğer dinler hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra toplumun büyük kesiminin inancı olan İslam dini ile ilgili konuları bilimsel açıdan inceleyebilen din bilginleri yetiştirmektir. Bununla bağlantılı olarak ikinci amaç ise, örgün eğitim ve öğretimde "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersleri ile İmam-Hatip liselerinin meslek dersleri öğretmenlerini ve yaygın din eğitimi alanında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde ve diğer araçlarla İslam dini ve din bilimlerini kuşaktan kuşağa aktarmak, halka dini görevlerini yerine getirmek için gerekli olan bilgileri öğretmek gibi görevleri yerine getirebilecek yeterliliklere sahip elemanlar yetiştirmektir. (Kaya, 2001, s. 79; Toktaş, Acuner, 2004, s. 160)

Bu fakültelerin belirtilen amaçları gerçekleştirilebilmesi için gerekli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Ancak bir eğitim-öğretim kurumunun donanım ve yeterliliklere sahip olması zamana ve ihtiyaçlara göre değişiklik gösteren bir gerçekliktir.

İlahiyat fakültelerinde uygulanan programlara baktığımızda; hazırlık sonrası 32 kredisi seçmeli, 118 kredisi ise zorunlu olmak üzere toplam 150 kredilik bir programın (76 adet ders) uygulandığını görmekteyiz. Bu kadar çok

farklı alanlardan derslerin okutulduğu bir programdan farklı alanlarda uzmanlar yetiştirilmesini beklemek mümkün değildir. Günümüzde, pek çok bilim dalında dünyada ve ülkemizde çok farklı bölümleşmeler söz konusudur. Örneğin fizik bilimine yönelik Fizik mühendisliği ve bunun alt bölümleri, Fen-Edebiyat Fakülteleri'ndeki fizik bölümleri ve fizik öğretmenliği bölümleri gibi çok farklı bölümleşmelere gidilmiştir.

İlahiyat programının yetiştirmek istediği öğrenci ve bu öğrencinin icra edeceği meslek açısından amacının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle Özbek'e göre "Nasıl bir İlahiyatçı yetiştirmek istiyoruz?" sorusuyla işe başlanılmalıdır. İstanbul Darü'l-Fünûnu'nda açılan İlahiyat Fakültesi'nin kuruluş amacı, Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'nun dördüncü maddesinde "yüksek dîniyât mütehassısları yetiştirmek" olarak ifade edilmiştir. (Aydın, 2004, s. 20-21; Özbek, 2004, s. 306; Doğan, 1999, s. 233; Aşıkoğlu, 2005, s. 3)

Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak 1949 yılında açılan İlahiyat Fakültesi'nin amacı, şu şekilde ifade edilmiştir: "Din meselelerinin sağlam ve ilmi esaslara göre incelenmesini mümkün kılmak, mesleki bilgisi kuvvetli ve düşüncesinde ihâtalı din adamlarının yetişebilmesi için lüzumlu şartları sağlamak maksadıyla memleketimizde de garptaki örneklerine benzer bir İlahiyat Fakültesi kurulması…" (Aydın, 2004, s. 21) Bu fakülte daha çok din bilimsel araştırma yapan ve din dersi öğretmeni, Yüksek İslam Enstitülerine ve İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştiren bir çalışma sistemi içerisindeydi. Diğer yandan 1971 yılında açılan Erzurum İslami İlimler Fakültesi ise, daha çok İslam-bilimsel araştırmalar yapan yükseköğrenim kurumu özelliği taşımaktaydı. Yüksek İslam Enstitüleri ise, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ile birlikte öğretmen yetiştirme görevleri yanında, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ihtiyacı olan müftü ve vaiz gibi din görevlilerini de yetiştirmiştir. (Tosun, Doğan, 2004, s. 488; Buyrukçu, 2004, s. 511; Kaya, 2003, s. 90-91) Ancak gerçekleştirilen değişim, yükseköğretim düzeyinde tek düze, tek programlı bir İlahiyat öğretiminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle de 1998-1999 eğitim-öğretim yılındaki İlahiyat ve İlköğretim Din Kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümlerinin ayrılmasına kadar geçen uzun zaman diliminde tek bir programla Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni, Müftü, Vaiz, Kur'an Kursu öğretmeni, imam-hatip, ataşe gibi Diyanet İşleri Başkanlığı Teşkilatının tüm birimlerine personel, akademisyen gibi farklı meslek alanlarına eleman yetiştirmiştir. (Bu durumun tek istisnasını Anakara ve İstanbul Üniversitelerindeki birkaç bölüm oluşturmaktadır.) Ancak aradan geçen zamanın da gösterdiği gibi bu kadar çok amaç ve görev bu kurumlar tarafından yeteri kadar yerine getirilememiştir.

İlahiyat fakültelerinin yetiştirmek istediği öğrenci profili ile ilgili olarak geçmişte de farklı tartışmaların yaşandığını görmekteyiz. Bu tartışmaların biri "ilahiyatçı" ve "din adamı-din mütehassısı" arasındaki farklar bağlamında gerçekleşmiştir. Başgil'e göre İlahiyatçı din ile ilgili sosyal bilimler alanında (dinler tarihi, din felsefesi, din sosyolojisi vb.) yetişmiş bir uzman ya da filozoftur, ancak din adamı değildir. Diğer taraftan *diyanet yüksek mütehassısı ise her şeyden önce zühd ve takva sahibi bir dindardır.* Buna ek olarak muayyen bir dinde yüksek ilim ve kemâl sahibi olmuş bir din adamıdır. (Evkuran, 2009, s. 5) Belki de günümüzde bir bölümleşmeye gitmenin temel gerekçelerinden biri budur. Çünkü akademik kaygılar, hedefler ve beklentilerle çalışmalar ortaya koyması beklenen bir öğretim elemanı ile camide vaaz kürsüsünde İslam'ı insanların duygularına hitap edecek tarzda anlatacak ve bir nevi dinin tebliğini üstlenecek olan bir vaiz/müftüyle, İmam-Hatip Liselerinde Fıkıh, Tefsir gibi ayrı bilim dallarında öğrencilerine İslam'ın temel değer ve yargılarını öğretecek olan bir meslek dersleri öğretmenini tek programla yetiştirme imkanımız yoktur. Ayrıca tek bir programla pek çok bilgi alanını öğrencilerimize öğretmemiz mümkün olmayacağı gibi, mesleki formasyon ve meslek idealini de öğrencilerimize kazandırma imkanımız yoktur.

Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında "amaç belirleme" aşamasında tutarlı, gerçekleştirilebilir ve ölçülebilir hedeflerin konulması gerekmektedir. Amaçlar belirlendikten sonra da bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için her türlü imkân ve fırsatı değerlendirilerek, etkinlikler gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Bölümleşme İhtiyacı ve Gerekçeleri

İlahiyat fakültelerinde gerçekleştirilen eğitimin nitelikli ve verimli bir düzeye taşınması hem bir ihtiyaç hem de bir zorunluluktur. Bu fakültelerde gerçekleştirilen İslami bilimler, Din bilimleri ve İslam Tarihi ve sanatlarına dair eğitimin günümüz fert ve toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu ihtiyacın iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi İlahiyat alanında öğrenim görmek amaç ve beklentisiyle bu kurumlara gelen öğrencilerin niteliğinde değişmeler olmuştur. Bu öğrenciler günümüz şart, ihtiyaç ve beklentileriyle fakültelere gelmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin beklentilerini karşılamak öncelikli bir ihtiyaçtır.

İkinci olarak ise, yaşadığımız zaman diliminde toplum, toplum yapıları, ilişkileri ve beklentilerinde çok önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Sınırların izafileştiği, kültürel etkileşmelerin oldukça hızlandığı ve yaşam biçimlerinin köklü değişimlere uğradığı günümüzde, İlahiyat fakültelerinin öğretim elemanları ve mezunlarıyla birlikte din eğitimi, öğretimi ve din hizmetleri alanında katkı sağlayacağı toplumun ve dünya gerçeklerinin gerisinde kalmasına razı olmak bu kurumların atalete düşmesine neden olacaktır.

Günümüzde, mühendislik ve eğitim fakülteleri başta olmak üzere her fakültenin kendi içerisinde bölümleşmeye gittiğini görmekteyiz. Bu tür fakültelerde örneğin, tarih öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği ve müzik öğretmenliği gibi farklı bölümler bulunmaktadır. Bu bölümler Üniversite yerleştirme sınavından itibaren farklı puanlarla öğrenci almaktadır. Ancak İlahiyat fakülteleri bir iki istisna ve lokal bölüm hariç tek bir programla pek çok alanda mezun vermeye çalışmaktadır.

İlahiyat fakültelerinde bölümleşme ihtiyacı olduğunu iddia etmemizin bir diğer sebebi de alandan elde edilen verilerdir. Mart 2011'de ülkemizdeki 5 İlahiyat Fakültesinde (Ondokuz Mayıs, Dokuz Eylül, Ankara, Atatürk ve Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi) 423 kişilik üçüncü ve dördüncü sınıf örneklemi üzerinde gerçekleştirdiğimiz bir alan araştırmasında, deneklere yöneltilen, "Mezuniyet sonrası hangi mesleği yapmak istiyorsunuz?" sorusuna deneklerin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Üçüncü ve dördüncü sınıf örneklemi üzerinde gerçekleştirilen alan çalışmasında "Mezuniyet sonrası hangi mesleği yapmak istiyorsunuz?" sorusuna deneklerin verdikleri cevapların dağılımı.

Meslek	**N**	**%**
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	88	20.8
İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği	88	20.8
Akademisyenlik	131	31
Diyanet Teşkilatındaki bir görev (K. Kursu Öğrt. İmam-Hatip vb.)	89	21
Diğer	27	6.4
Toplam	**423**	**100**

Tabloya göre, deneklerin %20.8'i mezuniyet sonrasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğini, %20.8'i İHL meslek dersleri öğretmenliğini, %31'i akademisyenliği, %21'i Diyanet İşleri başkanlığı Teşkilatı'ndaki Kur'an Kursu öğreticiliği, İmam-Hatiplik, Vaizlik ve Müftülük gibi bir mesleği, %6.4'ü ise bir başka mesleği seçeceğini belirtmiştir. Diğer tercihine baktığımızda deneklerden diğer ifadesinin içeriğini belirtenlere göre, bilgisayar programcılığı, polislik gibi tercihlerde bulunacaklarını ifade edenlerin yanı sıra emekli öğretim görevlisi olduğunu ve DİB'de çalıştığını belirtenler olmuştur.

Belirtilen verilere bakıldığında, bir öğretmenlik programı olmamasına rağmen İlahiyat fakültelerine gelen öğrencilerin %41.6'sı öğretmenliğe, %31'i akademisyenliğe ve %21'i de yaygın din eğitimi ve din hizmetleri alanına yönelik meslekî beklentiler içerisindedir. Buna göre, bu oranlar bile İlahiyat fakültelerinde temelde üçlü bir bölümleşmenin gereğini ortaya koymaktadır.

İlahiyat fakülteleri bünyesinde 1998 yılında İlahiyat Bölümüne ilave olarak İlköğretim ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünün açılmasına kadar, tek bir programla, pek çok çalışma alanına personel yetiştirmekte idi. Fakat 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni ve farklı bir uygulamayla öğretmenlik bölümleri İlahiyat Fakülteleri'nden alınarak Eğitim Fakülteleri'ne devredilmiştir. (Okumuş, 2007, s.60) Ancak öğretmenliğin dışındaki tüm alanlara tek bir programla personel yetiştirmeye devam edilmektedir.

Diğer taraftan Haziran 2010'da ülkemizdeki 5 İlahiyat Fakültesinde (Ankara, Selçuk, Dokuz Eylül, Erciyes, Rize, Fırat, Atatürk, Dicle ve Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi) 277 kişilik dördüncü sınıf örneklemi üzerinde gerçekleştirdiğimiz bir alan araştırmasında, deneklere yöneltilen, "Sizce ilahiyat programları yaygın din eğitimi açısından yeterli midir?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar konumuz açısından oldukça önemlidir (Tablo 2).

Tabloya göre, erkek öğrencilerin %56'sı fakülteleri yetersiz görürken, %17.4'ü kararsız, %26.6'sı ise fakülteleri yaygın din eğitimi açısından yeterli olduğunu düşünmektedir. Kız öğrencilerin ise, %55.4'ü bu kurumları yetersiz bulurken, %19'u kararsız, %25.6'sı da fakültelerin verdiği eğitimin yaygın din eğitimi açısından yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, erkek ve kız öğrencilerin önemli bir bölümü, İlahiyat fakül-

Tablo 2: Dördüncü sınıf örneklemi üzerinde gerçekleştirilen bir alan çalışmasında "Sizce ilahiyat programları yaygın din eğitimi açısından yeterli midir?" sorusuna deneklerin verdikleri cevapların dağılımı.

		İlahiyat eğitiminin yeterliliği			
Cinsiyet		**Hayır**	**Kararsız**	**Evet**	**Toplam**
Erkek	N	61	19	29	109
	%	56	17.4	26.6	100
Kız	N	93	32	43	168
	%	55.4	19	25.6	100
Toplam	N	154	51	72	277
	%	55.6	18.4	26	100

telerinde verilen eğitimin yaygın din eğitimi açısından yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu sonuca göre, öğretmenlik formasyonu ve bölümü bünyesinden alınmış olmasına ve öğrencilerinin büyük bir kısmı, yaygın din eğitimi alanında görev almak istemelerine rağmen,[1] fakültenin bu alana yönelik eğitim-öğretiminden memnun olmamaları düşündürücüdür. Fakültelerin öğrencilerine en önemli çalışma alanında yeterli katkıyı sağlayamıyor olması, tek bir İlahiyat programı yerine akademik çalışma alanlarına ve hizmet alanlarına göre bölümleşmeye gitmenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, bilgiye dayalı ekonomik yarış ile bilişim ve iletişim teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler, yükseköğretim sistemlerinin de gelişmeler ışığında yeniden yapılandırmasını beraberinde getirmiştir. Yükseköğretimin ulusal ve uluslararası boyutta karşılaştırılabilirlik ve şeffaflığın sağlanmasında, öğrencilerin ve mezunların hareketliliğinin kolaylaştırılmasında, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite düzeylerinin arttırılması gibi üst düzey amaçlara sahiptir. Bu amaçlardan hareketle, "Avrupa Yeterlikler Çerçeveleri" ve bu çerçeveler ile ilişkilendirilmiş "Ulusal Yeterlikler Çerçeveleri (UYÇ) vasıtasıyla, öğrenme çıktıları, kredi ve iş yüküne dayalı eğitim programları ve modüllerinin geliştirilmesi için yükseköğretim kurumlarının teşvik edilmesi, yükseköğretim yeterlikleri ile yaygın ve resmi olmayan öğrenme, tecrübe yoluyla kazanılmış yeterliklerin tanınması ve yaşam boyu öğrenimin yaygınlaştırılması öngörülmektedir. (Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu & Çalışma Grubu, 2009, s. 3) İlahiyat fakültelerindeki bölümleşme girişimlerinin bu hedef ve değerler çerçevesinde şekillendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerimiz öğrenim ve istihdam aşamasında bir Avrupa ülkesinde akredite bir duruma kavuşacaklardır.

Şekilleri Açısından Bölümleşme İhtiyacı ve Gerekçeleri

İlahiyat fakültelerinde bölümleşme olgusu farklı açılardan değerlendirilebilecek bir olgudur. Şekil olarak İlahiyat fakültelerinde aşağıdaki bölümleşme şekilleri teorik ve pratik boyutlarıyla işleme koyulabilir.

Üniversiteye Giriş Aşamasında Bölümleşme

Bu bölümleşme şeklinde henüz işin başında yani "Lisans Yerleştirme Sınavı" aşamasında İlahiyat Fakültesinin alt bölümleri olarak yapılandırılacaktır. Bu bölümleşme şekilleri ÖSYM tercih kitapçığında yer almalıdır. Burada çok farklı bölümleşmelere gidilebileceği gibi başlıca şu bölümleşmeler sağlanabilir. Bu bölümler ayrı bir program ve diplomayla öğrencilerini eğitecek ve sonuçta da mezun olunan programların iş kontenjanlarında tek hak sahibi olacaklardır.

a. İlahiyat Bölümü: Günümüzde İlahiyat fakültelerinde uygulanmakta olan bir "İlahiyat Bölümü" olmakla birlikte, bu bölümün pek çok alana yönelik altyapı oluşturmaya çalıştığı bir gerçektir. Bu nedenle analiz, sentez gibi üst düzey zihinsel işlemleri kullanarak, İslamiyet ve diğer dinlerin akademik düzeyde ele alınmasını ön planda

[1] Söz konusu ankette deneklere sorulan "Mezuniyet sonrası yaygın din eğitimi kurumlarında görev almak ister misiniz?" sorusuna ankete katılan öğrencilerin %13'ü alanda görev almayı düşünmezken, %20.6'sı kararsız kalmış, %66.4'ü ise alanda görev almak istediğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi, öğrencilerin üçte ikisi alanda görev almayı istemektedir.

tutan, akademik bilgi üretecek öğrenciler yetiştirebilecek bir İlahiyat bölümünün oluşturulması gerekmektedir. Bu bölümde İslam'a dair derinlemesine çalışmalar yapılara İslam teolojisi çalışmaları yapılabileceği gibi, diğer dinlerin ilahiyatlarına dair çalışmaların gerçekleştirilmesi de söz konusu olabilecektir. Böylelikle nitelikli İlahiyat bilginleri/uzmanları ve akademik personel yetiştirilmesi de mümkün olabilecektir.

b. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü: İlköğretim DKAB öğretmenliği bölümünün açılmasından sonra, İlahiyat programından mezun olan öğrencilerden seçilen bir kısmının lise ve dengi okullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ve İmam-Hatip Liselerine meslek dersleri öğretmeni yetiştirilmek üzere, tezsiz yüksek lisans programında üç dönem öğretmenlik meslek derslerini almaları Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 11.07.1997 tarihli kararı ile kabul edilmiştir. (Kaya, 2003, s. 92-93; Ev, 2003, s. 70) Ancak Tezsiz Yüksek Lisans olarak bilinen bu program, 2010 yılı sonu itibariyle kapatılmıştır. Buna göre ortaöğretime DKAB öğretmeni olmak için mezuniyet sonrası formasyon programlarına katılmak gerekmektedir.

c. İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü: Ortaöğretim DKAB öğretmenliğinde olduğu gibi Tezsiz Yüksek Lisans programının sona ermesiyle, bu alanda öğretmen yetiştiren herhangi bir program kalmamıştır. Ayrıca, Tefsir, Fıkıh, Hadis, Siyer, Kelam gibi çok çeşitli alanlarda öğretmen yetiştirilmesi İlahiyat mezunlarının genel bir formasyondan geçirilmesi ile sağlanabilecek bir durum değildir. Çünkü bu alanların her biri ayrı uzmanlık gerektiren konulardır. Bu nedenle İHL Meslek dersleri öğretmenliği için ayrı bir bölümleşmeye gidilmesi gerekliliktir. Zira İlahiyat fakültelerinin öğrenci altyapısını oluşturan bu kurumlarda sağlanacak iyileştirme İlahiyat Fakültelerine katkı sağlayacaktır.

d. Yaygın Din Eğitimi ve Din Hizmetleri Bölümü: Yaygın din eğitimi, büyük ölçüde kendiliğinden ve geleneksel yöntemler çerçevesinde gerçekleştirilen bir çalışma alanı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Her biri farklı formasyonlara sahip uzmanlar tarafından gerçekleştirilmesi gereken İmamlık, vaizlik, müftülük gibi mesleklere dair formasyonun hala göz ardı edildiği görülmektedir. Yaygın din eğitimi çalışanları, fark gözetilmeksizin mesleğe aynı programla hazırlanmaktadır. (Aydın, 2004, s. 24) Örneğin, yaz Kur'an kurslarını düzenleyen din görevlilerimiz ile akşam yetişkinler din derslerini düzenleyen görevlilerimiz aynı kişilerdir. Bu kişilerin çocuk ve yetişkin psikolojisi, ihtiyaç ve beklentileri konusunda yeterli ve ayrıntılı bilgiye sahip olabilmeleri için bölümleşme bir gerekliliktir.

Yaygın din eğitimi konusu ele alındığında, ailede ve örgün eğitimde din eğitimi alan bir kişinin ihtiyaç ve beklentilerinin bittiğini söylemek imkânsızdır. Zira bu alanda bilgilenme ihtiyacı yetişkinlik döneminde de artarak devam etmektedir. Bu nedenle örgün eğitimde olduğu gibi yaygın eğitim için de alan bilgisine sahip, öğretmenlik mesleği konusunda formasyon sahibi olan ve idealist kişilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Günümüz birey ve toplumları sürekli değişmekte ve karmaşıklaşmaktadır. Ayrıca ihtiyaçlar çoğalmakta ve çeşitlenmektedir. Bu değişim ve çeşitlenme dini inançlar ve yaşantılar alanında da etkisini hissettirmektedir. İnsanlar her gün yeni dini soru ve sorunlarla karşılaşmakta ve bunlarla meşgul olmaktadırlar. (Aşıkoğlu, 2003, s. 91) Bu nedenle toplumu din konusunda aydınlatmakla görevli olan öğretmen, vaiz, imam gibi görevlileri yetiştirirken, söz konusu değişme ve çeşitliliği dikkate almak bu alanda belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için bir ihtiyaç hatta bir zorunluluktur.

Bu bölüm uzun yıllardır Avrupa ve Amerika'da yaygınlık kazanan bir bölümdür. Okul dışı din eğitiminin bir parçası olarak da değerlendirilen bu bölüm, Pastoral care, dinsel aktörler tarafından başkalarına yardımcı olmak, sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak, sorunlu insanları yönlendirmek, desteklemek şeklindeki faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Bu faaliyetlerin temelde dini benimsetme, kabullendirme veya dine karşı sempati uyandırma amaçlı olmakla birlikte bunların aslında bu çerçevenin dışına çıkıp tamamen insanî amaçlara yönelen faaliyetler olduğu da iddia edilmektedir. (Cebeci, 2010, s. 55) Günümüzde yetiştirme yurtları, huzur evleri ve cezaevlerinde Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenli yaygın din eğitimi gerçekleştirilirken, çocuk yuvaları, hastaneler, iş merkezleri ve fabrikalarda da ihtiyaç durumunda ve beklentiler doğrultusunda din eğitimi çalışmaları belli periyotlarda gerçekleştirilmekte veya diğer yerlerde ise bunun gerçekleştirilmesi temenni edilmektedir. (M. Zeki Aydın, 2008, s. 32; Altaş, 1999, s. 599-600; Cengil, 2004, s. 244; Tan, 2004, s. 273; Özdemir, 200, s. 20; Özdemir, 2004, ss. 200-201). Ülkemizde zaman zaman farklı hizmet alanlarında denenmiş olan bu sistem farklı kaygılar yüzünden ihmal edilmiş durumdadır. Örneğin Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 19.01.1995 tarihli bir yazıyla hastanelerde ve sağlık kuruluşlarında din ve moral hizmetlerinin başlatılmasına karşın, değişik gerekçeler gösterilerek mahkeme yoluyla bu uygulamaya 12.12.1995 tarihinde son verilmiştir (Altaş, 1999, s. 599-600)

Yaygın din eğitimi ve Din Hizmetleri bölümlerinde de branşlaşmalar söz konusu olmalıdır. Zira bir vaizle yetiştirme yurtlarında görev alacak bir uzmanın aynı yeterliliklere sahip olmasını beklemek yanlış olacaktır. Ayrıca

yurtdışına gönderdiğimiz din görevlilerinin Türkiye'de görev yapan bir imam-hatipten dil, bilgi, tecrübe, iletişim, uluslar arası ilişkiler gibi alanlarda farklı bir birikime sahip olması beklenmelidir. Onların bu ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak şekilde yetiştirilmesi ve istenen donanıma sahip kılınmaları gerekir.

Mevcut Bölümlerin Aktif Hale Getirilmesi

İlahiyat fakültelerindeki mevcut bölümleşme aktif hale getirilerek bölümleşmeye gidilmesi mümkündür. İlahiyat programının günümüzdeki işleyişine baktığımızda, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü ve İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü şeklinde üçlü bir bölümleşmenin uygulamada olduğunu görmekteyiz. Bu üç bölüm altında ise yirmi beş anabilim dalı yer almaktadır. Sertifika veya diploma esasının geçerli olmadığı bu bölümleşme daha çok anabilim dallarının tasnifi açısından yapılandırılan bir bölümleşme sistemidir.[2] Bu tür bir İlahiyat programının yeterli olup olmadığına ilişkin alan uzmanları tarafından farklı dönemlerde yapılan çalışmalarda menfî değerlendirmelerin yapıldığı dikkat çekmektedir (Bayraklı, 1987, s. 123; Sarıkçıoğlu, 1987, s. VIII).

Bu bölümleşme üçüncü sınıftan itibaren, ilk iki sınıfta temel İlahiyat formasyonunu alan öğrencilere bunu üç anabilim dalından birini seçme imkanı verilir. Öğrenciler bu üç alandan birini seçerler ve o alanda belirlenecek yeni programda zorunlu ve seçmeli dersler almak suretiyle mezun olurlar. Burada öğrencilerin diplomalarına mezun olunan bölüm kaydedilir. Bu tür bir bölümleşme sürecinde sağlanan imkanlarla, örneğin İlahiyat fakültelerinde bilimsel olarak araştırmalara yeteri oranda konu edilmeyen Alevilik ve Bektaşilik gibi konular için anabilim dalı oluşturulması düşünülebilir. Zira bu İslam'ın yorumlanış biçimleri olan bu konulara Mezhepler Tarihi, Tasavvuf Tarihi ve Türk İslam Edebiyatı anabilim dallarında yeteri kadar yer verilememektedir.

Hizmet Alanları Bazında Bölümleşme

Hizmet alanlarına göre bölümleşme, İlahiyat fakültesi öğrencilerinin mezuniyet sonrasında muhtemel olarak görev alacakları alanlara yönelik bir bölümleşmeyi ifade etmektedir. (Bu bölümlere ilişkin içerikleri yukarıda verildiği için ayrıntıya girilmeyecektir) Diğer taraftan İlahiyat fakültelerinin mezun ettiği öğrencilerin çalışma alanlarına bakıldığında çok farklı alanların ortaya çıktığını görmekteyiz. Mezunları vasıtasıyla yurt içinde ve yurt dışında din hizmetlerini yerine getirme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenliği ile İmam-Hatip Liselerine meslek dersi öğretmeni ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın din hizmetleri ve yaygın din eğitimi alanlarında ihtiyaç duyduğu personeli yetiştirmek de bu kurumun görev alanı içerisinde yer almaktadır. (Öcal, 1988, s. 182; Mehmedoğlu, 2006, s. 143)

Üçüncü Sınıftan İtibaren Bölümleşme

Bu bölümleşmede mevcut İlahiyat fakülteleri içerisinde hazırlıktan sonra altıncı yarıyıla gelen öğrenci yukarıda da değinilen, akademisyenlik, öğretmenlik, yaygın din eğitimi uzmanlığı, din hizmetleri ve dini danışmalık gibi farklı alanlarda belirlenecek belli bölümlere yönlendirilebilir. Öğrenci kendi tercihine göre tamamladığı bölümün diplomasını alır ve bu alanda istihdama katılır.

Ders Temelli Bölümleşme

Bu bölümleşme türü, beşinci yarıyıldan itibaren İlahiyat fakültesi programlarında yer alan seçmeli dersler vasıtasıyla sağlanabilir. Sarıkçıoğlu'nun getirmiş olduğu öneriye göre örneğin, Tefsir alanına meraklı olan bir öğrenci, mecburi ders saatlerinin üzerine, yaklaşık 30 saatlik seçmeli Tefsir dersi aldığında mezuniyetinde toplam 40 saati aşkın Tefsir dersi okumuş olarak mezun olacaktır ve bu alanda uzmanlaşması mümkün olacaktır. Buna göre, böylesi bir sistemde resmî olmasa da uygulamada İlahiyat fakültelerinde 10-15 bölümün kurulması mümkün olacaktır. (Sarıkçıoğlu, 1988, s. 214) Buna göre, öğrencilerimizin ilgi duydukları bilim dalları çerçevesinde kendilerini yetiştirmeleri sağlanabileceği gibi, özellikle İmam-Hatip-Lisesi meslek dersi öğretmeni olmayı düşünen öğrencilerimizin bu yapısal bölümleşme vasıtasıyla uzmanlaşmaları söz konusu olabilecektir.

[2] Buna göre Temel İslam Bilimleri bölümü altında yer alan anabilim dalları şunlardır: Tefsir, Hadis, İslam Hukuku, Kelam, Arap Dili ve Belâgatı, İslam Mezhepleri, Tasavvuf Tarihi anabilim dalları. Felsefe ve Din Bilimleri bölümü altında yer alan anabilim dalları şunlardır: İslam Felsefesi, Din Felsefesi, Felsefe Tarihi, Mantık, Din Eğitim, Din Sosyolojisi, Din Psikolojisi, Dinler Tarihi İslam Tarihi ve Sanatları bölümü altında yer alan anabilim dalları şunlardır: İslam Tarihi, Türk İslam Edebiyatı. (Usta, 2001, s. 110).

Sonuç ve Öneriler

İlahiyat fakülteleri toplumların akademik bilgi-fikir üretmeleri ve bireysel ve toplumsal anlamda değişip gelişebilmeleri için çok önemli bir misyona sahip olan fakültelerdir. Bu fakültelerin günün gerek ve ihtiyaçları doğrultusunda incelenmesi, yeni hedef ve amaçlar doğrultusunda programlarının yenilenmesi gerekmektedir.

Günümüz birey ve toplumu bu fakültelerin ilk kurulduğu dönemden günümüze çok büyük gelişim ve değişim sağlamıştır. Ancak genel itibariyle görülmektedir ki, günümüz İlahiyat fakülteleri, klasik tek program sistemiyle pek çok uzmanlık ve meslek alanı için eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ancak kabul edilmelidir ki her bilim alanından ve meslekten sınırlı sayıda ders ve içerikle uzman yetiştirilmesi imkânsızdır. Bu nedenle İlahiyat fakültelerinde bilimsel, bireysel ve toplumsal gerçek ve ihtiyaçlardan hareketle yen bölümleşmelere gidilmesi bir zorunluluktur.

Mevcut bilim alanları ve meslekî ihtiyaçlar doğrultusunda temel İlahiyat formasyonunu temele alarak, İlahiyat fakültelerinde en azından aşağıda verdiğimiz bölümleşmelere gidilmesi, ülkemiz İlahiyat alanının gelişmesi ve ülke ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için faydalı olacaktır.

2.1. İlahiyat Bölümü

2.2. Yaygın Din Eğitimi Bölümü

2.3. Din Hizmetleri Bölümü

2.4. İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmenliği Bölümü

2.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

Aşağıda önerdiğimiz bölümlerin anabilim dallarına ait Tablo 3 yer almaktadır.

Tablo 3: Önerilen bölümler ve anabilim dalları.

İlahiyat Bölümü	**Temel İslam Bilimleri**		**Felsefe ve Din Bilimleri**		**İslam Tarihi ve Sanatları**	
Yaygın Din Eğitimi Bl.	Cami Merkezli Din Eğitimi	Alevilik-Bektâşîlik Eğitim	Kur'an Kursunda DE	Basın yayın ve internet	Yurtdışı Din Cami Hizmetleri	
Din Hizmetleri Bl.	Hapishaneler	Hastaneler	Yetiştirme Yurtları	Huzurevleri	Kreşler	Fabrikalar
İHL Meslek Dersleri Öğrt. Bl.	Arapça Öğretmenliği	Hadis	Fıkıh	Kelam	Tefsir	Siyer
DKAB Öğrt. Bölümü	İlköğretim DKAB Öğretmenliği		Ortaöğretim DKAB Öğretmenliği			

Kaynaklar

Kaya, M. (2003). Ondokuz mayıs üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlik mesleğine dair tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14-15. 89-115.

Altaş, N. (1999). Hastanelerde dinî danışmanlık hizmetleri (Türkiye uygulaması üzerine deneysel bir araştırma), Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 39. 599-659.

Aşıkoğlu, N. (2005). İlahiyat Fakültelerinin eğitim öğretime katkıları ve kaliteye yolculuk, Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, IX/1. 1-9.

Aydın, M. Ş. (2004). İlahiyat lisans programının amaç sorunu, Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Aydın, M. Z. (2008). Verimli ve kaliteli din hizmeti nasıl olmalıdır?, I. Din Hizmetleri Sempozyumu, cilt: 1, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. 25-33.

Bayraklı, B.,"İlahiyat Fakültelerinin Programında Yapılması Gerekli Olan Değişiklikler", Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1988.

Buyrukçu, R. (2004). İlahiyat Fakültelerinin yeniden yapılandırılması problemi, Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları. 509-520.

Cebeci, S, (2010), Bir din öğretimi yaklaşımı olarak dinî danışma ve rehberlik, Değerler Eğitimi Dergisi, 8/19, 53-69.

Cengil, M. (2004). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin istihdamı ve bu bağlamda ders programı üzerine bazı öneriler, Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları. 243-275.

Doğan, R. (1999). Cumhuriyet öncesi dönemde yaygın din eğitimi açısından hutbeler, AÜİFD; 39. 491-533.

Ev, H. (2003). Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumları ve öğretmen yetiştirme, İzmir: Tibyan Yayıncılık.

Evkuran, M. (2009). Yüksek din öğretimi ve dini kurumsallaşmanın yakın tarihi, Türkiye'de İlahiyat Fakültelerinin Konumu ve Dini Bilginin Niteliği Uluslararası Sempozyumu, Ankara.

Mehmedoğlu, A. U., "İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimleri ve Dindarlık-Değer İlişkisi (M. Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği), Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30 (2006/1)

Okumuş, E. (2007). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin problemleri -dicle üniversitesi örneği, Değerler Eğitimi Dergisi, 5 (13). 59-94.

Öcal, M. "İlahiyat Fakültelerinde Programlar ve Bölümleşme", Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1988.

Özbek, A. (2004). Müzakere, Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Özdemir, Ş. (2004). Avrupa birliğine giriş sürecinde İlahiyat Fakültesi mezunlarının çalışma alanları ve bu alanlara eleman yetiştirmek üzere ilahiyat lisans programında yapılması gerekli düzenlemeler, Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları. 193-210.

Özdemir, Ş., Cezaevlerinde Din Eğitimi, Arı Sanat Yayınevi, İstanbul 2006.

Parladır, S.,"Amaçlar ve Muhteva Bakımından Yüksek Din Öğretimine Bakış", Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1998, ss. 8-9.

Sarıkçıoğlu, E., "Sunuş", Yükseköğretimde Din Bilimleri Öğretimi Sempozyumu, 21-23 Ekim 1987, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Samsun 1988.

Tan, Z. (2008). Yaşlıya din hizmeti sunarken onların yaşam kalitesini artırma ve yaşlılığı anlamlı kılmada dinin tanıdığı pozitif ayrımcılığın boyutları, I. Din Hizmetleri Sempozyumu, Cilt: 2, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları. 273-302.

Toktaş, F. Acuner, Y. (2004). İlahiyat Fakültelerinde felsefe dersleri ondokuz mayıs üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:17. 159-176.

Tosun, C. Doğan, R. (2004). İlahiyat Fakültelerinin yeniden yapılanması üzerine, Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu, Isparta: SDÜ İlahiyat Fakültesi Yayınları. 487-507.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1245-1252

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

1933'te Ne Oldu? 2011 Türkiye'sinden 'Son Devrim'in Çözümlemesi

Prof. Dr. Ferhan Girgin Sağın
Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıbbi Biyokimya AD, Bornova, 35100, İzmir, Türkiye

Özet

Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla başlayan devrimsel sürecin son adımı 1933 Üniversite Reformu'dur. Darülfünun'un genel anlamda toplumdan kopuk ve içine kapalı çalışma düzeni, genç Cumhuriyet'in ideallerine uzak kalması ve bu konuda yapılan eleştiriler ile kurum içinden kaynaklanan reform istekleri bu süreçte önemli rol oynamıştır. Yükseköğretimde modernleşme ve Batılılaşma çabalarını bilimsel bir temele dayandırmak isteyen Atatürk, 1932'de Cenevre Üniversitesi pedagoji profesörü ve eski rektörü A. Malche'ı davet ederek Üniversite Reformu'nun temelini oluşturacak "İstanbul Darülfünun'u Hakkında Rapor"u hazırlatmıştır. Genç Cumhuriyet'in bilimle yönetilmesini hedefleyen Atatürk'ün ve Eğitim Bakanı Reşit Galip'in önderliğinde yapılan 1933 reformuyla Darülfünun kapatılmış, yeni bir üniversite anlayışı ile İstanbul Üniversitesi, TC'nin ilk üniversitesi olarak kurulmuştur. Merkezinde, Almanya'daki Nazi zulmünden kaçan Yahudi kökenli bilim adamlarının ve Atatürk'ün uzun erimli planının sonucu olarak yurt dışında eğitim gören gençlerin bulunduğu bu yeni üniversite modelinde yaratılan zengin bilimsel ortamla, bilim tarihimizde ilk kez bilimsel araştırma kavramı yeşermiştir. Malche Raporu ve ardından gelen 1933 Reformu'nun başarısı, o günden bu yana değişik boyutlarda hala tartışılagelmektedir. Bu sunumda, Cumhuriyet'in Son Devrimi, 2011 Türkiyesi'nin gözüyle, ancak o yıllarda varolan mevcut toplumsal ortam ve bilimsel altyapı da göz önüne alınarak değerlendirilecek ve günümüzde hala devam eden üniversitelileşme sancımızın nedenleri tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: 1933 reformu, Malche raporu, üniversite tarihi.

Giriş

Batı dünyasında ilk üniversitelerin kuruluşu (Bologna Üniversitesi-1088, Paris Üniversitesi-1150 ve Oxford Üniversitesi-1167) günümüzden yaklaşık 1000 yıl öncesine dayanmaktadır. Başlangıçta kilisenin himayesinde ortaya çıkan bu kurumlar, özellikle denizcilik-madencilik-tarım gibi alanlarda bilimsel yaklaşıma önem vermişlerdir. Doğal olayların açıklanmasında doğa dışı güçlerin dışlanması, toplumda aydınlanmacı düşünce biçimlerinin ve dinde reform hareketlerinin gelişmesi, felsefe-sanat-bilimde meydana gelen uyanış (Rönesans) gibi tarihsel süreçler, bu ilk üniversitelerin eğitime ve bilime yaklaşımlarını kökten değiştirerek çağdaş üniversitelere evrilmesine neden olmuşlardır (Aras, Dölen, Bahadır, 2007).

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk yükseköğretim kurumlarının (mühendishane, tıbbiye, harbiye, mülkiye) kuruluşu ise, Batı'da üniversitelerin ortaya çıkışından yaklaşık 700 yıl kadar sonra olmuştur. Bu gelişmede de, daha çok imparatorluğun gereksinimi olan alanlarda nitelikli insan yetiştirme amacı tetikleyici rol oynamıştır. Tanzimat Fermanı'nın ilanının ardından yenileşme hareketlerinin getirdiği ivmeyle 1846'da Meclis-i Maarif (Eğitim Bakanlığı) ve Darülfünun (Fenler Evi) kurulmuş olmasına rağmen, ilerleyen yıllarda özellikle Darülfünun'un birkaç kez kapanıp

açılması, bu dönemde de bilim ve yükseköğretim alanında istikrarlı bir gelişmenin sağlanamadığını göstermektedir. Nihayet, 1 Eylül 1900'de, Darülfünun-u Şahane açılarak eğitime başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde ortaya çıkan bu kurum, bilim ve eğitim alanında sınırlı reform adımları atabilmiştir. Bu çerçevede özellikle 1915 yılında yapılan antlaşmayla Batılı bilim adamlarıyla ilk işbirliklerinin geliştirilmesi ve 1919 yılında yayımlanan nizamname ile Darülfünun'a özerklik sağlanmış olması önemlidir (Aras, Dölen, Bahadır, 2007).

1923'te Yeni Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda İstanbul Darülfünun'u Fen, Tıp, Hukuk, Edebiyat, İlahiyat Fakülteleri ile Eczacı ve Dişçi Mektepleri'nden oluşan, 221 öğretim elemanı ile 2,462 öğrencisi olan bir kurumdur (Arslan, 1995). Genç Cumhuriyet'in devrimlerle yeniden yapılanma sürecine girdiği yıllarda, TBMM 21 Nisan 1924'te Darülfünun'un tüzel kişiliğini tanımış ve 7 Ekim 1925'te kurumun bilimsel ve yönetsel özerkliğini kabul etmiştir (Aras, Dölen, Bahadır, 2007).

Ancak, yine bu yıllarda Darülfünun'un içinden ya da dışından kaynaklanan bir çok görüşte, kurum uygulanan eğitim yöntemlerinden, öğretim elemanlarının niteliklerine ve toplumsal görevlerine kadar birçok alanda eleştirilmekte ve reform istekleri dile getirilmektedir. Ortaöğretimden gelen öğrencilerin bir araştırma kültürü ortamında yetişmemiş olması, Darülfünun'da gerekli uzmanlaşmayı tamamlamış yeterli sayıda bilim insanının bulunmaması ve Darülfünun'un bir üniversite değil, bir meslek yüksekokulu niteliğinde kurulmuş olması gibi "üniversiteleşme" tarihimizin gelenekselleşmiş özellikleri bu sonucu doğuran nedenler arasındadır (Sağın, 2011). Bu noktada, özellikle Kadro Dergisi yazarlarının yönelttiği suçlamalar, Darülfünun'un toplumdan kopuk olduğu, içine kapalı bir çalışma düzeniyle varlığını sürdürdüğü, genç Cumhuriyet'in ideallerine sahip çıkmadığı ve devrimlerin gerisinde kaldığı yönündedir. Bu konuda tarihsel süreçte dikkat çeken örnek bir olay, 1924'te Latin alfabesinin kabulü öncesinde gelişmiştir. Darülfünun'dan bazı öğretim üyeleri Harf Devrimi'nin gerçekleşmesi durumunda, protesto olarak Latin harfleriyle tek bir satır yazmayacaklarını belirterek Cumhuriyet'in idealleriyle ters düşmüşlerdir. Benzer şekilde 1930'larda, Cumhuriyet'in kuruluşunu ve devrimleri anlatan en iyi esere verilecek 5,000 lira ödüllü bir yarışma duyrulmuş olmasına rağmen, Darülfünun'dan hiçbir katılım olmamıştır (Aras, Dölen, Bahadır, 2007; Kalaycıoğulları, 2009).

1929'da bir çözüm arayışıyla yapılan Darülfünun Divan Toplantısı'nda bir dizi reform önerisi dile getirilerek bir proje hazırlanmış olmasına rağmen, bu adımlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın daha geniş bir ıslahatı düşünmesi nedeniyle etkin bir biçimde uygulanamamıştır. Sonuçta, tüm iyi niyetli çabalara rağmen 1930'lara gelindiğinde Darülfünun, genç Cumhuriyet'in batılılaşma ve çağdaşlaşma hedefine ulaşmaktan uzak bir kurum olarak varlığını sürdürmektedir. M. Kemal'in 1930'daki Darülfünun ziyaretinde öğretim heyetine sorduğu soru dikkat çekicidir: "Türkiye ilim adamları arasında ecnebi müellifler tarafından site edilen kaç kişi ve kaç eser vardır?" (Etem, 1933). Bu soru, Atatürk'ün üniversiteye ve bilime bakışını göstermekle kalmaz, aynı zamanda hedeflediği değişimin bir işareti olarak da tarihe geçmiştir.

Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla başlayan devrimsel sürecin son adımı 1933 Üniversite Reformu'dur. M. Kemal Atatürk de bu reformu "son devrim" olarak nitelemiş, gelişimi ve sonuçlarını yakından takip etmiştir. Bu makalenin takip eden bölümlerinde 1933 Üniversite Reformu'nun öncesinde yapılan hazırlıklar ışığında "son devrim" tartışılacak ve sonuçları irdelenecektir.

1933 Reformu

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ve devrimlerin yaşama geçirilmesinin ardından yükseköğretimde hedeflediği modernleşme ve Batılılaşma adımlarını başlatan M. Kemal, tüm bu çabaları bilimsel bir temele dayandırmak istemiştir. Bu istekle, 1932'de Cenevre Üniversitesi pedagoji profesörü ve eski rektörü Albert Malche Türkiye'ye davet edilmiş ve Üniversite Reformu'nun temelini oluşturacak "İstanbul Darülfünun'u Hakkında Rapor"u hazırlaması istenmiştir. Malche, bu davet üzerine 16 Ocak 1932'de İstanbul'a gelmiş ve hızla fakülteleri, klinikleri ziyaret ederek, laboratuar, derslik, kütüphane gibi öğrenme ortamlarını inceleyerek, öğretim elemanları, öğrenciler ve idari memurlarla konuşarak raporunu hazırlamaya başlamıştır. 18 Şubat 1932'de Darülfünun Emini'ne yazılı olarak sunduğu sorulara elde ettiği sonuçları da bu süreçte değerlendirmiş ve 29 Mayıs 1932'de raporunu bitirerek hükümete sunmuştur (Widmann, 2000; Özata, 2006).

Malche Raporu

Malche'ın hazırladığı "İstanbul Darülfünun'u Hakkında Rapor", 3 bölümden oluşan ayrıntılı bir eğitim değerlendirme çalışmasıdır. Malche, bu raporda önce araştırmasının amaç ve yöntemlerini açıklamış, ardından Darül-

fünun'un eleştirel incelemesini aktarmış ve son bölümde de ayrıntılı çözüm önerilerini sunmuştur (Aras, Dölen, Bahadır, 2007). Bu raporda dikkat çekilen başlıca noktalar şunlardır (Özata, 2006; Kalaycıoğulları, 2009):

- Darülfünûn, kendisine tanınan bilimsel özerklik ve tüzelkişilik hakkındaki yasalara pek bağlı ve taraftar görünmemektedir.
- Öğretim üyeleri bilimsel sayılabilecek nitelikte ciddi hiçbir araştırma yapmamaktadır. Seminer, laboratuar ve uygulama çalışmaları yetersizdir.
- Türkçe kitaplar çok azdır. Kütüphaneler yeterli kitaba sahip değildir. Darülfünûn kütüphanesinin saat 16:00'da kapanması ve dışarıya kitap verilmemesi, öğrencilerin kişisel çalışmalarını engellemektedir.
- Darülfünûn'un fakülteleri arasında bilimsel işbirliği bulunmamaktadır.
- Batı dillerine yeterince önem verilmemekte, öğrenciler yabancı dil bilmemektedirler.
- Darülfünûn'da çok sayıda ve geniş derslikler bulunmasına rağmen, bunlar yeterince kullanılmamaktadır. Laboratuar, seminer, klinik ve enstitülere ayrılan yerlerin bir kısmı eski ve ilkel kalmaktadır.
- Ders programları hem fazla yüklü, hem de ansiklopedik niteliktedir; ders notları hiç değiştirilmeden ve geliştirilmeden uzun yıllardan beri aynen okutulmaktadır.
- Kişisel çalışma ve araştırmalara, düşünme ve konuşmaya yer vermeyen, mevcudu tekrar etmekten ibaret bir eğitim yöntemi kullanılmaktadır.
- Öğretim üyesi kadrosu çok kalabalıktır. Profesörlere düşük ücret ödenmesi, onları yan görevler almaya zorunlu kılmaktadır. Öğretim üyeleri dışarıdaki işlerini birinci, esas görevlerini ikinci planda tutmaktadırlar.
- Öğretim üyeleri arasında fikir ve ideal birliği yoktur. Aralarındaki gruplaşma nedeniyle akademik yönetim, grupların elinde bulunmaktadır.

Malche'ın 95 sayfalık bu raporundaki, "bilimsel çalışma ortaklığı eksikliği", "yaygın bir araştırma ortamının olmaması", "öğretim üyelerinin kurum aidiyetinin zayıflığı", "öğretimin toplumdan kopuk ve içine kapanmış görüntüsü" gibi tespitlerin çoğu ne yazık ki günümüz Türkiye'sinin üniversitelerinde de geçerlidir (Sağın, 2011).

Raporun öneriler bölümünde ise Malche, özellikle Batı örneğine uygun biçimde yeni kürsüler kurmanın yeterli olmadığını, buna karşılık yeni bir bilimsel kültür ve ruh yaratacak eğiticilerin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Malche'a göre ancak bu şekilde gerçek bir bilim ve araştırma ortamı ile düşünen-sorgulayan-araştıran yeni bir nesil yaratılabilir (Widmann, 2000).

Atatürk'ün bu raporu büyük bir dikkatle okuduğu ve notlar aldığı bilinmektedir. Durumu tüm gerçekliğiyle gösteren bu rapor karşısında M. Kemal'in yorumu "Bizim bildiğimiz başka, hakikat başka" olmuştur (Kocatürk, 1984).

Islahat Komitesi

Malche Raporu'nun hazırlanmasının ardından Darülfünun'da gerçekleşecek reformla ilişkili olarak Atatürk'ün ve dönemin genç, idealist Milli Eğitim Bakanı Reşit Galip'in yaklaşımı, diğer devrimlerde olduğu gibi, kökten bir ıslahat olarak özetlenebilir. Bu yeni düzenlemede, oluşturulacak kadroya çok önem veren Reşit Galip ve Atatürk, yeni üniversitenin öğretim üyelerinin üç kaynaktan sağlanmasını öngörmüşlerdir (Widmann, 2000):

1) Darülfünûn'dan arıtılacak öğretim elemanları

2) 1924-1933 arasında Avrupa'ya gönderilmiş ve öğrenimlerini başarıyla tamamladıktan sonra yurda dönmüş olan gençler (1927-1928 eğitim döneminde 42, 1928-1929'da 170 ve 1929-1930'da 288 öğrenci yurtdışına gönderilerek yeni üniversite için yetişmeleri sağlanmıştır) (Bahadır, 2000)

3) Yurtdışından getirilecek yabancı profesörler

Darülfünun'dan tasfiye edilecek öğretim elemanlarının saptanması için bir Islahat Komitesi kurularak bu oluşuma, dönemin doktoralı 8 öğretim elemanından biri olan matematik profesörü Kenan Erim, Milli Eğitim Bakanlığı'nda daha önceki çalışmalarıyla göz dolduran bir eğitimci olan Avni Başman, Türkiye'de Teknik Okulların kurucusu olarak tanınan Rüştü Uzel gibi uzmanlar alınmıştır (Widmann, 2000; Kalaycıoğulları, 2009). Darülfünun hakkındaki raporu hazırladıktan sonra İsviçre'ye dönen Prof. Dr. Malche da, Mayıs 1933'te tekrar Türkiye'ye gelerek yaklaşık bir yıl sürecek olan ikinci dönem çalışmalarına başlamış ve Islahat Komitesi'yle birlikte, eski Darülfünun'un yeni İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmesi çalışmalarında rol almıştır.

Darülfünun'un Tasfiyesi

Darülfünun öğretim üyelerinin kadrolarının tasfiyesi oldukça köklü olmuş ve 240 öğretim üyesinden 157'si kurumdan uzaklaştırılmıştır. Özellikle profesör ve ordinaryus profesör düzeyinde büyük bir tasfiye (71 kişi) gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de modern patolojinin kurucusu Prof. Dr. Hamdi Suat Aknar, Darülfünun'un ilk bilimsel otoritelerinden biri olup bir dönem Darülfünun Eminliği'ni de üstlenmiş olan pedagog Prof. Dr. İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi önemli isimlerin tam da anlaşılamayan nedenlerle Darülfünun'dan uzaklaştırılmış olmaları 1933 reformunun başarısını gölgeleyecek önemli kayıplardır (Baltacıoğlu, 2007).

Darülfünun'dan arıtılan kadroların haklarının teslimi ve mağdur olmamaları için yine de zamanın koşullarına göre önemli sayılabilecek adımlar atılmıştır. Bu öğretim elemanlarının bir kısmı kurulan "Telif ve Tercüme Heyeti"nde, diğerleri ise ortaöğretim kurumlarında öğretmenlikle görevlendirilmişlerdir. Yine bu öğretim elemanlarına İslami Tetkikler Enstitüsü ya da kamu kurumlarında çalışma olanağı da sağlanmıştır. Maddi kayıplara uğramamaları için bu kişilere uzunca bir süre "açık maaş" verilmiş ve bazı özel destekler sağlanmıştır (Aras, Dölen, Bahadır, 2007).

İstanbul Üniversitesi'nin Kuruluşu

Genç Cumhuriyet'in bilimle yönetilmesini hedefleyen Atatürk'ün ve Eğitim Bakanı Reşit Galip'in önderliğinde 31 Mayıs 1933'te üniversite reformuyla ilgili 2252 sayılı kanun yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla 31 Temmuz 1933'ten itibaren İstanbul Darülfünun'u kendisine bağlı bütün kuruluşlarla, öğretim üyeleri ve ana yapısıyla birlikte ortadan kaldırılmaktadır. Darülfünun'un yerine ise 1 Ağustos 1933'ten itibaren İstanbul Üniversitesi adı altında yeni bir üniversite kurulmaktadır. Bu üniversite, genç Cumhuriyet'in ilk üniversitesi olarak üniversite tarihimizde yerini alacaktır (Aras, Dölen, Bahadır, 2007).

İşte bu noktada, Avrupa'daki siyasal ve toplumsal bazı gelişmeler, büyük bir arıtma hareketiyle lağvedilen Darülfünun'un ardından yeni üniversitenin kadrolarını oluşturulmasına olanak verecek büyük bir tarihsel fırsatı da ortaya çıkarmıştır.

Yabancı Öğretim Üyelerinin Türkiye'ye İlticası

Türkiye'de Üniversite Reformu'nun hazırlıklarının sürdüğü yıllarda, Batı'da Almanya'da ırkçı söylemler ve akımlar yükselmeye başlamış; bunların sonucu olarak da 30 Ocak 1933'te "nasyonal sosyalist"ler iktidara gelmişlerdir. Bu faşist iktidar, özellikle Yahudi ırkından olan üniversite öğretim üyelerine baskılar uygulamaya, onları emekliye sevk etmeye, görevlerinden uzaklaştırmaya, hatta tutuklamaya başlamıştır. Sonuçta, bu bilim adamlarının büyük kısmı Almanya'yı terk ederek İsviçre'ye sığınmış ve Zürih'te 'Yurt Dışındaki Alman Bilim Adamları Yardım Cemiyeti' adlı bir dayanışma örgütü kurmuşlardır. Bu topluluğun başına ise genç bir tıp profesörü olan Dr. Philipp Schwartz getirilmiştir (Widmann, 2000).

Bu sırada Türkiye'de, Üniversite Devrimi çalışmaları yoğun bir şekilde sürmektedir. Bu noktada, Malche'ın 1933 Reformu'na önemli bir katkısı, 'Yurt Dışındaki Alman Bilim Adamları Yardım Cemiyeti'yle temasa geçmesi ve mülteci Alman bilim adamlarına Türkiye'de çalışma imkanı olduğunu bildirerek görüşmelerin başlamasını sağlamasıdır (Widmann, 2000). Bu gelişmeler üzerine Temmuz 1933'te, 'Yurt Dışındaki Alman Bilim Adamları Yardım Cemiyeti' başkanı Prof. Dr. Philipp Schwartz Türkiye'ye gelmiş ve Reşit Galip başkanlığındaki Islahat Komitesi'yle görüşmüştür (Widmann, 2000; Özata, 2006; Aras, Dölen, Bahadır, 2007).

Yapılan toplantıda Türk tarafı, açılması planlanan yeni üniversite için açıkta olan birçok kadroya Prof. Dr. Schwartz'dan isim önerileri almış, bu kişilerin özgeçmişlerini, faaliyetlerini ve kişisel özelliklerini değerlendirmiştir. Yaklaşık 7 saat süren bu toplantı sonucunda ücretler ve bazı temel koşullar belirlenerek tarihe Ankara Sözleşmesi olarak geçen anlaşma imzalanmıştır. Bu anlaşmaya göre yabancı öğretim üyeleri 3-5 yıllık yenilenebilir protokollerle Türkiye'de görevlendirilecekler, maaş ve yollukları hükümet tarafından düzenli olarak ödenecek ve bu bilim adamlarının yanlarında yabancı yardımcı asistan çalıştırma hakları olacaktır. Bunun karşılığında beklenen ise, yabancı öğretim üyelerinin ilk 3 yıldan sonra Türkçe ders vermeleri ve Türkçe ders kitabı yazmalarıdır. Bu kritik toplantıda Türk tarafının liyakat ve bilimsel yeterlilik konusu üzerinde önemle durduğu bilinmektedir. İlginç olan nokta, kayıtlarda yukarıda söz edilen eğitim zorunlulukları dışında yabancı bilim adamlarına araştırma zorunluluğu getirilmemiş olmasıdır. Buna karşılık, nitelikli bir araştırma ve bilim özgeçmişine sahip bu bilim adamlarının büyük bir çoğunluğu ilerleyen yıllarda, Türkiye'de araştırmalarını yoğun olarak sürdüreceklerdir. Bilim araştırma-

ları yapma zorunluluğunun bir madde olarak protokolde yer almamasına karşın, Reşit Galip'in toplantı sonrası dile getirdiği şu cümleler önemlidir: "Bugün alışılmışın da dışında, örneği gösterilmeyecek bir iş yapabildiğimiz bir gün oldu. 500 yıl kadar önce İstanbul'u kuşattığımız zaman Bizanslı bilginler İtalya'ya göç etmişti ve buna engel olamamıştık. Sonuç olarak Rönesans gerçekleşti. Bugün Avrupa'dan bunun karşılığını alıyoruz. Ulusumuzun yenileştirilmesini umut ediyoruz. Bilim ve yöntemlerinizi getirin, gençlerimize bilginin yollarını gösterin. Size teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım" (Widmann, 2000, s. 92)

Bu toplantı sonrası, Philip Schwartz'ın kendisinden olumlu haberler bekleyen Zürih'deki meslekdaşlarına büyük bir memnuniyetle müjde verdiği ve "Batı'nın pisliğinin bulaşmadığı bir ülke keşfediyordum!" dediği bilinmektedir (Kalaycıoğulları, 2009).

1933 Reformunun Başarısının Değerlendirilmesi

1933 reformunun sonuçlarının sağlıklı irdelenmesi için o dönemde genç Cumhuriyet'in içinde bulunduğu idari ve siyasal atmosferin, Türk toplumunun kültürel özelliklerinin ve mevcut bilimsel altyapı ve olanakların göz önüne alınması gereklidir (Aras, Dölen, Bahadır, 2007). Prof. Dr. Malche'ın da çok yerinde olarak gözlemlediği "Türk münevverlerinin bir çoğunda derin kökleri olan kifayetsizlik hissi", "gerek münevverlerde, gerekse halkın birçok unsurlarında Türk milletinin mukadderatını idare edenlere karşı itimatsızlık" ve "vatan için ölmeyi göze alanların çoğunda vatan için yaşamak-çalışmak arzusunun çok gevşek olması" gibi noktalar üniversite ve bilim dünyamızın bu değişimi sindirmesine kısıtlılık getiren toplumsal özelliklerimizdir. Yine de, o günlerde henüz 10 yıllık bir geçmişe sahip olan Cumhuriyet'in toplumsal ve siyasal alanda gerçekleştirdiği tüm devrimlerle birlikte üniversite devrimini de gerçekleştirmesi hiç şüphesiz çok önemli ve zorlu bir başarıdır. Bu başarıyı değerlendirmek, herşeyden önce reformla ilgili olarak başlangıçta hedeflenenlerin gerçekleşip gerçekleşmediğiyle ölçülebilir.

Üniversite reformunun önemli bir hedefi, Batı düzeyinde bir yükseköğretim düzeni oluşturmak, nicel ve nitel olarak üniversitelileşmeyi sağlamaktır. Bu noktada, 1923'te TC kurulduğunda 2,462 öğrenciye ve 221 öğretim elemanına sahip Türk yükseköğretim alanının, aradan geçen 15 yıl sonunda 1939'lara gelindiğinde 10,213 öğrenci ve 855 öğretim elemanına sahip olacak şekilde gelişmesi önemli bir nicel başarıdır. Üniversitelileşmede, sadece nicel değil, nitel olarak da hedefe ulaşılması yani bilim ve eğitim ortamının gelişmesi şüphesiz ki 1933 reformunun çıkış noktasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, reformda görev alan yabancı bilim adamlarının Malche'ın görüş ve önerileri doğrultusunda eğitim programlarının içerik ve işlenişinde yaptıkları değişimler, öğrenci ve öğretim elemanlarının karşıklı etkileşimine, öğrencilerin düşünme ve araştırma yanlarının gelişimine izin veren çağdaş ve aktif eğitim yöntemleridir.

Bu dönemde, sadece eğitim programları ve işlenişi üzerinde iyileştirilmeler yapılmamış, hem Türk, hem de yabancı bilim adamlarının çabaları sonucunda Türkçe ders kitaplarının sayısında ve kalitesinde de anlamlı bir artış sağlanmıştır. Reform döneminde, İstanbul Üniversitesi'nde çalışan profesörlerin yaklaşık %80'inin en az bir, %60'ının ise iki ve daha fazla kitabının yayınlandığı bilinmektedir. Prof. Dr. Fritz Arndt, Prof. Dr. Ernst Hirsch, Prof. Dr. Alfred Isaac, Prof. Dr. Fritz Neumark, Prof. Dr. Curt Kosswig, Prof. Dr. Andreas Schwartz gibi profesörler ise Türkiye'de beş ve daha fazla kitap yayımlamışlardır. İstanbul Üniversitesi'nin rektörü Ord. Prof. Dr. Cemil Bilsel'in bildirdiğine göre, 1934-1943 arası dönemde İstanbul Üniversitesi'nde basılan kitap sayısı 452 olmuştur (Kalaycıoğulları, 2009).

Yabancı bilim adamları ayrıca üniversite, enstitü ve fakülte kütüphanelerinin kurulması ve zenginleştirilmesi için de çabalar harcamışlardır. Başta Prof. Dr. Ernst Hirsch ve Prof. Dr. Gerhard Kessler olmak üzere bu bilim adamlarının yurt dışından çok sayıda kaynak temin ettiği ve bu kaynakların demirbaşa kaydedilmesi ve tasniflenmesi süreçlerinde birebir çalıştıkları bilinmektedir (Widmann, 2000).

1933 Reformu öncesinde Türkiye'deki doktoralı öğretim elemanı sayısı 8'dir, bunların hepsi de Batıda doktora eğitimlerini tamamlamışlardır. Reform sırasında ise önceliğin lisans düzeyindeki eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına verilmesine rağmen, lisansüstü araştırmalara da önem verilmiş ve 1923-1933 arasında 50'ye yakın asistan doktorasını tamamlamıştır (Kalaycıoğulları, 2009).

Tüm bu ilerlemeler, Türk üniversite dünyasının gelecek nesillerinin yetiştirilmesinde de önemli rol oynamıştır. Bugün Türk üniversitelerinde çalışan çok sayıda öğretim elemanı, bu yabancı bilim adamlarının doğrudan öğrencisi olmasalar da, onların yetiştirdiği öğrencilerin öğrencileridir.

1933 öncesi dönemde Darülfünun'da yıllara dağılmış istikrarlı bir araştırma ve yayın kültürü yoktur. 1933-1946 arasında ise ilk yıllarda ağırlıklı olarak Alman bilimcilere ait olmak üzere sürekli bir araştırma ve yayın artı-

şı olduğu gözlenmektedir. Bu süreç içinde sadece Fen Fakültesi'nde 41 doktora araştırmasının tamamlanmış olması o yıllarda sağlanan bilim eğitimi ve araştırma ortamının önemli bir göstergesidir (Widmann, 2000). İlk kadın matematikçimiz Paris Pişmiş'in anılarında şu ifadeler yer almaktadır (Oralalp, 1995, s. 42): "Alman hocalar varken eğitim iyiydi, ancak onlar da fazla kalmadılar. Onlardan ne kadar istifade edildi bilmiyorum, ama ben şahsen çok istifade ettim: önümde bir pencere açılmış gibiydi, bu pencereden yeni bir dünyaya bakıyordum sanki. Önceden de hocalarımız iyiydi. Fakat onlar sadece ders okutuyorlar, alıştırma veriyorlardı, hiç araştırma yapmıyorduk. Aslında hocalarımız da araştırma yapmıyorlardı. Alman hocalar geldiğinde bir de baktık ki, araştırma yapıyorlar, neşrediyorlar. 'Biz de onlar kadar akıllıyız, onlar yapıyorsa biz de yapabiliriz!' dedim kendi kendime… Hitler Almanya'sından kaçan bu profesörlerin, herşeyden önce, araştırmayı teşvik bakımından bize çok yararları oldu".

Yabancı profesörlerin, Türkiye'nin sorunlarına yönelik araştırmaları da sürdürmüş olmaları bu bağlamda önemlidir. Prof. Dr. Eckstein Anadolu'daki çocukların sağlık sorunları, Prof. Dr. Kessler Türkiye'nin sosyal gerçekleri, Prof. Dr. Bosch Ankara şehrinin tarihi, Prof. Dr. Salomon-Calvi ise Anadolu'nun su rezervleri ve deprem sorunu üzerine çalışmalar yürütmüştür (Widmann, 2000).

1933 Reformu'nun yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin yapılanmasına ilişkin bilimsel katkıları da bu süreçte göz ardı edilmemelidir. Bu noktada, Prof. Dr. Andreas Schwartz'ın Roma hukuku kavramlarını Türkiye'ye getirme ve Türk hukuku için uyarlama çabaları, Prof. Dr. Ernst Hirsch'in Ticari Hukuk, Türk Ticaret Kanunu ve Türk Telif Hakları Kanunu üzerindeki çalışmaları, Prof. Dr. Fritz Neumark'in Türk Maliye Sistemi ve Vergi Reformları gelişimi üzerindeki çabaları dikkat çekicidir. Bir başka önemli örnek de, Prof. Dr. Paul Pulewka'nın Türk İlaç Sanayi'nde Standardizasyon konusunda yaptığı katkılardır (Widmann, 2000). Ayrıca bu önemli bilim adamlarının yetiştirdiği gençler kendi çalışma alanlarında Cumhuriyet'in çağdaşlaşma hedefini de gerçekleştiren nesil olarak yeni Cumhuriyet'in yapılanmasında önemli rol almışlardır.

Malche Raporu'nda önerilenlere parallel olarak, Reşit Galip ve Atatürk'ün 1933 reformuyla hedeflediği değişimlerden biri de, üniversite ile toplum arasındaki bağın kurulması ve canlı tutulmasıdır. Bu hedefe yönelik olarak Malche'ın da önerdiği şekilde yapılacak halka açık üniversite konferansları aracılığıyla üniversitenin halkın eğitimine katkıda bulunması planlanmıştır. Nitekim bu hedef 1935'ten itibaren uygulamaya konmuş ve 1935-1945 yılları arasında uygulanan Üniversite Konferansları'nda, yapılan konuşmaların yaklaşık %75'i yabancı profesörler tarafından yapılmıştır. Ayrıca yine bu amaca yönelik olarak, 1940-1958 yılları arasında yaz döneminde her ilde yabancı bilim adamlarının da aktif olarak katıldığı Üniversite Haftası uygulaması adı altında bilimsel ve kültürel faaliyetler yürütülmüştür (Widmann, 2000).

Sonuç ve Tartışma

Devrimlerin özelliği, "yavaş bir gelişme olan evrime karşıt olarak toplumsal yaşayışta ve siyasal durumda birdenbire gerçekleştirilen, köklü ve temelli değişmeler" olmalarıdır. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti'nin üniversite anlayışını yeniden biçimlendirerek hızlı, köklü ve nitelikli bir değişim yaratan 1933 reformu, Atatürk'ün de tanımladığı gibi bir "son devrim"dir. Üniversite reformunun, Cumhuriyet tarihinde "son devrim" olarak yer almasının nedeni, olasılıkla üzerinde en çok hazırlık yapılan devrim olmasından kaynaklanmaktadır. Gerçekten de Cumhuriyet'in kurmayları, öncelikle toplumsal ve siyasal alandaki değişiklikleri yaşama geçirmişler ve yeni toplumun oluşmasında eğitimin önemini vurgulayacak şekilde harf devrimi, Öğretim Birliği, okuma-yazma seferberliği gibi atılması daha acil adımlara öncelik vermişlerdir. Cumhuriyetin getirdiği köklü değişimlerin benimsenebilmesi için öncelikle özgür ve aydınlanmacı bir düşünce sistemine izin verecek yeni bir eğitim dizgesi düzenlenmeye çalışılmıştır (Gazalcı, 2011).

Nüfusunun % 90'ının okuma-yazma bilmediği yeni Türkiye Cumhuriyeti'nde, bu dönemde bile, iyi bir eğitim ivmesi gösteren gençlerin yurtdışına gönderilmesi gibi üniversite reformu için yapılan uzun vadeli hazırlıklar da dikkat çekicidir. Tüm bu süreçler, "son devrim"in Atatürk'ün 1924'de başlattığı kültür hareketinin devamı ve önemli bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

1933 Reformu'nun tarihsel sürecinde önemli bir nokta da, reforma dayanak olan raporu hazırlamak için seçilen İsviçreli profesör Albert Malche'ın akademik ve kişisel özellikleridir. Malche, sadece eğitim pedagojisi alanında yetkin bir akademik özgeçmişe sahip olmakla kalmayıp Cenevre Üniversitesi rektörlüğü gibi önemli bir idari görevi de başarıyla tamamlamış bir yöneticidir. Bu akademik özelliklerinin yanısıra çalışmalarında titiz bir bilim adamı olarak nesnel ölçütler kullanması ve objektif yaklaşımlara sahip olması Malche'ın gerçekçi ve adil bir rapor

hazırlamasını sağlamıştır. Bu süreçte iletişime açık, sıcak karakteri, Avrupa'ya özgü üstünlük tavrı içinde olmaması, Batılılara göre oldukça farklı kültürel özelliklere sahip Türk öğretim elemanlarıyla ustaca ilişki kurmasını sağlamış ve kendisine verilen görevi rahatlıkla yapmasına olanak tanımıştır (Widmann, 2000). Malche raporu, bugünün eğitbilim bilgileriyle değerlendirdiğimizde bile oldukça nesnel, geçerli, güvenilir bir rapor olarak dikkat çekmektedir. Bu noktada, toplumun her alanında olduğu gibi üniversitelerimizin dış değerlendirmelerinde de başarılı ve kalıcı bir sonuç yakalamak için, gerekli akademik donanıma ve kişisel özelliklere sahip uzmanların seçiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

1933 Reformu'nun başarısında önemli bir etken olarak, yeni üniversiteye ve onun getirdiği çağdaş eğitim anlayışına inanmış olan Mazhar Osman ve Akil Muhtar gibi örnek öğretim üyeleri ve öğrenciler de gözardı edilmemelidir. İstanbul Üniversitesi'nin yeni kurulduğu yıllarda, Türk asistan ve öğrencilerin içten tutumları, yabancı hocalarla işbirliği içinde çalışmaları ülkemize sığınan yabancı bilim adamlarına itici güç olmuştur. Benzer şekilde Türk halkı da kendine nitelikli hizmet sunan ve önemli ameliyatları gerçekleştiren Prof. Dr. Nissen (cerrahi), Prof. Dr. Liepmann (kadın-doğum) ve Prof. Dr. Igersheimer (göz hastalıkları) gibi öğretim üyelerini hızlıca benimsemiş ve sahip çıkmıştır (Widmann, 2000).

1933 Reformu'nu 2011 Türkiye'sinden değerlendirdiğimizde, başta Atatürk ve Reşit Galip olmak üzere tüm idarecilerin bu çağdaşlaşma projesine ve sürece sahip çıktıklarını görmek olasıdır. Tüm bunlar yeni kurulan Cumhuriyet'in kurmaylarının Batı standartlarında bir üniversiteyi yapılandırmak için gösterdikleri kararlılığın önemli bir işaretidir. M. Kemal 1933'deki TBMM açılış konuşmasında, İstanbul Üniversitesi'nde tepeden tırnağa bir reform yapılması gerekliliğini vurgulamış, "Üniversitenin donatımına verdiğimiz önemi vurgulamak istiyorum. Hiç kuşku yoktur ki, yarım alınmış önlemler verimsizdir. Bütün tasarılarımızda olduğu gibi, öğretim işlerinde ve kurulacak üniversitede de köktenci önlemlerle hareket etmekte kesin kararlıyız" diyerek devrimin işaretini vermiştir (Widmann, 2000, s. 72). Reform başladıktan sonra da kısıtlı imkanlara rağmen, Türk hükümetinin cömert teşvikleriyle bilimsel yatırımlar ve araştırma olanakları arttırılmış ve literatür, kitap gibi kaynakların teminine öncelik verilmiştir (Widmann, 2000).

Sonuçta, bu yeni üniversite modeli genç Cumhuriyet'te zengin bir bilimsel ortam yaratmıştır. Unutulmamalıdır ki, bilimsel kültür ve araştırma ortamı gelenekten beslenir. 1933 reformu, geleneklerinde yaygın bir araştırma kültürünün bulunmadığı toplumumuzda ilk kez gerçek bir bilim ortamının yeşermesine olanak vermiştir. Bu sonuçta, o dönemdeki tarihsel sürecin, Türkiye Cumhuriyeti için önemli bir şans yaratması ve Cumhuriyet kurmaylarının bu şansı kararlılıkla değerlendirerek yabancı bilim adamlarını Türkiye'ye çağırması kritik noktalardır. Araştırma geleneklerini ve deneyimlerini Türkiye'ye taşıyan bu yabancı bilim adamları Türk öğrencileriyle birlikte üniversite tarihimizde ilk kez bilimsel araştırma yöntemlerinin kurumsallaşmasına önayak olmuşlardır. 1933 Reformu, temel bilimler başta olmak üzere belli bilim alanlarının gelişiminde ve gelecek nesil akademisyenlerin yetişmesinde önemli rol oynamıştır.

"Son Devrim" özellikle Nazi zulmünden kaçan yabancı bilim adamlarının Türkiye'deki varlığıyla özdeşleştiğinden, bu bilim insanlarının içinde bulundukları özel durumlarından kaynaklanan güçlükler de doğal olarak devrimin başarısını etkilemiştir. Yabancı bilim adamları, her ne kadar Türkiye Cumhuriyet'inden tam destek görmüş olsalar da, birçok yönden uzun yıllar süren kurtuluş mücadelesinden çıkmış bir toplumun ve yeni kurulmuş bir Cumhuriyet'in zorluklarını yaşamışlardır. Türk toplumuna ve kültürüne uyum, dil ve iletişim sorunları yanında, o dönemde, Türkiye'de zaman zaman resmi Alman makamları ile kutuplaşmanın artması, kendilerinin aleyhinde faaliyetlerin ortaya çıkması, yerli ve yabancı profesörler arasında yaşanan gerilimler gibi sıkıntılar yabancı profesörlerin çalışmalarını kısıtlayan engeller olmuştur. Doğal olarak, geride bırakılan aile bireylerinin koşulları, Almanya'da tutuklu olan meslekdaşlarının belirsiz geleceği de bu engellere eklenmesi gereken faktörlerdir.

1933 Reformu süresince, özellikle tasfiyelerde, sayıları az da olsa yapılan haksızlıklar ve ardından gelişen kırgınlıklar o dönemin dikkat çekici olaylarıdır (Baltacıoğlu, 2007). Ancak yine de, çok hızlı ve kökten bir değişim sürecinin yaşandığı "son devrim" de bu hataların oldukça az olması da önemli bir başarı sayılabilir.

Sonuç olarak, 1933 Üniversite Reformu, Türkiye Cumhuriyeti'nde çağdaş üniversitenin temellerini atan bir "son devrim"dir. Yukarıda belirtilen mevcut toplumsal ortam, bilimsel altyapı ve diğer kısıtlılıklar göz önüne alındığında, bu son devrimin o yıllar için birçok noktada hedefine ulaşmış olduğu açıktır. Yükseköğretim sistemimizle ilişkili olarak Malche Raporu'nda belirtilen bir çok kısıtlılığın günümüzde devam etmesinin nedenleri, 1933 Reformu'nun üniversiter yaşamımıza kazandırdığı ivmenin değişik dönemlerde toplumsal ve siyasal gelişmelerle kesilmiş olmasında ve üniversite öncesi eğitim sistemimizde varolan sorunları çözmek için etkin reformlar yapama-

mış olmamızda yatmaktadır. Hiç şüphesiz ki, 1933 Reformu'yla ülkemizde oluşturulan canlı bilimsel ortam ve kültüre, eğitim alanında Cumhuriyet'in başlangıcında konulan aydınlanmacı ve çağdaş eğitim hedeflerine sahip çıkan politikalar süregelseydi, ülkemiz bugün bilim-teknoloji ve çağdaş uygarlık alanında çok daha ileri noktalarda olabilirdi. Türk yükseköğretim ve bilim dünyası olarak bundan sonraki hedefimiz, "son devrim"in kesintiye uğratılmış sürecini tamamlamak, eğitim sistemimizin tüm aşamalarını yeniden devrim ruhuyla canlandırmak ve bilim dünyamızı çağdaşlaştırmak olmalıdır.

Kaynaklar

Aras N.K., Dölen E., Bahadır O. (Editörler) (2007) Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, TÜBA Yayını.

Arslan A. (1995). Darülfünun'dan Üniversiteye, İstanbul, Kitabevi Yayınları.

Bahadır O. (2000). Bilim Cumhuriyetinden Manzaralar, İstanbul, İzdüşüm Yayınları.

Baltacıoğlu A (2007). Darülfünun Tasfiyesi, Toplumsal Tarih, 162, 32-35.

Etem M (1933). Bizde kürsü iktisatçıları ve iktisat ilmi, Kadro Aylık Fikir Mecmuası, 23 İkinci Teşrin (Kasım) tıpkıbasımı (Doç. Dr. Cem Alpar Ankara İktisadi Ticari İlimler Akademisi Ankara).

Gazalcı M. (2011), Yeni Toplumun Oluşmasında Eğitimin Önemi, Cumhuriyet Kitap Eki, 1104, s.42.

Kalaycıoğulları İ. (2009). Darülfünûn'dan Üniversite'ye , Gelenek'ten Araştırma'ya, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cumhuriyet ve Bilim, 48 (1), 43-59.

Kocatürk U. (1984). Atatürk'ün Üniversite Reformu ile İlgili Notları, Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 1(1).

Oralalp F. (1995). Paris Pişmiş, Bilim ve Teknik Dergisi, 334, 38-49.

Oruç Y. (2007). Atatürk'ün Fikir Fedaisi Dr. Reşit Galip, İstanbul, Gürer Yayınları.

Özata M. (2006). Atatürk, Bilim ve Üniversite, Ankara, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Sağın F. (Baskıda). Darülfünun'dan Günümüze Üniversitelileşme Sancımız, 5. Üniversite Kurultayı Kitabı, Ankara.

Widmann H (2000). Atatürk ve Üniversite Reformu, İstanbul, Kabalcı Yayınevi.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1253-1262

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

A Model Proposal for Restructuring of the Turkish Vocational Higher Education

Prof. Dr. Meltem Özturan
Department of Management Information Systems, Boğaziçi University, Bebek, 34342 Istanbul, Turkey

Abstract

Vocational education is a very important subject in terms of both development strategies and educational policies of a country, but status of it has always been a challenging issue in higher education. Even though different models have been tried and different reforms have been made to upgrade and enhance them, the attractiveness problem still continues to exist. Performance, quality, management, industry demand, funding, transfer policies, academic prestige and social prestige are found to be among the main factors of this problem. To be able to avoid this problem, vocational higher education should be researched and evaluated from various perspectives and restructuring and curriculum developments should be done accordingly together with all of the stakeholders. As in all countries, Turkey is facing the same problematic situation regarding the vocational education positioning in higher education. In this study, a model for restructuring of the vocational higher education in Turkey, based on literature survey and expert opinions, is proposed with the aim of eliminating the pre-mentioned problem.

Key words: Vocational higher education, Turkey, model.

Introduction

Vocational higher education (VHE), which ideally should combine teaching of both practical skills and theoretical knowledge, is one of the most important educational issues in the world. Besides preparing individuals for a vocation or a specialized occupation, VHE also has a dynamic role in developing labor force, human skills and economy of a country (Lasonen & Gordon, 2008). There are different structures of vocational higher education in different countries, but common to all of them is the attractiveness problem. In the Copenhagen process, the Maastricht, the Helsinki and the Bordeaux communiqués, enhancing vocational education and increasing its attractiveness has been put as one of the main goals (CEDEFOP, 2009). Based on previous researches, deficiency of attractiveness for VHE has been found to be dependent on many factors such as prestige, performance, management, funding, quality, etc. (Saiti & Mitrosili, 2005; Ko, 2005; Pfeffer et al., 2000; Patiniotis, 2000; Okaka, 2001). It is highly recommended that all stakeholders should get involved on different phases of VHE improvement projects in order to increase the attractiveness (Pfeffer et al., 2000).

Same as other countries, Turkey is also facing this attractiveness problem. Although different models and different reforms have been put into practice to upgrade and enhance VHE, the problem still continues to exist. In addition to the common factors, Turkey also has some country specific issues as causes of this problem. It is very apparent that Turkey needs to make some changes on her VHE system to overcome the problematic issue considering the related factors.

In this study, in the light of the literature survey and opinions of experts including the author, a model is proposed for restructuring of the vocational higher education in Turkey to make VHE more attractive.

Literature Survey

Overview of VHE

VHE, which is a specific higher education offered to people who are interested in a particular occupation;

- provides skills and knowledge for work (AGDEEWR, 2011),
- provides post-secondary school education (SNAE, 2010),
- has a greater emphasis on learning in the workplace (SI, 2011),
- should be adapted to the demands of the labor market (SI, 2011),
- usually takes place at the non-university tertiary level (EuroEducation, 2006),
- emphasizes on practices, techniques and specialized vocations (Zhang, 2008),
- generally focuses on practical applications and career preparation (Learning Nook, 2011),
- incorporates minimal theory (Learning Nook, 2011),
- has a dynamic role in social and economic aspects of a country (CEDEFOP, 2011).

There are various structures of VHE in different countries, variations of which are given below (EuroEducation, 2006; Pfeffer et al., 2000):

- Length of programs varies from 1 to 4 years (mostly 2 or 3 years)
- Sector is non-university or university (mostly non-university)
- Organization is centralized or decentralized
- Responsibility is under a VHE specific national agency, ministry of education or higher education authority
- Selection of students is done on eligibility criteria (school achievement, work experience, etc.), on entrance exams or free entry.

VHE has a key economic function in up-skilling and integrating young people into the labor market (OECD, 2008). Graduates of VHE are usually assessed and recognized by a degree/diploma/certificate/title that validates their skills for employment (SNAE, 2010; SEC, 2011; SI, 2011).

Vocational education has been a very important subject in terms of both development strategies and educational policies of a country; therefore diverse stakeholders such as public authorities, employers, associations, quality assurance agencies, teachers, students, etc. are found to be involved in VHE (ECET, 2011). On the other hand, due to its importance and its wide effects on a country's economic, social and educational dimensions, improving attractiveness of vocational education has been set as one of the education and training policy priorities and objectives by the Lisbon-Copenhagen processes (Lasonen & Gordon, 2008).

Factors Affecting the Attractiveness of VHE

Low attractiveness of VHE, as in all vocational trainings, is a common problem in educational system of most of the countries. With the aim of overcoming this problem, extensive research has been done to find out the factors that influence the attractiveness. Table 1 categorizes these factors together with the summarized related comments of the researchers.

Strategies/Recommendations to Increase the Attractiveness of VHE

Making vocational education in higher education more attractive has been identified as a major issue in many countries' economic, educational and social agenda. Hence, researches, and related international and/or national associations and/or policy makers have developed various strategies/recommendations, considering the factors given in Table 1 together with country-specific issues, to increase the attractiveness of VHE. Most common of these strategies/recommendations, some of which have already been put into practice, are summarized below with respect to references.

Table 1: Factors influencing attractiveness of VHE.

Factors	References
Performance of VHE	
Prevalent employment problem of graduates	Zhang & Kou, 2008
Lower retention rate of students	Ko, 2005
Educating for low-demand, low-skill and low-wage occupations	Schuman, 2003
Existence of unequipped graduates	Okaka, 2001
Lack of serving the needs of job seekers and industries	SNAHVE, 2011
Quality of VHE	
Poor delivery of training	Okaka, 2001
Lack of well trained teachers and well designed programs for practical subjects	Okaka, 2001
Necessity of occupational/ training standards and quality assurance system	Lasonen & Gordon, 2008
Requirement for continuous assessment of VHE	Patiniotis, 2000
Need for graduates with creative, innovative and analytical skills	CIEP, 2005
Social attitudes discouraging quality in VHE	Pimpa, 2007
Problem of achieving high quality and innovation in VET	Maclean, 2007
Management of VHE	
Need for effective management	Okaka, 2001
Need for continuous monitoring and accountability	Okaka, 2001
Lack of adequate management capacity	Okaka, 2001
Centralized administration avoids flexibility, responsiveness and differentiation	Pfeffer et al., 2000
Relations between Industry and VHE	
Need for industrial training	Okaka, 2001
Unwillingness to contribute to VHE	Okaka, 2001
Low apprenticeship opportunities	Okaka, 2001
Need of community partnerships	Schuman, 2003
Duration rather than competence based apprenticeship	OECD, 2008
Necessity to adapt VHE system to development and labor needs of the country	Pimpa, 2007
Need of strong link between vocational education and working life	EC, 2006
Loose relationship between the education system and labor market	Lasonen & Gordon, 2008
Common pathways between educational institutions and enterprises	Patiniotis, 2000
Funding of VHE	
Existence of limited funding	Okaka, 2001
Need for mechanisms to mobilize funds	Okaka, 2001
Need for development of funding and investment mechanisms	EC, 2006
Need for external donors to kick-start VHE institutions	ETF, 1999
Lack of financial support for vocational education	Patiniotis, 2000
Transfer Policy in VHE	
Pathways and progression to further education	Lasonen & Gordon, 2008
Provision of access from vocational qualifications to university education	Maclean, 2007
Movement from one qualification to another	AGDEEWR, 2011
Visibility of VHE	
Need to make VHE visible	CIEP, 2005
Need for popularization and good public relations to improve outputs	Okaka, 2001
Promotion of the image of VHE via marketing communication by stakeholders	Pimpa, 2007
Improvement of the reputation of VHE by developing it within university sector	Maclean, 2007
Structuring of VHE	
Uneven distribution of institutions	Okaka, 2001
Need of establishment regionally to bring all relevant stakeholders together	Lasonen & Gordon, 2008
Attitudes of Parents/Students toward VHE	
Negative attitude of families toward vocational education	Kassotakis, 1981
Influence of personal attitude of parents and students on the choice of VHE	Pimpa, 2007
Students' need to feel secured to be accepted by their social groups and networks	Pimpa, 2007
Lower income classes' high valuing VHE for a hope for a better salary	Deffune, 2010

Table 1 [*continued*]: Factors influencing attractiveness of VHE.

Factors	References
Academic Prestige of VHE	
Undervaluing vocational education	Döbert et al., 2004
Perception of VHE as a second class education	Pimpa, 2007
Less prestige given to vocational education compared to academic study	Defffune, 2010
Need to promote the parity of esteem between vocational and academic education	Lasonen & Gordon, 2008
Less academic prestige due to not accepting VHE as a higher education	Pfeffer et al., 2000
Inferior status for vocational institutions compared to universities	CIEP, 2005
Differentiation between the academic and vocational streams	Bertrand, 1998
Social Prestige of VHE	
Lack of social prestige for VHS	Clark, 2003
Low prestige of vocational jobs	Kassotakis, 1981
Negative attitude of public towards VHE	Okaka, 2001
Social status of occupation	Kassotakis, 1981
Low prestige for vocational education	Pimpa, 2007
Sense of second class citizenship among teachers	Pimpa, 2007
Discouraging social attitudes towards vocational education	Pimpa, 2007
Loss of attractiveness and reputation for vocational training by young people	Bosch & Charest, 2006
Rating VHE as second class by the general public	CIEP, 2005
Less social prestige given to vocational education compared to academic study	Deffune, 2010
Belief of classification of vocational jobs follows a pattern of social stratification	Lasonen & Gordon, 2008
Stakeholders of VHE	
Limited stakeholders' participation in VHE	Okaka, 2001
Linkage problem between institutions	Okaka, 2001
Importance of partnership for establishment of VHE	SPRS, 2011
Need of interplay between different stakeholders and decision-makers	Lasonen & Gordon, 2008
Need of better transparency among the different components in the system	Lasonen & Gordon, 2008
Necessity of taking all stakeholders on board	EC,2006
Cooperation with enterprises for internships, lectures, tutoring and research	Pfeffer et al., 2000
Achievement of policy design through a new partnership between stakeholders	Schmidt, 1999
Infrastructure of VHE	
Need of well facilitated systems	Okaka, 2001
Lack of capacity building	Okaka, 2001
Teaching Staff in VHE	
Need of double-typed teachers	Zhang, 2008
Existence of untrained teachers	Okaka, 2001
Requirement of occupational domains and pedagogical qualifications for teachers	Maclean, 2007
Need for recognitions of the key role of teachers	Lasonen & Gordon, 2008
Need for broadening the skills of vocational teachers	Lasonen & Gordon, 2008
Prestige related to the status of vocational teachers	Lasonen & Gordon, 2008
Requirement of capability for teachers on potential, general and social knowledge	Schmidt, 1999

Lasonen & Gordon (2008) recommend that;

- Societal rewards such as social status, salary, prestige and chances for further education and career development should be offered to graduates
- National qualification systems and frameworks should be established
- Relevant career guidance must be given to create attractiveness for VHE
- Status of VHE teachers should be enhanced due to their relation to attractiveness of VHE
- There should be an improved public and private investment for VHE
- Strong leadership of institutions must be necessitated
- National quality assurance should be guaranteed

- Active partnerships between different decision-makers and stakeholders nationally, regionally and locally should be established
- Highly qualified teachers and trainers should be employed
- Integration of general and vocational education as well as work- and school- based learning should be achieved
- Market oriented VHE, bearing in mind labor-market considerations, should be established
- Regionalization/decentralization should be made necessary to have close links with key partners
- Standards for certificates and/or diplomas should be built to ensure quality
- Higher education award should be established
- Teacher training reforms should be essential
- VHE enrolments and the number of and types of awards should be set to guarantee quality.

Bosch & Charest (2006) suggest that;

- Admission to a vocational training program should be based on a training contract with a company where learning in the workplace and theoretical study in VHE are combined
- Firms should fund through the wages of their employees participating in practical trainings
- Dual systems, including school and work based education, should be used for VHE
- Close involvement with social partners to strength the linkage with the labor market, good pay and opportunities for promotion should be established
- National corporatism should set training standards whereas local corporatism should implement these standards both of which should include stakeholders' involvement

According to CIEP (2005);

- VHE should be a strong political will of a country together with government, private and educational sectors, and continuous and active support from them should be established
- Decentralized institutions should accept to be monitored by national VHE authority
- The government, private sector and university sector must identify and make available all the necessary resources at the initial launch
- Quality assurance should be watched continuously by the VHE authority to build confidence in the system from the beginning

Okaka (2001) proposes that;

- Effective monitoring and evaluation should be done to take care of interest, talent and competence and development of VHE
- There should be a statement for cost sharing between stakeholders
- National qualification framework should be put in place to take care of competencies at different level
- Formal autonomous bodies should be established and mandated to oversee, advocate and network programs
- There should be aggressive lobbying and social marketing to increase visibility of VHE programs
- Teacher training institutions should be established for vocational education
- VHE should involve stakeholders in policy formulation, implementation and monitoring
- Apprenticeship programs should be established with stakeholders
- Funding should partially be supported by donor agencies
- Local community members should participate in the design of training programs

Pfeffer et al. (2000) recommend that;

- To raise the standard of education, vocational education must be made part of the higher education with an emphasis on the difference between academic and vocational education
- VHE institutions must be made multidisciplinary combining several institutions
- The administration of vocational education should be decentralized

- Training in industries with regional firms should be regarded as essential institutional activities
- Analysis of the labor market demand should be obligatory for every program for accreditation
- External stakeholders should be involved in all stages of planning of VHE system
- VHE programs should be distributed to be an instrument for regional development
- VHE should become a real alternative to university education by offering degrees comparable to university degrees
- Corporate-pluralist steering model should be applied in VHE

Schmidt (1999) suggests that;

- The critical success factors; market orientation in training programs, continuous improvement systems, public/private partnerships and sustainable financing should be carefully considered in VHE
- Parent/teacher orientation and effective use of media should be used for improving of VHE in relation to other education sectors
- Policy design and delivery should be achieved through a new partnership between government, employers, vocations, industry, trades union and society
- Different economies may have different mix in the funding between government, employer and learner

According to Maclean (2007);

- Theoretical learning should be integrated and blended with vocational practice at the workplace
- Content of education should be jointly determined with the business partners
- Improvement of the reputation of vocational education should be realized through developing it within the university sector

Pimpa (2007) proposes that;

- Stakeholders in VHE should promote a good image of vocational education and its students to the society
- Marketing communication is strongly recommended to overcome the suffer of graduates being perceived as a second class

Brief recommendations of other studies suggest that;

- Establishment of a VHE institution should be decided and put on practice with the partnership of stakeholders (SPRS, 2011)
- Necessary improvements should be done in VHE system to assure employment after graduation (Kassotakis, 1981)
- Joint responsibility should be given to stakeholders for strategic control and development of all vocational education (SEC, 2011)
- VHE should have a greater emphasis on learning in the workplace and be adapted to the demands of the labor market (SI, 2011)
- Construction of VHE teaching staff should be enhanced with rich practical experiences besides theoretical characteristics (Zhang, 2008)
- Close relationships should be established with business community and VHE institutions (OECD, 2008)
- VHE should focus on practical applications and career preparation and incorporate minimal theory (Learning Nook, 2011)

Current Situation of VHE in Turkey

In Turkey, VHE is carried under the Higher Education Council through four-year post-secondary schools and two-year post-secondary vocational schools. Post-secondary schools are established within universities, mainly concerned with providing instruction for a specific profession and offer BA or BS degrees. Post-secondary vocational schools are established either within universities or foundations, concerned with training manpower in specific occupations and offer AA or AS degrees (CoHE, 2010). Students are accepted to these schools according to their composite scores, which take into account the score of first stage of Student Selection and Placement Examination and the high school grade point average (GPA). However, the graduates of vocational secondary

schools are not required to take the exam if they want to continue to a related post-secondary vocational school; they are placed according to some basic criteria such as GPA, year of graduation, etc. On the other hand, graduates of the post-secondary vocational schools have the chance to continue to vocational or academic BA/BS degree programs through a central exam specifically offered for them. There are nearly 250 post-secondary schools and 700 post-secondary vocational schools in Turkey.

Although VHE has a great importance for development and competing economy, and therefore one of the most important components of Turkish education system, the lack of interest to VHE, same as in the world, is the primary problem (Balci, 2006). Even though some studies have been and are still being done taking into account the goals set by National Education Council and EU harmonization process, it is known that those efforts haven't solved the problems of VHE (Yazcayir & Yagci, 2009). Besides the factors discussed in "*Factors Influencing Attractiveness of VHE*" section, based on opinions of researchers and experts, it can be stated that there are also some other country specific factors to be considered for Turkey as difficulties for VHE.

- Graduates of two-year programs have longer military obligation compared to four-year programs.
- Due to being established within universities, desire and need for academic promotion of the teaching staff causes conflict with the aim of vocational schools as being practical rather than academic.
- Free admission of graduates of secondary vocational schools to post-secondary vocational schools has affected the quality of the education in negative direction.
- Post-secondary schools do not serve the purpose of vocational education rather they act like programs under faculties and offer academic education.
- Tendency of using resources of post-secondary or post-secondary vocational schools such as facilities, administrative and academic positions, budget, etc. for purposes other than the benefits of these schools' by the university administration is being observed.

Model Proposal for VHE in Turkey

Considering the lack of attractiveness of VHE in Turkey and the factors influencing this attractiveness, in the light of the recommendations given in previous studies and the opinions of experts, it is very clear that restructuring of Turkish VHE is inevitable. Therefore, a model for restructuring of the VHE in Turkey is proposed in this study as itemized below:

- Organization and Management
  - National Agency for VHE (NAVHE) should be established under the Council of Higher Education incorporating the relevant stakeholders via board of delegates and it should be responsible for various strategic issues some of which are:
    - Setting VHE strategies.
    - Setting VHE standards.
    - Setting and coordinating national qualification systems and frameworks for VHE.
    - Assessing VHE schools.
    - Making decisions on funding policies.
  - Regional Agencies for VHE (RAVHE) should be established under the NAVHE incorporating the related regional stakeholders via committee of local delegates and it should be responsible for promoting a good image of VHE to society and implementing the strategies settled by NAVHE such as:
    - Monitoring the implementation of the VHE standards in the VHE schools in their region.
    - Developing the curriculum of the VHE programs offered in their region together with the business partners under the guidance VHE standards.
  - Three-year VHE schools should be established outside universities under the RAVHE either by government or foundations which should be responsible for running the VHE programs. Existing VHE schools should not be preserved.
- Education
  - Student enrollment should be through a central placing exam for all secondary school graduates with privilege to secondary vocational schools.

- First year of the three-year education can be in school environment for theoretical learning; second year can be in workplace for practical training; and the third year can be the blend of the two.
- Content of the education should be prepared as to integrate theoretical learning and vocational practice.
- VHE should focus on practical applications with minimal theory.
- The courses should be designed in consultation with employers and should be tailored to meet the manpower needs of the labor market.

• Teaching Staff
- Teaching staff should be equipped with rich practical experience besides theoretical knowledge, therefore specific educational programs for VHE teachers should be established in universities.
- Teaching staff should be enhanced through continuous training if necessary, but should not be allowed to pursue academic career.
- Experienced staff from work environment should also be employed as part time instructors.

• Rewards for Graduates
- Transfer to academic higher education should be enabled through a specific central entrance exam.
- Graduates should get the degree of AS or AA.
- Qualification exams can be offered to VHE graduates to gain certification in their fields required by some occupational standards. Prospective graduates of academic higher education should also take these exams.
- Stakeholders in the region should guarantee to employ some percent of the graduates in their companies.
- Graduates should have the same military obligation as the graduates of academic higher education.

Conclusion

VHE, that combines teaching of both practical skills and theoretical knowledge, has high effects on a country's economic, social and educational dimensions. However as in all countries, the deficiency of attractiveness for VHE is also seriously faced in Turkey. Therefore Turkey needs to make some changes on her VHE system to overcome this problematic issue. The model proposed in this study for VHE in Turkey includes mainly the items for restructuring of Turkish VHE as organization and management, education, teaching staff and rewards for graduates. This model has been developed based on the recommendations given in the previous studies and opinions of the experts; however there may be also some other models approaching to the problem from different perspectives. For this reason, intensive work including research, workshops, meetings and brainstorming should be done in the future with the contribution of all stakeholders for developing new models.

References

AGDEEWR - Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations. (2011). Vocational education & training. Received from http://www.goingtouni.gov.au/Main/CoursesAndProviders/ProvidersAndCourses/HigherEducationInAustralia/VocationalEducationTraining.htm available on: 05.04.2011.

Balci, S. (2006). Post-secondary technical education in Turkiye. Received from www.britishcouncil.org/turkey-networking-education-gdln-sabahattin-balci.ppt available on: 09.04.2011.

Bertrand, O. (1998). Trends and Issues in Vocational Education and Training: A Perspective from Europe. Received from http://www.oei.org.co/iberfop/mexico4.htm available on: 10.04.2011.

Bosch, G. & Charest, J. (2006). Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners. Proceedings of IIRA 14th World Congress. Lima, Peru. Received from http://www.iaq.uni-due.de/aktuell/veroeff/2006/bosch07.pdf available on: 08.04.2011.

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (2009). Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational education and training research in Europe, Vol. 4, pp. 1-42. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training. (2011). The benefits of vocational education and training. Received from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5510_en.pdf available on: 06.04.2011.

CIEP - Centre international d'études pédagogique. (2005). Short-Term Vocational Higher Education — Challenges and opportunities in the context of technological change and globalization. Proceedings of International Conference. Paris, France. Received from http://www.ciep.fr/en/confint/conf_2005/doc/actes.pdf available on: 09.04.2011.

Clark, L. L. (2003). Schools and work: Technical and vocational education in France since the third republic. Journal of Social History, 36 (4), 1099-1102.

CoHE – The Council of Higher Education. (2010). The higher education system in Turkey. Received from http://www.yok.gov.tr/katalog/The_higher_education_system_in_turkey.pdf available on: 10.04.2011.

Deffune, D. (2010). Historicity as pedagogical tool for vocational education. Received from http://www.cva-acfp.org/fr/reporters_world_DeisiDeffune_may2010.html available on: 01.04.2011.

Döbert, H., Klieme, E. & Sroka, W. (Eds.). (2004). Conditions of school performance in seven countries: a quest for understanding the international variation of PISA results. Münster: Waxmann Verlag.

EC - European Commission. (2006). Helsinki communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. Received from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf available on: 06.04.2011.

ECET - European Commission Education & Training. (2011). The Bologna process - Towards the European higher education area. Received from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm available on: 08.04.2011.

ETF - European Training Foundation. (1999). The role of vocational education and training in transition countries: The case of central and eastern Europe and the new independent states. Received from http://www.unesco.org/education/-educprog/tve/nseoul/docse/roleve.html available on: 07.04.2011.

EuroEducation. (2006). Education Systems in Europe. Received from http://www.euroeducation.net/ available on: 02.04.2011.

Kassotakis, M. (1981). Technical and vocational education in Greece and the attitudes of Greek youngsters toward it. Journal of the Hellenic Diaspora, 2 (3), 81-93.

Ko, J. W. (2005). Retention of vocational education graduates in public higher education. College Student Journal, 39 (3), 461-468.

Lasonen, J. and Gordon, J. (2008). Improving the attractiveness and image of VET. Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational education and training research in Europe, Background report 3, pp. 7-82. Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Learning Nook. (2011). Higher education facts. Received from http://calnra.org/higher-education-facts/ available on: 03.04.2011.

Maclean, R. (2007). Vocational and higher education: issues, concerns and prospects. Proceedings of CIMQUSEF'2007 Fourth International Congress of Quality Management in the Systems of Education and Training. Casablanca, Morocco. Received from http://www.unevoc.net/fileadmin/user_upload/docs/RMPaperCasablancaApril07.pdf available on: 05.04.2011.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). Vocational education and training in Australia — Strengths, challenges and recommendations. Received from http://www.oecd.org/dataoecd/45/62/45163853.pdf available on: 02.04.2011.

Okaka, P.O. (2001). Promotion and Reform of Technical and Vocational Education and Training in Africa, Uganda National Commission for UNESCO. Received from http://www.greenstone.org/greenstone3/nzdl;jsessionid=-DA0E89847CFB812CC609A22AFD43985B?a=d&d=HASH0142c9087ac1b25e338912c7&c=ewf&sib=&ed=1&p.s=ClassifierBrowse&p.sa=&p.a=b&p.c=ewf available on: 07.04.2011.

Patiniotis, N. (2000). Working towards a convergence between the educational and economic field: perspectives of the Greek paradigm, University of Patras. Working paper. Received from http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/forum/-Callforpapers/paper_Patiniotis.doc available on: 14.04.2011.

Pfeffer, T., Unger, M., Hölttä, S., Malkki, P., Boffo, S. and Finocchietti, G. (2000). Latecomers in vocational higher education: Austria, Finland, Italy. HOFO working paper. Received from http://www.iff.ac.at/hofo/WP/IFF_-hofo.00.001_Pfeffer_latecomers.pdf available on: 06.04.2011.

Pimpa, N. (2007). Reference groups and choices of vocational education: Case of Thailand. Proceedings of AARE 2007 International Education Research Conference Research Impacts: Proving or Improving? Fremantle, Australia. Received from http://www.aare.edu.au/07pap/pim07613.pdf available on: 04.04.2011.

Saiti, A. and Mitrosili, E. (2005). Parental perception of the education of their adolescent children: evidence from Greek secondary education. Journal Of Career and Technical Education 22(1) , pp. 9-30.

Schmidt, H. (1999). The Changing Demands of the 21st Century: Challenges to Technical and Vocational Education. Proceedings of 2nd International Congress on Technical and Vocational Education. Republic of Korea.

Schuman, T. (2003). Vocational education's challenge meeting the needs of a changing workforce. BizVoice, 8-11. Received from http://www.bizvoicemagazine.com/archives/03janfeb/Vocational.pdf available on: 01.04.2011.

SEC - Swiss Education Center. (2011). Higher vocational education and training. Received from http://www.educa.ch/en/higher-vocational-education-and-training-0 available on: 12.04.2011.

SI - Swedish Institute. (2011). Higher vocational education (HVE). Received from http://www.studyinsweden.se/How-To-Apply/Higher-Vocational-Education/ available on: 12.04.2011.

SNAE - Swedish National Agency for Education. (2010). What is higher vocational education? Received from http://www.skolverket.se/sb/d/2656 available on: 11.04.2011.

SNAHVE – Swedish National Agancy for Higher Vocational Education. (2011). About the Swedish national agency for higher vocational education. Received from http://www.yhmyndigheten.se/english available on: 03.04.2011.

SPRS - State Portal of the Republic of Slovenia. (2011). Professionally oriented higher education (Post-secondary vocational education). Received from http://e-uprava.gov.si/e-uprava/en/zivljenjskeSituacijeStran.euprava?dogodek.id=12567 available on: 06.04.2011.

Yazçayir, N. & Yagci, E. (2009). Vocational and technical education in EU nations and Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1 (1), 1038- 1042.

Zhang, B. & Kou, Y. (2008). Construction of higher vocational education practice teaching system. Received from http://www.seiofbluemountain.com/upload/product/200909/2008jyhy02a5.pdf available on: 02.04.2011.

Zhang, X. (2008). Discussion on developing higher vocational education at undergraduate course level in Shandong province. Asian Social Science, 4 (10), 155-158.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1263-1271

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

Açıköğretimde Ölçme ve Değerlendirme: Problemler ve Öneriler

Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, Uzm. Ertuğ Can
Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye

Özet

Araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakültelerinde uzaktan öğrenim gören öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek ve bu doğrultuda beklentilerini ortaya çıkararak çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmada verileri toplayabilmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan görüşme formu yardımı ile özel bir açıköğretim kursuna devam eden beş öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiş, ayrıca uzman görüşü de alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma, İstanbul İli Kadıköy ilçesinde Özel bir Açıköğretim Kursuna devam eden 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze görüşme yöntemi ile toplanan veriler, niteliksel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yoluyla değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştıma sonucuna göre; Açıköğretimde ölçme değerlendirme uygulamalarında, öğrencilerin sisteme kabul edilmeleri, öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi, zenginleştirilmesi, ders başarılarının değerlendirilmesinde değişikliklere gidilmesi, sınav sisteminin değiştirilmesi ihtiyacı bulunmaktadır. Açıköğretimde ölçme değerlendirme uygulamalarında, öğrencilerin sisteme olan önyargıları ile gerçekte uygulamada var olan olumsuzlukların giderilebilmesi için sistemde radikal değişikliklerin yapılması yararlı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin internet ortamında ve farklı zaman dilimlerinde sınav olmalarını sağlayabilecek uygulamaların başlatılması, geçmiş yılların kalıplaşmış sorularının tekrar sorulması yerine her ders için farklı türlerde ve öğrencilerin sadece kavrama yeteneğini değil, sentez, değerlendirme becerilerini geliştirecek sorular üretilmesi, öğrencilerin sınıf geçebilmesi için özel kurs, özel ders, yardımcı ders yayınları, çıkmış ve çıkabilecek test türü soruların ezberlenmesi gibi alternatifler yerine, gerçek öğrenme öğretme materyallerini etkili kullanmalarını sağlayacak önlemlerin alınması ve sınıf geçme sistemi yerine, kredili sistem uygulamasına geçilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Açıköğretim yönetimi, eğitimde kalite, ölçme ve değerlendirme.

Giriş

6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk Üniversitelerine Sürekli ve Açıköğretim yapmak hakkını tanımıştır. Daha sonra bu görev, Anadolu Üniversitesi'ne 20 Temmuz 1982'de çıkartılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile verilmiştir. Mevcut İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesinden doğan Uzaktan Eğitim Sistemi böylece ülke düzeyinde uzaktan öğretim hizmeti ile görevlendirilmiştir. 1981 yılında Türkiye'de yükseköğrenime olan talep 420 bin iken, üniversitelere girebilen öğrenci sayısı 54 bin dolayındaydı ve üniversiteler talebin yaklaşık %13'ünü karşılayabiliyordu. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesine 1982-83 öğretim yılında, İktisat ve İş İdaresi lisans programlarına 29,500 öğrencinin kaydolması uzaktan eğitime olan talebi ortaya koymaktadır. 1993 yılında çıkarılan 496 sa-

yılı Kanun Hükmünde Kararname ile Uzaktan Eğitim Sistemi, günün eğitim gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılarak, İktisat ve İşletme programları dört yıllık İşletme ve İktisat Fakültelerine dönüştürülmüştür. Açıköğretim Fakültesi ise, Uzaktan Öğretim Sistemi ile ilgili kitap, radyo-tv programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi hizmetleri vermekle yükümlü kılınmış ve önlisans, lisans tamamlama, lisans ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirilmiştir. Daha önceden ÖSYM tarafından yapılmakta olan Açıköğretim sınavları 1996 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi tarafından yapılmaya başlanmıştır. 1999 tarihinde ise öğrencilerin sınavlara daha etkin hazırlanmalarını sağlamak amacı ile "İnternet Tabanlı Deneme Sınavları" uygulaması başlatılmıştır. 1999 yılından başlayarak ara sınav, yıl sonu sınavı ve bütünleme sınavı öncesinde TRT 4'ten bir hafta banttan, bir hafta da canlı olarak "Sınava Hazırlık" programları yayınlanmaya başlanmıştır (Anadolu Üniversitesi, 2011).

Özkul (2008)'a göre; uzaktan eğitimin teknolojileri ya da modelleri arasında; Geleneksel Teknolojiler (Basılı Materyal, Eğitim Yazılımları, Ses/Video Görüntü (CD/DVD), Videokonferans), Açık Öğrenme Kaynakları (Açık Ders Malzemeleri, Podcasting, Wiki, Blog), İleri Bilgi ve İletişim Teknolojileri/Web (Bir platform (LMS) desteğinde sunulan öğrenme materyalleri, Akışkan (Streaming) Video, Çevrimiçi tartışma araçları, İlan Panoları, Sohbet oturumları, IP TV) bulunmaktadır. Türkiye'nin eğitim ihtiyacını karşılamada bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı potansiyelden (e-öğrenme) yeterince yararlanılamamaktadır. 1982 yılında 30 bine yakın öğrenci ile eğitime başlayan Anadolu Üniversitesi, açıköğretim sistemi ile 25 yılda 1 milyon 200 bin öğrenci sayısına ulaşmış, sistemden yaklaşık 430 bin lisans ve 650 bin ön lisans öğrencisi mezun olmuştur.

Günümüzde öğrenim artık internet üzerinden yapılmaktadır. Zaman ve yerden bağımsız olarak verilmektedir. Yeni iletişim teknolojileri, video ve görüntüler çeşitli çözümler getirmiştir. Her sene 1.5 milyon genç yükseköğretim fırsatlarını değerlendirmek için beklemektedir. Uzaktan eğitim aynı zamanda yaygın ve örgün eğitime de destek olmaktadır (Köymen, 2008).

Ülkemizdeki uzaktan eğitimin temel sorunları, İşman (2008)'a göre; "Öğretim tasarımının olmayışı, uzaktan eğitime uygun öğretim yöntemleri kullanılmaması, eğitimde ölçme ve değerlendirme sistemi eksik olması, uzaktan eğitim sunan üniversitelerde sistemin genel değerlendirmesinin olmayışı, uzaktan eğitim yönetim biçiminin henüz netlik kazanmamış olması", olarak sayılabilir.

Özkul (2008)'a göre; açık ve uzaktan eğitimdeki hedefler şunlardır: Örgün öğretimin uzaktan eğitim teknoloji ve yöntemleri kullanılarak desteklenmesi, açık ve uzaktan eğitim yoluyla kapasite yaratılması, açık ve uzaktan eğitim yoluyla yaşam boyu öğrenme olanakları sunulması, uluslararası uzaktan eğitim sunumu, uzaktan eğitim yoluyla kazanılmış yeterlilik/derecelerin tanınması. Uzaktan eğitim yoluyla örgün eğitimin desteklenmesi; üniversitelerarası öğrenme kaynakları paylaşım projesi (Video konferans tabanlı uzak sınıf uygulamaları, sanal rotasyon, sanal laboratuar, e-kütüphane) ve açık öğrenme kaynaklarıyla mümkündür. Derslerde kullanılan kaynakların ağ üzerinden erişime açılması; izlence (syllabus), takvim, ders notları, okuma parçaları, ödevler, alıştırmalar, laboratuar, sınavlar ile olmaktadır. Açık ve uzaktan eğitim yoluyla kapasite yaratılması da açıköğretim sistemiyle verilen eğitimin nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi konusunda Anadolu Üniversitesi´nin desteklenmesi ve açık öğretime başlayan öğrenciler için örgün öğretime geçişle ilgili (performansa bağlı) yeni mekanizmalar oluşturulmasına bağlıdır.

Uzaktan eğitim sisteminde en önemli iki konunun; destek ve nitelik kavramları olduğunu belirten Aydın (2008), sistemde öğrenci, rehber, yönetici ve çalışanların rol aldığını, destek türlerinin ise öğrenim, teknoloji, yönetim ve toplumsal alanlarda olduğunu belirtmektedir.

Yarımağan (2008)'a göre; Uzaktan Eğitimde Avrupa ile Ülkemizi karşılaştırdığımızda yarı yarıya eksiğimiz bulunmaktadır. Uzaktan eğitim, Ülkemize kapasite arttırılmasında yardımcı olacaktır. 21. yüzyıl modelinin daha farklı olması gerekmektedir. Uzaktan eğitimde çalışmalara hız verilerek, eğitimde kalite ile kapasitenin birlikte çözülmesi gerekmektedir.

Uzaktan Eğitim; İnternet destekli öğrenim, e-öğrenim, karma öğrenimdir. Uzaktan eğitimde kalite güvencesinin amacı; kurum tarafından sağlanan uzaktan eğitimin kabul edilebilir kalite ölçütlerinde, mezunların geleneksel sınıf eğitimi ile aynı öğrenim çıktılarına sahip olmasını güvence altına almaktır. Göz önünde bulundurulması gereken zorluklar/farklılıklar ise; alternatif ders sunum tasarımı, program yeterliliklerinin kazandırılması, akademik destek süreçleri ve teknolojik altyapı bütünlüğüdür (Durman, 2008).

Çağıltay (2008); 'Kaliteli' uzaktan eğitimin gerektirdiği insan gücü kaynaklarına (özellikle akademisyen açığı) yeterli ölçüde sahip olmadığımızı, gerekli lojistik destek mekanizmalarının Türk üniversite geleneğinde hemen hiç

bulunmadığını, idari mekânizmaların sorunlu olduğunu ve çözüm olarak, öğretim destek merkezleri, hizmet içi eğitim, hepsinden önemlisi bol bol akademisyen ve akademik destek elemanı yetiştirmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

Açıköğretim sistemine göre öğretim yapan fakültelerde eğitim-öğretim ve dersler yıl esasına dayalı olarak sınıf geçme sistemi uygulanmaktadır. Ancak, bulunduğu sınıftaki derslerin en çok ikisinden başarısız olanlara bir üst sınıfın dersleri verilmektedir. Üç ve daha fazla dersten başarısız olanlar, başarısız oldukları dersleri tekrar ederek üst sınıftan ders alamamaktadır. 1. sınıf derslerinin tümünden başarılı olamayan öğrenciye 3. ve 4. sınıftan, 2. sınıf derslerinin tümünden başarılı olamayan öğrenciye 4. sınıftan ders verilmemektedir. Her öğretim yılında birer kez ara, yıl sonu ve bütünleme sınavı Cumartesi ve Pazar günleri yapılmaktadır. Sınavlarda değerlendirme yüz (100) tam not üzerinden yapılmaktadır. Her ders için başarı notu; ara sınavı notunun %30'u ile yıl sonu veya bütünleme sınavı notunun %70'i toplanarak bulunmaktadır. Bir dersten başarılı sayılabilmek için başarı notunun en az elli (50) olması gerekir. Açıköğretim sistemine göre öğretim yapan fakültelerin öğrencileri, kaydedildikleri ve bulundukları sınıf, bölüm ve programda okutulan derslerin tümünü almak zorundadır. Diğer Üniversitelerden ders transferi yapılamamaktadır. Açıköğretim sistemine göre öğretim yapan fakültelere kayıtlı olan öğrencilerin, her ne sebeple olursa olsun; fakülte, bölüm ve programlar arasında yatay geçiş yapma hakkı bulunmamaktadır. Açıköğretim sistemine göre öğretim yapan fakültelerdeki bölüm ve programlardan, örgün yükseköğretime geçiş yapılamamaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2011). Ancak, 2009 yılında yapılan bir değişiklik ile Açıköğretim Fakültesine bağlı, "Eczane Hizmetleri", "Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi", Kimya Teknolojisi", Tıbbî ve Aromatik Bitkiler", "Tıbbi Laboratuvar Teknikleri" ve "İlahiyat" önlisans programlarında Dönemlik-Kredili sistem uygulamasına geçilmiştir. Ancak, bu uygulama henüz yeni olup, İşletme-İktisat fakülteleri ile lisans programlarında uygulanmamaktadır. Açıköğretim sınavları çoktan seçmeli test usulü ile yapılmakta ve uygulamada düzeltme formülü kullanılmamaktadır. Sınavlarda öğrencilere derslerin özelliğine göre 20 ile 36 arasında değişen sayılarda soru sorulmakta ve ders başına 40 dakika cevaplama süresi verilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesine, her aşamada ortaya çıkan sorunların tespit ve düzenlemesine imkân vermektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin bildiklerini ortaya koymalarını sağlamaya yönelik olmalıdır (Can, 2010:27).

Açıköğretim Fakültesinin 2010-2011 öğretim yılı sınav takvimi incelendiğinde; Arasınav 02-03 Nisan 2011, Yılsonu sınavı 28-29 Mayıs 2011 ve Bütünleme sınavının 10-11 Eylül 2011 tarihlerinde yapılacağı görülmektedir (Anadolu Üniversitesi, 2011).

Aydın (2010)'a göre; 1.5 milyona yakın öğrencisiyle Türkiye'nin en büyük fakültesi olan Açıköğretim Fakültesi'nin (AÖF) yeniden yapılandırılması amacıyla, açıköğretimde başarı kriterlerini elde edenlerin örgün öğretime geçmesini öngördüklerini ve "Üniversiteyi kazanamayan AÖF'ye gider" anlayışını ortadan kaldırmak için şu çalışmalar planlanmaktadır:

- Çalışmalar 2013 yılına kadar sonuçlandırılacak.
- AÖF bünyesindeki eğitim programları ve müfredat gözden geçirilecek.
- Kitaplar daha okunabilir, daha kapsamlı ve kolay anlaşılır hale getirilecek.
- Açıköğretim sistemi yeniden yapılandırılırken İngiltere, Çin ve Hindistan'daki örnekler incelenecek.
- Ölçme ve değerlendirme sistemleri kapsamındaki sınav uygulamaları değiştirilecek. Bu kapsamda teknik yöntemler ve teknolojiler yenilenecek.
- Mevcut uygulamada, örgün öğretimden açıköğretim sistemine geçişler tersine çevrilecek. AÖF'de başarılı olan öğrenciler, örgün öğretimde istedikleri fakülteler içindeki bölümlere yatay geçiş yapabilecek.
- AÖF öğrencisinin, örgün öğretime geçmek istediği takdirde üniversite tarafından belirlenen başarı kriterlerini elde etmiş olması gerekecek. Bu öğrencilere, örgün öğretime geçtiklerinde burs verilmesi de gündeme gelebilecek.

Kolat (2008); üniversitelerde uzaktan eğitimden sorumlu birimlerin, üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterdiği ve sunulan içeriğin kalitesinin yüksek olması, içeriğin YÖK tarafından denetlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, "e-öğrenme stratejisi' belirlenmeli, e-sertifikaların uygulama alanı genişletilmeli, meslek eğitimi, şirket içi eğitimler ve üniversite eğitimleri ayrı kategorilerde değerlendirilmeli, uzaktan eğitimin yaygınlaştırılmasın-

da sosyal dönüşüm önemli, yaşam boyu öğrenme desteklenmelidir. Üniversiteler 'yatırımcı-entegratör' modelini benimseyebilirler. Şemsiye üniversite modeli düşünülebilir, iş modeli iyi belirlenmeli, üniversiteler bazı dersleri uzaktan eğitim olarak açmalı, uzaktan eğitim üniversiteler arasındaki kalite farkını azaltmak için kullanılabilir. Bazı şehirlerde bilgisayar laboratuarları olan irtibat büroları kurulmalıdır. Yüz yüze eğitim buralarda verilebilir. Bu bürolar bir program dâhilinde birkaç üniversite arasında ortaklaşa da kullanılabilir. Geleceğe dair stratejiler ise; vizyon, ilkeler, temel amaç, strateji ve politikalar, tedbirler, uzaktan eğitimin koordinasyonu ve yürütülmesi, yönetmelik ve yönerge standardı ile oluşturulmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakültelerinde uzaktan öğrenim gören öğrencilerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek ve bu doğrultuda beklentilerini ortaya çıkararak çözüm önerileri geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmada verileri toplayabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış 5 sorudan oluşan görüşme formu ile Özel bir Açıköğretim Kursuna devam eden 5 öğrenci ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşme sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiş, ayrıca uzman görüşü de alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma, İstanbul İli Kadıköy ilçesinde Özel bir Açıköğretim Kursuna devam eden 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze görüşme yöntemi ile toplanan veriler, niteliksel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yoluyla değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımı 22 ile 44 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (12 kişi) 22- 30 yaş aralığındadır. Görüşme yapılan öğrencilerin 8'i bayan, 7'si erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 8'i 2. sınıfta öğrenim görürken 6 öğrenci 4.sınıfta, 1 öğrenci ise 3. sınıfta öğrenim görmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu (12 kişi) sınıf tekrarı yapmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (14 kişi) ücret karşılığı bir işte çalışmakta ve aynı zamanda öğrenim görmektedir.

Açıköğretim sınavlarının değerlendirilmesi bakımından; araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (11 kişi), açıköğretim sınavlarının 2 günde 4 oturumda yapılmasının ders başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ve bu uygulamanın mutlaka değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (10 kişi), açıköğretim sınav merkezlerine ulaşımın zor olduğunu ve ikametgâhlarına yakın yerlerin sınav merkezi olarak seçilmesini istemektedirler. Görüşme yapılan öğrencilerin yarıya yakını (7 kişi), sınavlar esnasında sınav görevlilerinin tutum ve davranışlarının olumlu olmadığını ve bu durumun ders başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

2. sınıfta öğrenim gören daha önce sınıf tekrarı yapmış ve bir işte çalışmakta olan 43 yaşındaki bir öğrenci, "Sınavların süresi ders başına 50 dakika olsa iyi olur. Görevliler sınava girenleri aşağılayıcı bir tutum sergiliyorlar. Öğrenci kayıt büroları çok az ve ulaşım sorun olmaktadır. Sınavlar sadece cumartesi ve Pazar günleri değil, diğer haftaya da yayılmalıdır. Sınavlar gün sayısı arttırılarak farklı günlerde uygulanmalıdır." görüşünü ifade etmiştir.

Açıköğretim ölçme değerlendirme sistemini, sınavlardaki soru sayısı, soruların anlaşılırlığı, soruların kapsamı ve soruların konularla ilişkisi bakımından değerlendiren öğrencilerin yarıdan fazlası (8 kişi) sınav sorularının anlaşılır olmadığını ve konularla ilişkisinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu (9 kişi) sınav sorularının ünitelere dengeli dağıtılmadığını, kapsamının yeterli olmadığını ve sınav sorularının yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir.

2. sınıfta öğrenim gören bir işte çalışan ve sınıf tekrarı yapmış olan 22 yaşındaki bir öğrenci sınavların kapsamını; "Her ders için sınav soru sayısı aynı olmalıdır. Bazı derslerde 20, 26, 30, 36 soru sorulmaktadır. Sınavlar bilgi ve detay ağırlıklı. Sorular kısa ve anlaşılır olmalı, uzun metin ve paragraflar sorulmamalıdır" şeklinde değerlendirmiştir.

Açıköğretim sınavlarının sonuçlarını değerlendiren öğrencilerin tamamına yakını (12 kişi) arasınav ile final sınavı arasındaki sürenin çok az olduğunu ve yeterli çalışma zamanı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin

yarıya yakını (7 kişi) sınav sonuçlarının gerçek başarılarını yansıttığına inanmadıklarını düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin yarıdan fazlası (9 kişi) arasınav sonuçlarının açıklanmasının zaman aldığını ve final sınavına yeteri kadar hazırlanma zamanı bulamadıklarını düşünmektedir.

2. sınıfta öğrenim gören bir işte çalışmakta olan 43 yaşındaki bir öğrenci; "Ara sınav için öğrenciye Kasım ayından 31 Marta kadar yaklaşık 4 ay süre veriliyor. Öğrenci farklı derslere göre 6, 8, 10, 15 üniteden sorumlu olarak sınava girmektedir. Ancak, final sınavı için yaklaşık 50 günlük bir süre verilmekte ve 12, 16 ve 30 üniteden sınavlarda sorumlu olmaktayız. Bu kadar kısa sürede bu kadar çok üniteden sınava girmek zor olmaktadır. Arasınav ile final sınavı arasında daha fazla zaman verilmelidir" değerlendirmesini yapmıştır.

3. sınıfta öğrenim gören ve bir işte çalışmakta olan, daha önce sınıf tekrarı yapmış bir öğrenci; "Yılsonu sınavı ile arasınav arasındaki süre çok az. Bütünleme ile yılsonu sınavı arasındaki süreyi dengeleyebilirler. Arasınav da ünitelerin yarısı, final de ise diğer yarısı sorulmalı, öğrenci eğer sınıfta kalırsa bütünlemede ünitelerin tamamından sorumlu olmalıdır. Yılsonu sınavına çalışmak için yeterli süre yoktur. İyi ki dershaneler var da dershanelere gelerek bol soru çözüp sınavlara hazırlanıp sınıf geçebiliyoruz", değerlendirmesini yapmıştır.

Görüşme yapılan öğrencilerin yarıya yakını (7 kişi) uzaktan eğitim sistemi olması nedeniyle sınavların test olarak gerçekleştirilmesinin normal olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (9 kişi) sınavların ezber gerektiren ve bilgi ağırlıklı sorular olduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerin yarıdan fazlası (8 kişi) sınav sorularının yazılı olması halinde soruları cevaplamakta sıkıntı yaşayabileceklerini, tüm olumsuzluklarına rağmen test sınavında şıklardan giderek doğru cevabı bulma imkânlarının bulunduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin çoğunluğu (10 kişi) sınavda yanlışların doğruyu götürmemesi uygulamasını olumlu bulmakta ancak, sınavların değerlendirilmesinde hangi soruları yanlış yaptıklarını tesbit etme imkânının olmamasını olumsuzluk olarak görmektedirler.

4. sınıfta öğrenim gören sınıf tekrarı yapmış ve bir işte çalışmakta olan 27 yaşındaki bir öğrenci; "Sınav sisteminin kökten değiştirilmesi gerekli. Çünkü gerçekten bir şeyler öğrenip ve gerçekten bir üniversite mezunu olmak isteyen o kadar arkadaşımız var ki (bende dahil) bunun için dershaneler ile AÖF arasında bir koordinasyon kurulmalı, gerektiğinde öğretim görevlileri gelmeli ve ders vermelidir. Örgün eğitimde olduğu gibi imkânlar verilmelidir. Yapılan sınavların güvenilirliği yok. Optik okuyucuya kaderimiz bağlanmamalı. Yanlış yapılan bir soru yüzünden bir yılımız boşa geçmemelidir", görüşünü ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Açıköğretim sisteminde daha sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapılabilmesi için neler önerebileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; Öğrencilerin tamamına yakını (13 kişi) sınavların uygulandığı oturum ve gün sayılarının artırılmasını istemektedir. Ayrıca, sınav değerlendirme sisteminin çok katı olduğunu ve objektif olmadığını, 49 ile kalma sorununun çözülerek sınıf geçme barajının biraz daha aşağı çekilmesini, dönemlik kredili sistem uygulamasına geçilmesini, daha önce başka üniversitelerde başarmış oldukları derslerin transferinin yapılabilmesini istemektedirler. Öğrencilerin yarıya yakını (7 kişi) açıköğretim öğrencilerinin mezun olduktan sonra iş piyasasında istihdamına önem verilmesini, bir takım haklar sağlanmasını ve ders içeriklerinin buna hizmet edecek şekilde düzenlenmesini istemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası (8 kişi), açıköğretim sisteminde gerçek yaşamda işlerine yaramayacak çok fazla ders bulunduğunu, bu derslerin güncellenmediğini ve ders başarılarının artması bakımından ders içeriklerinin güncellenmesini ve yeni düzenlemeler yapılmasını istemektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen demografik sonuçlar, Bakioğlu ve Can (2005) tarafından yapılan araştırmada elde edilen demografik veriler (yaş dağılımı, öğrencilerin çoğunluğunun çalışması, öğrencilerin sınıf tekrarı yapma oranları) ile benzerlikler taşımaktadır.

Görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, açıköğretim sisteminde uygulanmakta olan sınavların hafta sonu 2 günde ve 4 oturumda gerçekleştirilmesi uygulanmasını doğru bulmadıklarını ve bu durumun ders başarılarını olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedirler. Uygulamaya bakıldığında, sınavlar cumartesi ve Pazar günü sabah oturumu ve öğlen oturumu şeklinde düzenlenmektedir. Örneğin; 1. ve 3. sınıf öğrencileri Cumartesi ve Pazar günleri sabah oturumunda sınava katılırken, 2. ve 4. sınıf öğrencileri ise Cumartesi ve Pazar günleri öğleden sonraki oturumda sınava girmektedirler. Ancak, alt sınıftan dersi bulunan öğrenciler için bu oturumların tamamına katılma olasılığı da ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin ders başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sınav oturumlarının çok olması ve 2 gün ile sınırlandırılmış olması değişik merkezlerde sınava girmek zo-

runda kalan öğrencilerin özellikle olumsuz hava koşullarında ulaşımda sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir.

Can (2004), tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre; açıköğretimde öğrenim gören öğrenciler, sınavlarda verilen sürenin yeterli olmadığını, sınav esnasında görevlilerin tutum ve davranışlarının ders başarılarını etkilediğini, sınavlarda sorulan soruların öğrenme düzeylerini yeterli düzeyde ölçmediğini ve bir günde birden fazla dersin sınava girmenin başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu (9 kişi), sınav sorularının ünitelere dengeli dağıtılmadığını, kapsamının yeterli olmadığını ve sınav sorularının yeniden düzenlenmesi gerektiği görüşünü taşımaktadır. Sınav uygulamalarına bakıldığında, her ders için farklı oranlarda sorular sorulduğu görülmektedir. Örneğin; Türk Dili dersi için sınavlarda 20 soru sorulur iken, İstatistik dersi için 26 soru sorulmakta, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersi için 30 soru, İş Hukuku, İktisada Giriş ve İktisat Teorisi gibi derslerde ise 36 soru sorulduğu görülmektedir. Bu durum, açıköğretim ölçme değerlendirme sisteminde derse göre farklı uygulamalar yapıldığını göstermektedir. Türk Dili dersinde 20 soru sorulması neye göre belirlenmiştir ve bu dersin sınavının geçerlilik ve güvenilirliği sağlanabilmekte midir? Bu durumun düzenlenmesi, öğrencinin sınavlara yönelik olumsuz tutum ve düşüncelerinin ortadan kaldırılması bakımından yararlı olabilir.

Görüşme yapılan öğrencilerin tamamına yakını (12 kişi) arasınav ile final sınavı arasındaki sürenin çok az olduğunu ve final sınavı için gerekli çalışma süresinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. 2010-2011 öğretim yılı takvimi incelendiğinde (Anadolu Üniversitesi, 2011); yeni kayıt yaptıracak öğrencilerin kayıtları 20 Eyül 2010- 15 Ekim 2010, kayıtlı bulunan öğrenciler için kayıt yenileme işleminin ise 29 Kasım-24 Aralık 2010 tarihleri arasında gerçekleştirildiği, Arasınav uygulamasının 02-03 Nisan 2011, Yılsonu Sınavı uygulamasının 28-29 Mayıs 2011 ve Bütünleme sınavı uygulamasının ise 10-11 Eylül 2011 tarihleri arasında gerçekleştirileceği görülmektedir. Bu tarihler incelendiğinde ise, yeni kayıt yaptıran öğrenciler için arasınav için hazırlanma süresi yaklaşık 6 ay, kayıt yenileyen öğrenciler için arasınava hazırlanma süresi yaklaşık olarak 4 ay civarındadır. Ancak, tüm öğrenciler açısından final sınavına hazırlık süresi; 2-3 Nisan 2011'de arasınav yapılmakta ve yaklaşık 20-25 gün içinde sınavların sonuçlarının açıklanması düşünüldüğünde, yaklaşık 50 gün olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin final sınavı için hazırlanma sürelerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca, arasınav için sorumlu olunan ünite sayısı 5 ile 15 ünite arasında değişirken, final sınavı için öğrencilerin sorumlu oldukları ünite sayısı derslere göre 10 ile 30 ünite arasında değişebilmektedir. Final sınavı için öğrencilerin hazırlanabilmeleri için gerekli olan süre çok az ancak, sorumlu oldukları ünite sayısı artmaktadır. Bu durum öğrencilerin derslerde başarısızlık yaşamalarına neden olabilmektedir.

Can (2005:235-238), tarafından yapılan bir araştırmaya göre; açıköğretim öğrencileri, sınavların 2 günde 4 oturumda yapılmasının olumsuzluklara neden olduğunu, sınav sonuçlarının açıklanmasının çok zaman aldığını ve bir sonraki sınavlara hazırlanamadıklarını, sınav sonuçlarına itiraz edemediklerini, sınav sonuçlarının gerçek başarılarını yansıtmadığını düşünmektedirler. Bu sonuçlar, araştırma sonucu ile benzerlikler göstermektedir.

Açıköğretim sisteminde öğrenim gören öğrencilerde var olan temel düşünce "sınavlarda başarılı olabilmek için geçmiş yıllarda sorulmuş olan sorular çözülmeli, sınavdan önce konular ezberlenmeli, imkânlar uygun olursa özel kurslardan destek alınmalı veya özel kursların yayınlamakta olduğu yardımcı ders kaynakları kullanılarak sınıf geçilmelidir". Öğrencilerde oldukça yaygın olarak var olan bol soru çözerek başarılı olma düşünceleri onların gerçek bilgi ve becerileri kazanmalarını engellemektedir. Bu durum öğrencilerin konuları öğrenmelerini, öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmalarını, iş piyasası tarafından nitelikli elemanlar olarak kabul görmelerini engellemektedir. Öğrencilerin sınav sistemine yönelik var olan algılamaları ile toplumun açıköğretim mezunlarının istihdamında gösterdikleri olumsuz yargıların değiştirilebilmesi için mevcut sınav uygulamalarının acilen düzenlenmesi faydalı olabilir. Mevcut uygulamada öğrenci başarıları bilgisayar ortamında değerlendirildiği için 49 alan öğrencilerin tek ders ile bir yıl kayıpları olduğu görülmektedir. Açıköğretim ölçme değerlendirme sisteminde öğrencilerin tek ders ve mazeret sınav hakları da bulunmamaktadır. Açıköğretim ölçme değerlendirme sisteminin yeniden ele alınarak öğrenci ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda düzenlenmesi öğrencilerin hem yaşadıkları olumsuzlukları azaltma hem de sistemin işlerliğini sağlama bakımından yararlı olabilir.

Bakioğlu ve Can (2007:23), tarafından yapılan bir araştırmada açıköğretim öğrencilerinin yarıdan fazlasının sınıf tekrarı yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını (13 kişi); sınavların uygulandığı oturumların gün ve sayılarının daha geniş bir zaman dilimine yayılarak arttırılmasını istemektedirler. Ayrıca, sınıf geçme sisteminin yeniden

düzenlenmesi ile 49 ile kalma sorununun giderilmesini istemektedirler. Öğrencilerin yarıya yakını, açıköğretim mezunlarının iş piyasasında istihdam edilmelerinde sorunlar olduğunu, bu yüzden ders içeriklerinin günümüzün çalışma yaşamının koşullarına göre yeniden düzenlenmesi, aşırı bilgi ağırlıklı konuların yerine, uygulamada öğrencilerin işine yarayacak konuların müfredata konulmasını istemektedirler. Bir milyonun üzerinde mezunu bulunan açıköğretim sisteminde, öğrencilerin iş bulmakta ya da işe tercih edilmede bazı sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir. Öğrenciler, açıköğretimi bitirdiklerinde diploma dışında başka bir kazanımlarının olmayacağını düşünmektedirler.

Araştırma sonucu elde edilen veriler ile literatür incelemeleri birlikte değerlendirildiğinde; Öğrencilerin açıköğretim ölçme değerlendirme sisteminden beklentileri ile uygulamada var olan olumsuzlukların giderilebilmesi için ölçme değerlendirme sisteminde, sınav uygulamalarında radikal değişikliklerin yapılması yararlı olabilir. Bu değişiklikler; Öğrencilerin sisteme kabul edilmeleri, öğrenme-öğretme ortamlarının düzenlenmesi, zenginleştirilmesi, örgün eğitim öğrencilerinin yararlanmış oldukları bir çok haktan yararlandırılmaları, mezunların istihdamının kolaylaştırılması, ders içeriklerinin güncellenmesi/zenginleştirilmesi, teknolojik olanakların artırılması, test türü sınavlar yerine alternatif/çağdaş ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması, açık uçlu sorular sorulması şeklinde gerçekleştirilebilir. Bunun için YÖK, ÖSYM, sivil toplum örgütleri ve tüm üniversiteler ile işbirliğine gidilmesi, öğrenci görüşlerinden yararlanılması yararlı olacaktır. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi sadece arasınav ve final sınavına dayalı sonuç odaklı değil, öğrenme-öğretme sürecini de esas alan, sadece bilgi ve kavrama değil, analiz, sentez ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmeye yönelik ara değerlendirmeler, projeler ve ödev çalışmalarını da kapsamalı, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bir bölümü online yapılabilmelidir. Araştırmacılar tarafından, 2006-2011 (Arasınav) yıllarını kapsayan dönemlerde gerçekleştirilen sınavlarda, 20 dersin internet ortamında yayımlanan sınav soruları incelenmiştir. Bazı derslerin sınav sorularının, 250-500 arasında değişen bir soru havuzundan seçilerek tekrar tekrar sorulduğu görülmektedir. 2-3 Nisan 2011'de gerçekleştirilen ara sınav uygulamalarında da derslerin büyük bir çoğunluğunda geçmiş yılların sınav sorularının seçeneklerinin sıralaması dahi değiştirilmeden tekrar sorulduğu belirlenmiştir. Sınav uygulamaları sonrasında, sınav sorularının internet ortamında yayınlanması önemli bir gelişme olmakla beraber, özellikle aynı soruların tekrar sorulduğu uygulamalarda, öğrenciye hangi konularda ne tür eksikleri olduğunu göstermemekte ve etkili bir geri bildirim imkânı sunmamaktadır. Açıköğretimde, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yaygın olarak kullanılan bu tür uygulamalar, öğrencilerin geçmiş yılların kalıp sorularını, internet ortamında veya özel yayınevlerinin hazırladığı yardımcı yayınlar ve sınava hazırlık kitaplarından ezberleyerek, sınava az bir süre kala hazırlanmalarına, bilgiyi öğrenmeden, sadece sınıf geçmeye yönelik çabalarına imkân sağlamaktadır. Tüm öğretim kademelerinde olduğu gibi, açıköğretim sisteminde de mezunların nitelikli olması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliği ile doğrudan bağlantılıdır. Açıköğretim sisteminde, sınıf tekrarını önlemenin, mezun sayısını artırmanın yolu, geçmiş yılların kalıplaşmış sorularını tekrar tekrar öğrencilere uygulamak olmamalı, mevcut sınav sistemi gözden geçirilmeli, çoktan seçmeli test uygulamalarının dışında farklı uygulamaların alt yapısını oluşturmaya yönelik olarak, belli bölüm ve programlarda pilot uygulamalar yapılabilmelidir.

Ülkemizde, yükseköğretimde açıköğretim uygulamalarında niceliksel gelişme (kayıtlı ve mezun öğrenci sayısı) sağlanmış durumdadır. Açıköğretimde yaşanan niceliksel gelişme, nitelik boyutunun düşünülememesine ya da ihmal edilmesine, alternatif ölçme değerlendirme araçlarına dayalı uygulamaların kullanılamamasına/gündeme gelmemesine zemin hazırlamıştır. Bu durum, sistemin devamını sağlamak açısından şimdilik yeterli gibi görünmektedir. Ancak, son bir yıl içinde, değişik üniversitelerde farklı açıköğretim ve uzaktan eğitim programları açıldığı/açılacağı düşünüldüğünde, gelecekte uzaktan eğitimde rekabetin artması ve açıköğretimde de kaliteye odaklanma kaçınılmaz olacaktır.

Öneriler

1. Açıköğretim sınav uygulamaları 2 günde 4 oturumda değil, zamana yayılarak örneğin, fakülte ve bölüm türleri dikkate alınarak farklı zaman dilimlerinde yapılmalıdır. Öğrencilerin internet ortamında ve farklı zaman dilimlerinde sınava girmelerini sağlayabilecek uygulamalar başlatılmalıdır.
2. Öğrencilerin sınava girdikleri merkezler ikametgâhlarına yakın yerler olmalıdır.
3. Sınavlarda görev alacak görevliler, önceden hizmetiçi eğitim yoluyla eğitime tabi tutulmalı ve fakülte yönetimi sınavda görev alacak üniversite görevli sayısını arttırmalıdır.
4. Sınavda uygulanan süreler derslerin özellikleri ve öğrencilerin farklı özellikleri (özür durumu, engel durumu, yaş vb..) dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmelidir.

5. Sınav sorular daha açık, net anlaşılır ve güncellenmiş müfredattaki bilgiler ile çözülebilecek şekilde yeniden oluşturulmalıdır.
6. Geçmiş yılların kalıplaşmış sorularının tekrar tekrar sorulması yerine her ders için farklı türlerde ve öğrencilerin sadece kavrama değil, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirecek sorular üretilmelidir. Mümkün olduğu ölçüde, çoktan seçmeli test sorularının yanında farklı türde soru tipleri geliştirilebilmelidir.
7. Sınavlarda farklı dersler için farklı sayılarda soruların sorulması yerine kapsam geçerliliğini sağlayacak güvenilirliği yüksek sorular oluşturulmalıdır.
8. Ders içerikleri güncel yaşamla uyumlu olacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Ders içerikleri öğrencilerin iş piyasasında istihdamına katkı sağlamalıdır.
9. Açıköğretim öğrencilerinin sınıf geçebilmeleri için özel kurs, özel ders, yardımcı ders yayınları, çıkmış sınav sorularının ezberlenmesi gibi alternatifler yerine, gerçek öğrenme öğretme materyallerini ve mevcut teknolojik olanakları etkili kullanmaları sağlanmalıdır.
10. Sınıf geçme sistemi yerine, dönem esasına dayalı kredili sistem uygulamasına geçilmelidir.
11. Öğrencilerin başarılarının sürekliliğini sağlamak ve sisteme yönelmeleri artırmak ve aynı zamanda sistemden ayrılmaların önüne geçmek için başarılı öğrencilere değişik adlar altında burs ve destekler sağlanmalıdır.
12. Başarılı öğrencilerin örgün öğretim programlarına geçişleri ile ilgili uygulanabilir düzenlemeler yapılmalıdır.
13. Uzaktan Eğitimde Sistemin tüm bileşenleri ve sistem dışındaki etkenler ayrıntılı düşünülmeli ve döngüsel devinimli bir sistem oluşturulmalıdır.
14. Açıköğretimde bazı uygulamalar, etkili yüzyüze derslerle desteklenmeli, öğrencilere öğretim elemanları danışmanlığında projeler verilerek başarı değerlendirmesi analiz ve sentez düzeyine çıkabilir.

Kaynaklar

Anadolu Üniversitesi. (2011). Açıköğretim Sisteminin Tanıtımı. http://www.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/aos.aspx, erişim tarihi:07.04.2011.

Anadolu Üniversitesi. (2011). Öğretim ve Sınav Yönetmeliği. http://www.anadolu.edu.tr/aos/yonetmelikler/-ogretim_yonetmeligi.aspx, erişim tarihi:07.04.2011.

Anadolu Üniversitesi. (2011). Akademik Takvim- Açıköğretim Takvimi. http://www.anadolu.edu.tr/ogrenci_isleri/-akademik_takvim/2010_2011_aof_sinav.aspx#tb2, erişim tarihi:07.04.2011.

Aydın, C. H. (2008). Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Tasarımı. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi:10.03.2010 .

Aydın, D. (2010). Açıköğretimden Örgün Bölümlere Yatay Geçiş. http://www.hurriyet.com.tr/gundem/13445199.asp; erişim tarihi: 27.01.2010.

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2005). Assesment Of Internet Servıce In Dıstance Learnıng (A Need For Critical Thinking). ISATT 2005 Conference, July 3rd-6th 2005, Sydney/Australia.

Bakioğlu, A. ve Can, E. (2007). Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Tv Ders Programları Bağlamında Yönetimi Değerlendirmeleri. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:25, 17-33.

Can, E. (2004). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz, Malatya.

Can, E. (2005). Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Yönetimini Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Can, E. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Merkezî Sınavların Yeri. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, 16-18 Eylül 2010:Lefkoşa-KKTC.

Çağıltay, K. (2008). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve Öneriler. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi: 10.03.2010.

Durman, M. (2008). Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi: 10.03.2010

İşman, A. (2008). Dünya'da ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve Öneriler. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi: 10.03.2010.

Kolat, A. (2008). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve Öneriler. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi: 10.03.2010.

Köymen, K. (2008). Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı Açılış Konuşması. Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi: 10.03.2010.

Özkul, A. E. (2008). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Bugünkü Durumu. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi: 10.03.2010.

Yarımağan, Ü. (2008). Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi. Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. http://basin.maltepe.edu.tr/node/20; erişim tarihi: 10.03.2010.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1272-1280

Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimlerine Bölümlerindeki Destek Kültürünün Etkisi

Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, Arş. Gör. Dilek Pekince
Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Göztepe Kampüsü, 34722, İstanbul, Türkiye

Özet

Araştırma, öğretim, yönetim ve toplum hizmeti konularında çalışmalar yürüten üniversitelerin, bu görevlerini yerine getirebilmeleri, araştırmanın sessiz ortağı ve geleceğin öğretim elemanı olarak araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerinde desteklenilmeleri ile gerçekleştirilebilir. Bu çalışma araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri ile görev yaptıkları bölümlerdeki destekleyici kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacını taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma görevlilerinin kariyerlerinde gelişebilmeleri için kurum içerisinde kendilerine verilen ve verilmesi beklenen destekler ilişkisel, akademik ve yönetsel boyutlarda değerlendirilmiş; kariyer gelişimleri için engel olarak değerlendirdikleri noktalar; kişiler, yasalar ve kurumsal yapı şeklinde ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada, araştırma görevlilerinin görüşlerinin kendi bağlamları içerisinde derinlemesine ve bireysel olarak ele alınması amacı ile hareket edildiğinden; nitel araştırmanın görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde, literatür taraması ve deneyimlerden faydalanılarak görüşme programı oluşturulmuştur. Görüşmeler, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan bir grup araştırma görevlisi ile gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler nitel içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda, araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerini destekleyen bir örgüt kültürünün oluşturulması için bölüm içerisinde işbirlikçi çalışma ortamlarının oluşturulması, motivasyon desteğinin sağlanması, öğretim ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi, iş yükleri ile kendilerinden beklenilen görev çeşitliliğinin düzenlenmesi, yasal konumlarından kaynaklanan engellerin ortadan kaldırılması, hiyerarşik ilişkilerin getirdiği iletişim engellerinin açık ve esnek bir anlayışla aşılması ve kariyer gelişimlerinin sağlanabilmesi için araştırma görevlisi yetiştirme politikasının oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Araştırma görevlisi, destekleyici kültür, kariyer gelişimi.

Giriş

Kişilere ait özellikler ile kişilerin dışında kalan koşulların kesişim noktasında duran kariyer (Işık, 1993:2-3), çalışanların hayatlarındaki üretken yıllarını; mesleki konumlarını ve bu konumlardaki davranışlarını içerisine alan (Bakioğlu, Gayık ve Asyalı, 2005:91), uzun ve dinamik bir süreçtir. Kariyer, mesleki gelişim alternatifleri içerisinde kişinin çoğu kez kendi değerlerine dayalı olarak; içinde bulunulan sosyal ve hayat süreçlerinin değerlendirilip; bilinçli bir şekilde dikey yönde; bir öncekinden daha değerli olana geçmeyi (Didkovskaya ve Onegov, 2009:30); ifade ettiği şeklinde kavramsallaştırılmaktadır. Duffy ve Dik (2009:29-30)'a göre, bu varsayımın altında kariyer gelişiminde ve hayat tercihlerinde özgür olan; kendi iradesiyle kariyeri şekillenen bir birey tiplemesi yatmakta olup; aile beklentileri ve ihtiyaçları ya da beklenmedik hayat şartlarını dışlamaktadır. Bununla birlikte bir takım dini inançlar ve topluma hizmet etme kaygıları da kariyeri şekillendiren içsel unsurlar arasında gösterilmektedir.

Kariyer gelişiminin açıklanmasında farklı kilit kavramların kullanıldığı görülmektedir. Akademik anlamda ele alındığında; öğrenme çevresi, araştırmaya uzun vadeli katılım, entelektüel dürtüler, başarı, uzmanlık, mentor ve rol modellerin etkisi; kişilerin geçmiş başarı deneyimleri, başarılı rol modeller, ikna edici konuşmalar ve pozitif duygusal tepkiler gibi pek çok unsur sıralanmaktadır (Sullivan vd, 2009:336). Belirli görevlerin yerine getirilebileceğine ilişkin kapasiteye dair beklentileri ifade eden öz-yeterlik açısından değerlendirildiğinde ise, Brown (1999) eğitimsel ya da mesleki tercihlerde kişinin performans ve ısrarında öz yeterlik algılarının belirleyici olabildiğini belirtmektedir. İş süreçlerinin sürekli değişim içerisinde olduğu zamanlarda, yeni iş çevrelerini araştırma ve öğrenme; gereken yeni becerileri kazanma ve bu sayede gelecekteki istihdamın garantilenebilmesini içermesi bakımından *proaktif* davranışlar ise, kariyer gelişiminin katalizörü olarak son yıllarda daha çok belirginleşen pasif performans kavramlarına karşı (tatmin ve katılım) aktif performans kavramlarının geliştirilmesine ilişkindir (Velhoven ve Dorenbosch, 2008:112-113).

Bir meslek içerisindeki kişilerin benzer gelişmeler göstereceği düşüncesini benimseyen Huberman (1989), bireyin mesleki yönünü analitik bir yaklaşımla bulmaya çalışırken; Bakioğlu (1996), kariyeri tartışma ve analiz etmenin en etkili yolu olarak kariyer evrelerinden yararlanılması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir şekilde kariyeri evreler halinde incelemiş olan Super (1993), günümüzden yaklaşık altmış yıl öncesine kadar kariyer gelişimin var olmadığını; eskiden odağın bir kereliğine yapılan mesleki bir tercih şeklinde olup; "*Bir işle evlenilir ve hep mutlu olunur*" anlayışının kabul edildiğini ifade etmektedir.

Kariyer gelişimine örgütün yönetimsel perspektifinden bakıldığında, örgütlerin en iyi insanları kendilerine çekme ve elde tutmaları; çalışanlarından en iyisini alabilmeleri için onların bireysel ihtiyaçlarının farkında olmaları ve karşılayabilmeleri gerekliliği karşımıza çıkmaktadır (CEDEFOB, 2008:11). Bu tip bir gerekliliğin, çalışanlar tarafından sahip olunan ve paylaşılan inanç ve değerleri kendisinde toplayıp; davranış ve hareketleri etkilediği kabul edilen kurum kültüründe (Shieh ve Wang, 2010:399-400) de var olması gerekmektedir. Örgüt kültürlerinden biri olarak değerlendirilen destekleyici kültürler, çalışanların birbirlerinden öğrenebilecekleri "sıcak bir aile" çevresine sahip olmaları; işbirlikçi ve ilişki yönelimli (Wallach, 1983) olmaları ile karakterize olmaktadır. Lok, Westwood ve Crawford (2005)'un çalışanların, görev yaptıkları kurumdaki kültürü destekleyici olarak algılamalarının, onların bağlılıklarını da arttırdığını ifade etmesi, kariyer planlaması ve destek kültürü bağını vurgulamaktadır.

Kişilerin kariyer gelişimlerinde görmeleri beklenen desteğin etki büyüklüğü Gibson, Dollarhide ve Moss (2010:21-22)'un mesleki kimliği tanımlarken kullandığı 3 noktada görülebilir. Buna göre, kişinin kendisini bir uzman olarak tanımlaması, bir uzman olarak beceri ve algılarının bütünleştirilmesinden sonra gelen mesleki bir topluluk içerisinde bir bağlam algısı, gelişimdeki destek noktasına işaret etmektedir. Kişiler arası ve kişi içi (içe dönük- içsel) bir duruma dönüşen meslek kimliği, içe dönük haliyle mesleki becerilerin kazanılması sürecinde bağımlık ve otonomi çemberinden sonuçlanan bir bireyselleştirmeden; alınan geribildirimlerin aracılığıyla içsel bir değerlendirmeye doğru giden ve profesyonel kimlik ile son bulan bir gelişim periyodunu ifade etmektedir. Shortland (2010:302), bahsedilen geribildirimin işlevsel hale getirilmesi rasyonelinin altında yatan temel varsayımları; yapılan yorumların eleştirel, değerlendirici, yargılayıcı, tehdit edici, acı verici, rekabetçi veya kişisel olmaması gerektiği, şeklinde ifade etmektedir.

Akademisyenlerin kariyer gelişimlerine bakıldığında ise; Hobson vd (2005:357), ülkelerin küresel bilgi ekonomisinde yer etmeleri açısından ele aldığı araştırmanın, diğer akademik faaliyetler arasındaki imtiyazlı duruşunun "kahraman" araştırmacı rolünü desteklediğini belirtirken; Pienaar ve Bester (2009:376), yükseköğretimin sürdürülebilirliği ve gücünün büyük ölçüde akademisyenlerin ne denli kazanıldığı, geliştirildiği, yönetildiği ve tutulduğu tarafından belirleneceğinin altını çizmektedir. Daha öz yönetimli, olgun, deneyimli ve problem odaklı olma gibi kendilerine ait öğrenme özelliklerine sahip oldukları kabul edilen (Papastamis vd, 2009:85) yetişkinler olarak akademisyenlerin kariyer gelişimleri ile ilgili çalışmaların zaman ve iş yükü (Strike ve Taylor, 2009:193; Güngörmüş, Yetim ve Çalık, 2006); cinsiyet rollerinin getirdiği sorumluluklar (Baker, 2010; Strike ve Taylor, 2009; Carr vd, 2009); doktoranın yapıldığı enstitü ve üniversitenin niteliği ve beraberinde oluşan "Matthew etkisi" (Bedeian vd, 2010), kurumsal olarak sağlanan finansal destek (Strike ve Taylor, 2009) şeklinde olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin kariyerleri boyunca yaşadıkları genel sorunların ise işyükü, rol karmaşası, yetersiz performans yönetimi, öğretim ve araştırma için yetersiz destek, cinsiyet ve ırk ayrımcılığı, şeffaflık eksikliği, zayıf iletişim şeklinde olduğu belirtilmektedir (Pienaar ve Bester, 2009:377).

Bakioğlu ve Yaman (2004:2), öğretim üyelerinin kaynağı kapsamında değerlendirdikleri araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri için, üniversitenin nitelikli olma şartını, iyi yetiştirilmiş araştırma görevlileri olarak ifade

ederken; Odabaşı (2005:140) araştırma görevlilerinden başlanılarak, Türkiye'nin yeni nesil profesörleri etkilemek gibi bir şansı olduğunu ifade etmektedir. Araştırma görevlileri ile ilgili çalışmalarda, araştırma görevlilerinin kanuni statülerine göre istihdam şekillerinin yansımalarının değerlendirildiği (Koçak ve Gezgüç, 2010); kariyer gelişimlerindeki engeller ve çözüm önerilerinin ele alındığı (Bakioğlu ve Yaman, 2004); mesleki tükenmişlik ve tükenmişlik düzeylerinin incelendiği (Terzi ve Sağlam, 2008), Avustralya'daki araştırma takımlarında bulunan araştırma görevlilerinden beklenen mesleki sorumlulukların ele alındığı (Hobson vd, 2005:360), fakülte gelişim programına yönelik ihtiyaçlarının belirlendiği (Moeni, 2003) çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise, araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri ile görev yaptıkları bölümlerindeki destek kültürü arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma görevlilerin kendi gelişimleri için; gördüklerini düşündükleri ve olmasını bekledikleri destekler ortaya konmaya çalışılmış; üniversitenin ve özelde bölümlerin, araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerinin neresinde durduğu sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerinin bölümlerindeki destek kültürü bağlamında değerlendirildiği çalışmada; katılımcıların kişisel deneyimlerinin derinlemesine ve bireysel olarak; kendi bağlamları içerisinde ortaya konmasına imkân veren (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004:20) nitel araştırmanın görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak literatür taraması ve araştırmacıların deneyimlerinden yararlanılarak oluşturulan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki 11 üniversitenin eğitim fakültelerinin 14 farklı bölümünde görev yapan ve yüksek lisans ya da doktora aşamasında olan 18 araştırma görevlisi oluşturmuştur. Ortalama 55 dakikadan oluşan görüşmelerin sonucunda; araştırma görevlilerine görüşme metinlerinin gönderilerek; kendilerinin yapacakları düzenlemelerden sonra analizin yapılacağı önerilmiş; kabul edenlerle görüşme metinleri paylaşılmıştır.

Verilerin analizi, çalışma başlangıcında oluşturulan kod listesine, elde edilen verilerin telkin ettiği diğer kodların eklenmesi ile yapılan kodlama ile bir bilgisayar programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde 3 ana tema ve bu ana temalara bağlı olarak oluşturulan alt temalar ve kodlardan yararlanılmış; veriler şekiller ve kodlara yapılan atıfların frekanslarını gösteren sayılar aracılığıyla görselleştirilerek sunulmuştur.

Bulgular

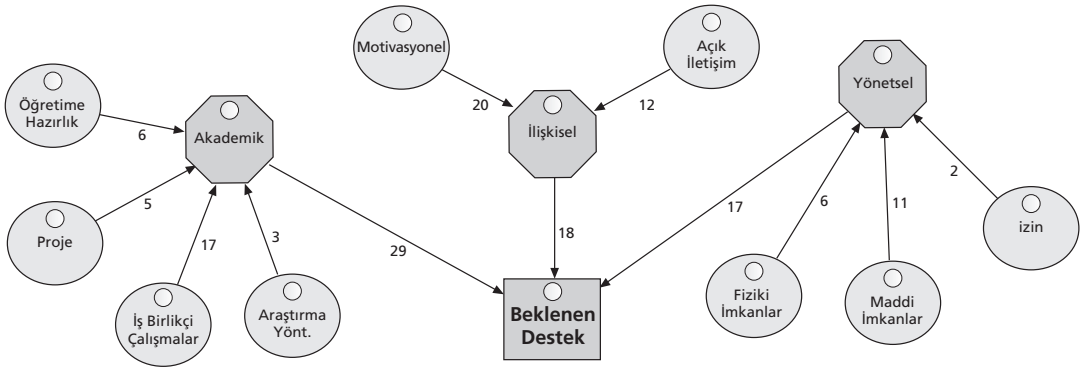
Araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri için görmeyi bekledikleri, gördüklerini düşündükleri destek alanları ve kariyer gelişimlerinin önlerinde engel olarak değerlendirdikleri alanlar olmak üzere 3 ana tema altında değerlendirilmiştir.

Araştırma Görevlilerinin Destek Bekledikleri Alanlar

Bu tema altında elde edilen bulgular akademik, ilişkisel ve yönetsel olmak üzere 3 alt tema altında toplanmıştır (Şekil 1). Araştırma görevliliği süreci sonucundaki sürece hazırlanmak için derslerde öğretici olarak yer almaları, projelerde kendilerinin de içlerinde oldukları bir görev dağılımının yapılması, araştırma metodolojisi hakkında kendilerini geliştirmelerinin desteklenmesi; bölümleri içerisinde akademik bilgilerin paylaşılmasına olanak veren toplantı, seminer benzeri ya da bölümdeki öğretim üyelerinin kendi deneyimlerini paylaşabileceği olanakların oluşturulması yönünde beklentilerini dile getirmişlerdir. Kişiler arasındaki etkileşimin artması ve bölüm içi "kopuklukların" azalmasını da sağlayacağını düşündükleri işbirlikçi çalışmalara ilişkin olarak, bir katılımcı görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

"*… Burada özellikle üniversitede sizin bilgi kaynağınız kitaplar ve üniversitedeki hocalar. Akademik yaşam entelektüel bağlamda çok da canlı durmuyor. Bunun için İstanbul belki istisna sadece. İstanbul'da bu imkan var ama bizim gibi taşra üniversitelerinde aynı imkanı bulamıyorsunuz. Dolayısıyla da hocalardan maksimum şekilde faydalanmanın yolunu araştırmak zorundayız. Bu da taşra üniversitelerindeki bir sorun.* "(Katılımcı-12) Başka bir katılımcının ise içerisinde olmayı istediği projelerde araştırma görevliliğindeki 2 yıllık kariyeri boyunca olamayışını açıklarken "*..sonuçta birilerinin davet etmesi gerektiğini düşünüyordum,*" şeklindeki ifadesi, bölüm öğretim üyelerinden beklentisinin kendisinin akademik çalışmalara teşvik etmeleri yönünde olduğunu göstermektedir.

"*Her şeyden önemlisi, ben bununla çok karşılaştım ama, insanların hevesini kırmamanız gerekiyor. Dediğim gibi çok büyük eksiklikleri olabilir; sonuçta insanlar buraya öğrenmek için geliyorlar. Zaten bu alanda bilse veya yeterli eğitimi olsa,*

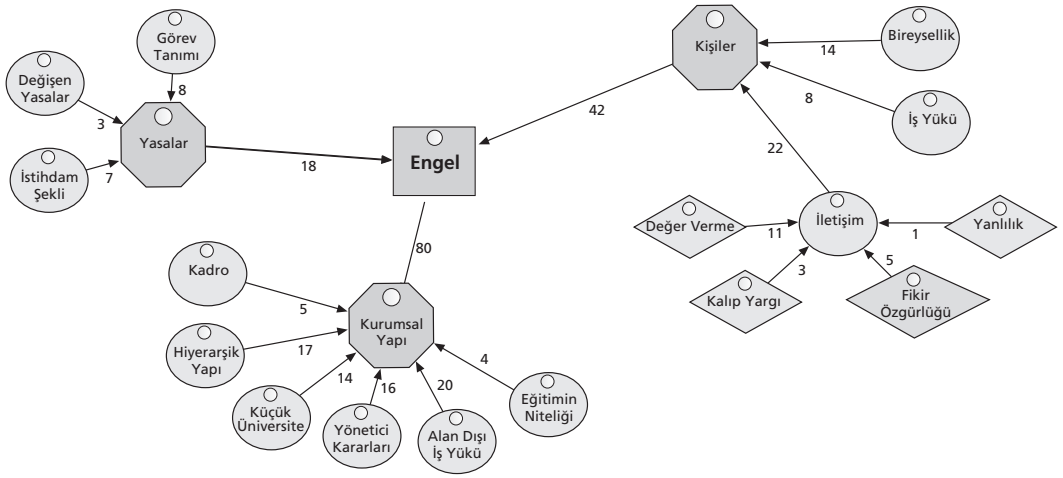


Şekil 1: Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri için destek beklediği alanlar.

doktora eğitimini yapmaya ihtiyacı bile olmaz. Eksiklikleri varsa bile, bunları ortak bir şekilde, bölüm içerisinde veya bölüm dışında, ulaşılabilecek; hangi noktada hangi eksikliği var giderebilecek kişilere ulaşabilmesi için bence yardımcı olmaları gerekiyor.." (Katılımcı -5) *ve "Sen değerlisin, şımartmadan tabi, değerini fark ettirip, gerçekten gelişmesine yol gösterecek bir şekilde yapması gerekir daha fazla yorulabilir; ama yorulurken de bir şeyler gelişsin. Ben buraya gelirken, her işi de yapmaya hazırdım ama; 'Şöyle şöyle bir eğitim almaya gidiyorum; bunu öğreneyim ama bu kadar da yorulmaya razıyım' şeklindeydim; ama şimdi ne o var ne o var.* " (Katılımcı-8), araştırma görevlilerinin kendilerinden iyi işler yapabilecekleri yönünde, öğretim üyelerinden sözel destek görme beklentisi içerisinde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, ihtiyaç duydukları alanda bölümdeki öğretim üyelerinden yardım alabilmeleri için, bu kişileri iletişime ve paylaşıma açık olarak görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcının "*..mesleki açıdan daha paylaşımcı olmak… kendi anabilim dalında öyle bir durum ki, kendi odamda bile yalnızım..*" sözleri ihtiyaç duyduğu alanlarda yardım alamadığını düşünen bir katılımcıya aittir. Yönetsel anlamda ise, kongre benzeri etkinlikler ya da araştırmaları için maddi desteğin artırılması; izinlerin her bir alanın kendisine ait araştırma süresinin farklılaşabileceğinin dikkate alınarak verilmesi ve kütüphane, laboratuar ve çalışma odaları gibi alanlarda fiziki imkânlarının geliştirilmesi yönünde beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Kariyer Gelişimlerinin Önündeki Engeller

Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerinin önünde gördükleri engellerden en çok kendisine atıf yapılan kod; alan dışı iş yükü şeklinde ifade edilmiştir. "*Sekretarya, memur işleri, kağıt-evrak işleri, angarya, kırtasiyecilik,*" şeklinde ifade edilen bu işler, akademik çalışma için ayrılan zamanı daraltan; hatta engelleyen unsurlar olarak değerlendirilmiştir:



Şekil 2: Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerinin önündeki engeller.

Görevler verilebilir tabi ki, bölüm işleri olabilir. Bazı şeyler de var ki, okul içinde kendi çalışmanıza zaman ayıramıyorsunuz. Gün bitip de, tek satır yazamadığım günler oldu burada. Benim burada bulunma amacım bu değil (Katılımcı -1). *"Önceliklerim ben olmadı; bölüm oldu. Bölümde yapılması gereken işler oldu.. Dolayısıyla öncelikler sıralamasında ilk 3'te ben olmadım. Ben 3'ten sonra geldim.."* (Katılımcı- 7). 3 katılımcı ise kendisi için bir kariyer planı belirlememiş olmasını, önceden kestirilemeyen alan dışı işlerin sıklıkla verilmesi ile ilişkilendirirken; bir başka katılımcının bölümün araştırma görevlisinden beklentilerini içeren ifadesi şöyledir: *"Sınavlara girdikten, verilen işleri yaptıktan sonra zaten onların bizden çok fazla beklentisi kalmıyor. Benim de açıkçası onlardan bir beklentim yok. Belki de beklentim olsa da bir sonuç vermeyeceğini düşündüğüm için olabilir. Bir etkisi olmayacak zaten. O yüzden hani kendi imkanlarımla kendi problemlerimi çözebiliyorsam ya da amaçlarıma ulaşabiliyorsam; ulaşabiliyorum. Yoksa çok da fazla kurcalamıyorum."* (Katılımcı- 16). Başka bir katılımcıya ait: *"Bölümün araştırma görevliliğine bakış açısını kurum belirliyor. Biz toplantıda dekana sorduk. Rektörlük toplantısında kendi çalışmalarımız için vakit bulamadığımızı söyledik. Cevap; "Biz de zamanında yaptık siz de yapacaksınız oldu. Bizim sekreter kadromuz yok, eleman alamıyoruz diyorlar. Hatta şurayı silin bile diyorlar. Üniversite çok etkili.."* (Katılımcı-3) sözleri, alan dışı iş yükünün fazlalığına ilişkin kurumsal nedenleri ortaya koymaktadır.

İlişkilerin hiyerarşik bir düzene göre oturtulup; görevlerin emir şeklinde verilmesi; hiyerarşinin daha üst kademelerindeki öğretim üyelerine erişme zorluğu; kararlara yeterince katılımlarına imkân verilmeyişi de eleştirilmiştir. Bununla birlikte görev dağılımlarının adil yapılmayışı, danışmanlık atamalarında söz sahibi olamama, araştırma için ayrılan fonların alanların gerektirdiği farklılıklara göre düzenlenmeyişi, "keyfi" kurallar oluşturulması, kişisel anlaşmazlıkların "tehdit" şeklinde ifade edilmesi engel olarak değerlendirilen diğer durumlardandır. Bunlara ek olarak, özellikle yeni kurulan üniversiteler için işbirliği içinde çalışılabilecek öğretim üyesi sayısının azlığı; yüksek lisans ya da doktorada alan eğitiminin yeterli düzeyde bulunmayışı ile personel alım ve istihdamında akademik yeterliklerin yeterince göz önünde bulundurulmayışı eleştirilen diğer durumlardandır.

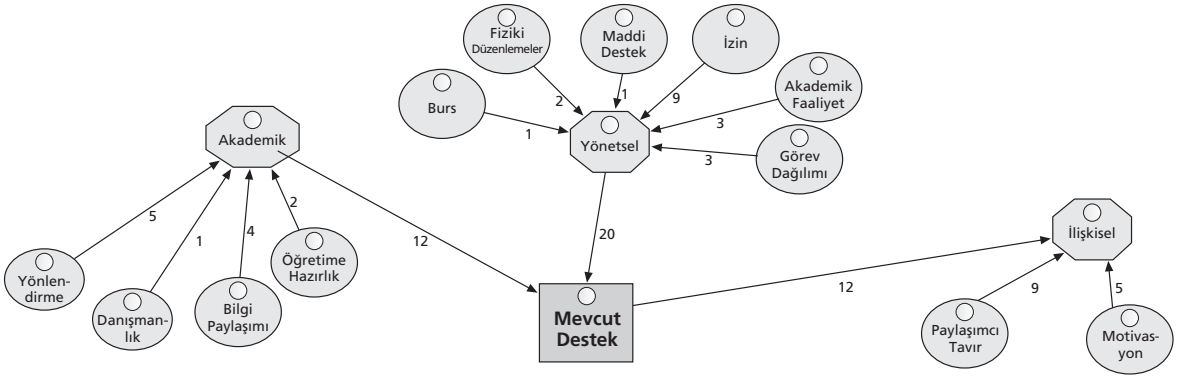
Kişilerden kaynaklanan kariyer gelişim engellerinde, ilişkilerin ast-üst şeklinde yürütülmesi, yeni fikirlerin ifade edilebilmesine imkân veren özgürlükçü bir yaklaşımın benimsenmemesi; çeşitli görevlerin arasında seçim yapma imkânının tanınmaması; danışmanlık pozisyonunda olan öğretim üyeleri için, öğrencisinin bölüm içindeki diğer öğretim üyelerinden yardım almasının desteklenmemesi ve "asistan" olarak isimlendirilmek sıralanmıştır. Bunlara ek olarak "rekabet ve bireyselcilik" in öne çıkması ile; bir arada çalışma alanlarının daraltıldığı ve bilgi paylaşımının gerçekleştirilmediğinin düşünüldüğü görülmüştür: *"Kendi çalışmam dışında kimsenin çalışmasını bilmiyorum; çok bariz dikkatimi çeken.. Burada o paylaşımı görmüyorum. Daha bireyselcilik ve rekabet var. Huzursuz ve mutsuz hissettirdi bu bana.. İlk zamanlarda yalnız olduğumu hissettim paylaştığım insanlar var ama sınırlı açıkçası. Bu paylaşımın olmayışı beni yalnız çalışmaya götürdü…"* (Katılımcı-1) Bir diğer engel de, öğretim üyelerinin iş yüklerinin fazlalığından ötürü kendileri ile ilgilenecek zamana sahip olamamaları olarak ifade edilmiştir: *"Şimdi burada,herkes o kadar yoğunki değil akademik anlamda oturup konuşmak, hal hatır sormak için bile zorluk çekiyoruz. Tabi bu insanı yalnızlaştırıyor. Özellikle akademik anlamda sosyalliğin dayanışmanın önemli olduğu anlamında.. böylece iletişim kopukluğundan kaynaklı sınırlı paylaşım yapılıyor. Birbirimiz görmüyoruz ki..iletişim yok denecek kadar az. İş varsa iletişim var, yoksa yok.."* (Katılımcı-2). Öğretim üyelerinin alanlarında yeterli derecede bilgi sahibi olmadıklarından ötürü, eksikliklerini gizlemek için yardım etmiyor olmaları da, başka bir katılımcı tarafından ifade edilen engellerdendir.

Yasalar teması altında değerlendirilen kariyer gelişim engellerinin bir bölümü, kurumsal yapı kapsamında ifade edilen alan dışı iş yükünün nedeni olarak, araştırma görevlilerinin istihdam şekillerini belirleyen YÖK Kanunu'nun 33. maddesini gösteren katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. *"Yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır."* şeklindeki ifadelerde, görev tanımının geniş kapsamlı, ucu açık, net olarak tanımlanmamış olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Araştırma görevlilerinin istihdam şekillerini ifade eden maddelerden biri olan 50-d maddesi de, doktora sonrası kariyer planlarında kaygı unsurunu arttıran; ilişiğin kesilmesi endişesiyle, araştırma görevlileri ile enstitü arasındaki bağı gerginleştiren; doktora tezlerinin bitirilme tarihlerini erteleten ve böylelikle de bir zaman baskı unsuru olarak görülen madde olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak araştırma görevlilerinin başka üniversitelerde de çalışabilmesine imkân verecek şekilde özlük haklarının tanımlanmamış olması; doktora sonrası kadrolara müracaat edebilme ölçütlerinin değişime açık olması ve kurum içi ve kurumlar arası resmi yazışmaların yavaş ve zaman kaybettirici olarak görülmesi, kariyer planlarının önündeki engeller olarak değerlendirilmiştir.

Kariyer Gelişimleri için Verilen Destekler

Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerinde kendilerine destek verildiğini düşündükleri alanlar yönetsel, akademik ve ilişkisel temalarında değerlendirilmiştir. Yönetsel alanda verilen destekler arasında en çok atıfta bu-

lunulan alanın kongre ya da sempozyum benzeri akademik etkinlikler için izin alma noktasında sorun yaşamadıklarında birleşmektedir. Bunun dışında kalan diğer destek alanlarında ise üniversite kapsamında yapılan bir takım toplantılar, burs olanaklarının sunulması, çalışılan ofisin fiziki imkânlarının yeterli olması; yapılan projelerle maddi desteğin alınabilmesi sayılmıştır. Akademik görevlerin dışında kalan idari görevlerin kendilerine verilmeyerek desteklenildiklerini ifade eden araştırma görevlisine ait sözler "*..Bölümüm şu ana kadar benim çalışma ortamımı sağlayacak her şeyi yaptı. Yani araştırma görevlilerinin en büyük sorunu şudur: bir odada üç-dört kişi birden oturma. Ama bizim bölümümüzde araştırma görevlileri maksimum en fazla iki kişi oturabiliyorlar. Odalar ona göre dizayn edilmiş. Bu anlamda bölüm buna imkan sağlıyor. Proje konusunda da sizi kurumsal anlamda destek veriyor. Ve sizin üstünüze düşen tek şey de çalışmak oluyor. Bu bölüme ben herhangi bir şekilde olumsuzluk atfedemem.*" (Katılımcı-12) şeklindedir.



Şekil 3: Kariyer gelişimleri için destek verilen alanlar.

Akademik anlamda verilen destekler arasında, yapılan çalışmaların nasıl değerlendirilmesi, hangi etkinliklere katılmanın daha yararlı olacağı noktasında öneri sunulması; eksik oldukları alanlarda kendilerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin tavsiyelerle yönlendirici destek verilmesi yer almıştır. Bunun dışında gelecek etkinliklerden haberdar edilme, derslere girme ve tez sürecinde aldıkları kararların danışmanı tarafından onaylanması da bu temada değerlendirilen diğer desteklerdendir. İlişkisel destek temasında, sosyal ilişkilerin "yakın" olarak görülmesi ile ihtiyaç duydukları yardımı kolaylıkla ifade edebilmeyi ve beklenen yardımı alabilmeyi kapsayan paylaşımcı tavır vurgulanırken; motivasyonel boyutta değerlendirilen desteklerde, cesaretlendirici bir tutum ile çalışmaları istenilen şekilde yapabileceklerine ilişkin geribildirim almaları belirtilmiştir. Araştırma görevlilerine yöneltilen sorular arasında yer alan "*Sizce görev yaptığınız bölüm/kurum sizi daha iyi bir araştırma görevlisi yapmak için neler yapıyor?*" sorusuna ise beş katılımcının (yaklaşık olarak üçte birinin) verdikleri ilk yanıtların "*Hiçbir şey yapılmıyor*" olması da, bulgular arasındadır.

Tartışma

Kişiler arası açıklık, uyumlu bir çevre; arkadaş canlısı ve yardımsever davranışlar, teşvik edici- cesaretlendirici tavırlar, güven verici, ilişki odaklı, sosyal, kişisel özgürlüklere değer veren ve işbirliği içinde yapılan çalışmalar, destekleyici kültürleri karakterize eden (Wallach, 1983:31) ideal durumlardır. Bu tip bir kültürün, ülkelere küresel alanda rekabetçi avantajı kazandırmasını sağlayacak olan genç araştırmacıları ve onların yeni bilgi üretme yeterliklerini (Hobson vd, 2005) ne denli kuşattığını belirlemeye yönelik bu araştırmada, destek kültürünün önemli ayaklarında engel olarak değerlendirilen bir takım alanların olduğu görülmüştür.

Araştırma görevlilerinin, kariyer gelişimleri için bölüm içinde işbirliği içerisinde yapılan çalışmaları gerekli buldukları bulgular arasındadır. Strike ve Taylor (2009:193)'ın akademisyenleri "*çok iş için az zamanı*" olan kişiler olarak tanımlamasının yansıması olarak, araştırma görevlilerinin, öğretim üyelerinin kendi çalışmalarına yardımcı olmak için zaman bulamadıklarını düşündükleri görülmektedir. Gizir (2008:256)'in üniversitelerin disiplin kültürlerindeki olumsuzluklar olarak değerlendirdiği rekabetçi ve bilginin paylaşılması konusundaki isteksiz tavır da, bu çalışmada işbirlikçi çalışmanın önündeki engellerden bir diğeri olarak değerlendirilmiştir. Özellikle yeni kurulan veya gelişmekte olan bölümlerde görev yapan araştırma görevlileri için, kendi alanlarındaki akademik personel azlığı, bir arada çalışma beklentisinin gerçekleştirilemeyişine ilişkin başka bir sorun alanıdır. Bu durum ise, bölümü

içerisinde kendisini "*yalnız*" olarak nitelendiren araştırma görevlilerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğretim üyelerinin ders programlarının hazırlanması sürecinde bölümdeki araştırma görevlileri ile çalışma yapmayı kapsayacak bir zaman diliminin ayrılması; bireysel çalışmalardan çok birlikte yapılan çalışmaların teşvik edilmesi, akademik unvanların alımından sonra araştırma yapma veya araştırma görevlilerinin yetişmesi ile ilgilenmenin ödüller ile teşvik edilmesi, yeni açılan bölümlerdeki araştırma görevlilerinin diğer bölüm ve üniversitelerdeki öğretim üyeleri ile çalışma yapmalarını destekleyici bir yaklaşım benimsenmesi, engellerin aşılmasını kolaylaştıracak bir destek kültürünün oluşumu için gereklidir.

Hobson vd (2005:359)'in çay getirip götürmeden proje yürütmeye kadar, geniş bir yelpazede değerlendirdiği araştırma görevlilerinin iş yükleri; bu çalışmada da "*sekretarya*, *angarya*" olarak görülen; alanları dışındaki görevlerin fazlalığı şeklindeki bir engel olarak kendisini göstermektedir. Bölümün kendilerini akademik araştırmalardan sorumlu kişiler olarak görmek yerine; bölümün günlük işleyişinin sürdürülmesinden sorumlu kişiler olarak görmesi ve bu bakış açısının YÖK Kanunu'nun görev tanımları ile ilgili olan maddesi ile desteklenmesi, kendi alanları ile ilgili çalışma yapmalarını engelleyen işlerin veriliş nedenleri olarak ifade edilmiştir. İdeal anlamda araştırma yapmak ile görevli olması gereken bu kişilerin, bir bakıma "*sıradan memur*" olarak istihdam edilmeleri; üniversitede görev yapan yalnızca akademik personelin değil; idari ya da yardımcı personelin de görev tanımlarının ve sayılarının yeniden düzenlenmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Özellikle büyük şehirlerdeki üniversitelerde, akademisyenlerin "piyasa"da iş bulma imkânlarının artarken, gelişmiş personelin kurumda tutulmasının zorlaştığı şartlar, çalışma koşullarının yeniden düzenlenmesi için başka bir itici güç olmalıdır. Bu durum, görüşülen beş araştırma görevlisinin kendilerinin gelişmesine katkı sağlaması için bölümlerinin hiçbir şey yapmadığı şeklindeki ifadeleri ve kendilerini geliştirme imkânları olarak gördükleri kongre ve sempozyumlarda maddi olarak desteklenilme; bir araştırmayı bağımsız şekilde tasarlama ve yürütme ve projelerde görev alma konusundaki beklentileri ile birlikte düşünüldüğünde; bölümlerin "etkin bir araştırma görevlisi yetiştirme politikası" na sahip olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle yetiştirilmek üzere alınan bu personelin gelişiminin ancak kendi çabaları ile gerçekleşebileceğinin düşünüldüğünü; araştırma görevlilerinin kariyerlerini yönetmek konusunda bölümlerin pasif bir rol benimsediklerini düşündürmektedir. Kabakçı ve Odabaşı (2008)'in yaptığı çalışmada araştırma görevlilerinin en çok öğretimsel ve mesleki alanda geliştirilmeye ihtiyaç duyduklarını düşünmeleri de bu durumu destekler niteliktedir.

Bakioğlu ve Yaman (2004) tarafından ifade edilen ilişkilerin ast-üst şeklinde yürütülmesi, kurum içerisindeki hiyerarşinin en alt basamağında olduklarının kendilerine hissettirilmesi; "meslektaş" olarak paylaşımcı çalışmaların yapılmasına; fikir özgürlüğü içerisinde düşüncelerini ifade etmelerine; karar alım süreçlerine dahil olamamalarına sebep olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Terzi ve Sağlam (2008)'ın erken yıllardaki mesleki tükenmişliklerinin daha fazla olduğuna; Bakioğlu ve Yaman (2004)' ın, katılımcıların çoğunluğunun başka bir meslek bulursa işi bırakacakları ve emeklerinin boşa gittiğine ilişkin düşüncelerine ilişkin bulguları, araştırma görevlilerinin motivasyonel anlamda destek görmeyi bekledikleri bulgusunu desteklemektedir. Kurum ve bölüm içindeki karar alma süreçlerinde daha etken olmalarına imkan veren; öğretim üyelerinin geçmiş deneyimlerini göz önünde bulundurarak empatik bir yaklaşım içerisinde bulundukları; gelişimlerini pekiştirici geribildirimlerin daha sık verildiği ortamların düzenlenmesi, beklenen destek kültürünü tamamlayacak unsurlardır.

Çalışmada araştırma görevlilerinin istihdam edilme şekillerindeki farklılıklar, geleceğe dönük kaygı kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Koçak ve Gezgüç (2010)'ün "güvencesiz istihdam şekli" olarak gördükleri "*50-d*" kadrolarında görev yapma, Özkal (2010) tarafından da motivasyonu bozan bir etmen olarak değerlendirilmiştir. Enstitü kadrosu olarak bilinen bu kadroda görev yapan araştırma görevlileri, doktora sonrasındaki dönem için kariyer planı yapamadıklarını ve kendilerini diğer meslektaşlarına göre daha az hür olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine doktora sonrasındaki kadrolara atamalara ilişkin ölçütlerin sıklıkla değiştiği şeklindeki algılarının gelecekleri ne ilişkin kaygılarını arttırdığı ve "önlerini görememelerine" sebep olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma görevlilerinin gördüklerini düşündükleri desteklere yapılan atıf sayısının azlığı bölümler içerisinde geliştirilmesi gereken destekleyici uygulamaların fazlalığı hakkında fikir vermektedir. Yönetsel anlamda izin alabilme, az sayıdaki öğretim üyesi ile rahat bir iletişim içerisinde olma ve yönlendirici geribildirimler alabilme, destek kültürünün varlığı adına ümit vericidir. Bununla birlikte kariyer gelişimlerinin önlerinde duran engellerin ve destek görmeyi bekledikleri alanların büyüklüğü karşısında, alınan desteğin nitelik ve kapsamının darlığı, nitelikli öğretim üyelerinin yetişebilmesi için bölümlerin kendi konumlarını yeniden değerlendirmelerini; yapısal ve kültürel değişikliklerin hayata aciliyetle geçirilmesini gerektirmektedir.

Kaynaklar

Baker, M. (2010). Choises or constraints? Family responsibilities, gender and academic career. Journal of Comparative Family Studies, Winter, s. 1-18.

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. s.19-27.

Bakioğlu, A., Gayık-Asyalı, S. (2005). Rehber öğretmenlerin bulundukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21, s. 89-110.

Bakioğlu, A., Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: engeller ve çözümler. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 20, s.1-20.

Bedeian, H.G., Cavazos, D.E., Hunt, J.G., Jauch, L.R. (2010). Doctoral degree prestige and the academic marketplace: A Study of career mobility within the management discipline. Academy of Management Learning & Education, 9(1), s.11-25.

Brown, B.L. (1999). Self-efficacy beliefs and career development. ERIC Digest, 205.

Carr, P.L., Ash, A.S., Friedman, R.H. Scaramucci, A., Barnett, R.C., Szalacha, L. Palepu, A., Moskowitz, M.A. (1998). Relation of family responsibilities and gender to the productivity and career satisfaction of medical faculty. Annals of Internal Medicine, 129 (7), s. 532- 538.

CEDEFOB (2008). Career development at work: A review of career guidance to support people in employment. s. 1-142.

Didkovskaya, Y. V., Onegov, D.V. (2009). The professional career of universıty graduate students in modern Russian society. Revista de Management şi Inginerie Economic?,8(1), s. 29-42

Duffy, R.D., Dik, B.J. (2009). Beyond the self: external influences in the career development process. The Career Development Quarterly, 58, s. 29-43.

Freeman, S.C. (1993). Donald Super: A perspective on career development. Journal of Career Development, 19(4), s.255-264.

Gibson, D.M., Dollarhide, C.T., Moss, J.M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of tranformational tasks of new counselors. Counselor Education & Supervision, 50, s. 21-38.

Gizir, S. (2007). Üniversitelerde örgüt kültürü ve örgüt-içi iletişim üzerine bir derleme çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50, s. 247-268.

Güngörmüş, H.A., Yetim, A.A., Çalık, C. (2006). Ankara'daki beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının boş zamanlarını değerlendirme biçimlerinin araştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), s. 285-298.

Hobson, J., Jones, G., Deane, E. (2005). The research assistant: Silenced Partner in Australia's knowledge production?. Journal of Higher Education Policy and Management, 27(3), s. 357-366.

Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. Teachers College Record, 91(1), s.31-57.

Işık, İ.Y. (1993). Örgütsel kariyer geliştirme sistemleri ve eğitim amaçları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Johnson, R.B., Onwuengbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come, Educational Researcher, 33(7), s. 14-26.

Koçak, D., Gezgüç, G.M. (2010). Araştırma görevlilerinin istihdamı: 50/D Üzerine Bir Araştırma. 5. Karaburun Bilim Kongresi, 02-05 Eylül, İzmir.

Lok, P., Westwood, R., Crawford, J. (2005). Perceptions of organisational subculture and their significance for organisational commitment. Applied Psychology: An International Review, 54(4), s. 490-514.

Moeni, H.(2003). A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs. Unpublished doctoral dissertation, The Middle East Technical University.

Odabasi, H.F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. International Journal of Academic Development, 10(2), s. 139-142.

Özkal, F.M. (2010). Akademik personel yetiştirme sürecini baltalayan sabıkalı istihdam maddesi: 50/d. Cumhuriyetimizin Yüzüncü Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz Sempozyumu, 16-18 Nisan, Ankara

Papastamis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., Papanis, E. (2009). Facilitating teachers' & educators' effective professional development.Review of European Studies,1(2),s.83-90.

Pienaar, C., Bester, C. (2009). Addressing career obstacles within a changing higher education work environment: perspectives of academics. Psychological Society of South Africa, 39(3), s. 376-385.

Shieh, C. J., Wang, M. (2010). A study of the relationshıps between corporate core competence, management innovation and corporate culture. International Journal of Organizational Innovation, 2(3), s. 395-411.

Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences. Innovations in Education and Teaching International, 47(3), s. 295-304.

Sullivan, P.S.O, Brian, N., Lockspeiser, T.M., Irby, D.M. (2009). Becoming an academic doctor: perceptions of scholarly careers. Medical Education, 43, s. 335-341.

Strike, T., Taylor, J. (2009). The career perceptions of academic staff and human resource discourses in English higher education. Higher Education Quarterly, 63(2), s. 177-195.

Terzi, Y., Sağlam, V. (2008). Araştırma görevlilerinin mesleki tükenmişlik durumu. e- Journal of New World Sciences Academy, 3(1), s. 52-58.

Veldhoven, M., Dorenbosch, L. (2008). Age, proactivity and career development. Career Development International, 3(2), s.112-131.

Wallach, E.J. (1983). Individuals and organizations: The cultural match. Training and Development Journal, 37, s.29-36.

YÖK (1982) Yükseköğretim Kanunu

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1281-1289

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

Araştırma Merkezlerinin Kurumsallaştırılması: Sakarya Üniversitesi Örneği

Yrd. Doç. Dr. Tuba Canvar Kahveci, Prof. Dr. Harun Taşkın, Berna Köksal
Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Esentepe Kampüs, 54187 Sakarya, Türkiye

Özet

Üniversite Araştırma Merkezleri, üniversitelerdeki mevcut bilgi ve deneyimlerin araştırma, geliştirme ve uygulama faaliyetleri için kullanılarak ülkenin bilimsel, teknolojik, kültürel ve sanatsal alt yapısının güçlendirilmesine katkı sağlayan en önemli kuruluşlardır. Bu faaliyetlerin başarısı ve katkısı, araştırma merkezlerinin hedeflerini belirleyerek bu hedeflerini gerçekleştirirken kurum politikasına sahip olmasına, elde edilen kaynaklardan daha fazla pay alabilmesine, ihtiyaçları belirleyebilmek ve buna göre karşılayabilmek için daha fazla ölçme-izleme faaliyetleri gerçekleştirmesine, yönetimsel yapıların kurulması ve işlerin rutin hale getirilmesine bağlıdır. Ne yazık ki araştırma merkezlerinin birçoğu çalışma kapsamında incelediğimiz birçok faktör sebebiyle sistemli, verimli ve aktif bir şekilde çalışamamakta ve kuruluş hedeflerine uygun çıktılar elde edememektedir. Çalışma kapsamında, uygulama örneği olarak Sakarya Üniversitesindeki 13 Araştırma Merkezi ve SAÜ Teknokent seçilmiştir. Bunun yanı sıra, ülkemizde devlet ve vakıf üniversitelerinde aktif faaliyet gösteren başarılı araştırma merkezleri de uygulama süreci içinde incelenmiştir. Teknoloji yol haritaları metodu yardımıyla üniversite Araştırma Merkezlerinin kurumsallaşma hedefine yönelik ihtiyaçları tespit edilerek, Araştırma Merkezlerinin kurumsallaştırılması konusunda önerilerden oluşan bir yol haritası oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: Araştırma merkezleri, kurumsallaşma, teknoloji yol haritası.

Giriş

Üniversitelerin en temel görevlerinden birisi araştırma ve geliştirme yaparak bilgi üretimini sağlamaktır. Araştırma Merkezleri, üniversitelerin araştırma geliştirme faaliyetlerini üstlenen en önemli birimlerdir. Üniversitelerde araştırma merkezlerinin kurulma amacı; faaliyet alanlarına göre yürütülen bilimsel çalışmalar ile mevcut bilgi birikiminden faydalanarak yeni ürün, süreç ve hizmetler üretmek ya da var olanları geliştirmektir. Bu çalışmaların sonuçları vasıtasıyla bu birikimin sosyal ve ekonomik faydaya dönüştürülmesi amaçlanır (İİTE, 2010). Üniversiteler bünyesinde kurulan araştırma merkezleri, faaliyet amacına uygun bölümlerin bir araya gelmesi ile disiplinler arası bir araştırma ortamının oluşturulmasını ve sürdürülmesini sağlarlar. Disiplinler arası işbirliği ise farklı yöntem ve bakış açılarının bir araya getirilmesini, imkânların paylaşılarak daha etkin ve verimli kullanılmasını, gelişen teknolojiye ve değişen ihtiyaçlara daha hızlı yanıt verilebilmesini mümkün kılar.

Ülkemizde bu hedefleri gerçekleştirmek üzere üniversitelerimiz bünyesinde, Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenmiş ölçütleri karşılayarak kurulan birçok araştırma merkezleri bulunmaktadır. YÖK yönetmeliği gereği amaç ve faaliyetlerini tanımlayarak kurulan bu araştırma merkezlerinin birçoğu, kuruluş amaçlarına uygun çıktılar elde edememekte ve etkin olarak faaliyet göstermek konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Mevcut du-

rumda yaşanan başarısızlığın ve eksikliklerin, merkezlerdeki kurumsallaşma eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile araştırma merkezlerinin kurumsallaşması konusunda ne gibi problemler yaşandığı ve bu problemlerin giderilmesi için yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılmış, yol haritalama yöntemi kullanılarak da kurumsallaşma yolunda öneriler içeren bir teknoloji yol haritası oluşturulmuştur.

Çalışmanın birinci ve ikinci bölümlerinde sırasıyla kurumsallaşma ve teknoloji yol haritaları hakkında kısaca bilgi verildikten sonra üçüncü bölümde Araştırma Merkezlerinin kurumsallaşma açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Sonraki bölümde Sakarya Üniversitesi bünyesindeki araştırma merkezlerinde yapılan uygulama ile araştırma merkezlerinin kurumsallaşması açısından gerekli hususlar tespit edilerek teknoloji yol haritası oluşturulmuştur. Tüm çalışma boyunca elde edilen genel çıkarımlar ve tespitler ile gelecekte yapılması planlanan çalışmalar ile çalışma sonlandırılmıştır.

Kurumsallaşma

Bu çalışmada araştırma merkezlerinin kurumsallaşması amaçlanmıştır. Bu durumda öncelikle kurumsallaşma kavramını ele almak gerekmektedir. Kurumsallaşma dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla değişen çevresel koşullar sürekli incelenerek işletme hedeflerinin, örgüt yapısının, iş gören niteliklerinin, teknolojisinin ve işgörme yöntem ve biçimlerinin bu değişime adapte edilmesini gerektirir. Kurumsallaşmış bir organizasyonun kişilerden bağımsız olarak standartlara, prosedürlere sahip olması; değişen çevre koşullarını takip edecek sistemleri kurması ve gelişmelere uygun olarak örgüt yapısını oluşturması; kendisine özgü selamlama biçimlerini, iş yapma usul ve yöntemlerini kendi kültürü haline getirmesi gerekir (Aslanbay, 2008). Kurumsallaşmadan istenen sonuçların elde edilmesi için yapılması gerekenler şunlardır:

- Organizasyonun yürüttüğü faaliyetlerin sistemleştirilmiş olması ve uygulamalarını belirli kurallar çerçevesinde yapıyor olması gereklidir. Süreçlerin tanımlanması ve süreç yönetiminin uygulanması ile bu başarılabilir.
- Kurumsallaşma bir firma kültürüdür. Bu kültürün oluşturulabilmesi için de kurum kültürünü oluşturacak misyon, vizyon, temel değer ve politikaların belirlenmesi ve hedef birliğinin sağlanması gerekir.
- Kurumsal bir rekabet anlayışının benimsenmesi ve prensiplerin oluşturması gerekir.
- Kurumsal yapı ile uyum içinde olan kurumsal ve profesyonel nitelikte yönetim ve insan kaynakları uygulamalarının yürütülmesi gereklidir. Bunun yanında tedarik, üretim, dağıtım, satış, pazarlama, kalite, araştırma-geliştirme, vergi planlaması ve vergi politikalarının da üretilip izlenmesi gerekir.
- Faaliyetlerin yürütülmesiyle ilgili politikaların geniş anlamda stratejik planlama faaliyetleri üzerine kurulması ve bilgi sistemleri ile desteklenmesi gereklidir.
- Bu sistem içinde, sürekli iyileştirme anlayışıyla ortak çabaların ve insan faktörünün ön plana çıkarılması önem taşımaktadır.

Kurumsallaşmada önemli olan; uzun vadeli stratejik unsurlara önem verilerek, güçlü, çevredeki değişime duyarlı, yenileşmeye açık, etkili bir örgüt yapısının oluşturulmasının yanı sıra, bu yapının ihtiyacı olan, uzun süreli ve istikrarlı bir yönetim felsefesinin, etkin bir bilgi sisteminin ve şirket kültürünün oluşturulmasıdır. Kurumsallaşmanın devamında kurumsal gelişim ile bu sistemin sürekliliğinin sağlanması gereklidir (Canvar, 2007).

Teknoloji Yol Haritalama

Bu çalışmada araştırma merkezlerinin kurumsallaşması için izlenecek sürecin belirlenmesinde yol haritalama yöntemi kullanılmıştır. Yol haritalama; dağıtım programlarının ve kaynakların desteğiyle işlerin ihtiyaçlarını belirlemeye ve sıraya koymaya yardımcı bir stratejik planlama işlemidir. Bir yol haritası, alternatif teknolojik çözümlerin tanımlanması, değerlendirmesi ve olgunlaşması için stratejik planı gösterir. Yol haritalamanın başlıca özelliklerinden biri planlama ve koordinasyona yardımcı olmasıdır. Yol haritalarının iki önemli rolü vardır;

1. Yol haritaları, planlama periyodu boyunca önceliklendirilmiş hedefler ve bütün iş fonksiyonları arasında önemli bağlantılar kurar.
2. Yol haritaları, alternatif stratejiler, gelecekle ilgili iş senaryoları ve yenikle ilgili fırsatları değerlendirmeyi sağlar.

Güçlü bir yönetim tekniği olan yol haritalarını kullanarak elde edilebilecek temel faydalar şunlardır (BA, 2007):

- Teknoloji kullanma, teknoloji kazancı ve ekleme konularında etkili bir dağıtım sağlar.
- Stratejik plan kapsamında riskleri ortaya çıkarmak ve daha kolayca sonuçlandırmak için anahtar sinerjileri, bağımlılıkları ve boşlukları tanımlar.
- Etkili bir karar vermeyi, düşüncelerin açıkça belirtilmesini, programların ve faaliyetlerin sıralanmasını mümkün kılar.
- Farklı takımlar ve organizasyonel sınırlar içinde etkili bir iletişim sağlar.
- Müşteri, araştırma ekibi, kazanç takımı ve sanayinin teknoloji planlamayla birleştirilmesini sağlar.

Teknoloji yol haritalama prosesleri, kritik sistem gerekliliklerini geliştirmek, organize etmek ve bilgi vermek için birçok yol sunar. Kesin zaman çatıları açısından performans hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli teknolojileri tanımlar (Amir, 2006). Teknoloji yol haritaları fiziksel ve hizmet ürününün planlanması, ürün ağaçlarının geliştirilmesi, program planlaması gibi birçok alanda kullanılır (Groenveld, 1997). Hükümet, araştırma merkezleri gibi genellikle çıktısı ürün olmayan alanlarda bilim-teknoloji yol haritaları kullanılır (Kostoff&Schaller, 2001). Bu çalışma kapsamında da, araştırma merkezlerinin kurumsallaştırılması konusunda önerilerin oluşturulması esnasında Teknoloji Yol Haritalarının bir çeşidi olan Bilim Teknoloji Yol Haritalama adımları kullanılmıştır. Bilim-teknoloji yol haritası hazırlamada izlenecek 4 aşama şöyledir (McCarthy, Haley & Dixon, 2001):

- Aşama 1. Yol Haritasına Başlama: Bu aşama ile desteklerin tanımlanması, yol haritasına ihtiyaç olup olmadığının doğrulanması, yol haritasının sınırları ve kapsamının belirlenmesi, yol haritası projesinin ve çıktılarının tasarlanması ile katılımcıların belirlenmesi süreçleri gerçekleştirilir.
- Aşama 2. Teknik İhtiyaç Değerlendirme: Yöntemin ikinci aşamasında sistemin akış şeması ve fonksiyonlarının geliştirilmesi, ana hattın çizilmesi, teknik risk ve fırsatların belirlenmesi, imkânların ve boşlukların tanımlanması ile hedeflerin belirlenmesi süreçleri gerçekleştirilir.
- Aşama 3. Teknoloji Yol Haritası Hazırlama: Bu aşamada teknoloji seçeneklerinin tanımlanması, teknik cevapların geliştirilmesi, ihtiyaçların ve cevapların önceliklendirilmesi, bütünleştirilmiş bir çizelgelemenin geliştirilmesiyle yol haritasının hazırlanması tamamlanır.
- Aşama 4. Yol Haritası Uygulanması: Son aşamada ise önceki aşamada hazırlanan taslak raporun gözden geçirilmesi ve onaylanmasının ardından uygulama planın geliştirilmesi ve ilerlemenin gözden geçirilmesi ile süreç tamamlanır.

Bu çalışmada, yol haritalarının kullanılmasındaki amaç, mevcut durumu ve varmak istenilen noktayı belirleyerek nasıl ulaşacağını planlamaktır. Böylece mevcut durumu bilerek kaynakların hedefler doğrultusunda etkin şekilde dağıtımı ve faaliyetlerin verimli hala getirilmesi mümkün olur Bu yüzden bu çalışmada amaçlanan kurumsallaşmış bir araştırma merkezini, varmak istenilen nokta olarak belirlenmiştir.

Kurumsallaşma ve Üniversite Araştırma Merkezleri

Üniversite Araştırma Merkezleri; bir üniversite bünyesinde esas olarak araştırma misyonunu gerçekleştirmek üzere var olan, departmanlardan ayrı bir konuma sahip, birden fazla departmandan veya yönetim biriminden araştırmacıları içeren resmi organizasyonlardır (Bozeman & Boardman, 2003). Üniversite Araştırma Merkezleri aşağıdaki faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla kurulurlar (YTÜ, 2010);

- Üniversitede mevcut bilgi ve deneyimlerin ülkenin bilimsel, teknolojik, kültürel ve sanatsal alt yapısının güçlendirilmesine katkı sağlaması,
- Üniversiteye kaynak yaratması,
- Endüstriyel ve bilimsel Araştırma-Geliştirme Kuruluşları ile işbirliği olanaklarının oluşturulması ve kazanılan sinerjinin yeni araştırma - geliştirme alanlarına taşınması, yeni teknolojilerin üretimi ve geliştirilmesi,
- Endüstriyel kuruluşların araştırma-geliştirmeye teşvik edilmesi ve uygun çalışma ortamlarının sağlanması, ortak üretim yapılması,
- Farklı disiplinlerin belirli bir çalışma alanı etrafında toplanması ile ulusal ve uluslararası işbirliğine yönelik kamusal ve endüstriyel hizmet üretmesi.

Bu çalışma kapsamında cevaplanması gereken temel soru üniversiteler bünyesinde "Kurumsal Araştırma Merkezi" nin ne gibi özelliklere sahip olacağıdır. Bu özellikler şöyle özetlenebilir (UOSD, 2009; Almajid, 2007);

a. Misyon, Vizyon, Hedefler: Araştırma merkezinin üniversite misyonuyla uyumlu, teknik gücü ve uzmanlığına dayalı olarak tanımlanmış bir misyonu olmalıdır. Merkez faaliyetlerini sürekli güncellenen bir yönetmelikle sürdürmelidir. Bunun yanında vizyonu doğrultusunda hedeflerini belirlemeli ve bu hedefler doğrultusunda performansının sürekli gözden geçirmesi gerekir.
b. Odaklanma: Merkez, amaçlarına odaklanmış araştırmacılardan oluşan bir çekirdek gruba sahip olmalıdır. Merkezin kendi yürüttüğü araştırmalar yanı sıra diğer akademik departmanlarla da işbirlikleri yapması gerekir.
c. Görünürlük: Merkezlerin yaptığı işlerin, toplumsal yararı ve bölgesel ekonomik büyümeye katkısı, kampüste, şehirde, bölgede gözle görünür olmalıdır.
d. Altyapı: Amaçlarını gerçekleştirmek için merkezin yeterli fiziksel alana ve kaynaklara sahip olması, araştırmacıların istihdam edilmesi gereklidir. Merkez, normal iş yükü içerisinde bu işe özel ilgi gösterebilecek, bu işte daimi çalışabilecek, güçlü bir lider tarafından yönetilmelidir. Her merkez dâhili ve harici üyelere sahip bir danışman kurulu içermeli ve düzenli toplantılar yapılmalıdır. Merkezin bilgi teknolojileri kaynakları tanımlanmalı, merkezi bir raporlama yapısı oluşturulmalıdır.
e. Merkezin varlığını sürdürebilmesi için finansal olarak harici ödenek ve sözleşmelerden kaynak sağlaması gerekir. Ayrıca gelecekte fon desteğini sağlayacak yıllık bütçe ve planları içeren açık net bir gelecek planına sahip olmalıdır.

Ayrıca Kurumsal Araştırma Merkezlerinin çıktıları ölçülerek, performansları düzenli olarak değerlendirilmelidir. Yapılan performans değerlendirmeleri sonucunda, eksiklikleri ile iyileştirilmesi, geliştirilmesi gereken noktaları belirleyerek sürekli iyileştirme faaliyetleri gerçekleştirmelidir.

Öncelikle hedefin ne olduğunun açık ve net olarak belirlenmesi oluşturulacak teknoloji yol haritasını da sağlam bir temele oturtacaktır. Bu süreçte "Kurumsallaşmış Araştırma Merkezleri" hedef durum olarak belirlenmiş ve bu hedeften beklenen temel özellikler yukarıda ifade edilmiştir. Çalışmanın devamında bu özellikler detaylandırılarak araştırma merkezlerinin mevcut durumları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ve önerilen Teknoloji Yol Haritası şu yedi başlık altında gruplanmıştır:

1. Kurumsallaşma Kavramları,
2. Altyapı,
3. Kaynak ve bütçe,
4. Ulaşılabilirlik Faaliyetleri,
5. Sürekli İyileştirme Faaliyetleri,
6. Performans Değerlendirme,
7. Çevreyle Etkileşim,

Araştırma Merkezlerinin Kurumsallaştırılması: Sakarya Üniversitesi Örneği

Araştırma merkezlerinin kurumsallaşması amacıyla oluşturulan teknoloji yol haritasının uygulaması için Sakarya Üniversitesi bünyesindeki 13 Araştırma Merkezleri ile Teknokent değerlendirilmeye alınmıştır. Bu araştırma merkezleri şunlardır:

1. Avrupa Birliği Araştırma ve Dokümantasyon Merkezi,
2. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi,
3. Balkan Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi,
4. Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi,
5. Kaynak Teknolojisi Araştırma, Muayene ve Uygulama Merkezi,
6. Yabancı Diller Eğitim-Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi,
7. Türk-Ermeni İlişkileri Araştırma Merkezi,
8. Kadın Araştırmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi,
9. Sürekli Eğitim Merkezi,
10. Türkiyat Araştırma ve Uygulama Merkezi,
11. Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi,
12. Sakarya Ekonomik ve Sosyal Araştırma Merkezi,
13. Yapay Zeka Sistemleri Uygulama ve Araştırma Merkezi,

Bunlar dışında 3 farklı üniversiteden seçilen farklı alanlarda faaliyet gösteren başarılı Araştırma Merkezleri ile de görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırma merkezleri de şöyledir;

- Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Kaynak Teknolojisi ve Tahribatsız Muayene Merkezi,
- Fatih Üniversitesi, BiyoNanoTeknoloji Araştırma–Geliştirme Merkezi,
- Bahçeşehir Üniversitesi, Ulaştırma Uygulama Araştırma Merkezi,

Çalışma kapsamında önerilen Bilim-Teknoloji Yol Haritası, önceki bölümde ifade edilen şu aşamalar sonucunda oluşturulmuştur:

Aşama 1: Yol Haritasına Başlama

Araştırma merkezlerinin birçoğu çalışma kapsamında incelediğimiz birçok faktör sebebiyle sistemli, verimli ve etkin bir şekilde çalışamamakta ve kuruluş hedeflerine uygun çıktılar elde edememektedir. Bu durumun, merkezlerdeki ve merkezleri içine alan yapı içindeki kurumsallaşmanın eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle Araştırma Merkezlerinin kurumsallaşması için öngörüler içeren bir teknoloji yol haritasına ihtiyaç doğmuştur. Oluşturulacak Yol Haritasının, Araştırma Merkezlerinin mevcut durum analizlerinden yola çıkarak, 10 yıllık zaman periyodunda merkezlerin kurumsallaştırılması yoluna ışık tutacak öneriler içermesi planlanmaktadır.

Mevcut Araştırma Merkezlerinin durumlarını analiz etmek üzere anket oluşturulmuştur. Bu anket merkezin çalışan sayısı, faaliyet çıktıları, kuruluş yılları v.b. gibi karakteristik sorular ile birlikte yukarıda ifade edilen yedi başlıkta 32 soru olmak üzere toplam 40 sorudan oluşmaktadır. Soruların değerlendirilen merkeze uygunluğunu belirlemek amacıyla da beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin her bir seçeneğine belirli bir katsayı verilerek belirlenen aralık değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Ölçekler ve katsayıları.

Ölçek Değeri	Açıklama	Katsayısı
1	Bu ifadeye kesinlikle katılmıyorum, merkezimiz açısından uygun değil.	0
2	Merkezimiz açısından bu ifadeye tam anlamıyla katılmadığımı söyleyemem.	0.25
3	Bu tarz bir ifade merkezimiz açısından bazen doğru bazen ise yanlıştır.	0.5
4	Merkezimiz açısından bu ifadeye tam anlamıyla katılıyorum diyemem.	0.75
5	Bu ifadeye kesinlikle katılıyorum, merkezimiz açısından oldukça uygun.	1

Aşama 2: Teknik İhtiyaç Değerlendirme

Sakarya Üniversitesi bünyesindeki 13 adet araştırma merkezi ile Teknokent'in yöneticileri ve diğer üniversitelerden 3 araştırma merkezinin yöneticileriyle yapılan yüzyüze görüşmelerde anketler uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre, merkezlerin anket sorularına 5'li ölçek üzerinden verdikleri cevapların ortalamaları, konu başlığına göre analiz edildiğinde küçükten büyüğe sıralı olarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Değerlendirme başlıklarına göre anket sonuçları.

Değerlendirme Başlıkları	Puan
Kaynak ve bütçe	2.72
Altyapı	2.83
Sürekli iyileştirme faaliyetleri	3.11
Performans değerlendirme	3.25
Ulaşılabilirlik	3.26
Kurumsallaşma kavramları	3.66
Çevreyle etkileşim	3.72

Bu durum merkezlerin en fazla iyileştirmeye ihtiyaç duyduğu alanların kaynak, bütçe ve altyapı konularında olduğunu açıkça göstermektedir.

Aşama 3: Teknoloji Yol Haritası Hazırlama

Araştırma merkezleri, amaçlarını ve faaliyetlerini kendileri oluşturdukları yönetmelikler, kurallarla belirleyip gerçekleştirseler de, birçok konuda üniversite rektörlüklerinin oluşturduğu prosedürlere, standartlara bağlı çalışmak zorundadırlar. Üniversiteler de, devletin Yükseköğretim Kurulu aracılığıyla hazırladığı prosedürlere, yönetmeliklere uymak zorundadır. Bu durumda araştırma merkezlerinin kurumsallaştırılması söz konusu olduğunda sadece merkezler değil üniversite, devlet ve diğer etkenleri de içine alan geniş bir çerçeve ortaya çıkmaktadır. Üniversiteler ve Araştırma Merkezleri ile ilgili mevcut YÖK ve döner sermaye mevzuatı gibi yasal düzenleme ve uygulamalar, üniversitelerce istenilen kurumsal yapıların kurulmasını ve akademisyenlerin bu süreçlerde aktif olarak yer almasını zorlaştırmaktadır.

Daha önce belirlenmiş olan yedi konu başlığı altında belirlenen toplam 33 öneri ve bu önerilerin gelecek on yıl için önceliklendirilmesiyle oluşturulan Teknoloji yol haritası ekte sunulmuştur. Bu öneriler konu başlıklarına ve teknoloji yol haritasında kullanılan kodlarına göre şöyledir:

1. Kurumsallaşma Kavramları açısından belirlenen öneriler şunlardır;
   - K1: Devlet tarafından araştırma geliştirme faaliyetleri, bilim ve teknoloji konusunda insan kaynakları, altyapı, kaynaklar başlıklarının yer aldığı politikalar oluşturulmalı, öncelikler belirlenmeli ve ihtiyaçlar doğrultusunda bu politikalar güncellenmelidir.
   - K2: Üniversitelerin Araştırma ve uygulama merkezlerine hassas düzeyde önem göstermesi ve stratejik planları içinde önemli bir yere yerleştirmeleri gerekmektedir.
   - K3: Her araştırma merkezi en azından kendi içlerindeki faaliyet gerçekleştirme prosedürlerini oluşturmalı, vizyon, misyon, ilke ve değerlerini belirleyerek her zaman geçerli olacak, kişilerden bağımsız bir sisteme sahip olmalıdır.
   - K4: Merkezlerin kendi prosedürlerini oluşturması, yazılı hale getirmesi, çalışma konularına uygun destek kuruluşların desteğiyle projeler gerçekleştirmesi için çaba göstermesi gerekmektedir.
   - K5: Merkez çalışanlarının görev, yetki, sorumlulukları ve hiyerarşik düzen içindeki yerleri tanımlanmalı ve yazılı hale getirilmelidir. Organizasyon yapısı içinde faaliyetlerin yerine getirilmesinde mümkün olan en kısa iş akışının kullanılarak, işlerin icrasını en az hareketle en kısa zamanda gerçekleştirecek çalışma sisteminin oluşturulması sağlanarak merkezlerin etkinliği artırılmalıdır.
   - K6: Merkez çalışanlarının, işleri ile ilgili konularda fikirlerinin alınması ve bu fikirlerin tartışılması için düzenli toplantıların yapılması ve toplantı kararlarının raporlanarak kayıt altına alınması gerekir.
   - K7: Her merkez dahili ve harici üyelere sahip bir danışman kurulu içermeli ve düzenli toplantılar yapılmalıdır.
   - K8: Araştırma Merkezler işbirliği içinde bulundukları kurum ve kuruluşlar ile faaliyetlerin yürütülüp, bitirilebilmesi için taraflarca kolay anlaşılabilir, şeffaf ve güven sağlayan prosedür ve uygulama dokümanlarına sahip olmalıdır.
2. Altyapı açısından belirlenen öneriler şunlardır;
   - A1: Araştırma merkezlerinin araştırma, geliştirme ve uygulama çalışmalarını gerçekleştirmek üzere yetkin insan kaynaklarının varlığı gerekmektedir. Araştırma merkezleri için akademik kadrolarının şekillenmesi ve belirlenmesi için YÖK teşkilatı içinde yeni bir yapılanmaya gidilmelidir.
   - A2: Araştırmacı olmayı cazip hale getirecek, zeki öğrencileri bu yöne yönlendirecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
   - A3: Devlet tarafından araştırmacıların faaliyetlerini yurtdışında değil de kendi ülkelerinde gerçekleştireceği, benzer şartlarda çalışmalarını sürdürecek ortamlar ve şartlar oluşturulması konusunda yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
   - A4: Merkez yöneticileri merkezde daimi statüye sahip olmalı, bulunduğu konumda iş yükü/ders yükü az olmalı, yönetici becerilerine ve konuyla ilgili uzmanlığa sahip ve bu işe özel ilgi gösterebilecek, güçlü bir liderlere sahip olmalıdır.

A5: Üniversiteler içerisinde çalışma alanlarına uygun bir şekilde merkezlere ait bir fiziksel alan tahsis edilmesi ve temel ihtiyaçlar konusunda destek olunması gerekmektedir.

A6: Araştırmalarda kullanılacak ortak altyapı, teçhizat ve donanımı içeren, her araştırmacının faydalanabileceği merkezi laboratuvar kurulmalıdır. Bu laboratuarlar etkileşim içinde bulundukları çevreyle paralel teknolojiye sahip olmalıdır.

3. Kaynak ve bütçe durumları açısından belirlenen öneriler şunlardır;

KB1: Devlet tarafından araştırmalara ve DPT, TÜBİTAK, MARKA, KOSGEB, TTGV ve gibi destek kurumlarına ayrılan bütçe ödeneği büyük oranda arttırılmalıdır.

KB2: Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin bütçeleri stratejik planda değerlendirilmelidir.

KB3: Üniversite bütçesinden Araştırma ve Uygulama Merkezleri için pay ayrılması gerekmektedir.

KB4: Araştırma fonu olanakları artırılmalı ve yürütülen projelerden çalışanlara tatmin edici ödeme yapılabilmelidir.

KB5: Üniversiteler, Araştırma ve Uygulama merkezleri için kaynak yaratılması, merkezlerin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi için bünyelerinde profesyonel Araştırma - Geliştirme birimleri oluşturmalıdır.

KB6: Üniversitelerin, merkezler ile uzmanlık alanları doğrultusunda ilgili öğretim elemanları ile işbirliği ve bütçe konusunda esas ve usulleri belirlemesi gerekmektedir.

KB7: Mevcut merkezlerin sorunları çözülmeden, yenileri açılmamalıdır.

4. Ulaşılabilirlik Faaliyetleri açısından belirlenen öneriler şunlardır;

U1: Merkez ile ilgili bilgi almak isteyenlerin kolaylıkla ulaşabileceği, adres, telefon numarası, e-posta adresi gibi güncel iletişim adreslerinin, yöneticiler ve sorumluların güncel bilgilerinin, faaliyetlerinin ve raporlarının yer aldığı bir internet sitesine sahip olmalıdır.

U2: Merkez görünürlüğü elde etmek ve yaptığı çalışmaları duyurmak için ortak etkinlikler, sosyal yardım programları, basın bültenleri, bilimsel yayınlar ve sunumlar gibi çalışmalar yaparak özel emek harcanmalıdır. Merkezin birçok yazı, araştırma ve yayınları ulusal ve uluslararası dergi, gazete, köşe yazısı, internet sitelerinde yayınlanmalıdır.

5. Sürekli İyileştirme Faaliyetlerinin uygulanması için belirlenen öneriler şöyledir;

S1: Öğrencilerin ve akademisyenlerin yeni bilgiler kazanması, yeni teknolojileri kullanır hale gelmeleri amacıyla meslek içi ve sonrası gelişme eğitimine önem verilmelidir.

S2: Üniversiteler, eğitim programlarını güncel ve uygulamaya yönelik biçimlendirmeli ve yenilemelidir.

S3: Üniversiteler çağdaş, üretken, araştırmacı, sorgulayıcı, girişimci ve yaratıcı mezunlar üretebilmelidir.

S4: Merkezler ile koordineli lisans, yüksek lisans tez çalışmaları yürütmelidir.

6. Performans Değerlendirmesi yapılması için şu öneri belirlenmiştir;

P1: Araştırma Merkezlerinin etkinliklerinin periyodik olarak bağımsız ve ölçülebilir kriterler ile değerlendirilmeli, bulgulara göre iyileştirme ya da sonlandırma çalışmaları yaygın olarak yapılmalıdır. Bu ölçümlerin değerlendirilmesi esnasında, merkezlerin belli bir periyot içerisinde belirli hedef kriterleri sağlama şartı olmalı ve performansları raporlama yöntemiyle takip edilmelidir.

7. Çevreyle Etkileşimleri açısından belirlenen öneriler şöyledir;

Ç1: Ulusal ve uluslararası düzeyde benzer yapılar arası işbirlikleri, etkileşimleri ve birbirlerinin tecrübesinden yararlanabilecekleri ağlar yaratılması desteklenmeli ve özendirilmelidir. Benzer konular üzerinde çalışan araştırmacıların kendi arasında deneyimlerin paylaşılması ve eksikliklerin giderilmesinde işbirliği gibi amaçlar için kurulan ağ yapıları araştırmaların verimliliğini ve etkinliğini arttırır.

Ç2: Merkezlerin faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için DPT, TÜBİTAK, KOSGEB, MARKA, TTGV v.b. kurumlar aracı, koordinatör ve destekleyici konumunda olmalıdır.

Ç3: Araştırmacıların yurt dışı ile iyi ilişkiler sağlaması ve hareketliliği desteklenmelidir. Yurtdışı destekli araştırma ve eğitim fonlarına katılabilirliğinin sağlanması gerekmektedir.

Ç4: Merkezin diğer akademik departmanlar ile işbirlikleri kolaylaştırılmalı ve teşvik edilmelidir.

Ç5: Merkezlerin bulundukları çevre ile uyumlu olması beklenir. Sosyal sorumluluklarını yerine getirmeli, çevresel değişimlere ayak uydurabilmeli ve faaliyet süresince çevreyi paylaştığı, işbirliği içinde bulunduğu diğer kişi ya da kurumlara karşı esnek davranabilmelidir.

Ç6: Merkezlerin gerçekleştireceği projelerde, işbirliği ve araştırma-geliştirme bilincinin bütüne yayılmasını sağlamak amacıyla, lisans, yüksek lisans seviyesinde öğrencilerinin teşvik edilmesi, yönlendirilmesi, projeye dâhil edilmesi sağlanmalıdır.

Belirlenen öneriler ile teknoloji yol haritası hazırlanması aşamasında önerilerin önceliklendirilmesi gerekmektedir. Uygulanan anket sonuçlarına, ilgili literatür taramasına ve yüzyüze görüşmelerde yapılan önerilere göre önceliklendirme kaynak, altyapı, sürekli iyileştirme, performans değerlendirilmesi, ulaşılabilirlik, çevreyle ilişkiler ve kurumsallaşma kavramları şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen öneriler önceliklendirmeye göre 10 yıllık periyot için oluşturulan Kurumsallaşma Teknoloji Yol Haritası Ek 1'de yer almaktadır.

Sonuçlar

Üniversitelerin bünyelerindeki araştırma merkezlerinin kurumsallaşmasının sağlanması merkezlerin verimliliğinin artmasını ve sonuçta başta üniversite olmak üzere bölge ve ülke ekonomisine de ekonomik fayda sağlayacağı açıktır. Üniversite Araştırma Merkezlerinin Kurumsallaşması amacıyla yapılan bu çalışma kapsamında yedi ana başlık altında değerlendirme yapılmıştır. Bu konu başlıkları altında kurumsal bir araştırma merkezinde olması gereken unsurlar tespit edilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Sakarya Üniversitesi bünyesindeki 13 araştırma merkezi ve Teknokent ile üç farklı üniversiteden seçilen üç araştırma merkezinin yöneticileri ile yapılan yüzyüze görüşmelerde mevcut durum tespiti ve öneriler belirlenerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Anketin uygulanması ve yüzyüze görüşmeler esnasında tespit edilen araştırma merkezlerinin kurumsallaşması açısından önemli noktalar şunlardır;

- Öncelikle, Araştırma Merkezlerin internet sayfalarının olmaması ya da olanların güncel olmaması merkezlerin en etkili iletişim aracını kullanmadıklarını, kendilerine ulaşım konusunda en kolay yolu kapattıklarını göstermektedir.
- Merkezlerin anket sorularına beşli ölçek üzerinden verdikleri cevapların ortalamaları konu başlıklarına göre analiz edildiklerinde merkezlerin en fazla iyileşmeye ihtiyaç duydukları alanlar en önemliden önemsize söyle sıralanmıştır:
  - Kaynak ve bütçe,
  - Altyapı,
  - Sürekli iyileştirme faaliyetleri,
  - Ulaşılabilirlik,
  - Kurumsallaşma kavramları,
- Merkezlerin en önemli sıkıntılarının başında, bünyelerinde sürekli çalışan nitelikli araştırmacı bulunduramamaları gelmektedir.
- Merkezlerin bir diğer sıkıntıları ise kaynak yetersizliğidir.

Yeni yürürlüğe giren Torba Yasası kapsamında değiştirilen çalışma esasları araştırma merkezlerinin ihtiyacı olan kaynağı tedarik etmelerinde çeşitli fırsatlar sunmakla birlikte üniversitelerin kendi içlerinde bu tür oluşumları desteklemeleri ve kolaylaştırıcı kararlar almaları gerekmektedir.

Kaynaklar

Amir A.(2006), Industry Technology Roadmapping Of Nonwoven Medical Textiles, A thesis submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University.

Almajid, A. et al. (2007). Establishing A Center of Excellence for Research in Engineering Materials, Proceedings of the 7th Saudi Engineering Conference (SEC7).

Aslanbay, T. (2008). Kurumsallaşmanın İşletmenin Sürekliliği Üzerine Etkisi ve Bir Araştırma, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, syf 1-48, 2008

BA. (2007). British Army web sayfası, http://www.ams.mod.uk/content/docs/techman/index.htm, Erişim tarihi: 03.03.2007

Bozeman, B.& Boardman, C. (2003). Managing the New Multipurpose, Multidiscipline University Research Centers: Institutional Innovation and Academic Research. IBM Endowment for the Business of Government, Washington, DC.

Canvar, T.K. (2007). İmalat İşletmelerinde Kurumsallaşma ve Kurumsal Modelleme, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, syf.47,Sakarya.

Groenveld, P.(1997). Roadmapping integrates business and technology, Research Technology Management 40 (5), pp. 48–55, 1997

Kostoff, R.N.& Schaller, R.R.(2001). Science and technology roadmaps,IEEE Transactions on Engineering Management 8 (2), 132–143.

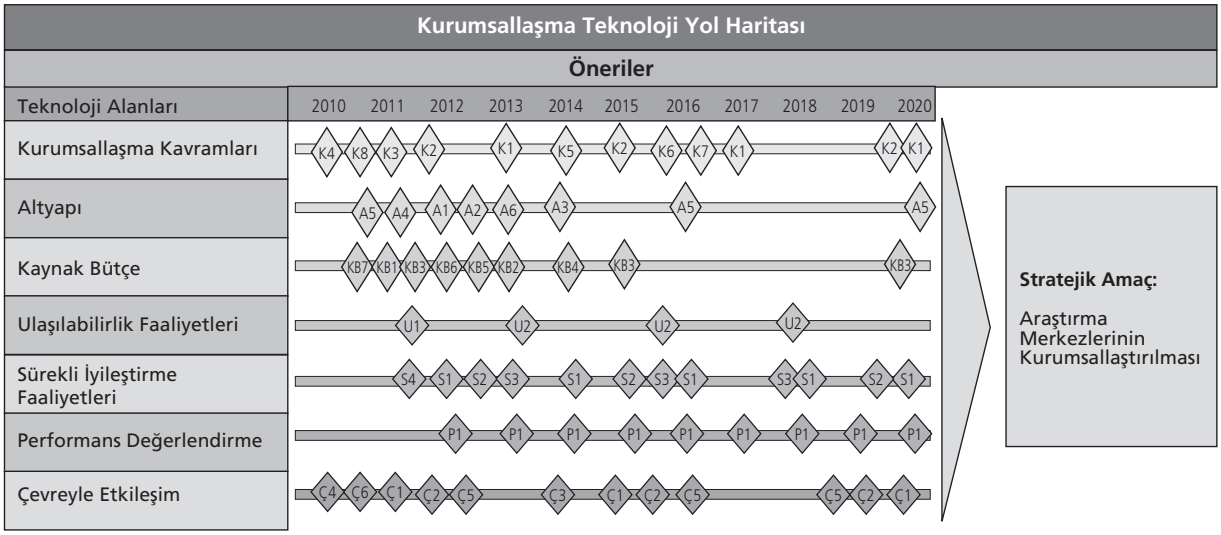
İİTE, (2010). İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü web sayfası, http://www.iyte.edu.tr/index.php?page=hakkinda, Erişim tarihi: 12.11.2010

McCarthy, J.J., Haley, D.J.&Dixon, B.W.(2001). Science and technology roadmapping to support project planning. In: Proceedings of the PICMET'01, Portland.

YTÜ, (2010). Yıldız Teknik Üniversitesi Senatosu, Uygulama-Araştırma Merkezleri Çalışma Esasları 2005, www.yildiz.edu.tr., Erişim tarihi:03.09.2010

UOSD, (2009), The University Of South Dakota, Policy for University Research Centers, ORSP 183, March 24, 2009

Ek 1: Araştırma merkezlerinin kurumsallaşma teknoloji yol haritası.



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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1290-1300

Avrupa Birliği'nde Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

Araş. Gör. Elif Kır[1], Ebru Kır[2]
[1]Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 34210, Esenler İstanbul, Türkiye
[1]Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu, Beyazıt, Fatih, İstanbul, Türkiye

Özet

Avrupa Birliği toplam 27 üye ülkeden oluşmaktadır. Birlik aynı zamanda 4 ülke ile de adaylık müzakerelerini yürütmektedir (http://europa.eu/about-eu/member-countries/index_en.htm). Bu ülkelerden birisi olan Türkiye resmi tam üyelik müzakerelerine 2005 yılında başlamış ve bu tarihten sonra Avrupa Birliği ile uyum sürecine girilmiştir. Bu süreç yükseköğretim faaliyetlerini de doğrudan etkilemektedir. Bu amaçla, Avrupa Birliği'ne üye beş ülke ile Türkiye'nin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında kurucu üye olması nedeni ile Almanya (1951),* Birliğin 3. genişleme sürecinde üyeliğe kabul edilen İspanya (1985), 4. genişleme sürecinde kabul edilen Finlandiya (1995), 5. genişleme sürecinde kabul edilen Macaristan (2003) ve Polonya (2003) örnekleri incelenmiştir. Bu incelemeler ışığında ülkeler arasında çeşitli sonuçlara ulaşılmış ve Türkiye için öğretmen yetiştirme önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarının öncelikle yükseköğretim kurumu ve öğretmen yetiştiren kurumların niteliklerinin arttırılmasına, öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerinin geliştirilmesine ve Avrupa Birliği sürecinde eksiklerin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Avrupa Birliği, öğretmen yetiştirme, Avrupa Birliği ve eğitim.

Giriş

Avrupa'da bir birlik oluşturulması, uzun zaman içindeki tarihsel süreç içinde ilk önce düşünce dünyasında gelişmiş,[1] ortaya atılan tez ve projelerle, homojenlik oluşturan bir altyapı sağlanmıştır; böylelikle Avrupa Birliği kültür, hukuk, norm ve ilkeler bütünü olarak değerlendirilebilinecek bir "Avrupalılık" kavramını kendi merkezinde toplamıştır.[2] Bu sebeple bünyesinde barındırdığı Avrupalılık ruhunu aşılayabilmek birlik için önem arz etmiş ve modern çağın gereklerine uygun yüksek yetenekli bireyler yetiştirmek ile beraber birliğin hedefi olmuştur. Bu ruhu aşılayabilmek hiç kuşkusuz eğitim alanındaki politikaları sayesinde olacaktır ki, bu faaliyetler iktisadi, sosyal ve kültürel bütünleşmeyi de hızlandıracaktır.[3] Türkiye'nin AB'ye tam adaylık sürecinde olduğu düşünüldüğünde, Avrupa vatandaşı olması beklenen kişilerin, ait olacağı beklenen yeni yapılanmaya uyum sağlayacak şekilde gerekli donanımları kazanması gerektiği görülmektedir. Bu donanımları kazandırmak da en başta eğitim kurumlarının

[*] Bu çalışmada, Avrupa Birliğinin temelini oluşturan Avrupa Kömür Çelik Topluluğunun (AKÇT) kuran antlaşmanın imzalanma tarihi esas alınmıştır. Bu antlaşmayı imzalayan diğer ülkeler ise İtalya, Belçika, Hollanda, Lüksemburg'dur. (Günuğur, H. , 2007:9).

[1] Günuğur, H. (2007)

[2] Dedeoğlu, B. (2003) s.38

[3] Kihtir, A. (2004), s.8

görevidir.[4] Bu sebeplerle Avrupa Birliği ile eğitim konusunda Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında öğretmen yeterlikleri konusunda Temel Eğitime Destek için finansman antlaşması imzalanmıştır.[5] AB'nin ortak bir eğitim politikası olmamasına karşın eğitim sistemlerinin yeninden düzenlenmesi ve eğitimde işbirliği amaçlarıyla bazı programları uygulamaya koymuşlardır.[6] 2004 yılında Avrupa Toplulukları Komisyonu ile imzalanan mutabakat zaptı ile Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim Programlarına katılımı kesinleşmiş, üye ülkelerde olduğu gibi kendi öğretmen eğitimi programlarını sürekli gözden geçirmesi ve eğitim alanında öncü ülkelerle karşılaştırma yaparak düzenlemeler yapması gerekliliği daha çok açığa çıkmıştır.[7] Lakin düzenlemelerin yapılması için gerekli olan kitap, tez, vb. çalışmalar az sayıda olup, kitap şeklinde basılmış olan çalışmalar genellikle Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim sistemlerinin genel yapılarını ortaya koymaktadır.[8] Tez çalışmaları da az sayıda olmakla beraber, genellikle belli alan öğretmenlikleri ve belli üye ülkeleri baz alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır.[8]

Avrupa Birliği Eğitim Programları

Avrupa Birliği'nde bütünleşmenin sağlanması için eğitim temel öğelerden biri olarak görülmekte ve birliğin topluluk seviyesinde yürüttüğü politikalardan biri de "Eğitim, Öğretim ve Gençlik" olarak geçmektedir.[10] Serbest dolaşım sayesinde malların, hizmetlerin, sermayenin ve bireylerin serbest dolaşımı söz konusu olmuş bu eğitimde ortaklıklar olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Birlik çerçevesinde eğitim alanındaki ilk işbirliği 1971 yılında üye devletlerin eğitim bakanlarının toplanması ile başlamıştır. Çalışmalar 1972'de "Eğitim Üzerine Bir Topluluk Politikası İçin" raporu ve 1974'de Avrupa Komisyonunun ilk öneri paketini hazırlaması ile devam etmiştir. 1976'da AB Komisyonu, tarafından AB Eğitim Komisyonu kurularak AB'den gelen görüşleri karara bağlama, bilgi alış-verişinde bulunma yanında göçmen işçilerin ve ailelerinin eğitimleri, yükseköğretim başta olmak üzere, farklı eğitim sistemleri arasında işbirliğinin sağlanması, yabancı dil öğreniminin niteliğinin arttırılması ve birliğe üye ülkelerdeki eğitim kurumlarına girişte fırsat eşitliğinin sağlanması vb. konularda çalışma yetkisi verilmiştir.[11]

1999 Bolonya Zirvesinde 29 Avrupa ülkesinden gelen temsilcilerle beraber "Yükseköğrenim Avrupa Alanı" oluşturma hedefi ile belli kararlar alınmıştır. Bu kararlar, Diploma Eki uygulamasına başlanması ile üniversiteler arasında ortak bir yapının oluşturulması, üç yıldan az olmayan lisans ve yüksek lisans derecelerinin tüm Avrupa ülkelerinde tanınması ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) eğitim alanında başarılı çalışmalar ve değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Birlik hayat boyu öğrenmede Avrupa boyutuna verilen önemin geliştirilmesi ve yükseköğretim alanında Avrupa boyutunda kalite güvencesinin oluşturulması gibi hedeflere sahiptir.[12] Bolonya Zirvesinden bir yıl sonra yapılan Lizbon Zirvesi'nde de AB'nin istihdamını güçlendirme ve bilgiye dayalı bir ekonomik reform ve sosyal uyumu gerçekleştirme yeni strateji olarak tanımlanmıştır. 2010 yılı itibariyle, Avrupa'nın eğitim-öğretim sistemleri kalitesi bakımından dünya lideri olması vizyonu belirlenmiş ve bu amaç doğrultusunda, katılımcılar arasında ilgili uluslararası örgüt yetkililerinin de yer aldığı çeşitli "çalışma grupları" kurulmuştur.[13] Ayrıca, 2000 yılından beri yürütülen "Eğitim ve Gençlik" faaliyetleri de ulusal ajansalar aracılığıyla sürdürülmektedir.

Türkiye'de Öğretmen Eğitimi[14]

Türkiye'de Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Türkiye'de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunun 45. maddesi uyarınca üniversiteye giriş şartları belirlenmiştir. "Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi "(ÖSYM) tarafından Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS), Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) yapılmaktadır. Lise düzeyinde öğretmen eğitimi Darülmuallimin devamı olan "Anadolu Öğretmen Liselerinde" ders programının yanında öğretmenlik meslek dersleri[15] verilerek sağlanmaktadır. Bu lise öğrencilerinin yükseköğretim'de eğitim fakültelerine yönelmeleri amacıyla "Yükseköğretime Giriş Sınavı" sonuçla-

[4] Erdoğan, İ, (2010). s.103
[5] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, (2008)
[6] Erginer, Aysun, s.2
[7] Delibaş, Hülya, (2007)
[8] Örneğin; Erginer,A.(2006); Kihtir, A.,(2004); Gülcan, M., (2010)
[9] Örneğin; Delibaş H. (2007); Kilimci, S. (2006); Şahin, M.,(2006)
[10] Keskin, M.,(2010)
[11] Gülcan,M.,(2010)
[12] Kihtir, A., (2004)
[13] http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html; Üstel,2005 akt. Songül Kilimci

rında ek puan uygulaması yapılmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi uyarınca tüm eğitim kademelerine yönelik öğretmen yetiştirme programları genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik alan bilgisi olmak üzere üç alanı kapsamak zorundadır.

Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim kurumlarında bazı bölümler eş zamanlı bir modelde, bazıları ise ardışık model yoluyla öğretim yapmaktadır. İlköğretim kademesine öğretmen yetiştiren programlar (okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği vb.) lisans düzeyinde (4 yıl), ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlar (fizik öğretmenliği, tarih öğretmenliği, vb.) yüksek lisans düzeyinde (5 yıl), her iki kademeye de öğretmen yetiştiren (resim öğretmenliği, müzik öğretmenliği, yabancı dil öğretmenlikleri vb.) lisans düzeyinde (4 yıl) olarak düzenlenmişlerdir. Diğer fakültelerden (fen-edebiyat fakültesi vb.) lisans eğitimini tamamlamış öğrenciler orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına (1 yıl) devam ettikten sonra ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapma hakkı kazanırlar. Öğretmenlik ihtiyacının fazla olduğu okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği alanlarında Anadolu Üniversitesi açıköğretim fakültesi tarafından uzaktan eğitim yapılmaktadır. İngilizce öğretmenliği için bu eğitimin ilk iki yılı örgün, diğer iki yılı ise uzaktan eğitim olarak sürdürülmektedir.

Öğretim programları zorunlu ve seçmeli derslerden oluşur ve öğretmenlik meslek dersleri tüm fakültelerde ortaktır. Öğretmen adayları sınıf öğretmenlikleri dışında belli bir alan uzmanı olmak amacı ile eğitim alırlar. Sınıf öğretmenlerinin eğitimi ise genel konularda verilmektedir. 2006- 2007 yılında tüm programlar tekrar düzenlenmiş ve YÖK tarafından internet üzerinden de ilan edilmiştir. Şu anda okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim okulları için öğretmen yetiştiren 27 çeşit program vardır.[16] Eğitim fakültelerinden mezun olabilmek için öngörülen ders kredilerini tamamlamanın yanı sıra üniversite öğretim görevlisi ve uygulama yapılan okulun öğretmeni ile yürütülen, bir dönemlik okul deneyimi ve devamında yine bir dönem süren öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayının başarılı olunması şarttır.[17] Diplomanın alınması ile kişi öğretmenlik yapma hakkına sahip olur.

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Üniversite Sonrası Süreç

Yükseköğretimden öğretmen olarak mezun olan kişiler, özel öğretim kurumlarında veya devlet kurumlarında çalışabilirler. Özel öğretim kurumları kendi işe alma koşullarını belirleme hakkına sahiptir. Devlet kurumlarında öğretmenlik yapmak isteyenlerin atamaları, ise, "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin"[18] üçüncü bölümünde ifade edilen "*atama şartları*" *kısmındaki hükümlere göre gerçekleştirilir. Bu yönetmeliğe göre* 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48. maddesinde belirtilen genel şartların yanında, "Kamu Personeli Seçme Sınavına" (KPSS) girmiş olup, bakanlıkça belirlenen taban puan ve üzerinde puan almak gibi özel şartlar aranmaktadır. Bu şartları taşıyan ve devlet kurumlarında çalışmaya başlayan öğretmenler Devlet Memurları Kanunu, Emekli Sandığı Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a tabii olarak çalışırlar. İlk bir veya iki sene aday öğretmen olan kişiler öğretmenliğe geçiş yaptıktan sonra, uzman öğretmen, başöğretmen olma imkanına "öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği"[19] uyarınca sahiplerdir.

Öğretmenlerin eğitimi ile ilgili çalışmalar MEB ve YÖK tarafından ortaklaşa olarak devam ettirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan öğretmen yeterlikleri çalışmaları eğitimin niteliğinin artırılması ve gelişim ihtiyacının karşılanmasına yönelik olarak "Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) Öğretmen Eğitimi" kapsamında, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, özel alan yeterlikleri, okul temelli mesleki gelişim kılavuzu (OTMG), performans yönetim sistemi kılavuzu diye başlıklandırılan alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Bahsi geçen çalışmalar; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin yapılandırılmasında, öğretmenlerin seçimi, öğretmen performanslarının değerlendirilmesi vb. konularda yönlendirici olması beklenmektedir.[20]

[14] Türkiye ile ilgili bilgiler "Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2009/2010", syf. 199-235'den derlenmiştir.

[15] Pedagojik formasyon olarak da geçmektedir.

[16] Yükseköğretim Kurumu, www.yok.gov.tr , (Erişim tarihi: 11.02.2011)

[17] YÖK (1998).syf. 33-37.

[18] Başbakanlık Mevzuat Bilgi Sistemi, http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.13966&MevzuatIliski=0&source-XmlSearch=öğretmen atama (Erişim tarihi: 11.02.2011)

[19] Milli Eğitim Bakanlığı, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25905_0.html (Erişim tarihi: 11.02.2011)

[20] MEB 2009 Yılı Bütçe Raporu

Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitimi

Çalışmanın kapsamına giriş kısmında da belirtildiği gibi Almanya, Finlandiya, İspanya, Macaristan ve Polonya olmak üzere toplam beş ülke alınmıştır. Bu ülkeler ile ilgili en güncel bilgilere Avrupa Komisyonu tarafından Eurydice bilgi ağı[21] üzerinde basılan ülke raporlarının incelenmesi ile ulaşılmış ve öğretmen eğitimi ile ilgili kısımlar tercüme edilmiştir. Tüm ülkeler için raporların hangi bölümlerinden yararlanıldığı belirtilmiştir.

Almanya'da Öğretmen Eğitimi

Almanya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi[22]

Öğretmenlerin eğitimi eyalet yasalarına göre düzenlenmesine karşın ortak yasal düzenlemeler öğretmen eğitimin nasıl yürütüleceği ve sınav düzenlemelerini sunmaktadır. Öğretmenlik bölümlerinde okuyabilmek için temel şart yükseköğretime giriş sınavını geçmektir. Bu sınav "Abitur" olarak adlandırılan dönemi geçtikten sonra 12. ya da 13. sınıfta alınabilmektedir. Öğretmen eğitimi üniversiteler, teknik yüksek okullar, teknik üniversiteler, eğitim kolejleri ve sanat ve müzik kolejlerinde verilmektedir.

Öğretmen eğitimi alan, eğitim bilimleri ve alan derslerinin öğretimini birleştirecek biçimde düzenlenmektedir. Öğretmen eğitimi sırasında yoğun öğretmenlik uygulamaları; Kuram ve uygulama ilişkisinin kuvvetlendirilmesi; Tümevarım döneminin yeni öğretmenler için önemi; Eğitim boyunca alınacak sınavların tanıtılması; Teşhise dayalı yetenek ve kuramsal yeteneğin öğretmenlik uygulamasında dikkate alınması önem teşkil eder.

Son yıllarda yapılan düzenlemeler ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi (initial teacher training) sırasında lisans ve yüksek lisans düzeyindeki dersler (B.A./M.A.) ardışık olarak sunulmaktadır. Öğretmen eğitiminin ilk dönemi en az iki alanın eğitimi bileşeni, zorunlu eğitim kuramı ve psikolojisine ek seçimlik bir alanla (eğitim felsefesi, politika, vb.) eğitim bilimleri bileşeni ve öğretmenlik uygulaması bileşeninden oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmen eğitimi özel eğitim ile ilgili konuları da içermelidir.

Almanya'da okul türlerine ve düzeylerine göre öğretmen eğitimi çeşitlilik göstermektedir.[23] Buna göre "Öğretmenlik Kariyeri 1: İlkokul (Grundschule) öğretmenliği" için öğretim süreci eğitim bilimleri ve öğretmenlik uygulamasına önem verilen yedi dönemlik bir eğitimi içermektedir. Bu öğretime ilkokul öğretiminin yanı sıra seçmeli bir alan da dahildir. "Öğretmenlik kariyeri 2: Ortaokul altı ya da ilkokul seviyesinde öğretmenlik" diplomasıdır ve 1. kariyer biçimi ile uyumludur. Eyalete bağlı olarak öğretmenlik diploması hem ilkokul düzeyi hem de belli ortaokul öncesi okul türleri için alınabilir. İlköğretimde görev alan öğretmenler genel bir eğitim alırken ikinci kademedeki öğretmenler ise alan uzmanlarıdır. Gymnasium olarak isimlendirilen liselerde öğretmenlik yapmaya hak kazanmak için öğrencilerin 9 dönem (sanat bölümleri için 12 dönem) ders almaları gerekmektedir. Öğretim, öğretilecek alanın tüm özellikleri ve o alanının nasıl öğretileceği ile ilgili eğitimi kapsamaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının karmaşık durumları çözme ve disiplin içi ve disiplinlerarası çalışma yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. En az bir dönem süren öğretmenlik uygulaması da şarttır. Meslek liselerine öğretmen yetiştiren kurumlar için ise en az bir yıllık öğretecekleri alanda iş tecrübesi şartı vardır. Özel öğretmenlik eğitiminin yarısı en az bir alana ve eğitim bilimlerine ayrılırken ikinci yarısı özel eğitim için ayrılmaktadır.

Öğretmenlik eğitiminin bitirilmesi lise sınavı gibi 1. devlet sınavı (*Erste* Staatsprüfung) olarak adlandırılan sınavın geçilmesi ile mümkündür. Bu sınavın geçilmesi hizmet servisine alınmak için ön koşuldur. 1. sınav devlet sınav kurulları tarafından düzenlenmektedir. Sınav genellikle 1. ve 2. alan ya da eğitim bilimlerinde yapılan bir tez, genellikle çalışılan alanın akademik boyutuna odaklanan yazılı ve sözlü bir sınav, alan sınavı, eğitim bilimleri sınavı, eğer uygunsa teknik, sanat, spor ve kültür konularında uygulama sınavı içermektedir. Bu sınavı geçenlerin 2. devlet sınavını da almaları gerekmektedir. Bu sınavın geçilmesi de öğretmenlik kariyerine başlanması için bir ön koşuldur ancak öğretmenlik pozisyonunun kazanılmasını garanti etmez.

Almanya'da Öğretmen Eğitiminde Üniversite Sonrası Süreç

Tüm kurumlarda öğretmenlik yapacak öğretmen adayları hangi kariyer için öğretmenlik eğitimi almış olmalarına bakılmadan öğretmenlik eğitimlerinin 2. basamağı olarak "hazırlık hizmeti" dönemini almak zorundadırlar.

[21] Eurydice (the Eurydice Network) Avrupa'daki eğitim sistemleri ve eğitim politikaları üzerine bilgi ve analiz sağlayan bir bilgi ağıdır. Avrupa Birliğinin "Hayat Boyu Öğrenme" programına katılan 33 ülkenin 37 ulusal biriminden oluşmaktadır ve Brüksel'de bulunan yayın ve veri tabanlarını düzenleyen Avrupa Birliği Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı (EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) tarafından organize edilmektedir. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.adresinden yayınlar ücretsiz temin edilebilir.

[22] Almanya ile ilgili bilgiler "Organisation of the Education System in Germany 2009/2010", syf. 194-232'den derlenmiştir.

[23] Okul öncesi öğretmenleri lise düzeyinde öğrenim görmektedirler.

Bu servisin süresi eyalet, okul türü ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumunda alınan eğitim ve alan derslerinin içeriklerine göre değişiklik göstermekle beraber genellikle iki yıl sürmektedir. Bu süreçte ders gözlemi, rehberlik eşliğinde ve bağımsız öğretim, öğretmenlik eğitimi sırasında alınan eğitim ve alan derslerinin değerlendirilmesi kuram ve uygulamanın birleştirilmesi yer alır. Öğretmen adaylarının "hazırlık hizmeti (Vorbereitungsdienst) içine girmeleri için "ilk devlet sınavını" geçmeleri şarttır.

Öğretmenler genellikle devlet tarafından işe alınmakta ve kural olarak memur statüsünde görev yapmaktadırlar. Öğretmen adaylarının ilgili alanda eğitim görmeleri ve birinci ve ikinci devlet sınavını geçmeleri gerekmektedir (Staatsprüfung-state examination). Bu sınavlar genellikle iki alan ve eğitim bilimlerinde olmaktadır. İşe alma kararı iş pozisyonu, başarı kaydı, nitelikler ve tutum kriterlerine göre yapılır. Bazı eyaletlerde ilanlar okul tarafından duyurulmakta ve seçim de bu okulda yapılmaktadır. Bazı durumlarda "Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığının" aracılığı ile başvuruda bulunan öğretmen okul ile görüşmeye gidebilmektedir. Başarılı adaylar memur olarak deneme süresine tabi tutulurlar. Bu süre beş yıla çıkmakla beraber genellikle 2,5 ve 3 yıl arasında değişmektedir. Bu sürede öğretmen olabilme yeterli tutum ve davranışları sergilenmesi durumunda devamlı memur olarak atama yapılır. Memuriyet sistemine göre öğretmenler üst hizmet (gehobener Dienst) ya da kıdemli servis (höherer Dienst) grubuna dahildirler. Bu düzenlemeye göre "grundschule, hauptshulen ve realschulen" olarak adlandırılan okullarda çalışan öğretmenler üst hizmet ve "gymnasium" ve meslek liselerinde görevli öğretmenler ise kıdemli servis grubuna dahil olmaktadırlar. Bazı eyaletlerde öğretmenler ücretli çalışan konumunda görev yapmaktadır.

Finlandiya'da Öğretmen Eğitimi

Finlandiya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi[24]

Öğretmenlerin eğitim gördükleri düzey ve okul türü özelleşmek istedikleri alana bağlıdır. Sınıf öğretmenleri genellikle eğitim alanındaki diplomalarının yanı sıra yüksek lisans (master) derecesine ve alan öğretmenleri de öğretecekleri alan diplomasına ek olarak yüksek lisans derecesine sahiptirler. Meslek lisesinde görev alacak öğretmenlerin ise eğitim alanındaki öğrenimden önce uzmanlaşacakları meslek alanı ile ilgili bir dereceye sahip olmaları beklenir. Özel eğitim öğretmenleri rehberlik ve öğrenci danışmanları gibi öğretmen eğitimini tamamladıktan sonra kendi alanlarında özelleşirler. Liseler, politeknik ve üniversitelerde görevli öğretmenler için genellikle yükseköğretim sonrası araştırma derecesine sahip olmaları gerekir.

Sınıf öğretmenliği alanında öğrenim görmek isteyen öğrenciler giriş sınavı ile seçilmektedir. Bu sınav yazılı sınav, tutum sınavı ve görüşmeleri içermektedir. Bazı üniversiteler grup sunumları ya da örnek sunumlar isteyebilirler. Okul öncesi öğretmenliği için de seçim aynı biçimdedir. Konu alanı öğretmenliği için yapılan sınav, tutum testleri ve adayın çalışma dosyasının incelenmesini kapsamaktadır. Sınıf öğretmenleri de çift anadal yaparak hem sınıf öğretmenliği hem de 1-9 arasını kapsayacak bir konunun öğretimi eğitimini alabilirler. Sınıf öğretmenliği ya da benzer bir eğitim alan öğrenci "özel eğitim öğretmenliği" öğrenimi görmek için başvuru yapabilir. Okul öncesi özel eğitim öğretmenliği okul öncesi öğretmenleri için mümkündür.

Sınıf öğretmenliği için öğrencilerin eğitim fakültelerinin "öğretmen eğitimi" birimlerinde[25[öğrenim görmeleri gerekmektedir. Her öğretmen eğitimi birimi öğretmenlik uygulaması, araştırma, deney ve sürekli eğitim için "öğretmen eğitimi/yetiştirme okulu/okulları" ile birlikte çalışmaktadır. Alan öğretmenleri ise üniversitelerin ilgili alanlarında öğrenim görürken eğitim birimleri tarafından eğitim dersleri verilir. Öğretmenlik uygulaması yine öğretmen yetiştirme okulları tarafından düzenlenir. Sanat öğretmenlerinin eğitimi sanat akademileri tarafından verilir. Okul öncesi öğretmenliği için eğitim süresi 3 yıl iken bu süre sınıf öğretmenliği için 5 yıldır. Alan öğretmenleri için ise 5-6 yıldır. Alan öğretmenleri önce öğretecekleri alan ile ilgili bir bölüme başvurup kabul edildikten bir-iki yıl sonra "alan öğretmen eğitimine" ya da doğrudan "alan öğretmenliği" bölümlerine başvurabilir. Her iki durumda da ilgili alan fakülte ya da bölümleri ile öğretmenlik eğitimi ve alan eğitimi bölümleri beraber çalışmaktadır. Meslek liseleri öğretmenlerinin eğitimi "meslek öğretmeni eğitim kurumlarında" verilmektedir. Bunun yanı sıra iki mesleki eğitim fakültesi meslek liseleri özel eğitim öğretmeni ve öğrenci danışmanlığı sunmakta birisi ise sürücülük eğitmenliği bölümü içermektedir. Mesleki eğitim veren fakülteler için belli bir öğretmenlik uygulama okulu yoktur. Öğretmen adayları farklı meslek liselerinde öğretmenlik stajı yapmaktadırlar. Mesleki öğretmenlik eğitimi diploması o meslekteki derece ve 3 yıllık tecrübeden sonra alınabilmektedir.

[24] Finlandiya ile ilgili bilgiler "Organisation of the Education System in Finland 2009/2010", syf. 175-194'den derlenmiştir.

[25] Metinde bölüm yerine unit geçmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar tarafından "birim" olarak çevrilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması ise öğretmen adaylarının kendilerine okul ortamına alıştırdıkları uygulama oryantosyonu ve öğretmen adaylarının dersleri planlayıp değişik yöntemleri uygulayarak öğretim yaptıkları ileri uygulama dönemlerinden oluşmaktadır. Bu sürecin bir diğer amacı ise öğretmen adaylarının kendi yollarını bulmaları, sorunlara buldukları yaratıcı, uygun ve bağımsız çözümler geliştirmeleri ve kendi öğretim kapasitelerini geliştirmeleridir. Öğretmen adayları bu süreçte kendileri ve profesyonel gelişimleri için yansıma[26] (reflection) yaparlar.

Alan öğretmenlerinin aldıkları üniversite derecesi master derecesidir. Alan öğretmeliklerinde öğretmenlik birimleri eğitim derslerinden sorumluyken ana alanın verildiği fakülte ise ilgili alan ile bilgilerin verilmesinden sorumludur. İki fakültenin etkileşimi ile öğretim süreci tamamlanır.

Finlandiya'da Öğretmen Eğitiminde Üniversite Sonrası Süreç

Öğretilecek alan ve okul çeşidine göre öğretmenlerin uygun bir master dereceleri, uygun polyteknik dereceleri ve kendi alanlarında mümkün olan en üst yeterliliğe (en az üç yıl deneyim ve öğretim alanında eğitimin tamamlanması) sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin ise o mesleği yürütmek için sertifika (licentiate) ya da doktora derecelerinin olması beklenir. Meslek lisesi özel eğitim öğretmeni ya da danışmanlığı için meslek lisesi öğretmeninden istenen şartların yanı sıra bir yıl meslek lisesinde öğretmenlik tecrübesi istenir.

İkinci kademe sonrası okullar ve kapsamlı okullar olarak adlandırılan okullarda (Lukio-Gymnasium: general upper secondary school) görev alacak öğretmenler üniversite diploması üzerine verilen devlet derecesi ile düzenlenirler.

Finlandiya'da 2007- 2012 yıllarını kapsayan son eğitim ve araştırma planı özellikle öğretmen eğitiminde bağlılık ve motivasyonun önemini vurgulayarak eğitimin etkileşim ve iletişim yolu ile iş dünyasına açılması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerle ilgili düzenli aralıklarla nicel veriler toplanarak hangi alanlarda öğretmen ihtiyacı olduğu gibi konular tesbit edilmeye çalışılmaktadır. Son çalışma grubunun öğretmen eğitim ile ilgili tavsiyeleri dikkat çekicidir. Uzmanlar, öğretmen eğitiminin temel düzeyde yönetim, liderlik ve kurumların gelişimi ile ilgili bilgi sağlaması gerektiği ve öğretmen eğitiminde araştırmanın güçlendirilmesinin şart olduğunu tavsiye etmişlerdir.

İspanya'da Öğretmen Eğitimi

İspanya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi[27]

Öğretmenlik alanlarındaki üniversitelere giriş diğer üniversitelere giriş ile aynı olmakla beraber 2008 yılında yapılan düzenlemelerle öğrencilerin tercihleri ve özel öğretim gerekliliklilerini öne çıkaran düzenleme ile yeni bir giriş sınavının 2010 yılının ilk yarısında uygulamaya konulacağı belirtilmiştir.

0-6 yaş arası yaşları kapsayan okul öncesi kademe öğretmenliği için üniversitedeki öğretmen yetiştirme kolejleri ya da kurumlarında öğrenim şarttır. Bu kurumlar hem özel hem de devlet üniversitesinde olabilir. Devlet okulları iki türdür; bağımsız ve bağlı. Bağlı kuruluşlar üniversiteler tarafından onaylı ve onlarla aynı eğitimi veren kurumlardır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği için öğretmen eğitimi eşzamanlı/birleşen (concurrent) öğretim modelidir. Bu model, öğretimin başından itibaren kuram ve profesyonel düzeyde uygulama eğitiminin birleşimi anlamına gelmektedir. Orta dereceli okullarda öğretmen olabilmek için Licenciado olmak, mühendislik, mimarlık ya da eşit derecedeki lisans diplomasına sahip olmak gerekir. Bu diplomaların alınacağı yer ise fakülteler, üniversite kolejleri, teknik okullar vb. okullardır. Bu kurumlarda ardışık öğretim modeli (consecutive) takip edilmektedir. Öğretmen adayları önce öğretilecek alan ile ilgili genel eğitim sonrasında ise öğretim alanında uygulamayı da içerecek eğitim alırlar. Meslek lisesinde teknik öğretmen olabilmek için teknik mimarlık, teknik mühendislik ya da eşit derecedeki diplomaya sahip olma koşulu vardır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği için öğretim bu kademelerde öğretilecek konular ile ilgili eğitim, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği eğitimi ve eğitim psikolojisini kapsamaktadır. Ortaöğretimde yapılan düzenlemeler ile resmi master derecesi sunan üniversite öğretimi genel, özel ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Bunlar; a) kişisel öğrenme, gelişim, eğitim süreci ve içerikleri, toplum,aile ve eğitim konularını içeren modül, b) özelleşilen ilgili alanda öğretimi tamamlayıcı, ilgili alanların öğrenimi ve öğretimi, yenilik ve eğitim araştırmalarının öğretilmesini içeren modül ve c) master tezi ile biten uygulama modülü. Öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrencilerin geçme ve kalma kararı o üniversitenin personeline bağlıdır. Öğretmenlerin belirtilen öğ-

[26] Reflection terimi için Demirel'in (2005) çevirisi kullanılmıştır. s.240

[27] İspanya ile ilgili bilgiler "Organisation of the Education System in Spain 2009/2010", syf. 262-317'den derlenmiştir.

retim kurumlarında eğitim alması sonucunda alacağı diploma ya da sertifika olmaksızın öğretmenlik yapması mümkün değildir.

İspanya'da Öğretmen Eğitiminde Üniversite Sonrası Süreç

İspanya'da öğretmenlerin öğretecekleri okul türleri değişmektedir. Okul öncesi eğitimin ilk çemberi (0-3 yaş arası) üç yıllık bir derece alarak ya da 4 yıllık lisans derecesi alan okul öncesi eğitimde uzmanlaşmış "maestrolar" tarafından verilmektedir. 3- 6 yaş arasını kapsayan ikinci çemberi için de aynı öğreticiler görev yapmaktadır. İlköğretim düzeyi için öğretmenlerin nitelikli "maestro" olmaları gerekir. Müzik, beden eğitimi, yabancı diller dışındaki branşlar alan uzmanları tarafından öğretilirken sınıf öğretmenlerinin bunun dışında kalan tüm konuları öğretmeleri beklenir. Zorunlu 2. kademe ve Bachillerato için mutlaka lisans derecesine sahip olunmalıdır (4, 5 ya da 6 yıllık derece). Öğretmenler mühendislik, mimarlık gibi alanlarda eğitim almış olabilirler ancak bunun yanında eğitim ve öğretim üzerine eğitim de almaları gerekir. Meslek liselerinde görev yapacak öğretmenlerin teknik mühendis ya da teknik mimar derecelerine sahip olmaları gerekir.

İspanya'da genel olarak devlet kurumunda öğretmenlik yapmak farklı eğitim kuruluşları tarafından oluşturulan rekabetli sınavların geçilmesine bağlıdır. Bunun yanı sıra, devlet kurumlarında geçici memur konumunda görev yapmak mümkündür. Devlet kurumunda öğretmenlik için başta millet, yaş, sağlık ve adayın profesyonel özellikleri olmak üzere diğer özellikler de dikkate alınır. Hükümet özerk birlikler ile görüşerek özel nitelikleri ve bunların uygunluğunu tesbit eder. Meslek lisesi öğretmenliğinde uzmanlaşılan alanda iş deneyimi de gereklidir. Eğitim Bakanlığı devlet kurumlarında geçici öğretmenlerin sayısını arttırmak için planlama yapmaktadır. Yapılan son değişikliklerle öğretmen seçimi iki aşamalıdır; adayın öğretmenlik yapması için gereken bilgi, eğitsel tutum ve öğretim teknikleri hakimiyetini sınayan aşama (sınav adayın öğretim planlaması ve öğretim birimini sözel olarak sunmasını da içermektedir) ve akademik özellikler ve devlette öğretmenlik deneyiminin değerlendirildiği yarış aşaması. Bu sınavların ardından başarılı adaylar bir eğitim kurumunda giriş aşamasına alınırlar. Devamlı memur konumunda işe alınan öğretmenler mesleklerinin ilk yılında "işte nitelendirme" olarak isimlendirilen aşamayı da tamamlamak zorundadırlar. Süreç sonunda krul sınavına girme şartı vardır. Öğretmen ikinci kere de sınava girmesi sonucunda uygun bulunmazsa devlet memuru olma haklarını kaybeder.

Eğitim politikasına iki sektör katılmaktadır; bakan ve özerk eğitim kurumları başkanlarının üye olduğu "sektörel eğitim komitesi" ve devlet hizmetindeki üniversite dışında kalan öğretmenleri ve devlet sektörünü temsil eden "sektörel büro". 1. komite tüm İspanya'da eğitim politikalarının düzenlenmesinden sorumludur. Her özerk topluluk (Autonomous Communities) karar verme mekanizmaların düzenlenmesi ve planlanmasının yanı sıra öğretmen alımı ve değerlendirmesine de katılırlar. Bu topluluklar, öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini ilan etmek yükümlülüğündedirler. Bunun dışında kurumlar arası geçiş, kariyer tavsiyeleri, hizmetiçi eğitim, araştırma ve yenilik etkinlikleri bu topluluğun sorumluluğundadır.

Öğretmenlerin çalışma koşulları öğrettikleri öğretim kurumuna, düzeyine ve kendilerinin bağlı bulunduğu profesyonel kategoriye bağlıdır 2007 yasası ile hayat boyu öğrenme ön plana çıkmıştır.

Macaristan'da Öğretmen Eğitimi

Macaristan'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi[28]

Öğretmen yetiştirmede dört ana alan bulunmaktadır. Bunlar; anaokulu öğretmenlerinin eğitimi, 1- 4 arası sınıfları kapsayan ilkokul öğretmenlerinin eğitimi, kendi içinde genel ders öğretmenleri, mesleki dersler öğretmenleri olarak bölünen 2. kademede görevli öğretmenlerinin eğitimi ve kendi içinde özel eğitim ihtiyaçları öğretmeni ve diğer eğitim alanları uzmanları (sosyal eğitim öğretmenleri gibi) olarak bölünen özel eğitim. 2004 ve 2005 yılında Bologna süreci ile en fazla öğretmen eğitiminde değişiklikler yapılmış ve bu değişikliklerle öğretmen eğitimi iki devre/dönemde verilmeye başlanmıştır. 1. dönem giriş 2. dönem ise yüksek lisans (master) eğitimini kapsamaktadır. Çoklu devreli[29] (multi-cycle) eğitim sistemi anaokulu, ilkokul ve sosyal pedagoji öğretmenliği eğitimini lisans düzeyinde (bachelor) sunmaktadır. Üniversitenin ilk üç yılı lisans derslerine ayrılmakta ve ardından 2 yıl süren yüksek lisans eğitimi gelmektedir. Bunun sonucu olarak master dersleri ile alınan ve master derecesi ile biten öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimine giriş dersleri olarak verilen konu ilişkili lisans dersleri düzenlemesi ortaya çıkmıştır. Li-

[28] Macaristan ile ilgili bilgiler "Organisation of the Education System in Hungary 2008/2009", syf. 259-332'den derlenmiştir.

[29] Araştırmacıların çevirileri. Türkçe kaynakta multi-cycle teriminin eşdeğeri bir kullanıma rastalanmamıştır.

sans derecesini bitiren öğretmen adayları öğretmen olmayacak öğrenciler ile eş değer bir eğitim almış olarak master seçeneklerinden birinde çalışmalarına devam ederler. Ancak masterda devam edilecek alana giriş niteliğindeki dersler ve eğitim psikolojisi dersleri lisans süresince alınmalıdır. Master eğitiminde özel eğitim yeterliliklerini de içeren özel bir alanı öğretme yetkisi verilmektedir. Bir başka deyişle, kuramsal, yöntemsel ve uygulamalı öğretim beraber yürütülmektedir ve 3 yıl süren lisans eğitiminden sonra öğretmen adayları eğitim alanından master derecelerine devam edebilirler. Öğrenciler öğrenim görecekleri öğretim derecesine karar verdikten sonra bu öğretim ile ilişkili dersler almak zorundadırlar. En az iki yıllık bir eğitim aldıktan sonra 2. öğretmenlik derecesi için hazırlık yapabilirler.

Anaokulu öğretmenlerinin yetiştirildiği programlarda içerik çocukların gelişimini ve sosyalleşmesine katkı sağlayacak biçimde düzenlenen eğitim ve psikoloji odaklıdır. İlkokul öğretmenliği programları öğretmen adaylarını 1 ve 6. kademe arası tüm genel öğretimi düzenleyecek ve çeşitli alanlarda bilgi ve beceri ile donatacak biçimde verilmektedir. Öğretim süresi dört yıldır ve bu süre içinde fiziksel engelli öğrencilere yardımcı olan öğretmenlere yönelik "şef öğretmen" eğitimi de alınabilir. İkinci kademe öğretmenliğine hazırlayan öğretmenlik programlarında üç ana bileşen bulunmaktadır; öğretmenin eğitim ve psikoloji alanlarındaki bilgisi, öğretilecek alandaki bilgisi ve bir yıl süren uygulama programı. Bu alandaki master programı öğretmen adaylarının genel ve mesleki eğitim için aldıkları lisans eğitimi temellidir. Öğretmen adayları eğitim alanında mastera devam edebilecekleri gibi kuram odaklı bir master da yapabilirler. Öğrenciler master derecelerini almak için öğrendikleri bilgileri analiz ettikleri, kendi alanlarını nasıl öğretecekleri ve uygulamalı bilgileri içeren bir tez yazmak zorundadırlar. Özel eğitim alanındaki öğretmenleri yetiştiren öğretmenlik programları öğretmen adaylarını özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde ve onları öğretim, gelişim, rehabilitasyon, terapi yöntemleri ve koruma alanlarında hazırlamaktadır. Bireysel terapi ve öğretim olmak üzere iki anadala ayrılmıştır. Konuşma terapisinden öğrenme zorluklarına kadar geniş bir yelpazede öğretim seçenekleri sunulmaktadır.

Öğretmen adaylarının yetkinlikleri iki alanda geliştirilmektedir; öğretim görülen alandaki yetkinliğin yansıtılması ve bu alanda öğretmen olarak çalışmak için tutum geliştirilmesi. Yükseköğretimden mezuniyet için en az üç üyenin bulunduğu sınav komitesi tarafından hazırlanan sınavı geçmek şartı bulunmaktadır. Kriterler kurumun öğretim programında bulunan tüm gerekliliklerin tamamlanması ve yazılan tezin sözlü olarak savunulmasını ve öğrencinin kazanmış olduğu deneyim ve bilgilerin tutulduğu portfolyo çalışmasını içermektedir. Final sınavı yazılı ve sözlü kısımdan oluşmaktadır ve bazen uygulama örneklerini de içerebilir. Mezuniyet için ayrıca uygulama döneminin tamamlanması gereklidir.

Macaristan'da Öğretmen Eğitiminde Üniversite Sonrası Süreç

Öğretmenlik başvurularında geçici kadrolar için kurumların kendisi ilan verirken seçme usülü yapılacak iş ilanları hükümetin "İnsan Kaynakları Servisi" tarafından halka ilan edilmeli ve yönetici pozisyonları da eğitim ve kültür bakanlığının resmi dergisinde duyurulmalıdır. Başvuru belgeleri ve görüşmelerin ardından ilanı veren kurum müdürü başvuranlar arasından en uygununu seçmektedir. İşe alım genel eğitim yasası, kurumun türü ve kademesine göre karara bağlanmaktadır. Üniversitede alınan derece o öğretmenin hangi düzeyde ders verebileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin temiz bir sicili ve özgür hareket etme kapasitesi olması kiriterler arasındadır.

Öğretmenlerin çalışması iki şekilde düzenlenmektedir; devlet memuru olarak işe alınıp yerel hükümet tarafından yönetilen bir okulda çalışanlar ve çok yaygın olmamakla beraber belirli dönemler için yapılan kontratlarla işe alınanlar. Yerel hükümet tarafından yönetilen bir okulda çalışan ama tam zamanlı olmayan devlet memurları da vardır ve onlara yarı zamanlı maaş ödenmektedir.

Stajerliğin ilk iki yılında biçimlendirici değerlendirme (formative assessment) uygulanmaktadır. Öğretim yılının sonunda danışman öğretmenlerinin düzenlediği ve diğer stajerlerin kendi özdeğerlendirme çalışmalarının da bulunduğu stajer değerlendirmesi yapılmaktadır. Stajerlik sürecinde öğretmenler okul dışında eğitim alma ve okul psikoloğu gibi profesyonel servislerden yararlanabilirler.

Polonya'da Öğretmen Eğitimi

Polonya'da Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi[30]

Yükseköğretime giriş sınavının aşamaları ve düzenlemeleri "Senatolar" tarafından karara bağlanır. Kabul edilmek için Matura sınavı birinci derece (cycle) veya "uniform magister" derece çalışmaları bazındadır. Senato, Matura sına-

[30] Polonya ile ilgili bilgiler "Organisation of the Education System in Poland 2009/2010 Edition", syf. 175-209'dan derlenmiştir.

vının sonuçlarından hangi derecelerin yükseköğretime girebilmek için yeterli olduğuna karar verir. Matura sınavı sonuçları bulunan adayların anlama sınavı vb.sınavlara girmesine gerek yoktur, lakin eski Matura sınavı olanlar için senato bir giriş sınavı belirleyebilir. Kolejlere kabul aşamaları da program komisyonları tarafından belirlenebir.

Yükseköğretimde her alanda öğrenci öğretmen olmaya karar verdiğinde bu alanda eğitim almak için öğretmenlik meslek eğitimi ile alan bilgisi eğitimini paralel eğitim olarak sürdürmeyi seçebilir. Lisans eğitiminden sonra öğretmenlik mesleğine karar vermiş bir kişi lisansüstü eğitimle veya hizmet içi eğitimle öğretmenlik özelliklerini kazanabilir. Üniversite ve eğitim akademilerinde her sınıf seviyesi ve farklı branşlar için öğretmen eğitimi verilmektedir. Öğretmen yetiştirme standartlarına göre öğretmen adayı öğretmenlik stajı geçirmelidir. Bununla beraber bilgisayar teknolojileri kullanımının ve yabancı dil bilgisinin iyi düzeyde olması gerekir. Polonya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştirmede eğitim programların en az kaçar saat olacağı belirlenmiştir. Buna göre farklı öğretmenlik modellerinde değişiklik arz etmek üzere, en az bir farklı konuda ve en az 180 saat pratik çalışma olmak üzere düzenlemelerde bulunulmuştur. Polonya'da diğer alanlarda olduğu gibi öğretmen eğitiminde de yükseköğretimi bitirirken diploma tezi sunulmalı ve diploma sınavına girilmelidir. Bu alandaki diploma tezleri eğitimle ilişkili olmalıdır. Kolejlerde eğitim alanlar da son yıl diploma sınavına girmek durumundadır. Öğretmenler alanlarına göre, okul öncesi ve ilköğretim-ortaöğretimde veya yükseköğretim kurumlarında çalışabilirler.

Polonya'da Öğretmen Eğitiminde Üniversite Sonrası Süreç

Polonya'da formasyon ile mezun olan kişiler hangi eğitim kurumlarında veya hangi lise, ilköğretimde çalışacağına kendisi karar verebilir. Öğretmenlikte ilk yıl stajer öğretmen olarak geçer. Bu aşamayı da göz önüne alırsak öğretmenlikte, dört farklı kariyer basamağı olduğu görülür:

- Stajer Öğretmen
- Sözleşmeli Öğretmen
- Atanmış Öğretmen
- Mukaveleli Öğretmen

Bu öğretmenlerden stajer öğretmen ve sözleşmeli öğretmenler belli bir sözleşme ile çalışan kişilerken, atanmış ve mukaveleli öğretmenler ise memur statüsünde öğretmenlerdir.

Değerlendirme

Bu çalışmada, Avrupa Birliğine beş üye ülke ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme düzenlemeleri her ülke için hizmet öncesi ve üniversite sonrası dönem olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiştir. Ülkeler arasında her iki süreçte hem ortak yönler hem de farklılıklar bulunmaktadır. Ortak yönler şöyle sıralanabilir;

- Almanya'da okul öncesi öğretmenliği eğitimi lise düzeyinde de alınmakla birlikte incelenen tüm ülkelerde kademe ve alan ayrımı yapılmaksızın üniversite düzeyinde öğretmenlik eğitimi verilmektedir.
- Öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda öğretim genel olarak eğitim bilimleri, eğitim psikolojisi, öğretilecek alan bilgisi, alanın nasıl öğretileceği ile ilgili bilgi ve öğretmenlik uygulamasını içermektedir. Bu uygulama, tüm ülkelerde öğretmenlik eğitimi veren yükseköğretim kurumları ve okullar arasında işbirliği içinde yürütülmektedir.
- Öğretmen adaylarına üniversite eğitimlerinin sonunda öğretmenlik derecesi verilmesine karşın bu derece devlet ya da özel kurumlarda iş garantisi vermemekte öğretmenlerin işe başlamaları için belirlenen bir süreçten geçmeleri gerekmektedir.
- Tüm ülkelerde öğretmenlik programlarında AB ortak eğitim politikaları doğrultusunda 2004 sonrası yoğunlaştığı görülen geliştirme ve yenilik çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda tüm ülkelerde öğretmen yeterlilikleri ve standartlar öne çıkmaktadır.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenler farklı isimler verilmesine ve süre ülkeden ülkeye değişmesine karşın stajerlik döneminden geçmektedirler.

AB ve Türkiye'de öğretmen eğitimi uygulamaları incelendiğinde Almanya'da "abitur" adı verilen bir lise bitirme ve üniversiteye giriş için ön koşul bir sınav olmasına karşın tek merkezi üniversiteye giriş sınavının Türkiye'de uygulandığı görülmektedir. Macaristan ve Finlandiya'da öğretmenlik alanında öğrenim görecek öğrencilerin ayrıca tutum sınavı sonuçları da değerlendirilmektedir. Almanya'da okul öncesi öğretmenlik eğitimi sunan meslek

liseleri olmasına karşın sadece Türkiye'de lise düzeyinde öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlayan ve eğitim-öğretim alanında derslerin sunulduğu "Anadolu Öğretmen Liseleri" örneği yer almaktadır. Türkiye için avantaj olan bu kurumlar öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi için araştırma bazlı çalışmalarla daha etkin konuma getirilebilir. Öğretmen adaylarının mezuniyet şartları da farklılık göstermektedir. Örneğin, İspanya'da ve Türkiye'de üniversitede alınan dersler için öğretim elemanlarına göre geçme düzenlenmesi olmasına karşın Almanya'da ve Macaristanda kurul sınavları yapılmaktadır. Üniversite sonrası süreç için de ülkelerde farklı uygulamalar bulunmaktadır. Öğretmenliğe başlayabilmek için en uzun sürecin Almanya'da olduğu görülmektedir. Öğretmenler I. ve II. Devlet sınavını geçtikten ve bu süreçte birçok aşamaya tabi tutulduktan sonra öğretmen olarak kabul görmektedirler. Türkiye şartlarına göre böyle bir düzenlemeye gidilebilir.[31] Tüm AB ülkelerinde meslek lisesi öğretmeni olabilmek için o meslek alanında tecrübe şartı vardır hatta bu şart bazı ülkelerde bu alanın öğretmenlik eğitimini almak için de ön koşuldur. Meslek liselerindeki eğitimi geliştirmek ve AB'nin belirttiği bilgi toplumu amacına ulaşmak için Türkiye'de de meslek öğretmenleri yetiştiren öğretim kurumlarında kuram, iş hayatı ve uygulamanın iç içe olduğu düzenlemeler yapılmalıdır. İncelenen AB ülkelerinde "stajer öğretmenlik" süreci sonunda yapılan sınavlar hem yazılı hem de uygulamaya dönüktür. Ayrıca, tüm ülkeler öğretmenlerin tutum ve davranışlarını sınavlarda dikkate almaktadırlar. Türkiye'de de stajerlik sonunda örnek derslerin anlatıldığı, öğretmenlik portfolyosunun tutulduğu, öğretim bilgi ve becerilerinin sergilendiği bir değerlendirme süreci öğretmenlik eğitiminin kalitesini yükseltmeye yardımcı olacaktır. İncelenen ülkelerde öne çıkan bir diğer husus ise öğretmen eğitiminde "hayat boyu öğrenme"[32[için yapılan çalışmalardır. Bu amaçla hem uygulama okulları hem de danışman öğretmenlere daha fazla yetkiler verilmiştir. Türkiye'de fakülte-okul işbirliği adı altında başlayan çalışma AB örneklerinden yararlanarak geliştirilip okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının çok yönlü biçimde ve okullar ve deneyimli öğretmenlerden kurulan bir kurul tarafından işbirliği ile yürütülmesi sağlanabilir. İncelenen ülkelerde öğretmen adaylarına 1. öğretmenlik derecelerinin yanı sıra 2. bir derece ve farklı alanlarda uzmanlaşma şansı verilmiştir. Bu uygulamalar Türk öğretmen yetiştirme sisteminde de yaygınlaştırılabilir. AB ülkelerinin hayat boyu öğrenme kapsamında düzenlemeye gitmelerinin yansımaları öğretmenlik programlarına toplum ve günümüzde ihtiyaç duyulan alanlar ile ilgili (konuşma terapisi, toplum eğitimi, öğrenme zorlukları) ek uzmanlaşma düzenlemelerinin getirilmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bunda öğretmen yetiştiren kurumlara özerklik tanınması ve kendi programlarını oluşturma imkânı verilmesinin de payı vardır. Toplumsal ve küresel ihtiyaçlara göre öğretmenlik programlarında değişikliklerin ve ek uzmanlık alanlarının konularak daha yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi için Türkiye'de yükseköğretimde böylesi düzenlemeler yararlı olacaktır.

Kaynaklar

Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu. http://www.avrupa.info.tr/DelegasyonPortal.html erişim tarihi: 24.01. 2011

Başbakanlık Mevzuat Bilgi Sistemi. 02 11, 2011 tarihinde http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/ adresinden alındı

Dedeoğlu, B. (2003). Dünden Bugüne Avrupa Birliği. İSTANBUL: Boyut Kitapları.

Delibaş, H. (2007). Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2010). Milli Eğitime Dair. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erginer, A. (2009). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem Akademi.

EURYDICE. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/ erişim tarihi: 27.01. 2011.

EURYDICE. Organisation of the Education System in Germany 2009/2010. European Commission: Education, Audiovisual&Culture Executive Agency.

EURYDICE. Organisation of the Education System in Finland 2009/2010. European Commission: Education, Audiovisual&Culture Executive Agency.

EURYDICE. Organisation of the Education System in Spain 2009/2010. European Commission: Education, Audiovisual&Culture Executive Agency.

EURYDICE. Organisation of the Education System in Hungary 2008//2009. European Commission: Education, Audiovisual&Culture Executive Agency.

[31] Sağlam, M. (1999), syf. 48- 50.

[32] "Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" (EQF) (2008) ile uyumlu biçimde.

EURYDICE. Organisation of the Education System in Poland 2009/2010. European Commission: Education, Audiovisual&Culture Executive Agency.

Gülcan, M. G. (2010). Avrupa Birliği ve Eğitim. Ankara: Pegem Akademi.

Günuğur, H. (2007). Avrupa Birliği. Ankara: Avrupa Ekonomik Danışma Merkezi.

Keskin, H. M. (2010). Doğru Sanılan Yanlışlarla Avrupa Birliği. Ankara: T.C. Başbabakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği.

Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Çukurova Üniversitesi.

Kihtir, A. (2004). Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası. İSTANBUL: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

MEB Mevzuat Bankası. http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/aramalisteleme.asp erişim tarihi: 24.01. 2011

Sağlam, M. (1999). Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri, T.C. Anadolu Üniversitesi

Yayınları, No. 1147 Eğitim Fakültesi Yayınları No. 59, Eskişehir, s. 47- 50.

Şahin, M. (2006). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. İnönü Üniversitesi.

T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği. ://www.abgs.gov.tr/ erişim tarihi: 24.01. 2011

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). Öğretmen Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Yükseköğretim Kurumu. www.yok.gov.tr erişim tarihi: 11.02. 2011

YÖK (1998). Fakülte-Okul İşbirliği: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1301-1302

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

Bilgi Üretimi ve Aktarımı: Sorunlar ve Çözüm İçin Bir Model Önerisi

Prof. Dr. Ensar Gül
Marmara Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Göztepe Kampüsü, Kadıköy, 34722 Istanbul, Türkiye

Özet

Bu kısa bildiride Türkiye'de üniversitelerde bilgi üretimi ve sanayiye aktarımı konusu incelenmiş ve özellikle yeni kurulan üniversiteler için bir model önerilmiştir. Yeni kurulan üniversitelerin hemen lisans öğrenime başlamasının sakıncaları belirtilmiş, öncelikli olarak bilgi üretim merkezi olarak araştırma laboratuvarları ve araştırma birimlerinin kurulması önerilmiş, bu birimlerde üretilen bilginin sanayiye ve öğrencilere nasıl aktarılacağı tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, yeni kurulan üniversiteler, bilgi üretimi ve aktarımı.

Giriş

Türkiye'de herkesin fikir beyan ettiği fakat uygulamada gerçekleşemeyen en önemli meselelerden birisi, üniversitelerde üretilen bilgilerin sanayiye ve pratiğe aktarımıdır. Bu mesele uygulamalı bilimleri özellikle mühendislik fakültelerini yakından ilgilendirmektedir.

Türk sanayisi uzun yıllar boyunca ithal-ikame politikalarının sonucu olarak şekillenmiştir. AR-GE ve özgün ürün üretme yerine, ülkemizde üretilmeyen ürünlerin, yurtdışından makineler getirilerek üretilmesi sanayicilerin önceliği olmuştur. Ürünler üretilmiş gerek üretilen ürün gerekse bunları üreten makineler üzerinde AR-GE yapılmadığı için sürekli olarak yeni teknolojileri takip eden bir yapı ortaya çıkmıştır. Sanayici üniversitenin kapısına gitmeye ihtiyaç duymamıştır.

Üniversiteler ise tamamen toplumdan ve sanayiden uzak kendi duvarları içinde kalmış, sanayide uygulanabilecek AR-GE yapma ihtiyacı duymamışlardır. Son yıllarda ünvan alabilmek için yayın sayısı şartı konulunca öğretim üyelerinin yayın sayısı artmış, fakat bu yayınların uygulanabilirliği konusunda bir çaba sarfedilmemiştir. Türkiye veya gelişmekte olan ülkeler, sadece yayın yapmak için entellektüel ve maddi sermayesini harcayacak kadar zengin değildir.

Sanayinin ve üniversitelerin içinde bulunduğu fasit daireyi kırmak için geliştirilecek öneriler mevcut hantal yapıyı çok zor değiştirecektir. Bundan dolayı önerilen model yeni kurulacak üniversiteler için uygulanabilir bir modeldir.

Yeni kurulacak üniversiteler AR-GE laboratuvarları olan araştırma enstitüleri şeklinde kurulacaktır. Üniversite ilk kurulduğunda sadece AR-GE yapacak lisans öğrencisi almasına müsaade edilmeyecektir. AR-GE laboratuvarlarını tamamlayıcı olarak yüksek lisans ve doktora programları açılacaktır. Arge laboratuvarlarında geliştirilecek fikirlerin uygulanıp ürüne dönüştürülmesi için teknopark üniversite ile birlikte kurulacaktır. Ayrıca üniversiteyi kuran vakfın bir de risk sermayesi şirketi kurması zorunlu hale getirilecektir. Uygulanabilir sonuçları üreten laboratuvarda çalışanlar, bu risk sermayesi şirketininin desteği ile teknoparkta şirket kuracaklar ve katma değeri

yüksek ürünler üreteceklerdir. En az on yıl üniversite bu şekilde faaliyet gösterdikten sonra lisans öğrencisi almasına izin verilecektir. Yeni kurulacak devlet üniversitelerinde de aynı model uygulanacaktır.

Önerilen Model

Yeni kurulan devlet ve vakıf üniversiteleri, kuruluş kanunu onaylandıktan sonra, kanun gereği belirli bir süre içinde öğrenci almaları zorunlu olduğu için, öğrenci almak ve lisans öğrenimine en kısa zamanda geçmek çabası içine girmektedirler. Çoğu zaman yeterli sayıda akademik kadro tamamlanmadan öğrenciler derslere başlamaktadır. Vakıf universitelerinde kadro açığı devlet üniversitelerinden yarı zamanlı olarak gelen öğretim üyeleri ile kapatılmaktadır. Devlet üniversitelerinde ise araştırma görevlileri ve akademik yetkinliği olmayan öğretim görevlileri ders vermektedirler. Böyle bir ortam içinde üniversitelerde araştırma yapılması, araştırma sonuçlarının uygulanması konuları gündeme bile gelmemektedir.

Yeni kurulan üniversitelerde çalışan öğretim üyeleri sahsi çabaları sonucu yayın yapmaya çalışmakta, bir süre sonra yeni araştırma yapamadıkları için yayınların kalitesi düşmekte veya tamamen kesilmektedir. Bilginin üretilememesi hazır olan bilgilerin öğrencilere aktarılması sonucunu bir süre sonra kaynak kurumaktadır.

Üniversite sadece diploma dağıtan bir kurum değildir. Yaptığı bilimsel araştırmalarla toplumun önünü açan, ilerlemeyi sağlayan, buluşları gerçekleştiren bir kurumdur. Bilgiler üniversitede üretilir ve burdan tüm topluma yayılır. Öğrencilere bilgi aktarımınından önce bilginin üretilmesi gerekir. Aksi takdirde başkalarının ürettği bigiyi aktarmak üzere sadece taşıyıcı bir kurum haline gelir.

Yeni üniversite modelinde, bir üniversite kurulunca bilgi üretimi için gerekli altyapıyı kurması öngörülmektedir. Laboratuvarlar, araştırma merkezleri ve benzeri enstitüler bu altyapının bileşenleridir. Üniversite kuruluş aşamasında ihtisaslaşacağı bir alan belirleyecek ve bu alanla ilgili laboratuvarlarını kuracaktır. Örneğin mühendislik alanında ilerde eğitim vermeyi planlayan bir üniversite önce temel mühendislik alanlarında laboratuvarlar kuracak, bu laboratuvarlarda araştırmacı öğretim üyeleri ve araştırma asistanlarını istihdam edecek ve öncelikle ülkemizin mühendislik ile ilgili sorunlarını çözmeye çalışacaktır. Yapılan araştırmaların sonuçları yayın ve patente dönüştürülecek, böylece üretilen bilginin çıktıları alınmış olacaktır. Yüksek lisans ve doktra dereceleri araştırma yapmayı gerektirdiği için bu aşamada sadece bu programların açılması ve laboratuvarlarda çalışacak sayıda yüksek lisnas öğrencisi alınmasına imkan tanınacaktır.

Yapılan arge-çalışmalarının ürüne dönüştürülmesi ve ekonomik getiri sağlanabilmesi için, üniversite ile birlikte teknopark ve risk sermayesi yatırım şirketi kurulması zorunlu olacaktır. Laboratuvarlarda uygulanabilir sonuçlar çıktığında, bu sonuçları elde edenlerin teknoparkta, risk sermayesi şirketinin desteği ile şirket kurmaları sağlanacaktır. Bu şekilde merkezde araştırma laboratuvarları ve enstitülerinin yer aldığı, çevresinde yüksek teknoloji şirketlerinin kümelendiği, sürekli bilgi üretilen ve üretilen bilgilerin pratik olarak uygulanarak yeni ürünlerin ortaya çıktığı tümleşik bir yapı ortaya çıkacaktır.

Yukarıda anlatıldığı şekilde bir tümleşik yapının kurulması ve en az on yıl çalışması sonucu eğer yeterli seviyeye ulaşmışsa YÖK'e lisans öğrencisi alabilmek için müracaat edebilecektir. Değerlendirme kıstasları olarak:

- araştırmacı sayısı
- yayın sayısı
- patent sayısı
- kurulan şirket sayısı
- şirketlerin ciroları
- geliştirilen yeni ürün sayısı
- geliştirilen ürünlerin yurt içi ve yurt dışı pazar payları

gözönüne alınacatır. Bu kıstasları sağlayan kurumlara sadece araştırma yaptıkları ve bilgi birikimini sağladıkları alanda lisans öğrencisi almalarına izin verilecektir.

Sonuç

Üniversitelerin kurulması, bilgi üretimi ve aktarımı konusunda yeni bir model önerildi. Bu modelin uygulanması ile araştırma ve bilgi üretiminden sonra lisans programlarının açılmasına müsaade edilecek, böylece üniverstiler bilgiyi başka merkezlerden alıp aktaran kurumlar yerine, bilgiyi üreten ve kendi paydaşlarına aktaran kurumlar haline geleceklerdir.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1303-1311

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

Değişen ve Farklılaşan Eğitim İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Güncel Bir Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modeli

Prof. Dr. Salih Akkaş[1], Yrd. Doç. Dr. Süleyman Cem Şaktanlı[2], Yrd. Doç. Dr. Esra Dalkıran[2], Yrd. Doç. Dr. Zeki Nacakcı[2], Yrd. Doç. Dr. Alaattin Canbay[3]

[1]Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beşevler, Ankara, Türkiye
[2]Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye
[3]Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale, Türkiye

Özet

Araştırma ile Türkiye'deki mevcut müzik öğretmeni yetiştirme programı incelenmiştir. Bu bağlamda Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde kurumun adını (İşleyişini, temsiliyetini, programını…) ilgilendiren en son değişikliğin Eğitim Fakültelerinin 1998 yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu değişiklikle program ve alan disiplini bakımından tamamen ayrı olan Müzik ve Resim-İş Bölümleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü olarak; Müzik Öğretmenliği ABD ve Resim-iş Öğretmenliği ABD olarak birleştirilmiş olduğu ve bu birleşmenin bazı sorunları beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmayla tespit edilen sorunların giderilmesine yönelik olarak, dünyadaki müzik öğretmeni yetiştirme sürecindeki değişiklikler, yeni öğretim yaklaşımları, MEB'deki okul çeşitliliği ve buna ilişkin öğretmen ihtiyacı göz önüne alınarak, ülkemiz müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde yeniden yapılanmaya yönelik çağdaş bir müzik öğretmeni yetiştirme modeli sunmak amaçlanmıştır. Çalışmada, sorun olduğu düşünülen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu belirlemeye ve hipotezler geliştirmeye yönelik betimsel bir yöntem izlenmiştir. Araştırmanın sonucunda önerilen model üzerinden alan uzmanı müzik öğretmeni çeşitliliği sunulmuştur. Ayrıca araştırmada önerilen model temel boyutlarıyla sunulmuş, program detaylarına girilmemiştir. Programsal detaylar ve önerilerin YÖK, MEB'in ilgili birimleri ve Müzik eğitimcilerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlamasının gerekliliği vurgulanmıştır. Yükseköğretimin bu yönde göstereceği duyarlılık sayesinde, değişen dünyanın değişmiş müzik öğretmeni profilinin ülkemizin müzik eğitimine kazandırılacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde yeni yaklaşımlar, model önerisi, müzik öğretmeni, müzik öğretmenliği programı.

Giriş

Yaşam koşullarındaki hızlı değişim, nüfus artışı ve toplumsal beklentilerin giderek yükselmesi eğitime olan gereksinimi günden güne arttırmakta, küreselleşen dünyada ulusların ve insanların aktif rol alabilmesi için kaliteli bir anlayışla gerçekleştirilecek eğitim faktörünü gereklilikten çok zorunlu hale getirmektedir. Müzik eğitimi kuşkusuz bu sürecin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarımız içinde özellikle üniversitelerde gerçekleştirilebilecek müzik eğitiminin tabana yayılması toplumsal başarı ve mutluluk için önemli aşamalardan biri olarak görülmelidir.

Türkiye'de 1924'te Musiki Muallim Mektebi (Müzik Öğretmen Okulu) ile başlayan Müzik Öğretmeni Yetiştirme süreci 2011 yılına gelindiğinde Eğitim Fakültesi bünyesinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü altında bir Anabilim Dalı olarak sürecini devam ettirmektedir. 87 yıllık süreçte kurumda meydana gelen bu adsal değişikliklerin yanı sıra program bazında da değişiklikler meydana gelmiştir. Bu süreç bazen gelişme ve bazen de gerileme olarak değerlendirilebilir. Müzik Eğitiminin temel alanlarında eğitim görevini üstlenecek olan öğretmenler de kuş-

kusuz değişen yaşam koşulları ve beklentilerine göre kendilerini yetiştirmek durumundadır. Bunun için üniversiteler ve ilgili akademik uzmanlarca tartışılan program ve modellerin eğitimin bu boyutuna hız kazandıracağı ve ışık tutacağı göz önüne alınmalıdır.

Kurulusundan günümüze kadar olan değişim ve gelişmelere rağmen, müzik öğretmenliği eğitiminin kalitesi üzerinde devam eden tartışmalar yaşanmaktadır. Bu tartışmalar, müzik öğretmenliği eğitiminde kalite arayışlarının devam ettiğini ve henüz kalıcı bir çözümün sağlanamadığını göstermektedir. Nitekim müzik öğretmenliği eğitimi alanında son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar (Yayla, 2006), Müzik Eğitimi anabilim dallarının ders programlarından, öğretim ortamlarına kadar pek çok sorun yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, programları aynı gibi görünse de her müzik eğitimi anabilim dalından farklı niteliklerde müzik öğretmenleri yetişmekte ve bu öğretmenler gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi çalışma ortamlarında yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı sorunlar yaşamaktadırlar (Bulut, 2005).

Genel müzik eğitiminde çağdaş ve nitelikli bir müzik öğretimi yaklaşımı, eğitim sürecinde öğrenciyi aktif kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin esas alındığı, öğrencideki yaratıcı potansiyelin geliştirildiği, çocuklarda eğitimin oyunla desteklendiği, bireyin-öğrencinin sosyal yönünün geliştirilerek saklı yeteneklerin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir öğretmen modelini gerekli hale getirmektedir. Böylelikle, öğrencide kendine güven duygusu sağlanmış, dünya ile daha sağlıklı ve etkili bir iletişim içinde, estetik algı ve beklentilerin geliştiği bir eğitim süreci gerçekleştirilebilecektir.

Müzik öğretmenlerinin doğru öğrenme ortamlarını yaratmaları, çağdaş? müzik eğitimi yaklaşımlarını uygun yöntem ve tekniklerle uygulayabilmeleri ile doğrudan ilgilidir. Bunun için öğretmenin kendisinin de yaratıcı süreçlerden oluşan eğitim ortamlarında yetişmesi gerekmektedir (Gürgen, 2006).

Müzik öğretmenliği eğitiminin farklı tür ve boyutları olduğu artık bilinen bir gerçektir. Fakat hangi boyut ve düzeyde olursa olsun, düzenlenecek olan müzik öğretim programları mutlaka hem teori, hem uygulama, hem de formasyon alanlarının tümünde yeterli, dengeli ve tatmin edici bir bütünlük taşımalıdır. Zira müzik öğretmenliği eğitimi sadece teori, çalgı, ses, formasyon eğitimi gibi alt boyutlardan ibaret olmayıp bunların bir büyük bileşkesidir (Albuz, 2004).

Değişik ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi modelleri incelendiğinde programların alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon derslerinden oluştuğu görülmektedir (Harel, 1994). Dal öğretmeni yetiştirmeye yönelik iyi bir öğretmen eğitimi programında alan bilgisi derslerinin %70, pedagojik formasyon derslerinin (%10'u genel öğretmenlik eğitimi, %10'u da ilgili dal eğitimi olmak üzere toplam) %20, genel kültür derslerinin de %10 oranında olması hususunda ortak görüşler bulunmaktadır (Yener, 2004). Danimarka'daki "The Royal Academy of Music" programını genel olarak incelediğimizde; programın performans alanının %45 (Temel çalma – söyleme, Eşlik, koro, müziksel faaliyetler, vb.) müzik pedagojisi %31 (çocuklarda müzik eğitimi, ritmik koro yönetimi, vb.) müzik teorisi %10, müzik tarihi, müzik ve kültür iletişimi %5, şeçmeli dersler %9 (müzik teknolojileri, gözlemsel eğitim, vb.) alanlarından oluştuğu görülmektedir. Finlandiya örneğinde ise; okul öncesi eğitimde görev yapan müzik öğretmenleri, üniversitelerin okul öncesi müzik öğretmenliği bölümlerinden mezun olmaktadır. Bu bölümler, başta Sibelius Academia ve Helsinki Üniversitesi'nde olmak üzere birçok yükseköğretim kurumunda yer almaktadır. Helsinki Üniversitesi'nde okul öncesi müzik öğretmenliği lisans programı dokuz yarıyıl, yüksek lisans programı ise on bir yarıyıldır. Ayrıca lisans programının birinci yılında, temel müzik eğitimi ve okul öncesi müzik eğitimi derslerinin yanı sıra, Çocuk Gelişim ve Psikolojisi ikinci yılında, Çocuk Estetik Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Drama, üçüncü yılda Çocuk Korosu Şefliği, Müzik-Oyun-Hareket, Müzik ve Dans, dördüncü yılında ise işe Giriş ve Uygulama dersleri dikkat çekicidir (Tufan, 2006, Akt. Özal, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, dünyadaki müzik öğretmeni yetiştirme sürecindeki değişiklikler, yeni öğretim yaklaşımları, MEB'deki okul çeşitliliği ve buna ilişkin öğretmen ihtiyacı göz önüne alınarak, ülkemiz müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde yeniden yapılanmaya yönelik çağdaş bir model sunmaktır.

Araştırmanın alt amaçları ise;

- Müzik öğretmeni yetiştirmedeki programsal, yönetimsel, işleyişsel sorunları ortaya koymak,
- Gerekçelendirilmiş sorunların çözümüne yönelik müzik öğretmenliği yetiştirme sürecinde yeni bir yapılanma oluşturulmasına ilişkin öneriler sunmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, sorun olduğu düşünülen ve araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu belirlemeye ve hipotezler geliştirmeye yönelik betimsel bir yöntem izlenmiştir.

Çalışma sürecinde, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda günümüzde yaşanan en temel sorunlardan yola çıkılarak temel birtakım saptamalar da bulunulmuştur. Kuşkusuz ki, müzik öğretmeni yetiştirme programı tasarı, planlama uygulama ve değerlendirme aşamaları ile uzun ve köklü bir program hazırlama süreci gerektirir. Bu nedenlerle çalışmada önerilen bu model, konu başlıklarının ayrıntıları içinde kaybolmadan anahat planı ile aktarılmaya çalışılmış ve sadece lisans programı ile sınırlandırılmıştır. Sunulan model önerisi, amaçlara ulaşma tutarlılığı yeteri oranda kabul edilmesi ve desteklenmesi durumunda oluşturulabilecek koordinasyon grupları ile yeniden ele alınması yolu ile şekillendirilmeye yönelik planlanmıştır.

Müzik Öğretmenliği Programında Yeniden Yapılanmanın Gerekliliği

Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Temel Sorunlar

Eğitim Fakülteleri 1998 yılında yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma sonucunda program ve alan disiplini bakımından tamamen ayrı olan Müzik Eğitimi Bölümü ile Resim-İş Eğitimi Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü adı altında; Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Resim-İş Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı olarak birleştirilmiştir. Bu birleşme, geçen 13 yıllık eğitim öğretim sürecinde bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar, aşağıda alt başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

Yönetsel / İşleyişsel Sorunlar

- Her iki Anabilim dalı da fakülte bünyesindeki temsiliyet güçlerini kaybetmişlerdir.
- İki farklı Anabilim dalının birleşimi ile meydana gelen Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü yönetsel bakımdan ilgili bölüm başkanı tarafından idare edilmektedir. Bölüm başkanı genellikle anabilim dallarının herhangi birinden atanabileceği gibi bazı istisnai durumlarda başka bölümlerden de atanabilmektedir. Bu durum, bölüm başkanını diğer anabilim dalının işleyişi ile ilgili hakim olmadığı konularda karar vermek zorunda bırakabilmektedir.
- Birbirinden farklı bölümlerin tek çatı altında birleştirilmesi sonucunda meydana gelen idari aksaklıklar, yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur. “1998 yapılanmasının ardından güzel sanatlar eğitimi bölüm başkanlığı çatısı altında birleşen Resim İş ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yöneticilerinin daha önceleri sahip oldukları yetki ve sorumluluk dengesinin tekrar kurulamamasından dolayı sıkıntı yaşamakta oldukları, bölüm başkanlığı ile anabilim dalı başkanları arasında yetki paylaşımında sorunlar yaşanmakta olduğu, bazı anabilim dallarında yönetimin farklı bakış açılarından ele alındığı, ABD yöneticilerinin görev yetki ve sorumluluklarını kullanmaları konularında kısıtlandıkları bunun da idari yapıya, dolayısıyla eğitim ve öğretime olumsuz yansıdığı bilinmektedir (Umuzdaş ve Töreyin, 2009).

Programsal Sorunlar

- İki Anabilim Dalının Eğitim Fakültelerinin 1983-1993 yılları arasındaki akademik yapılanmaları incelendiğinde; Müzik Eğitimi Bölümünün; Ses Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Müzik Kuramları Eğitimi, Resim Eğitimi Bölümünün ise; Resim Eğitimi, Grafik Eğitimi, Heykel Eğitimi, Seramik Eğitimi, Tekstil Tasarımı ve İş Eğitimi anabilim/anasanat dallarına ayrıldıkları görülmektedir. 1998 yapılanması ile bu anabilim/anasanat dalları kapatılmıştır. Bu durum programlara da yansıyarak ders çeşitliliğinin azalmasına ve içeriklerinin daralmasına yol açmıştır ve anabilim dallarının derinlemesine eğitim süreçlerini yüzeysel ve tek tipe dönüştürmüştür.
- Üniversitelerin Akademik Teşkilât Yönetmeliğinin 13. maddesinde "Bölümler, birbirini tamamlayan veya birbirine yakın anabilim veya anasanat dallarından oluşur." ibaresi yer almaktadır (YÖK, 2007; 457). Sanat eğitimi kapsamında, müzik sanat alanı ile resim sanat alanı arasında, program bağlamında pedagojik dersler dışında ki; bu pedagojik dersler tüm öğretmen yetiştirme disiplinlerini kapsar, herhangi bir ortak ders bulunmadığı görülmektedir. Bu iki farklı disiplinin teori ve uygulamalar bakımından kendine özgü öğretim programları bulunmaktadır.
- Gelişmiş ülkelerin, özellikle son yıllarda yoğun bir şekilde eğitimde reform çalışmaları başlattığı bilinmektedir. Bütün bunların sonucunda; ülkemizde de eğitime olan talep farklılık göstermekte, eğitim sistemimiz-

de çeşitli değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. İç dinamikler ve AB eğitim sistemi normlarına uyum sürecinin dayanağını oluşturduğu "Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması" kapsamında yürütülen bir dizi çalışma hayata geçirilmiş bulunmaktadır. Bu çalışmalardan en önemlilerinden biri ise; haftalık ders çizelgeleri ve buna dayalı olarak öğretim programlarının yeniden düzenlenmesidir (Altun, 2006). Bu bağlamda ortaöğretim programındaki bu değişiklere yönelik öğretmen yetiştirmede yeni yapılanma kaçınılmazdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı dünyada ve ülkemizde eğitim alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda, eğitim – öğretim sürecini daha aktif ve çağdaş bir yapıya kavuşturmak amacıyla, ilköğretim ve orta öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşımı temel almıştır. Bu amaçla ilköğretim genel müzik eğitiminde ilk kez 2007- 2008 Eğitim – Öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni "*İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı*" hazırlanarak yürürlüğe girmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulanan eğitim sistemlerinin başarılı ve etkili olabilmesi için gereken temel ölçütlerden biri de programı uygulayan ders öğretmenleridir. Ancak bu konuda bazı sıkıntıların olduğu görülmektedir (Nacakcı, 2010). Dolayısıyla yeni programın ülkemiz müzik eğitimine ne kadar yarar sağlayacağı ve etkilerinin ne boyutta olacağı müzik öğretmenlerinin ders içi uygulamalarıyla doğrudan ilintilidir. MEB'nın son yıllarda uyguladığı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim programının amacına yönelik uygulanabilmesi için müzik öğretmenlerinin öğretim programının gereklerini yerine getirebilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle müzik öğretmeni yetiştiren kurumların, MEB'in yeni programlara göre talep ettiği öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde müzik öğretmeni yetiştirme döngüsünü başlatması kaçınılmaz bir zorunluluktur.
- Genel müzik eğitimi MEB'e bağlı Okul öncesi, İlköğretim, ortaöğretim kurumlarında verilmektedir. Ayrıca MEB'e bağlı bazı ortaöğretim kurumlarında (Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Liselerin Müzik Alanları vb.) mesleki müzik eğitimi verilmektedir. Bu bağlamda ülkemizde müzik eğitiminin çeşitliliği düşünüldüğünde mevcut müzik öğretmeni yetiştirme kurumlarının bu çeşitliliği karşılama konusunda yetersiz kaldıkları göz önünde bulundurulması gereken bir gerçektir. Tablo 1'de Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nin 11. Sınıf programında yer alan Bilişim Destekli Müzik Öğretim Programından birkaç ünite örneği verilmiştir. Yürürlükteki müzik öğretmeni programında bu dersi karşılayacak bir ders bulunmaması bu okullarda bu dersi yürütecek öğretmen bulma konusunda sorunlar yaşanacağını göstermektedir.

Tablo 1: Bilişim destekli müzik dersi öğretim programı üniteler ve süreleri.

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı
Sayısal müziğin temelleri	7	10	28
Ses düzenleme yazılımının kullanımı	14	15	42
Nota yazım programının kullanımı	5	11	30
Toplam	**26**	**36**	**100**

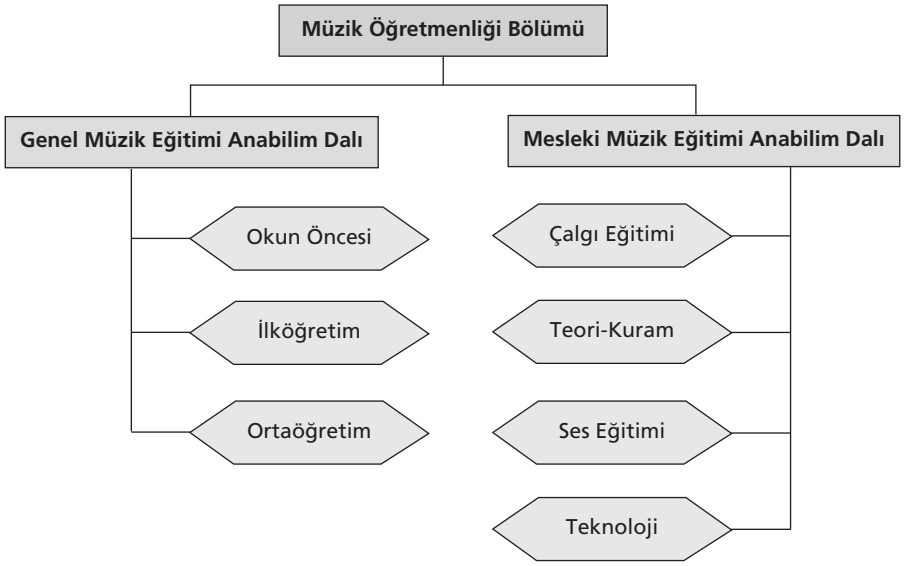
"Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Bilişim Destekli Müzik Dersi Öğretim Programı 11. Sınıf" (MEB, 2006).

Müzik Öğretmenliği Eğitimine Yönelik Model Önerisi

Müzik öğretmeni yetiştirmede yukarıda saptanan sorunların çözümüne yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Kurumsal Yapılanmaya Yönelik Öneriler

Müzik eğitimi kapsamındaki bütün alanlar öncelikli olarak fiziksel yapılanması tam olarak sağlanmış, öğretim elemanı ve öğrencilerin ortak etkinlik ve çalışmalar yürütmelerine olanak veren "Müzik Öğretmenliği Bölümü" haline getirilmelidir. Bu bölüm de mevcut yapısında olduğu gibi öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültesi çatısı altında yer almalıdır. Bu yönlü bir kurumsal değişim Türkiye'nin ihtiyacı olan müzik öğretmeni çeşitliliğine yönelik bir yapılanmaya giderek ilgili anabilim dallarına ayrılmalıdır. Bu anabilim dalları, "genel müzik eğitimine yönelik öğretmen yetiştiren anabilim dalı" ve "mesleki müzik eğitimine yönelik öğretmen yetiştiren anabilim dalı" olarak şekillendirilmelidir (Şekil 1).



Şekil 1: Müzik öğretmeni yetiştirme modeli.

Genel Müzik Eğitimine Yönelik Müzik Öğretmeni Yetiştiren Anabilim Dalı

Türkiye'de Genel müzik eğitimi okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. Genel müzik eğitiminin gerçekleştirildiği bu süreçte devlet okullarında okul öncesi ve ilköğretim 1,2,3. sınıflarda müzik derslerini müzik öğretmeni yerine sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Oysaki yapılan araştırmalarda "Beynin müzik merkezinin gelişimi için kritik dönem dokuz yaş altı olduğu tespit edilmiş, bu nedenle müzikle erken yaşlarda tanışmanın müziksel öğrenmelerin gerçekleşmesi için gerekliliğinin önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda müzikle erken yaşlarda uzman kişilerle tanışmanın diğer bilişsel zekâ ve süreçlerin gelişimini ileri düzeyde geliştirdiği de belirtilmiştir" (Snyder,1997, Akt. Dalkıran, 2011). Bu bağlamda Türkiye'de okul öncesi ve ilköğretim çocuklarının bu kritik dönemdeki müzik eğitimlerinin müzik eğitiminde uzmanlaşmamış eğitimciler tarafından yürütülmesi sonucu öğrencilerin bu durumdan yeterince faydalanamadıkları düşünülmektedir. Buradan hareketle önerilen model içerisindeki ilgili anabilim dalına ait öğretim programının alt alanları ve olası örnek dersler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Önerilen Genel Müzik Eğitimi ABD öğretim programı alanları ve yüzdelik dağılımları.

Eğitim fak. öğretmen yetiştirmede ortak alanlar	Anabilim dalı program boyutları	Yüzde	Örnek dersler
Alan ve Alan Eğitim Dersleri: %70	Müzik Pedagojisi ve Öğretim Uygulamaları	30	Müzik Toplulukları Yönetimi, Çocuklarda Müziksel Gelişim, Drama
	Performans	20	Okul Çalgıları, Piyano, Ses Eğitimi, Koro, Eşlik, vb.
	Müzik Kültürü	10	Müzik ve Kültür İletişimi, Müzik Tarihi
Öğretmenlik Meslek Bilgisi: %20 Genel Kültür Dersleri: %10	Eğitim Fakültelerinde tüm bölümlerin uyguladığı ortak dersler: %30		

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere, Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmeyi ilgili bölümlerin programında yer alan 3 ana alan ile gerçekleştirmektedir: Bunlar;

- Alan ve Alan Eğitim Dersleri: %70
- Öğretmenlik Meslek Bilgisi: %20
- Genel Kültür Dersleri: %10

Yine Tablo 2'de görüldüğü üzere, Genel Müzik Eğitimine Yönelik Müzik Öğretmeni Yetiştiren ABD Öğretim Program boyutları "Müzik Pedagojisi ve Öğretim Uygulamaları", "Performans", "Müzik Kültürü", "Müzik Teorisi" olarak 4 başlık altında toplanmıştır. Söz konusu program boyutları ilgili literatür taranarak ve genel müzik eğitiminde müzik öğretmeninde bulunması gerek vasıflar dikkate alınarak belirlenmiştir.

Mesleki Müzik Eğitimine Yönelik Müzik Öğretmeni Yetiştiren ABD

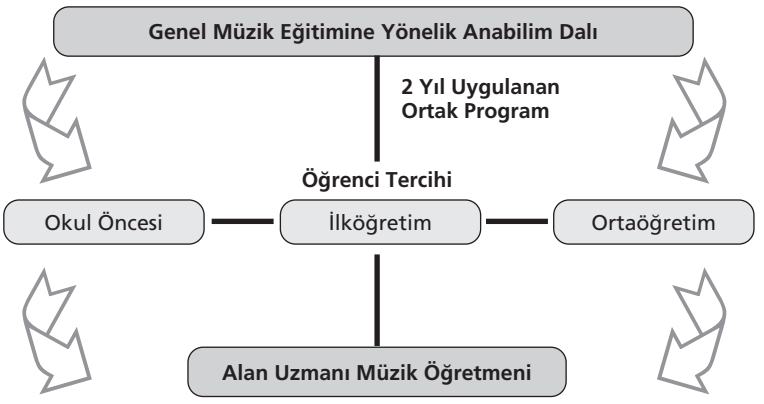
Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin eğitime başlaması ve ülke genelinde yaygınlaşması Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar adına oldukça önemli bir gelişmedir. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, müzik öğretmenliği lisans programlarının öğrenci potansiyelinin oldukça büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu eğitim kurumlarının yine büyük bir çoğunluğunun başta öğretmen kadrosu olmak üzere çok çeşitli gereksinimlerinin de yeterli oranda karşılanamadığı bilinen bir gerçektir. Öğrenim şartlarından kaynaklanan güçlükler nedeniyle yeterli oranda donanımlarını tamamlayamayan öğrenciler müzik öğretmenliğiyle ilgili lisans programlarına yeterli oranda uyum sağlamakta güçlük yaşamaktadırlar. Bu kurumlara yönelik öğretmen yetiştirilmesi ve yeni bir yapılanmaya gidilmesinin sonrasında, müzik öğretmeni profilinin temelden büyük oranda değişebileceği düşünülmektedir.

Tablo 3: Önerilen Mesleki Müzik Eğitimi ABD öğretim programı alanları ve yüzdelik dağılımları.

Eğitim fak. öğretmen yetiştirmede ortak alanlar	**Anabilim dalı program boyutları**	**Yüzde**	**Örnek dersler**
Alan ve Alan Eğitim Dersleri: %70	Performans	30	Bireysel Çalgı, Piyano, Ses Eğitimi, Koro, vb.
	Müzik Pedagojisi ve Öğretim Uygulamaları	20	Müzik Toplulukları Yönetimi, Yetişkinlerde Müziksel Gelişim, ..
	Müzik Kültürü	10	Müzik ve Kültür İletişimi, Müzik Tarihi
	Müzik Teorisi	10	M.İ.O.Y., Armoni,....
Öğretmenlik Meslek Bilgisi: %20 Genel Kültür Dersleri: %10	Eğitim Fakültelerinde tüm bölümlerin uyguladığı ortak dersler: %30		

Müzik öğretmeni yetiştirme bir bütün olarak ihtiyaca yönelik değişiklikler dışında bir bütün olarak düşünüldüğü için Tablo 3 ve 2 arasında ortak noktalar bulunmaktadır. Farklılıklara dikkat edildiğinde sadece program boyutlarının yüzdelik dilimlerinde olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleki müzik eğitiminde düşünülen farklı uzmanlık alanlarından kaynaklanmaktadır.

Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modelinin Uygulanma Süreci ve Öneriler

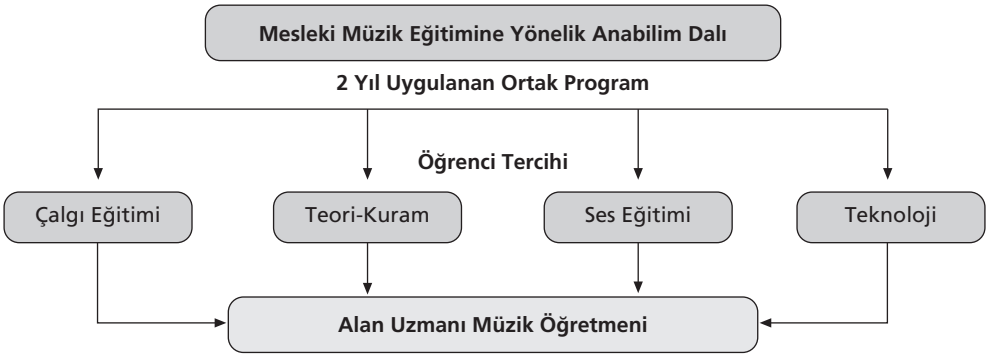


Şekil 2. Genel Müzik Eğitimi Anabilim Dalı uygulama süreci.

Önerilen modelin uygulanmasında, Eğitim Fakültelerinde tüm bölümlerin uyguladığı ortak dersler olan %30'luk dilime herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Kalan %70'lik dilim için, anabilim dalı 2 yıl ortak program uygulayacak daha sonraki 2 yıl için ise öğrenciler tercihlerde bulunarak anabilim dalı içerisinde ayrılan uzmanlık alanlarına yönelik dersler alınarak "Okul Öncesi", "İlköğretim", "Ortaöğretim" gibi alan uzmanı müzik öğretmeni olarak mezun olacaklardır (Şekil 2).

Şekil 2'de önerilen model programın ayrıntıları eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan sanat eğitimi kurumlarının temsilcilerinden oluşan öğretim elemanları, YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri ve Talim Terbiye Kurulu arasında işbirliği ile oluşturulacak komisyonlarca hazırlanmalıdır. Bu bağlamda hazırlanan Lisans öğretim programında öğrencinin/öğretmen adayının yaratıcılığını geliştirecek dersler ve çalışmalara ağırlıklı olarak yer verilmelidir. Sanat tarihi, müzik tarihi, felsefe vb. derslerin içerik ve öğretim metotları yeniden düzenlenerek, öğrencinin aktif katılımının sağlanabileceği uygulamalar geliştirilmelidir. Bu kapsamdaki derslerin sanat ve müzik eğitimi ile ilgili yönleri eleştirel bir tutumla ele alınarak, öğrenci odaklı bir yaklaşımla sürdürülmesi sağlanmalıdır. Drama, Oyun-Dans derslerinin programa alınması önemle düşünülmelidir. Orff, Kodaly ve Dalcrose yöntemlerinin öğretmenlik alan derslerinde anlatılıp geçilen konular olmaktan öte, bu alanın müzik öğretmenleri tarafından uygulanmaya çalışılan yöntemler olarak düşünülmesi sağlanmalıdır. Özellikle çocukların müziksel gelişimini içeren müzik pedagojisi gibi alanlara önem gösterilmelidir.

Öğretmenlik alanı ile doğrudan ilgili olan derslerin öğretimi ve planlanması daha özenli biçimde gerçekleştirilmelidir. Bu anlamda Özel Öğretim Yöntemleri dersi, okulda verilen eğitimle öğretmenlik uygulaması arasında tam olarak bir köprü işlevi kurmalı, mezuniyet sonrasında meslek yaşamının henüz başlarında olan öğretmenin mesleğe uyum süreci en aza indirilmelidir. Bu dersleri özellikle müzik alan uzmanlarının yürütmesi sağlanmalı, ders ve dönemlik çalışmaların raporlaştırılması yoluna gidilmelidir. Bu anlamda dersleri yürütecek uzmanların müzik eğitimi programlarında yetiştirilmeleri için gereken düzenlemeler yapılmalıdır (Kalyoncu, 2005).



Şekil 3: Mesleki Müzik Eğitimi Anabilim Dalı uygulama süreci.

Mesleki Müzik Eğitimi Anabilim Dalı uygulama Sürecinde Şekil 3'den de anlaşılacağı üzere 2 yıl ortak program uygulayacak daha sonraki 2 yıl için ise öğrenciler tercihlerde bulunarak anabilim dalı içerisinde ayrılan uzmanlık alanlarına yönelik dersler alınarak "Çalgı Eğitimi", "Teori-Kuram", "Ses Eğitimi", "Teknoloji" alanlarında uzman müzik öğretmeni olarak mezun olacaklardır. Bu durumun Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri gibi branş ders öğretmeni gerektiren kurumların ihtiyacını karşılayacakları düşünülmektedir.

"Mesleki Müzik Eğitimi Anabilim Dalı" öğretim programının bir önceki program önerisinde olduğu gibi geniş kapsamlı komisyonlarca oluşturulması gerekmektedir. Örneğin hazırlanan programda *müzik dinleme ve müzik üzerinde düşünme* olanağı sağlayacak analitik yaklaşımlı dersler düzenlenmesi, süre ve metodoloji olarak uygulamalara yönelik yeni yaklaşımların getirilmesi gerekmektedir. Müzik Biçimleri, Eğitim Müziği Besteleme vb. derslerin içerik ve uygulama modelleri yeniden yapılandırılarak öğrencinin konular üzerinde düşünme ve bağ kurma yeteneklerini geliştirebilecek bir anlayışa dönüştürülmesi düşünülebilir. Benzer örnek ve çalışmalar Armoni dersi uygulamaları ile Orkestra/Oda Müziği çalışmaları arasında da sağlanabilir. Bu konudaki örnekler derinlemesine bir çalışma ile arttırılabileceği gibi, yeniden yapılacak olan program, içerik ve kapsamın daha yararlı bir hale dönüşmesine olanak verecektir.

Önerilen tüm model önerisinde öğrencilerin tercih ve yapabilirlik oranları programın başarıyla uygulanması bakımından son derece önemlidir. Bu nedenle program uygulama aşamasında isteyen öğrenciler gerekli şartları sağlaması halinde alanlar arasında yatay geçişler yapabilecektir.

Tartışma ve Sonuç

- Mevcut müzik öğretmenliği programı, ülkemizin şu an ihtiyaç duyduğu çeşitlilikte müzik öğretmenini yetiştirememektedir.
- Bu çalışmada sunulan modelin müzik öğretmenliği programının çağdaş bir yapıya kavuşması için değişim döngüsünü başlatmaya yönelik bir öneri olduğu göz ardı edilmemelidir. Çalışmada esas olarak vurgulanmak istenen husus müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin yeniden yapılanma zorunluluğudur.
- Çalışmada lisansüstü eğitim sürecine araştırmanın belirlenen sınırlılıkları nedeniyle değinilmemiştir. Ancak, müzik öğretmeni yetiştirmede özellikle Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri öğretmenlerinin lisansüstü eğitim süreçlerinin de gözden geçirilmeleri ve bu alana yetişecek öğretmenlere katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.
- Önerilen model ile mezun olacak öğretmen adaylarının her ne kadar "özel alan uzmanı müzik öğretmeni" unvanı alacak olsalar da, Eğitim Fakültesi çatısı altında tüm bölümlerin uyguladığı ortak bir programdan mezun olacakları için Milli Eğitim Bakanlığının atayabileceği tüm okullarda çalışma yeterliğine sahip olacakları göz ardı edilmemelidir.
- Sanat eğitimcisi ve Müzik öğretmenliği modeli arayışında, deneyim ve birikimlerin sosyo-kültürel değişim ve beklentiler doğrultusunda gözden geçirilerek yeni projeler üretilmesi ülkemiz gençlerinin estetik bakış açısını daha üst seviyelere çıkarabileceği düşünülmelidir. Bu nedenlerle uzun vadeli ve kapsamlı çalışmaların yapılabilmesine olanak sağlaması bakımından yukarıda ifade edilmeye çalışılan model önerisinin uygulanabilir hale gelebilmesi için, müzik eğitimi kurumlarının temsilcilerinden oluşan öğretim elemanları, YÖK, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri arasında işbirliğinin sağlanması amacıyla ilgili komisyonların kurulması gerekmektedir.

Sanat kavramının insan yaşamına girmesi ve yer tutması, "güzel"e olan eğilim ve duyarlılığın artması yönündeki en kolay yollardan biridir. Bu yolu en güzel şekliyle aydınlatacak araçlardan biri olan "Müzik"ten yararlanmak; alanında uzman, ulusal-kültürel değerleriyle barışık ve bağdaşık, hümanist ve sanatçı müzik öğretmenlerinin eğitim yaşamında yer alması ile gerçekleşebilir. Yükseköğretimin bu yönde göstereceği duyarlılık, mevcut program ve uygulamaları değişen dünyanın değişmiş müzik öğretmeni yetiştirme programlarını gerçekleştirmesi ile sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Albuz, A. (2004), Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Çok Boyutluluk, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı2 s.105-110

Altun, K. (2006). MEB, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Bilişim Destekli Müzik Dersi Öğretim Programı, Ankara

Bulut, D. (2005), Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının Kalite Kriterleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (EFQM Modeli). Yayınlanmamış? Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dalkıran, E., (2011). 5-6 Yas? Grubu Anaokulu Öğ?rencilerinin Ritmik Bellek, Ritmik Algılama ve Ritmik Uygulama Becerilerinin Ölçülmesi, New World Sciences Academy E-Journal of New World Sciences Academy Uluslararası Hakemli E-Dergi/E-Journal with International Referee ISSN:1306 3111 Cilt 6, Sayı 2 Sf:279-289

Gürgen, E. T., (2006), Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar, İnönü Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7, Sayı:12, Güz

Harel, G. (1994), " On Teachen Education Programs in Mathematics", Journal of Math. Aduc. Sci. And Technology, v. 25, n.1, s. 113-119.

Kalyoncu, N. (2005), Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlılığı, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3, s.207-220

MEB, (2006), "Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Bilişim Destekli Müzik Dersi Öğretim Programı 11. Sınıf", Ankara

Nacakcı, Z.(2010). Müzik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri ve Programı Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi, Milli Eğitim Dergisi, cilt, 39, sayı, 185.

Özal G. İ., (2010), Okul Öncesi Eğitimde Müzik Eğitiminin Temel Sorunları, Mayıs 2010 Cilt:18 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 355-362

The Royal Academy of Music, Aarhus, (2008). Curriculum for Undergraduate Programme General Music Education, Denmark

Umuzdaş, S., Töreyin, M. (2009), Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Bölümlerindeki "1998 Yeniden Yapılanma"sının Mirası: İsari ve Akademik Yapılanamama, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 23-25 Eylül, Samsun

Yayla, F. (2006), Üniversiter Yapı İçinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi, Ulusal Müzik Eg?itimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğit. Fak. Denizli

Yener, S. (2004), Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Müzik Öğretmenliği Eğitimi, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. SDÜ, 7-10 Nisan, Isparta

Yükseköğretim Mevzuatı, (2007). Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği, sy.457

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1312-1324

Dikey Geçiş Sistemi ve Mimarlık Eğitimi: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü Örneği*

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Uysal
Selçuk Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü Kampüs, 42075 Konya, Türkiye

Özet

Meslek yüksekokulları ve açık öğretim önlisans programı mezunlarının lisans öğrenimlerine devamlarına ilişkin 15/10/1999 tarih 23847 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan yönetmeliğe göre yapılan dikey geçiş sınavı ile meslek yüksekokul öğrencilerinin ilgili lisans öğrenim programlarına geçiş yapmalarına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Günümüze kadar bu yönetmelikte ve buna bağlı olarak da uygulama yönergelerinde bazı değişiklere gidilmiştir. 1999 yılında yapılan bu düzenlemeden öncede mühendislik alanındaki lisans programlarına dikey geçiş imkânı bulunmaktadır. Ancak bu dönemde mimarlık eğitim formatının diğer mühendislik dallarından farklı olmasından dolayı mimarlık lisans programlarına önlisans mezunu öğrencilerin devam etme imkânları yoktur. Çalışmamızda meslek yüksekokullarından mimarlık öğrenimine geçiş yapılabilen önlisans programları ve bunlara ait ders programlarının mimarlık öğretim programları ile uyuşumu ve ilişkisi değerlendirilmiştir. Ayrıca 2000-2010 yılları arasında Selçuk Üniversitesi Mühendislik–Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümüne dikey geçiş sınavı ile gelen öğrencilerin başarı durumları ile intibak ve lisans öğrenimi sürecindeki sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu tespitler sonucunda mimarlık eğitimine dikey geçiş yapabilen önlisans programları,öğretim planlar ıve mimarlık eğitimi için intibak sürecinin düzenlenmesi hususunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dikey geçiş sistemi, meslek yüksekokulları, intibak süreci, Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümü, mimarlık eğitimi.

Giriş

Türkiye'nin genç iş gücünü iyi yönlendirebilmesi, istihdam sağlayabilmesi ve nitelikli hale getirebilmesi, kaliteli mesleki ve teknik eğitimle sağlanacağı ortadadır. Bu çerçevede, sanayi sektörünün gereksinim duyduğu nitelikli ara insan gücünü meslek liseleri ve meslek yüksekokullarının yetiştirdiği göz önüne alınırsa; yakın gelecekte mesleki ve teknik eğitime duyulan gereksinimin giderek artacağı söylenebilmektedir. Nitekim sanayideki ara eleman ihtiyacına bağlı olarak, yükseköğretimde mesleki ve teknik öğretim 1983–2004 döneminde, gerek okul gerekse öğrenci sayısı bakımından 12.1 kat arttığına ilişkin tespitler, bu söylemi doğrulamaktadır. Ancak, kaydedilen gelişmelere rağmen, mesleki ve teknik eğitimdeki okullaşma oranı henüz çağdaş ülkeler seviyesine ulaşamamıştır. Bugünkü şartlar dâhilinde baktığımızda mesleki ve teknik öğretimin daha ileri bir düzeye götürülmesi gerekmektedir (YÖK, 2004, p.80).

[*] Bu çalışma Uysal'ın 2008 verilerine dayalı olarak yaptığı ve Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi 2011, Cilt 8, sayı 1'de yayınlanan, Dikey Geçiş Sınavı ve Mimarlık Eğitimi; Selçuk Üniversitesi Mimarlık bölümü Örneği, isimli çalışmanın 2010 verileriyle yeniden ele alınması sonucu gerçekleştirilmiştir.

Meslek yüksekokulları, 2002 yılında yapılan düzenleme ile büyük bir çoğunlukla meslek liselerinden sınavsız öğrenci almakta ve öğrenci profilini bu okullar belirlemektedir. Bu durum hem meslek yüksekokulları hem de lisans programları için öğrenci niteliği açısından sorunlar oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasına yönelik tartışmalar kapsamında meslek yüksekokullarındaki öğrenci kalitesini artırmak için meslek liselerinden sınavsız geçişlerin kaldırılması gündeme getirilmiştir. Bu tartışmalar, 4702 Sayılı Kanuna göre meslek yüksekokulları mezunlarının asgari %10'unun lisans eğitimine devam etmesi gerekirken lisans programlarında az kontenjan ayrılması sebebiyle bu oranın yakalanamadığına da işaret etmektedir. Öte yandan dikey geçişle lisans öğrenimine devam edecek öğrenci sayısının artırılması için yeni bir düzenlemenin yapılacağı da belirtilmektedir (Asalıoğlu, 2008).

Dikey geçiş sınavı ile lisans eğitimine başlayan öğrenci sayısı, sınıf mevcutlarının çok az (2–3 kişilik) bir kısmını oluşturmasına karşılık, eğitim bütünlüğü ve sürekliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak, yeni düzenlemeye bağlı olarak, dikey geçiş sınavı ile gelen öğrenci sayısının artırılması, buna karşılık, önlisans programlarında herhangi bir düzenleme yapılmaması durumunda, çeşitli sorunlarla karşılaşılacağı açıktır. Bu nedenle, mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması sürecinde, mimarlık eğitimine öğrenci gönderen önlisans programları sorgulanmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Uysal, 2011).

Meslek yüksekokullarında eğitim veren öğretim elemanlarına bakıldığında ise doktora derecesine sahip öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutman ve uzmanların görev yaptığı görülmektedir. Meslek yüksekokullarında görevli meslek dersi öğretim elemanları, genelde lisans düzeyinde eğitim almış mezunlardan oluşmakta, genel olarak sanayi deneyimi ve öğretim elemanlığı konusunda yeterli birikimleri bulunmamaktadır. Genelde herhangi bir lisans programını bitirdikten sonra, doğrudan öğretim elemanı olarak ders vermeye başlamaktadır (YÖK, 2004: 81). Yükseköğretim Kurumu, meslek yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının mesleki yetkinlik ve niteliğinin arttırılması için bir takım öneriler getirmiştir. Bu öneriler; meslek yüksekokulları öğretim elemanları için farklı bir kariyer gelişiminin yapılandırılması, uzun süreli sektör deneyiminin (en az beş yıl) ön şart olarak koyulması, meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının pedagojik ve bilimsel açıdan gelişmelerinin sağlanması ve lisansüstü eğitimin teşvik edilmesi olarak sıralanabilmektedir. Meslek yüksekokullarının ülkesel düzeyde mekânsal dağılımına bakıldığında; belde statüsündeki yerleşmelerden, büyükşehir ölçeğindeki kentlere dek uzanan farklı büyüklükteki yerleşim birimlerinde bulunduğu görülmektedir. Bu dağılımın, sektörel gereksinimlere göre ele alınması, gerek nitelikli eğitim sağlanması gerekse sektörel taleplerin karşılanmasında önem taşımaktadır (YÖK, 2007a, p.2; YÖK, 2008).

Metot

Çalışma kapsamında, öncelikle mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin, mimarlık eğitimine aktarılmasında, Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ve intibak sürecine ilişkin hukuksal düzenlemeler, sistematik olarak irdelenmiştir. Çalışmada yapılacak analizler dört başlıkta toplanmıştır (Uysal, 2011).

Birincisi, 2010 ÖSYS kılavuzuna göre Mimarlık Lisans Programlarına öğrenci gönderen önlisans programları ile kontenjanları belirlenmiştir. İkinci olarak, mimarlık lisans programına öğrenci gönderen önlisans programlarının ders müfredatları/öğretim planları elde edilerek, bu müfredatların mimarlık lisans programları müfredatları ile uyumu irdelenmiştir.

Üçüncü olarak, 2010 ÖSYS ve DGS kılavuzlarından yararlanılarak mimarlık lisans programları, kontenjanları ve başarı sıralamaları incelenmiştir. Son olarak; Selçuk Üniversitesi Mühendislik–Mimarlık Fakültesi Öğrenci İşleri Müdürlüğü'nden DGS ile öğrenci kabulünün başlamasından (2000), 2010–2011 Güz Yarıyılına kadar olan dönemde, DGS ile mimarlık lisans programına gelen öğrencilere ilişkin veriler toplanarak, başarı durumlarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir (Uysal, 2011). Ayrıca çalışmada Uysal'ın 2008 verileri ile yaptığı çalışma ilede karşılaştırmalar yapılarak durum tespiti yapılmıştır.

Yukarıda dört başlık altında yapılan değerlendirmeler kapsamında oluşturulan tablolara çalışmada yer verilmemiş, sadece elde edilen analiz sonuçları değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bu çalışma, intibak komisyonları, öğretim elemanları, öğrenci işleri çalışanları ve dikey geçişle gelen öğrencilerle yapılan görüşmelere de dayanmaktadır (Uysal, 2011).

Bulgular

Ulusal sanayi için ara eleman ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitimin önemi büyüktür. Özellikle 21. yüzyılda dünyada rekabet edebilmenin yolu, verimli ve esnek bir işgücünün yetiştirilmesinden geçmektedir. Bu durum, teknoloji ve teknoloji uygulamalarına hâkim, verimli, kaliteli iş ve hizmet üretebilen işgücünün yetiştirilmesini gerektirmektedir (Kaya, 2005, p.1). Bu noktada, yükseköğretimde özellikle ara işgücünü yetiştiren meslek yüksekokullarının işlevleri önemlidir. Günümüzde meslek yüksekokullarının potansiyel öğrenci profilini meslek liseleri oluşturmaktadır. 15.10.1999 tarihinde 23847 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan yönetmelikle 2000 yılından itibaren DGS ile meslek yüksekokulu öğrencileri lisans öğrenimine devam edebilmektedirler. Teknik ve meslek lisesi mezunları ise 4702 sayılı kanun kapsamında sınavsız olarak ilk kez 2002 yılında önlisans programlarına geçmişler ve ilk mezunlarını 2004 yılında vermişlerdir. Bu tarihten itibaren önlisans programlarına yerleşen adaylardan meslek ve teknik lise öğrenci sayısı artmış ve DGS sınavı ile de lisans programlarına daha fazla sayıda yerleştirilmişlerdir. Ancak sınavsız geçişle gelen öğrencilerin meslek yüksekokullarında ve daha sonrada lisans eğitiminde nitelik açısından sorunlara neden olduğu görülmektedir (YÖK, 2007a, p.3). DGS kılavuzlarında meslek yüksekokulu mezunlarının önlisans programlarından fakülte ve yüksekokulların hangi lisans programlarına geçiş yapabilecekleri belirlenmiştir. Meslek yüksekokul mezunları tıp, eczacılık ve diş hekimliği hariç başta mühendislik programları olmak üzere bütün lisans programlarına dikey geçiş yapabilmektedirler. 2002 ve 2003 DGS verilerine bakıldığında kontenjanların neredeyse %100 oranında dolduğu gözlenmektedir (YÖK, 2003, p.29).

2007 yılında meslek yüksekokulları müdürleri toplantısı sonuçlarına göre oluşturulan III. komisyon raporunda, dikey geçişte kontenjanlar konusunda ilgili kanun (4702 sayılı) ve yönetmeliğin hassasiyetle uygulanmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, dikey geçişlerde önlisans programı ile lisans programlarının uyumlarının ve denkliklerinin uygulamada bazı sıkıntılara yol açtığına dikkat çekilerek, meslek yüksekokulu program ve müfredatlarının yeniden düzenlenmesi ve akreditasyonunun sağlanılması gereğine dikkat çekilmiştir. Buna bağlı olarak, önlisans programlarından hangi lisans programlarına geçişin uygun olduğu konusunun, lisans programlarından alınacak geri bildirimler çerçevesinde düzenlenmesi ve DGS kılavuzunun da buna göre yeniden şekillendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (YÖK, 2007b, p.4, YÖK, 2008).

Mimarlık eğitimi, mühendislik eğitiminden hem ders içeriği ve işlenişi, hem de eğitim formatı açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Mühendislik eğitimi, genel olarak sayısal bilgiye dayalı teorik derslere ve uygulamaya dönük laboratuar çalışmalarına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Mühendislik eğitiminde verilen bilgiler sayısal ve kesin bilgilere dayanmaktadır. Mimarlık eğitimi ise tasarımın sorgulanabilir bir durum olmasından ötürü, teorik temellere ve kurallara dayanan mühendislik eğitiminden ayrılmaktadır. Mimarlık eğitiminde dersler bina bilgisi, yapı, mimarlık tarihi ve restorasyon anabilim dalları kapsamında verilmektedir. Ancak mimarlık eğitiminin temelini bina bilgisi anabilim dalı kapsamında olan tasarım eğitimi oluşturmaktadır. Mimarlık eğitimi de temel tasarım eğitimi ile başlamakta ve eğitim sürecinde de proje dersleri ile öğrenciler tasarım sürecinin ve sistematiğinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Ancak, Ortaöğretimden elde ettiği kazanımlarla mimarlık eğitimine gelen öğrenciler yetersiz kaldıkları görülmektedir (Nalçakan&Polatoğlu, 2008, p.80). Öğrencilerin mimarlık ve tasarım eğitim formatı için önceki edinimlerin değiştirilerek yeni formata sokulması gerekmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin mimarlık eğitim sürecine uyumları çok uzun süre almaktadır (Nalçakan&Polatoğlu, 2008, p.80). Bu süreçte özellikle mimarlık eğitimde ilk yıl bu formatın değiştirildiği süreçtir. Bundan dolayı mimarlık eğitiminde ilk dört yarıyıl çok önemlidir. Tasarım eğitiminin mantığı ve süreci bu dönemlerde verilmekte, diğer yarıyıllarda ise tasarım mantığı geliştirilmekte ve diğer bilgilerle desteklenmektedir. Dikey geçişle gelen öğrencilerin önlisans programlarında bu tasarım eğitim mantığı verilmediği için intibak döneminde bu format değişikliğinin yapılması gerekmektedir. Ancak kanun, yönetmelik ve yönerge kapsamında bu süreç sınırlandırılmış bulunmaktadır. Öğrencilerin alacakları kredi sayısı belirlenmiştir. Bu sınırlamalardan ötürü öğrenci tasarım eğitimi açısından önemli olan birçok dersi almadan intibak sürecini tamamlayarak lisans eğitimine başlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde yeni yapılacak düzenlemede intibak sürecinin de sorgulanması ve düzenlenmesi gereken bir durumdur (Uysal, 2011).

Dikey geçiş sınavı ve intibak sürecine ilişkin kanun, yönetmelik ve yönergeler: Bu kapsamda değerlendirmeler meslek liselerinden sınavsız geçiş, DGS ve intibak süreci kapsamında yapılmıştır. Üniversiteler dikey geçiş sınavından önce meslek yüksekokullarından lisans öğrenimine geçişleri kendi yönergeleri kapsamında yapmaktaydılar. Ancak 15.10.1999 tarihinde 23847 sayılı resmi gazetede yayımlanan "Meslek Yüksekokulları ve Açık öğ-

retim Önlisans Programları Mezunlarının Lisans Öğrenimlerine Devamları Hakkında Yönetmelik" kapsamında 2000 yılından itibaren Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ile lisans öğrenimlerine geçebilmekte ve intibak süreci ile lisans öğrenimine başlamaktadırlar (Uysal, 2011).

Dikey geçiş sınavı ve buna bağlı düzenlemeler 29.06.2001 tarihinde kabul edilen 4702 sayılı kanunla olmuştur. Bu kanunla meslek liselerinden ilgili oldukları programa sınavsız geçiş yapabilme imkânı sağlamış ve dikey geçiş sınavı ile lisans öğrenimine devam edebilmelerinin önü açılmıştır (4702 Sayılı kanun, 2001). Bu kanuni düzenleme ile meslek yüksekokullarında öğrenci sayısı artmış ve nitelik problemleri ortaya çıkmıştır. Nitelik problemini ortadan kaldırmak için meslek yüksekokulları kontenjanlarının genel liseler ve meslek liseleri için yarı yarıya olması ve sınavsız geçişin kaldırılması önerilmiştir (YÖK, 2008). Mesleki ve teknik eğitimde yapılması düşünülen yeni düzenlemenin 4702 sayılı kanun kapsamında yapılması planlanmaktadır (Uysal, 2011).

4702 Sayılı kanuna bağlı olarak 1999 da yayımlanan dikey geçiş yönetmeliği 19.02.2002 tarih ve 24676 sayılı resmi gazetedeki yönetmelikle kaldırılmıştır (Lisans öğrenimine devam hakkında yönetmelik, 2002). Bu yönetmelikte 2006 yılında iki ve 2007 yılında da iki defa olmak üzere toplam 4 değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler yabancı dil hazırlık sınıfı, açık öğretim lisans programlarına sınavsız geçiş, intibak süreci ve dikey geçiş sınavına başvurulara ilişkindir. Dikey geçiş sınavlarına en fazla beş yıl önce mezun olmak ve en fazla üç kere girme sınırlaması bulunmaktaydı. 16 Aralık 2007 tarihinde yapılan düzenleme ile bu şart kaldırılmıştır. Bu yönetmeliğe göre intibak süreci 2 yarıyıldır, özel durumlarda bu süre 3 yarıyıla çıkarılabilmektedir. Bu süreçten sonra 2 den fazla dersten başarısız olanların ilişikleri kesilmektedir (Lisans öğrenimine devam hakkında yönetmelik, 2002).

Dikey Geçişle gelen öğrencilere her üniversite dikey geçiş yönetmeliği kapsamında intibak yönergeleri çıkarmışlar ve uygulamalarını buna göre yapmışlardır. Selçuk Üniversitesi'nde de 2001, 2003, 2004, 2005, 2008 ve 2010 yıllarında yönerge kapsamında düzenlemeler yapılmıştır. 2010 yılındaki yönerge Selçuk Üniversite Senatosu'nca 11/10/2010 tarih 2010/160 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir. İntibak sürecinin belirlendiği bu yönergede, intibak süresi iki yarıyıl olarak tarif edilmiştir. İntibak sürecinde bir yarıyılda 30'dan fazla kredi verilemeyeceği gibi 3. ve 4. yarıyıllardaki kredilerinin %20 sinden de fazla olamamaktadır. İlk dört yarıyıl için ön şartların uygulanmayacağı ve haftalık ders programında çakışan derslerin verilmeyeceği belirtilmiştir. Yabancı dil hazırlık sınıfından ilk yıl başarısız olanlar destek sınıfına devam ederek bir dönem sonra intibak eğitimine başlayabilmektedirler. Lisans öğrenimine hazırlık programında almakla zorunlu olduğu ders kredileri toplamının %20'sinden daha fazlasından devamsız veya uygulama koşulunu yerine getirmemiş ya da ek sınavlar sonucunda başarısız olan öğrencinin üniversite ile ilişiği kesilmektedir. Bu şartları yerine getirenler lisans eğitimine başlayabilmektedirler (Selçuk Üniversitesi intibak yönergesi, 2010).

Mimarlık lisans programlarına önlisans grogramlarından dikey geçiş: mimarlık bölümüne dikey geçiş yapabilen önlisans programları Tablo 1'de görüldüğü gibi, Bina koruma ve yenileme, doğal taş dekorasyonu, doğal yapı taşları teknolojisi,eser koruma, iç mekan koruma ve yenileme, mermer teknolojisi, mermercilik, restorasyon ve konservasyon, mimari restorasyon, restorasyon ve yapı ressamlığı programlarıdır (ÖSYS 2010b). Uysal (2011) çalışmasına bakıldığında ise 2008 verilerine göre mimarlık bölümüne geçiş yapabilen önlisans programları doğal taş dekorasyonu, restorasyon ve konservasyon mimari restorasyon, restorasyon ve yapı ressamlığı programlarıdır. 2010 yılına gelindiğinde mimarlık bölümüne geçiş yapılabilen program sayısının artırıldığı görülmektedir. Ancak 2010 ÖSYS kılavuzu incelendiğinde doğal taş dekorasyonu, mermercilik ve mermer teknolojisi programlarının doğal yapı taşları teknolojisi programına, restorasyon programlarının mimari restorasyon, restorasyon ve konservasyon programlarının eser koruma ve mimari restorasyon programlarına dönüştürüldüğü görülmektedir. 2010 ÖSYS kılavuzuna göre şuan itibariyle eğitime devam eden ve mimarlık bölümlerine öğrenci gönderebilecek önlisans programları; doğal yapı taşları teknolojisi, mimari restorasyon, eser koruma ve yapı ressamlığı programlarıdır. Ancak daha önceki yıllarda ilgili alanlardan mezun ön lisans mezunlarınında mimarlık bölümlerine devam edebilme hakkı olduğu unutulmamalıdır.

4702 sayılı kununa göre meslek yüksekokullarına 2002 yılından itibaren meslek liselerden sınavsız geçiş yapılabilmektedir. 2007 verilerine göre iki yıllık MYO programlarına yerleşen yaklaşık 199 bin adayın %59'unun sınavsız geçiş sonucu, geriye kalan yaklaşık 81 bin adayın ise Y-ÖSS puanları ile meslek yüksekokullarına yerleştiklerini görülmektedir (Anonim, 2008). Bu geçişte de öğrencilerin yerleşmesinde bazı öncelikler belirlenmiştir. Mimarlık bölümlerine dikey geçiş yapabilen önlisans programlarına sınavsız geçiş hakkı olan meslek lisesi programları Tablo 2'de gösterilmiştir. Bu tabloya bakıldığında da mimari restorasyon, eser koruma ve yapı ressamlığı önlisans programlarının, öğrenci aldığı meslek liseleri programlarının genellikle mimarlığa adım oluşturabileceği gö-

Tablo 1: Mimarlık bölümlerine dikey geçiş yapabilen önlisans programları* (ÖSYM, 2010b).

Alan Kodu ve Önlisans Mezuniyet Alanı	Tercih Yapılabilecek Lisans Programları
4225 Bina Koruma ve Yenileme	İç Mimarlık İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Mimarlık
8595 Doğal Taş Dekorasyonu **9037 Doğal Yapı Taşları Teknolojisi**	İç Mimarlık İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Jeoloji Mühendisliği Maden Mühendisliği **Mimarlık**
9109 Eser Koruma	Eski Çini Onarımları Geleneksel Türk El Sanatları Geleneksel Türk Sanatları İç Mimarlık İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Mimarlık
4283 İç Mekan Koruma ve Yenileme	Geleneksel Türk El Sanatları İç Mimarlık İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Mimarlık Mobilya ve Dekorasyon Öğretmenliği
1239 Mermer Teknolojisi 1240 Mermercilik	İç Mimarlık Jeoloji Mühendisliği Maden Mühendisliği Mimarlık
8613 Mimari Restorasyon	Eski Çini Onarımları Geleneksel Türk El Sanatları Geleneksel Türk Sanatları İç Mimarlık İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı **Mimarlık**
1290 Restorasyon 1291 Restorasyon ve Konservasyon	Eski Çini Onarımları Geleneksel Türk El Sanatları Geleneksel Türk Sanatları İç Mimarlık İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Mimarlık
1348 Yapı Ressamlığı	**Mimarlık** Yapı Öğretmenliği Yapı Tasarımı Öğretmenliği

*Koyu olarak vurgulanan önlisans programları günümüzde eğitime devam eden programlardır.

rülmektedir. Ancak doğal yapı taşları teknolojisi önlisans programlarına geçiş yapabilen meslek lise programları kuyumculuk, mermer ve süsleme taşçılığı başlıklarında toplanabilmektedir (ÖSYM, 2010a) Meslek lisesi ve önlisans programı olarak doğal yapı taşları teknolojisi bölümünün mimarlık öğrenimine adım oluşturması sorgulanması gereken bir durumdur. Aynı zamanda Tablo 1'de de görüldüğü gibi doğal yapı taşları teknolojisi programından mimarlık ve iç mimarlık dışında jeoloji ve maden mühendisliği programlarına da geçiş yapılabildiği görülmektedir (ÖSYM, 2010b). Bu iki mühendislik ve mimarlık eğitiminin benzeşme durumları önemli bir problemdir.

Mimarlık lisans programına öğrenci gönderen önlisans programları analizleri: 2010 ÖSYS kılavuzunda devlet üniversitelerine bağlı 12 adet doğal yapı taşları teknolojisi, 18 adet mimari restorasyon, 2 adet eser koruma ve 2 adet yapı ressamlığı önlisans programı yer almaktadır. Ayrıca vakıf üniversitelerinde 4 adet mimari restorasyon önlisans programı bulunmaktadır. Uysal'ın 2008 verilerine bağlı olarak yaptığı çalışmasında mimarlık eğitimine altyapı oluşturabilecek en önemli önlisans programı olarak bahsettiği yapı ressamlığı programı Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Meslek Yüksekokulu'nda varken, YGS puanı ile öğrenci alan bir yapı ressamlığı önlisans programı daha açılmıştır. Uysal'ın aynı çalışmasında önerdiği restorasyon bölümlerinin mimari restorasyon

Tablo 2: Mimarlık bölümlerine dikey geçişle öğrenci gönderen önlisans programlarına meslek liselerinden sınavsız geçiş yapılabilen programlar (ÖSYM, 2010a).

Ortaöğretim Alan Kodu ve Adı		Yükseköğretim Ön Lisans Programları
1045-Alt Yapı 1045-Alt Yapı (İnşaat) 1767-İnşaat 4312-İnşaat Teknolojisi 1773-İnşaat-Üst Yapı 1773-Üst Yapı	1773-Üst Yapı-İnşaat 2776-Yapı 2776-Yapı (Kagir-Ahşap) 2797-Yapı Ressamlığı 2776-Yapıcılık	**Mimari Restorasyon** **Yapı Ressamlığı** **Doğal Yapı Taşları Teknolojisi**
1327-Dekoratif Resim 3428-Dekoratif Sanatlar 3235-Iç Mekan Düzenleme 3235-Iç Mekan Tasarımı	3256-Konservasyon 2309-Restorasyon 4443-Sanat ve Tasarım	**Eser Koruma** **Mimari Restorasyon**
3173-Mermer Teknolojisi 3173-Mermer Teknolojisi (Süsleme Taşçılığı) 3648-Süsleme Taşçılığı		**Doğal Yapı Taşları Teknolojisi**
1924-Kuyumculuk 3393-Kuyumculuk Takı Tasarımı 4003-Kuyumculuk Teknolojisi		**Doğal Yapı Taşları Teknolojisi 2**

bölümlerine dönüştürülmeside çalışmanın gerçekleştirilen önerilerinden biridir. Ayrıca restorasyon ve konservasyon bölümlerinin sadece eser korumaya yönelik olduğu tespitinden yola çıkarak bu programların eser koruma bölümü olarak dönüştürüldüğü görülmüştür. Bu programların 2008 ve 2010 verilerine de bakıldığında mimarlık bölümlerine geçişlerinin mümkün olmadığı görülmektedir. Yine aynı çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi Milli Saraylar ve Tarihi Yapılar Meslek Yüksekokulu'nda bulunan *Bina Koruma* ve *Yenileme Programı* ile *İç Mekân Koruma* ve *Yenileme* programlarının mimarlık bölümlerine altyapı oluşturabilecek önemli programlar olduğu belirtilmiştir. 2010 ÖSYS kılavuzuna bakıldığında bu programların mimarlık bölümlerine geçiş yapabildikleri görülmektedir (Tablo 2). Ancak bu önlisans programları ilgili üniversitece kapatıldığı görülmüştür.

Mimarlık lisans programlarına öğrenci gönderen önlisans programları ders müfredatları analizleri: Devlet üniversitelerinde yer alan önlisans programlarına ait öğretim planlarının mimarlık eğitimine alt yapı oluşturup oluşturmadıkları ve derslerin örtüşme durumlarının belirlenmesi amacıyla analizler yapılmıştır. Ayrıca bu önlisans programlarında mimarlık eğitiminin temelini ve başlangıcını oluşturan temel tasar eğitiminin varlığı ve mimari proje dersleri ile örtüşebilecek derslerin varlığı konusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Önlisans programları kapsamında öğretim planlarının değerlendirmeleri aşağıda sıralanmıştır (Uysal, 2011).

Doğal yapı taşları teknolojisi önlisans programı öğretim planı: 10 adet üniversitede 12 ayrı meslek yüksek okulunda bu önlisans programı yer almaktadır. Bu önlisans programı doğal taş dekorasyonu, mermercilik ve mermer teknolojisi programlarının dönüştürülmesi ile oluşturulmuştur. Uysal'ın (2011) 2008 verilerine bağlı olarak yaptığı çalışmasına bakıldığında bu önlisans programının olmadığı, mermercilik ve mermer teknolojisi bölümlerinden mimarlık bölümlerine geçiş yapılamadığı görülmektedir. Bu önlisans programına dönüştürülen bölümlerin öğretim planlarına bakıldığında mimarlık eğitimiyle hiçbir alakası olmadığı bir gerçektir. Bu önlisans programları müfredatitibariyle maden ve jeoloji mühendisliği ile direkt ilişkilidir. Ilgili meslek yüksek okullarının web siteleri incelendiğinde dikey geçiş yapılabilecek bölümler olarak maden ve jeoloji mühendisliği belirtilirken, 2010 ÖSYS kitapcığında mimarlık bölümünede geçiş yapılabildiği tespit edilmiştir. Bu programlardan sadece ikisinde birer adet mimar öğretim elemanı olduğu ancak müfredatlarında mimari tasarım eğitimine ilişkin hiçbir ders bulunmadığı görülmüştür (Ahi Evran Üniversitesi, 2011; AKÜ, 2011a; Bilecik Üniversitesi, 2011a ve 2011b; Cumhuriyet Üniversitesi, 2011; Dicle Üniversitesi, 2011; Dokuz Eylül Üniversitesi, 2011; Dumlupınar Üniversitesi, 2011a; Fırat Üniversitesi, 2011; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2011; Muğla Üniversitesi, 2011b).

Mimari restorasyon önlisans programı öğretim planı: 18 adet devlet üniversitesinde 4 adette vakıf üniversitesinde bu önlisans programı yer almaktadır. Bu önlisans proramların öğretim planlarına bakıldığında; sanat tarihi, mimarlık tarihi, arkeoloji, teknik resim, rölöve, restorasyon, yapı malzemeleri, yapı ve malzeme kimyası hakkında dersler verildiği görülmektedir. Bu bölümlerin ders müfredatları incelendiğinde mimarlık eğitiminin temelini oluşturan temel tasarım ve mimari tasarım eğitimine ilişkin hiç bir ders olmadığı tespit edilmiştir. Bu önlisans

programlarının 12 tanesinde kadrolu mimar öğretim elemanı bulunmaktadır. Ancak geri kalan 10 adedinde kadrolu mimar öğretim elamnı yoktur. Hatta Sakarya Üniversitesi Geyve Meslek Yüksekokulu mimari restorasyon bölüm başkanının ziraat mühendisi olduğu görülmektedir (ADÜ, 2011; Akdeniz Üniversitesi, 2011; AKÜ, 2011c; Aksaray Üniversitesi, 2011; Balıkesir Üniversitesi, 2011; Beykent Üniversitesi, 2011; Dumlupınar Üniversitesi, 2011b; Erzincan Üniversitesi, 2011; Harran Üniversitesi, 2011; İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı, 2011; İstanbul Aydın Üniversitesi, 2011; Karabük Üniversitesi, 2011; MSGSÜ, 2011; Muğla Üniversitesi, 2011a; Mustafa Kemal Üniversitesi, 2011; Plato Meslek Yüksekokulu, 2011; Sakarya Üniversitesi, 2011; SDÜ, 2011; Trakya Üniversitesi, 2011; Uludağ Üniversitesi, 2011; YTÜ, 2011; Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2011).

Eser koruma önlisans programı öğretim planı: 2 adet devlet üniversitesinde bu önlisans programı yer almaktadır. Bu önlisans programları restorasyon ve konservasyon programlarının dönüştürülmesi ile oluşturulmuştur. Bu önlisans proramların müfredatlarına bakıldığında; restorasyon, konservasyon, malzeme bilgisi ve laboratuar, kimya, belgeleme (rölöve vb.), arkeoloji, mimarlık ve sanat tarihi dersleri ağırlıkta verilmektedir (Ankara Üniversitesi, 2008, Ege Üniversitesi, 2008). Yalvaç Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve İznik Meslek Yüksek Yüksekokulu'nda bulunan restorasyon ve konservasyon bölümleride mimari restorasyon programına dönüştürülmüştür. Bu bölümlerin öğretim planları incelendiğinde mimarlık eğitiminin temelini oluşturan temel tasarım ve mimari tasarım eğitimine ilişkin hiç bir ders olmadığı tespit edilmiştir. Bu bölümlerde mimar öğretim elemanı bulunmamaktadır.

Yapı ressamlığı önlisans programı öğretim planı: 2 adet devlet üniversitesinde bu önlisans programı yer almaktadır. Anadolu Üniversitesi Engelliler Meslek Yüksekokulu'nda ve Düzce Üniversitesi Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu'nda bu program bulunmaktadır. Bu önlisans programlarının öğretim planlarına bakıldığında; mimari tasarım eğitimine temel oluşturabilecek ve bina bilgisi anabilim dalı kapsamında yer alan temel tasarım, mimari anlatım, mimarlık bilgisi ve projesi, mimari uygulama projesi ve bina bilgisi derslerinin olduğu görülmektedir. Bu önlisans programları öğretim planları kapsamında değerlendirildiğinde mimarlık eğitimine geçiş yapabilecek yegane programlardır. Anadolu Üniversitesi Engelliler Meslek Yüksekokulu Yapı Ressamlığı programı mimarlık bölümlerine öğrenci gönderebilen önlisans programları içinde ÖSYS puanı ile öğrenci alan tek bölümdür. Bu önlisans programında 3 adet mimar öğretim elemanı varken, yeni açılan Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu'nda kadrolu mimar öğretim elemanı yoktur. Bu programda yapı ve yapı ressamlığı lisans mezunu öğretim elemanları bulunmaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2011; Düzce Üniversitesi, 2011).

Mimarlık eğitimi ve dikey geçiş sınavı ile öğrenci alan mimarlık bölümleri: 2010 DGS kılavuzuna bakıldığında devlet üniversitelerinde 14, vakıf üniversitelerinde 8 ve KKTC üniversitelerinde 5 mimarlık bölümü DGS ile öğrenci almaktadır. 2010 ÖSYS kılavuzunda mimarlık eğitimi veren ancak DGS ile öğrenci almayan 7 devlet ve 2 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. 2010 DGS kılavuzunda yer alan mimarlık bölümleri kontenjanları devlet üniversitelerinde 33, vakıf üniversitelerinde 69 ve KKTC üniversitelerinde 125 olarak belirlenmiştir. Tüm bu bölümlerin toplam kontenjanı 227 kişidir. Uysal'ın 2008 verilerine dayalı olarak yaptığı çalışma ile 2010 verileri karşılaştırıldığında DGS ile öğrenci alan devlet üniversitesi mimarlık bölümlerinin sayılarının ve kontenjanlarının azaldığı görülmektedir. Vakıf üniversitelerinde ise alınan öğrenci sayılarının artttığı, hatta KKTC'de yer alan bölümlerde sayının 5 kat artığı görülmektedir. Devlet üniversitelerinde öğrenci alan mimarlık bölümleride sayıları asgari seviyede tuttukları gözlenmektedir. Bundaki amaç gelen öğrenci niteliği ve mimarlık eğitimine adaptasyon sorunlarıdır. Vakıf ve KKTC üniversitelerinin çok sayıda öğrenci alamalrının sebebi maddi düşünceden başka bir durum değildir.

DGS ile Selçuk Üniversitesi Mimarlık bölümüne gelen öğrenci profili ve başarı durumları analizleri: 2010 DGS kılavuzuna bakıldığında devlet üniversitelerinde yer alan mimarlık bölümleri arasında puanı belirli olmayan 2 bölümden geriye kalan 12 bölüm arasında 4. sırada yer almaktadır. 2010 ÖSYS kılavuzuna bakıldığında ise ilk kez öğrenci alacak 3 bölüm dışında 24 devlet üniversitesi arasında 12. sırada yer almaktadır. Bu puan durumuna bakıldığında Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümüne gelen öğrencilerin DGS ve ÖSYS taban puanlarına göre diğer üniversitelerle kıyaslandığında genel olarak aynı yüzdelik dilimden öğrenci aldığı söylenebilmektedir. Başka bir deyişle Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümü, ÖSYS puanlarına bakıldığında mimarlık bölüm taban puanlarına göre ortalarda yer almakta, DGS puanlarına bakıldığında ise ortanın üstündeki bir gruptan öğrenci almaktadır. Uysal (2011) çalışması ile bu durum kıyaslandığında, DGS ile öğrenci alan mimarlık bölümü sayısı azaldığı için ortanın üstünden öğrenci aldığı söylenebilmektedir.

2010 DGS kılavuzuna göre Selçuk Üniversitesi mühendislik-mimarlık fakültesinde mimarlık bölümü dışında 9 normal öğretim ve 5 ikinci öğretim mühendislik bölümüne sayısal puanla dikey geçiş sınavı ile lisans öğrenimi-

ne başlanabilmektedir. Endüstri mühendisliği bölümü DGS ile öğrenci almamaktadır. Şehir ve Bölge Planlama bölümüne ise DGS ile geçiş yapabilecek önlisans programı yoktur. DGS taban puanlarına göre bu 15 bölüm içinde mimarlık bölümü 5. sırada yer almaktadır (ÖSYM, 2010b). 2010 ÖSYS kılavuzuna bakıldığında ise Selçuk Üniversitesi mühendislik-mimarlık fakültesine sayısal puanla15 normal ve 9 ikinci öğretim lisans öğrencisi almaktadır. Bu kitapçıkta yer alan taban puanlara göre mimarlık bölümü ilk sırada yer almaktadır (ÖSYM, 2010a). Uysal (2011) verileri ile durum karşılaştırıldığında hem DGS hemde ÖSYS kapsamında mimarlık bölümünün daha üst dilimlerden öğrenci aldığı görülmektedir. Ancak DGS'da mimarlık bölümünün fakülte içinde durumunun değişmediği, hatta İnşaat mühendisliği (İÖ) bile sonra sıralamada yer aldığı tespit edilmiştir.

Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümüne 2010-2011 güz yarıyılı da dahil olmak üzere DGS ile 36 adet öğrenci kayıt yaptırmıştır. Üç öğrenci hazırlık sınıfını tamamlamadan üniversiteden ayrılmıştır. Mimarlık bölümüne DGS ile kayıt yaptıran öğrencilerden 25 adedi restorasyon (%69.5), 7 adedi yapı ressamlığı (%19.5) ve 4 adedi de restorasyon ve konservasyon (%11) önlisans programlarından gelmişlerdir. Restorasyon programlarından daha fazla öğrenci gelmesinin sebebi bu program sayısının (16 adet) ve buna bağlı olarak da öğrenci sayısının fazlalığından kaynaklanmaktadır. Uysal (2011) çalışmasından sonra Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümüne sadece restorasyon önlisans programlarından öğrenci gelmiştir. 2010 DGS kılavuzunda Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümü kontenjanı 2 iken, ÖSYM tarafından 5 tane öğrenci gönderilmiş ve kayıt yaptırmıştır. Aynı sınıfa fazla sayıda DGS ile öğrenci gelmesi ilgili sınıf ve bölüm için çok büyük bir sorun oluşturacağı kesindir. Öğrencilerin eğitim süreçlerine bakıldığında ise, 3 öğrenci kendi isteği ile ayrılmış (% 8),3 öğrenci hazırlık sınıfına (%8), 4 öğrenci intibak eğitimine (%11), 8 öğrenci lisans eğitimine (%23) devam etmekte ve 18 öğrenci lisans eğitimini (%50) tamamlamıştır. İntibak döneminde yönetmeliklere uygun olarak öğrenciler 17 (42 kredi) ile 26 (65 kredi) arasında değişen sayıda dersten muaf tutulmuşlardır. İntibak döneminde derslerden muaf olma durumları önlisans eğitiminde aldıkları derslerin lisans eğitimindekilerle benzer olması, benzer olmasa bile zorunlu olarak ders çakışması veya fazla kredi verilememesinden (1 dönem 30 kredi) dolayı olmaktadır. İntibak döneminde öğrencilerin aldığı ders sayısı 10 (30 kredi) ile 18 (48 kredi) arasında değişmektedir. Bu tabloya bakıldığında derslerden en fazla muaf olan ve en az dersi alan öğrencinin yapı ressamlığı programını tamamladığı, derslerden en az muaf olan ve en fazla sayıda alan öğrencininse restorasyon ve konservasyon programını bitirdiği görülmektedir. Genel olarak önlisans programlarını ders alma durumuna azdan çoğa doğru sıralama yapıldığında; yapı ressamlığı, restorasyon, restorasyon ve konservasyon olarak sıralanmaktadır. Bu duruma göre ders programlarına bile bakılmadan önlisans programlarının mimarlık eğitimi ile örtüşme anlamında sıralamasının yukarıdaki gibi olduğu (yapı ressamlığı-restorasyon-restorasyon ve konservasyon) görülmektedir. 5 ve 8. dönem arasındaki derslerden muaf olma durumuna bakıldığında ise, ilk DGS öğrencisinin hiçbir dersten muaf olmadığını, daha sonraki öğrencilerin ise 2 ile 8 arasında değişen sayıda dersten muaf oldukları görülmektedir. Uysal (2011) araştırmasının verileri ile yeni veriler karşılaştırıldığında durumun değişmediği görülmektedir.

Lisans eğitimini tamamlayan öğrencilerin not ortalamalarına bakarak önlisans programları arasında bir sıralama yaptığımızda, Yıldız Teknik Üniversitesi Yıldız Meslek Yüksekokulu Restorasyon, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Zonguldak Meslek Yüksekokulu Yapı Ressamlığı, Alaplı Meslek Yüksekokulu Yapı Ressamlığı ve diğer restorasyon programları olarak dizilmektedir. Bu tabloya bakıldığında üniversite (Yıldız Teknik Üniversitesi) ve önlisans programı (Yapı Ressamlığı) avantajlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Tasarım ve mimari proje dersleri başarı durumlarına bakıldığında ise, bir öğrenci dışında kalanların neredeyse tamamının bu dersleri asgari geçme notu (CC) ve buna yakın notlarla geçtikleri gözlenmektedir. Uysal (2011) çalışmasında tespit edilen bu verilerin halen geçerliliğini koruduğu gözlenmektedir. Ayrıca öğrenci niteliklerinin gittikçe düştüğüde tespit edilen bir durumdur. Gelen öğrencilerin teknik resim çizimine bile hakim olmadığı, bu altyapı ile intibak dönemine mimari proje 3 dersi ile başladığı görülmektedir.

Tartışma

2010 ÖSYS kılavuzu kapsamında devlet üniversitelerindeki meslek yüksekokulu programlarından dikey geçiş yapabilecek muhtemel aday sayısı 1,485, devlet üniversitelerinde yerleştirme yapılabilecek mimarlık bölümleri kontenjanı 33 olduğu görülmektedir. Adayların devlet üniversitelerinden devlet üniversitelerine yaklaşık olarak %2'lik bir yerleşme ihtimali vardır. Genel olarak devlet ve vakıf üniversitelerindeki kontenjanlar değerlendirildiğinde ise meslek yüksekokulu programlarından dikey geçiş yapabilecek muhtemel aday sayısı 1,897, devlet, vakıf ve KKTC'deki mimarlık bölümleri kontenjanının ise 227 olduğu görülmektedir. Burada da adayların yerleşme ihtimali %12'dir. 4702 sayılı kanun tarafından belirlenen önlisans mezun sayısının asgari %10'unun lisans öğreni-

mine devam etme şartı mimarlık lisans programları için yaklaşık olarak sağlandığı söylenebilmektedir. 2008 verilerinin dikkate alındığı Uysal 2011 çalışmasına göre karşılaştırma yapıldığında devlet üniversite mimarlık bölümleri kontenjanlarının azaldığı, vakıf ve KKTC.'deki bölümlerin kontenjanlarının arttığı görülmektedir. Önlisans programlarının hem sayısal olarak hemde öğrenci sayısı olarakda artılıdığı görülmektedir. Bu tablodan özetle söylenebilecek durum devlet üniversitelerinde yer alan mimarlık bölümlerinin dikey geçişle öğrenci almama yönünde bir tavır sergiledikleri ortadadır.

Öğretim planları kapsamında değerlendirme yapıldığında doğal yapı taşları önlisans programlarının jeoloji ve maden mühendisliğine öğrenci gönderebileceği, mimarlık bölümlerine ise öğrenci yetiştirme kapasitesinden uzak olduğu görülmektedir. Restorasyon, restorasyon ve konservasyon önlisans programlarının mimari restorasyon önlisans programlarına dönüştürülmüştür. Ancak bu düzenleme öğretim elemanı profilini ve öğretim planını değiştirmeye sebep olmamış, sadece isim bazında dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Mimarti restorasyon programlarında mimarlık eğitimi açısından mimarlık tarihi, restorasyon ve yapı anabilim dalları kapsamında dersler olmasına karşın mimarlık eğitiminin temeli olan ve tasarım eğitimin verildiği bina bilgisi kapsamında dersler bulunmamaktadır. Eser koruma önlisans programlarında ders müfredatları, direkt olarak arkeoloji ağırlıklı malzeme (cam, resim, kumaş vb.) restorasyonu ve konservasyonuna yönelik oluşturulmuştur. Ayrıca azda olsa yapı belgelemesine ait dersler ve projelerde vardır. Bu programlarda da temel tasarım eğitimi ve buna ilişkin dersler bulunmadığı gibi, mimarlık eğitimi ile de örtüşen ders yok denecek kadar azdır. Yapı ressamlığı önlisans programı öğretim planına baktığımızda mimarlık eğitiminin verildiği tüm anabilim dallarından derslerin var olduğu görülmektedir. Mimarlık eğitimine öğrenci gönderen önlisans programları öğretim planları incelendiğinde mimarlık eğitimiyle en iyi örtüşen ve tasarım eğitimine yönelik derslerin verildiği önlisans programının yapı ressamlığı önlisans programı olduğu görülmektedir. Genel olarak önlisans programları ders müfredatlarında mimarlık eğitiminin temelini oluşturan tasarım derslerinin bulunmaması en önemli sorun olarak halen karşımızdadır (Uysal, 2011).

Mimarlık eğitimine dikey geçiş yapabilen önlisans programlarına öğretim elemanı ve üyeleri kapsamında bakıldığında; büyükşehirlerde yer alan (Ankara ve İstanbul) önlisans programları hariç yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmadığı ve mimari restorasyon programına dönüşen restorasyon, restorasyon ve konservasyon programlarının öğretim elemanlarının genel olarak sanat tarihçi ve arkeolog oldukları, mimar öğretim elemanlarının bir çok programda neredeyse hiç olmadığı görülmüştür. Eser koruma bölümlerinde de arkeolog ve sanat tarihçi öğretim elemanları ağırlıktadır. Doğal yapı teknolojileri önlisans programının sadece ikisinde birer adet mimar öğretim elemanının bulunmasından dolayı, bu bölümün mimarlık eğitimiyle ilişkili birkaç ders bulunmaktadır. Bu bilgiler bağlamında da genel olarak önlisans programlarında mimarlık eğitimi kapsamında bir tasarım eğitim alt yapısı verilmediği ve temel tasarım eğitim bilgilerini öğrencilerin alamadıkları görülmektedir. Bu nedenle mimarlık lisans programlarına öğrenci gönderen önlisans programlarında kesinlikle mimar öğretim elemanları bulunmalıdır.

DGS ile gelen öğrenciler için yabancı dil hazırlık sınıfını geçtikten sonra iki aşamalı bir süreç başlamaktadır. Bu eğitimde ilk aşama intibak süreci ve ikinci aşama ise lisans öğrenimine başlama ve bu öğrenimini tamamlamadır. Önlisans eğitimi ile gelen öğrencilerde karşılaşılan sorunların başında meslek yüksek okulu bölümlerinin birçoğunun ders programlarının mimarlık öğrenimi için yeterli alt yapıyı oluşturamamasıdır. Bu problemin tespitiyle intibak eğitimine başlayacak öğrenciye bu dönemde verilecek eğitim altyapısının ne olacağına karar verilmelidir. Ancak ilgili yönetmelik ve buna bağlı olarak hazırlanan yönergelerin dışına çıkılmaması da mimarlık eğitimi için sorun oluşturmaktadır. Öğrencinin tasarım eğitiminin temelini oluşturacak derslerin çoğunu zorunlu olarak alamamaktadır. Çünkü intibak dönemi 2 yarıyılda bitirilmek zorundadır. Buna bağlı olarak da öğrenci tasarım eğitimine ilişkin altyapıyı oluşturacak süreçte ya bu bilgileri beraber almakta veya tasarım yetisini kazanmaya ilk yılları/yarıyılları atlayarak başlamaktadır. Öğrencinin intibak komisyonu tarafından alması gereken dersler tespit edilmesine rağmen bu durumda bile haftalık ders programında çakışan dersleri varsa yönetmeliklere bağlı olarak intibak komisyonunca tekrar düzenleme yapılarak bu derslerden muaf tutulmaktadır. İntibak sürecini 2 dönemde bitirmek zorunda olan öğrenciye verilen ders sayısının artması ile öğrenci adaptasyonda zorlanmakta ve mimarlık eğitimi için altyapı olan tasarım eğitimini deneyimlemede sorunlar oluşmaktadır (Uysal, 2011).

1999 öncesine bakıldığında Selçuk Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık fakültesinde yer alan mühendislik bölümleri dikey geçişle öğrenci alınırken, mimarlık eğitimine dikey geçiş yoktur. Bu durum mimarlık eğitimine adaptasyon sağlayabilecek ve dikey geçiş yapabilecek önlisans programlarının olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durum diğer mimarlık bölümleri içinde geçerlidir. 1999 yılında yapılan düzenleme ile dikey geçiş imkânı hususunda yapılan düzenlemede de mimarlık eğitiminin öznel niteliği göz ardı edilmiş ve mimarlık eğitimine öğrenci verebilecek önlisans programlar belirlenmiştir. Bu programların ders programları ve içerikleri mimarlık özelin-

de değerlendirilmediği için sadece program ismine odaklı bir değerlendirme ile mimarlık eğitimine geçiş yapacak programlar belirlenmiştir (Uysal, 2011).

2010 ÖSYS kılavuzuna bakıldığında doğal yapı taşları teknolojisi, mimari restorasyon ve eser koruma YGS 5 (EA) ve Yapı ressamlığı ise YGS 1 (Sayısal) puanıyla öğrenci alan önlisans programlarıdır. Bu tespitten yola çıkarak DGS puanlarına bakılarak mühendislik bölümlerine gelen öğrencilere göre mimarlık bölümüne gelen öğrencilerin daha az başarılı oldukları söylenebilmektedir. Ancak burada başka bir tespitte de bulunmada yarar vardır. İlk olarak mimarlık bölümüne geçiş yapabilen önlisans programlarına bakıldığında eşit ağırlık puanlarına göre öğrenci aldığı görülmektedir. Diğer mühendislik dallarına geçiş yapan önlisans programları genellikle sayısal puanla öğrenci almaktadır. Bu durum DGS'de sayısal puan türünden öğrenci alan mimarlık bölümünü tercih eden öğrenciler için dezavantaj oluşturmaktadır. İkinci olarak ise mimarlık bölümünü tercih edebilecek devlet üniversitelerine bağlı 34 önlisans programı ve vakıf üniversitelerine bağlı 4 önlisans programı bulunmaktadır. Buna bağlı olarak da sınava girecek ve tercih yapabilecek öğrenci sayısı azalmaktadır. Diğer mühendislik dallarına geçiş yapan önlisans programlarına bakıldığında ise program sayısı fazla olduğundan DGS ile girecek öğrenci sayısı da artmaktadır. Bunun sonucunda da niceliksel olarak fazla olan öğrenci topluluğundan daha nitelikli öğrenciler gelmekte ve buda puanların artmasına neden olmaktadır. Selçuk Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık özelinde yapılan bu tespitler, DGS ve ÖSYS kılavuzlarına bakıldığında diğer mimarlık bölümleri içinde yapılabilmektedir (Uysal, 2011).

Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümüne gelen tüm önlisans programlarında yeterli seviyede tasarım dersinin olmadığı ve bu eğitimin verilemediği söylenebilmektedir. DGS öğrencilerinin intibak dönemini 2 dönemde veya zorunlu olarak 3 dönemde bitirmek durumundadırlar. 2 döneme göre ayarlanan ders programlarında öğrenciler direkt olarak stüdyo 3'den başlamakta ve bu mimari proje ile birlikte bazıları temel tasar dersini almaktadır. Yani tasarım eğitimine ilişkin temel bilgiler verilmeden stüdyo eğitimine başlamaktadırlar. Öğrenciler tasarım ve buna dayalı derslerde başarı düzeylerinin iyi olmadığı ve intibak döneminde bu durum net olarak gözlenmektedir. Teknik bilgilere dayalı eğitim aldıkları için tasarım mantığını ve eğitimini anlamaları bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle mimarlık eğitimi için intibak sürecinin esnek olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. İntibak sürecinde mimarlık eğitimi açısından özellikle tasarım eğitiminin temeli olan derslerin (temel tasarım, mimari planlama bilgisi/mimari proje I ve mimari proje II) kesinlikle alınması gerekmektedir (Uysal, 2011). Ayrıca IV. Ulusal meslek yüksekokulları müdürleri toplantısında intibak sürecinin uzatılmasına ilişkin bir teklifte bulunmaktadır (YÖK, 2008).

Selçuk Üniversitesi mimarlık bölümüne dikey geçişle gelen öğrencilerin başarı durumlarına bakıldığında ise ortalamalarının yüksek olmadığı ve genelde lisans eğitimlerini uzatarak tamamladıkları söylenebilmektedir. Bu öğrenciler lisans öğrenimini tamamlamalarına rağmen tasarım ve proje derslerini sınırdaki notlarla geçmekte, dolayısıyla tasarım anlayışının gelişmesi ve tamamlanması sağlanamamaktadır. Ayrıca öğrencilerin başarı durumlarının artmasında iki durumun ön plana çıktığı görülmektedir: (i) öğretim elemanı varlığı ve bulunduğu yerleşme açısından üniversitenin önemi (Yıldız Teknik Üniversitesi Restorasyon önlisans programı), (ii) önlisans programının öğretim planının mimarlık eğitimi ile örtüşmesi (yapı ressamlığı önlisans programı) olarak tanımlanabilmektedir (Uysal, 2011).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Genel Kurulunun 13.01.2011 tarih ve 1 nolu oturumunda 2010.1.4 kararı ile Türkiye yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri tespit edilmiştir. Pilot uygulama olarakta 4 üniversite uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Mimarlık ve Yapı temel alanı çerçevesinde, mimarlık için doğrudan ilişkili olduğu önlisans programları Coğrafi Bilgi Sistemleri, Geoteknik, Harita ve Kadastro, Mimari Restorasyon, Yapı Denetimi olarak belirlenmiştir. Mimarlık için dolaylı ilişkili olduğu önlisans programları ise Endüstri Ürünleri Tasarımı, Eser Koruma, Mimari Dekoratif Sanatlar, Yapı Ressamlığı, İnşaat Teknolojisi, Yapı Tesisat Teknolojisi ve Endüstriyel Kalıpçılık olarak belrilenmiştir (YÖK, 2010). Bu tespitler dikkate alınarak bir dikey geçiş sistemi oluşturulacaksa günümüz şartları dikkate alındığında büyük sorunlarla karşılaşılacağı kesindir. Bu nedenle ilgili önlisans programlarının öğretim planları yeniden gözden geçirilmelidir.

Sonuç

Ülkemiz için mesleki ve teknik eğitimin önemli olduğu açık bir gerçek olarak ortadadır. Gündemde olan ve yapılacak yeni düzenlemelerle mesleki ve teknik eğitime daha fazla sayıda öğrenci alınması ve buradan da daha fazla sayıda öğrencinin lisans eğitimine devam etmesi planlanmaktadır. Bu nedenle dikey geçişle gelen öğrencilerin eğitimleri daha önemli hale gelmektedir. Yapılan değerlendirmeler, önlisans programlarının lisans programları ile

örtüşmede sorunlar yaşandığını ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Mimarlık eğitimine öğrenci veren önlisans programlarına bakıldığında, bu programların ülkenin her yerine dağılmış olduklarından öğretim elemanı ve öğretim planı açısından niceliksel–niteliksel sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu tespit, mimarlık bölümlerine öğrenci gönderecek önlisans programlarında –kesinlikle– mimar ya da en azından mimarlık kökenli öğretim elemanlarının bulunması gerekliğine işaret etmektedir. Bu şartı sağlayamayan programların kapatılması gerekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kapsamında; özellikle mimarlık eğitimi ile örtüşen yapı ressamlığı bölümlerinden öğrenci geçişi ve bu bölümlerin açılması teşvik edilmelidir. Bu bölümlerde mimari tasarım eğitimine ilişkin temel derslerin varlığı artırılmalıdır. Uysal'ın (2011) çalışmasında önerdiği gibi restorasyon programları mimari restorasyon programlarına dönüştürülmüş, ancak bu işlem yapılırken öğretim planı ile ilgili bir değişiklik yapılmamış sadece isimler değiştirilmiştir. Aynı zamanda bu dönüşüm gerçekleştirilirken restorasyon programlarının öğretim elemanı nicelik ve niteliğine bakılarak mimari restorasyon programlarına dönüştürülmesi ve bu programlara tasarım eğitimine ilişkin derslerin koyularak bu önlisans programlarından mimarlık bölümlerine dikey geçişle öğrenci alınması sağlanması öneriside dikkate alınmamıştır. Halen var olan bölümlerin %50'sinde mimar öğretim elemanı bile yokken mimari restorasyon eğitiminin verildiğin söylenmesi düşündürücüdür. 2010 verilerine göre bakıldığında mimar öğretim elemanı bulunmayan programların eser koruma programlarına dönüştürülmesi ve bu programlardanda mimarlık bölümlerine dikey geçiş yapılmaması gerekmektedir. Bu bölümlerin arkeoloji, sanat tarihi vb. bölümlere dikey geçişleri sağlanmalıdır. Mimari restorasyon programları öğrtim planlarında ise kesinlikle temel tasar ve mimari proje dersleri yer almalıdır. Diğer taraftan, eser koruma programlarından kesinlikle mimarlık bölümlerine dikey geçişle öğrenci alınmamalıdır. Bu önlisans programları öğrencilerinin, arkeoloji ve sanat tarihi bölümlerine geçiş yapabilmesi sağlanmalıdır.

Doğal yapı taşları teknolojisi programlarınında, öğretim planı ve öğretim elemanı açısından mimarlık bölümlerine dikey geçişle öğrenci göndermemelidir. Bu programların ise öğretim planı açısından direk ilişkili olduğu maden ve jeoloji mühendisliği bölümlerine dikey geçişle öğrenci göndermelidir.

Mimarlık eğitimi için intibak sürecinde ön şartlı derslerin kesinlikle dikkate alınması gereken bir durum olduğu tespit edilmiştir. Bu dersler atlanarak veya alınmayarak lisans öğrenimine kesinlikle başlanmamalıdır. Mimarlık eğitimine intibak süreci açısından, önlisans programlarından gelen öğrencilerin intibak sürecine başlamadan önce eksik yönleri belirlenmeli ve herbir öğrenci için mimarlık eğitimine adaptasyonunu sağlayacak verimli ve esnek bir intibak süreci kurgulanmalıdır.

Kaynaklar

ADÜ. (2011). Karacasu Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.akademik.adu.edu.tr/myo/karacasu/topics. asp?path=323233 erişim tarihi: 12.04.2011.

Ahi Evran Üniversitesi. (2011). Kaman Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi

Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.kamanmyo.edu.tr/pg_ programdetay.asp?ID=1036 erişim tarihi: 12.04.2011.

Akdeniz Üniversitesi. (2011). Serik Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://serik.akdeniz.edu.tr/mimari-restorasyon erişim tarihi: 12.04.2011.

AKÜ. (2011a) İscehisar Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.aku.edu.tr/web/IcSayfa.aspx?ID= 57JQM25NDA U44732AQ101 erişim tarihi: 12.04.2011.

AKÜ. (2011b).Afyon Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.aku.edu.tr/web/IcSayfa.aspx?ID= 18JQM15NDAU82676AQ101 erişim tarihi: 12.04.2011.

AKÜ. (2011c).Afyon Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.aku.edu.tr/web/Sayfa.aspx?ID=57JQM25NDAU88932A Q101 erişim tarihi: 12.04.2011.

Aksaray Üniversitesi. (2011).Güzelyurt Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://gyurt.aksaray.edu.tr/bolumler.asp erişim tarihi: 12.04.2011.

Anadolu Üniversitesi. (2011).Engelliler Entegre Yüksekokulu Yapı Ressamlığı Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.anadolu.edu.tr/akademik/yo_engent/yapiressamligiprg/program.htm erişim tarihi: 12.04.2011.

Ankara Üniversitesi. (2011).Başkent Meslek Yüksekokulu Eser Koruma Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.baskent.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik& icerik_id=34 erişim tarihi: 12.04.2011.

Asalıoğlu, İ. (2008). Yüksekokullara sınavsız geçiş kaldırılıyor. Received from http://www.zaman.com.tr/haber.do? haberno=755275&title =yuksekokullara-sinavsiz-giris-kaldiriliyor erişim tarihi: 02 Aralık 2008.

Balıkesir Üniversitesi. (2011).Ayvalık Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://ayvalik.balikesir.edu.tr/restorasyon.html erişim tarihi: 12.04.2011.

Beykent Üniversitesi. (2011). Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://yeni.beykent.edu.tr/WebProjects/Web/egitim.php? CategoryId=626 erişim tarihi: 12.04.2011.

Bilecik Üniversitesi. (2011a).Pazaryeri Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi

Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.pazaryerimyo.bilecik.edu.tr/ pmyo/default.asp erişim tarihi: 12.04.2011.

Bilecik Üniversitesi. (2011b).Bozüyük Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.bilecik.edu.tr/myolar/bozuyuk/ mermer%20teknolojisi.html erişim tarihi: 12.04.2011.

Cumhuriyet Üniversitesi. (2011).Sivas Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.cumhuriyet.edu.tr/bolumlisans dersler.php?fakultekodu=61&bolumkodu=307&birimtipi=5 erişim tarihi:12.04.2011.

Dicle Üniversitesi. (2011).Diyarbakır Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.dicle.edu.tr/bolum/MYO/ DMYO/bolum/dogal/index.html erişim tarihi: 12.04.2011.

Dokuz Eylül Üniversitesi. (2011).Torbalı Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/ Icerik.php?KOD=9595 erişim tarihi: 12.04.2011.

Dumlupınar Üniversitesi. (2011a).Kütahya Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://kmyo.dpu.edu.tr/ index.html# erişim tarihi: 12.04.2011.

Dumlupınar Üniversitesi. (2011b).Kütahya Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://kmyo.dpu.edu.tr/ index.html# erişim tarihi: 12.04.2011.

Düzce Üniversitesi. (2011).Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Yapı Ressamlığı Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.duzce.edu.tr/kmyo/index.php/boeluemlerimiz/teknik-programlar/yap-ressaml erişim tarihi: 12.04.2011.

Ege Üniversitesi. (2011).Bergma Meslek Yüksekokulu Eser Koruma Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.bergamamyo.ege.edu.tr/# erişim tarihi: 12.04.2011.

Anonim. (2008). Meslek yüksekokullarının sınavsız geçiş şartları hakkında bilinmesi gereken gerçekler.Received from http://www.egitimcihaber.net/sinavlar/myolarin-sinavsiz-gecis-sartlari-hakkinda-bilmesi-gerekenler-egitimcihaber.html aerişim tarihi 02 Aralık 2008.

Erzincan Üniversitesi. (2011).Kemaliye Hacı Ali Akın Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://kemaliyemyo.erzincan.edu.tr/birimdetay.php?x=18 erişim tarihi: 12.04.2011.

Fırat Üniversitesi. (2011).MadenMeslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://web.firat.edu.tr/maden/default.asp ?ic=program_vd&prog_id=3 erişim tarihi: 12.04.2011.

Harran Üniversitesi. (2011).Şanlı Urfa Meslek Yüksekokulu MimariRestorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://sanliurfamyo.harran.edu.tr/mimari _restorasyon_akts.html erişim tarihi: 12.04.2011.

İlke Eğitim ve Sağlık Vakfı. (2011).Kapadokya Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.kapadokya.edu.tr/home.asp?s= programdetay&id=10 erişim tarihi: 12.04.2011.

İstanbul Aydın Üniversitesi. (2011).Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://anadolubil.aydin.edu.tr/program/ mimari-restorasyon erişim tarihi: 12.04.2011.

Karabük Üniversitesi. (2011).Safranbolu Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://smyo.karabuk.edu.tr/ erişim tarihi: 12.04.2011.

Kaya, F. (2005). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Demografik Yapısı ve Meslek Yüksekokullarının etkinliği Üzerine Bir Araştırma, Milli Eğitim Dergisi, sayı:168, s.1-14.Received from http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-kaya.htm erişim tarihi: 22 Kasım 2008.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. (2011).Bucak Mehmet Emin Gülmez Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://ects.mehmetakif.edu.tr/tr/index.php?page=-bolumDetay&bolumID=53&dalID=67&birimID=15&bTurID=4 erişim tarihi: 12.04.2011.

MSGSÜ.(2011). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.msgsu.edu.tr/msu/ pages/149.aspx erişim tarihi: 12.04.2011.

Muğla Üniversitesi. (2011a).Milas Sıtkı Koçman Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://eski.mu.edu.tr/t/akademik/meslekyuksekokullari/milas/restorasyon/dersler.html erişim tarihi: 12.04.2011.

Muğla Üniversitesi. (2011a).Yatağan Meslek Yüksekokulu Doğal Yapı Taşları Teknolojisi Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://akademik.mu.edu.tr/default.aspx? bkod=05100102 erişim tarihi: 12.04.2011.

Mustafa Kemal Üniversitesi. (2011).Harbiye Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.mku.edu.tr/myo/harbiyemyo/ index.php?tablo=birimler_genel&alan=birim_aciklama&id=4 erişim tarihi: 12.04.2011.

Nalçakan, H., Polatoğlu, Ç. (2008). Türkiye'deki ve Dünyadaki Mimarlık Eğitiminin Karşılaştırmalı Analizi ile Küreselleşmenin Mimarlık Eğitimine Etkisinin İrdelenmesi. Megaron, Cilt 3, Sayı 1, s.80-103. Received from http://www.megaron.yildiz.edu.tr/yonetim/dosyalar/03-01-Megaron-079-103.pdf] erişim tarihi:16 Ocak 2009.

ÖSYM. (2010a). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. ÖSYM Yayınları, s.19-70, s.217-225. http://www.osym.gov.tr/belge/1-12076/eski2yeni.html erişim tarihi 05 Nisan 2011.

ÖSYM. (2010b). Meslek Yüksekokulları ile Açık öğretim Önlisans Programları Mezunlarının Lisans Öğrenimine Dikey Geçiş Sınavı (DGS) Kılavuzu, ÖSYM Yayınları, s.10-67, s.233-271.Received from http://www.osym.gov.tr/belge/1-12110/2010-dgs-yerlestirme-tercih-kilavuzu.html erişim tarihi: 05 Nisan 2011.

Plato Meslek Yüksekokulu.(2011). Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.plato.edu.tr/tr/Mimari-mimari-restorasyon-.aspx erişim tarihi: 12.04.2011.

Sakarya Üniversitesi. (2011).Geyve Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://www.gmyo.sakarya.edu.tr/index.php erişim tarihi: 12.04.2011.

SDÜ. (2011).Yalvaç Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://akts.sdu.edu.tr/Liste/Bolum/Dersler/Bolum DerslerininListesi.aspx?BirimKodu=53&BolumKodu=5307&pn=6 erişim tarihi: 12.04.2011.

Selçuk Üniversitesi İntibak Yönergesi. (2010). Selçuk Üniversitesi Lisans Öğrenimine Hazırlık (Dikey Geçiş İntibak) Programı Yönergesi. Selçuk Üniversitesi Senatosu (11 Ekim 2010) tarih ve 2010/160 Sayılı Kararı. Received from http://www.selcuk.edu.tr/akademik/kanunyonet/dgecis.php/ erişim tarihi: 08.04.2011.

Trakya Üniversitesi. (2011). Edirne Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://erasmus.trakya.edu.tr/ index.php/catalog/catalog erişim tarihi: 12.04.2011.

Uludağ Üniversitesi. (2011). İznik Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received from http://iznikmyo.uludag.edu.tr/program_mimarirestorasyon.html erişim tarihi: 12.04.2011.

Uysal, M. (2011). Graduate transfer exam (DGS) and architecture programme: example of Selcuk University, department of architecture. International Journal of Human Sciences, Vol 8, No1, 882-904. Received from http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib /article/view/1500 erişim tarihi: 20.04.2011.

YÖK. (2002). Meslek Yüksekokulları ve Açıköğretim Ön Lisans Programları Mezunlarının Lisans Öğrenimine Devamları Hakkında Yönetmelik. 19 Şubat 2002 tarih ve 24676 Sayılı Resmi Gazete. Received from [http://www.yok.gov.tr/mevzuat/yen-imevzuat.htm] erişim tarihi 22 Kasım 2008.

YÖK. (2003). Üniversite Giriş Sınavında Meslek Lisesi ve Genel Lise Mezunlarına Uygulanan Farklı Katsayılar Nedeniyle Ortaya Çıkan Durumun Değerlendirilmesi. s.28-31. Received from http://www.yok.gov.tr/duyuru/oss_uygulama.doc erişim tarihi: 02.12.2008.

YÖK (2004).Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. s.78-84. Received from http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/kasim2004/turk_yuksekogretim_bugun.doc erişim tarihi: 02.12.2008.

YÖK (2007a). Yükseköğretimde Uygulama Ağırlıklı Yeni Açılımlar. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, s.2-3,15-16 Ocak 2007, Bilkent Otel, Ankara.Received from http://www.yok.gov.tr/duyuru/yuksek_ogretim_yeni_acilimlar.pdf erişim tarihi 02.12.2008.

YÖK (2007b). III. Komisyon Raporu. III. Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı. s.3-4, 8-9 Kasım 2007, Çukurova Üniversitesi, Adana. Received from http://myotoplantisi.cu.edu.tr/KomisyonRaporlari /3.KomisyonRaporu.doc erişim tarih: 20.11.2008.

YÖK (2008). Taslak Komisyon Raporları (1., 2., 4. ve 7.Komisyon). IV. Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, 5-8 Kasım 2008, KTÜ, Trabzon. Received from http://www.4myomt.ktu.edu.tr/rkomisyonlar. php erişim tarihi 28.01.2009.

YÖK (2010). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Temel alan Yeterlilikleri, Mimarlık ve Yapı, Temel Alan Kodu:58. Received from http://www.tyyc.sakarya.edu. tr/?pid=25 erişim tarihi:07.02.2011

YTÜ. (2011). Milli Saraylar ve Tarihi Yapılar Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received fromhttp://www.mst.yildiz.edu.tr/category. php?id=26 erişim tarihi: 12.04.2011.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi. (2011). Van Meslek Yüksekokulu Mimari Restorasyon Önlisans Programı öğretim planı. Received fromhttp://www.mehmetmutlu.gen.tr/erişim tarihi: 12.04.2011.

4702 Sayılı Kanun. (2001). Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun İle 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun İle Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 10/07/2001 gün ve 24458 sayılı Resmi Gazete. Received from http://www.bilgi-rehberi.com/kanunlar/kanun24702iki.html erişim tarihi: 30.0. 2010.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1325-1330

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

Distance Education in Turkey: Past - Present - Future

Yavuz Samur[1], Res. Assist. Ergün Akgün[2], Assist. Prof. Dr. Bilal Duman[3]
[1]Virginia Polytechnic Institute and State University - Instructional Design and Technology School Education, Blacksburg, VA, USA
[2]Uşak Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Uşak, Türkiye
[3]Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye

Abstract

Recent advances in technology have radically changed the view of education. Today, there are millions of distance learners in the world. For example, United States (US) has had rapid growth in the use of technology for distance education. Like US, Turkey as a developing country and tries to develop its educational system. As there is no significant difference found between distance education and traditional way of education (Lockee, Burton & Cross, 1999), it provides learners a new avenue to develop their knowledge, get certificates, and take courses online. Therefore, there have been many studies carried out in distance education in the world and in Turkey. Especially on design and development of courses and programs via web-based education have started in the governmental universities as well. Some of the private universities are also seriously conducting their studies on distance education. For all of these studies, many articles have been published and many theses have been written. Based on these researches, this paper examines distance education in Turkey, its past, its current situation, and especially its future. How distance education has grown up, how it is growing, and what things are going to happen will be discussed and some suggestions for future reference will be given in this paper; therefore, some of our advantages and disadvantages in terms of distance education will also be examined.

Key words: Distance education, educational technology, Turkish educational system.

Introduction

The technologies used in education are generally developed for other purposes. Mostly they are not designed just for educational purposes. For example, the use of computers in education was not the main purpose of computers. Nevertheless, educators have leveraged the developing technologies in education.

In Turkey, there have been many studies carried out in distance education; especially on development of courses and programs via web-based education have started in the governmental universities. Some of the private universities are also seriously conducting their studies on distance education. For all of these studies, many articles have been published and many theses have been written. Before starting to talk about these studies, the definition of distance education is given, and then the distance education in Turkey is examined; and finally suggestions will be given for the future of distance education in Turkey.

What is Distance Education?

The terms "distance education" and "distance learning" have been used interchangeably for years by many researchers, but actually they have the same meaning and goals. There is a continuing discussion on which term

should be used with the pedagogical arguments centering in on the words "learning" and "education". Education incorporates a systematic approach to learning, including the institution and the creation of a collaborative learning environment (Stenerson, 1998). Institutions and instructors control educational delivery while the student is responsible for learning. In other words, distance learning is the result of distance education. Since it is going to be focused on to analyze the distance education in Turkey, the term preferred, and used will be distance education. Sherry's definition (1996, p.337) of distance education "its hallmarks are the separation of teacher and learner in space and/or time (Perraton, 1988), the volitional control of learning by the student rather than the distant instructor (Jonassen, 1992); and non-contiguous communication between student and teacher, mediated by print or some form of technology (Keegan, 1986; Garrison & Shale, 1987)" is considered the general definition throughout this paper. There are many definitions of distance education in literature; though, the basic concepts of them are basicly similar. Whenever there is an improvement in technology and instructional technology, this forced the researchers to give a broader definition of distance education. For example, distance education has traditionally been defined as instruction through print (i.e. by mail or textbooks) or electronic media to the learners who are engaged in learning in a place or time different from that of the instructor or instructors; however, this definition of distance education is being changed because of the new technological developments which make teachers and instructional designers to change the idea of distance learning. Technology provides more individualistic learning thanks to its opportunities which also enhance the quality of distance education in these days.

For my understanding, distance education is a system and process that connects learners and instructors with educational resources from various geographically separate places using a variety of different media. Students and instructors are separated from each other by either distance or time. Many different technologies are currently used to link the instructor and student. There is two-way communication available among the learner, instructor, and other learners either through print or some form of electronic media. Correspondence courses were the first initiative of distance learning which date back to the 1800's with students receiving letters from their instructors, completing prescribed assignments, and sending back to the instructor for written feedback. Since that time, however, telephone lines, satellites, video and other electronic advances have made it possible to communicate with any number of individuals or groups in remote areas at relatively little expense. Courses are offered via videotape, broadcast television, satellite, interactive video, audio tapes, audio conferencing, CDROM, and, increasingly, computer networking - including e-mail, the Internet, and world wide web. Now with the help of computers, learners can finish their formal education from their homes using the time flexibility by drawing information from the traditional and online sources.

As we mentioned before, recent advances in technology have radically changed the view of education. Today, there are millions of distance learners in the world. For example, United States has had rapid growth in the use of technology for distance education. Like US, Turkey as a developing country in the world tries to develop its educational system; therefore, in this paper specifically the distance education in Turkey, its history and what things can be done for future will be examined and covered in the next section.

Distance Education in Turkey

Although distance education has existed for over 170 years in the world, it was introduced to the Turkish educational system almost 60 years ago. However, Turkish ministry of education and most of the educational institutions have been following all new applications and trends in distance education closely in order to develop the current distance education system.

Turkey applied distance education with respect to the social and economic conditions of the country. There are some reasons why distance education was introduced to our educational system so late. For example, especially between 1927-1955, distance education was discussed as a concept (Odabası & Kaya, 1998; Agaoglu, Imer & Kurubacak, 2002). In 1927, in order to increase the Turkish literacy, national education problems were being discussed, a distance education model, "correspondence course" was offered in a meeting. However, the offer, in spite of considerable concept, could not be realized due to the conditions at that time (Alkan, 1987). This might be because of the fact that in those years the illiteracy rate was almost 90%, so without having a real teacher, teaching reading and writing might have seemed to be impossible.

In Turkey, we can formally state that the beginning of distance education has started in the late 1950s. In 1958, Correspondence Course Center (CCC) was formed by the Ministry of Education. An education technology strategies and methodologies committee was formed in this center (Alkan 1987). In 1961, CCC offered correspon-

dence courses such as technical skills courses for adults and preparatory courses for learners who were entering the exams from distance (Agaoglu et al., 2002). In 1960s among the scholarships that US gave to Turkey, there was a scholarship for Education for Radio. A couple of learners went to US and had their training for few years and came back to Turkey. Then education with the radio department was founded in 1963 (Beyhan, n.d.) for elementary school kids; however, the quality of this education was not good enough.

In 1966, CCC was organized as a department and offered distance education in technical fields such as radio, hotel management, nutrition, typing, technical drawing, economic cooperatives, and electric (Alkan, 1987). Television has become one of the most effective instructional technologies (Saglik & Ozturk, 2001) used in Turkey and started in the 1970's for foreign language instruction. The main objective was to support students in learning English, German, and French (Turkmen & Pedersen, 2005). In the 1970s, social pressure increased the demand for higher education and it affected the distance education; however, correspondence education was cancelled by the ministry because of the two reasons; first, only the printed material was used and it was inefficient for learning only; second, the political and economical condition that Turkey was going through in those years were more important than distance education even education itself; therefore, it was considered as unsuccessful by academicians in 1975 (Odabasi & Kaya, 1998). The interest of using technology in education continued, though. In 1981, nation-wide literacy campaign and higher education act were accepted by the National Assembly, and the universities were charged to start distance education. Television had an important affect on literacy in those days. In 1982, the Open University was formed by Anadolu University and started its first distance education. From that time onwards, the Open University (AÖF-Açık Ögretim Fakültesi) and the open high school (AÖL-Açık Ögretim Lisesi) provided courses to thousands of students increasingly every year. Anadolu University opened a new era in the country in terms of distance education. In their first 1982-1983 academic year, Open University of Anadolu University had 29,479 students enrolled in business administration and economics course (Ozkul, 2001). Printed materials and broadcasting developed by faculty members were the main instructional methods in those days.

The “Open High School” application that was started in 1993 by means of the channel of Ministry of National Education Film, Radio and Television Education Presidency (FRTEP) and to which today about 160,000 students are enrolled, is one of the comprehensive programs on distance education that is applied in our country (MEB, 2010). In 1998-1999 academic years, Open University reached 650,000 students in 18 programs (Agaoglu et al., 2002). Anadolu University has also been trying to offer on-line alternative courses for its on-campus students in order to see how feasible, effective, efficient, and appealing it is to offer on-line programs. They have also established a foundation for a "virtual" university in 1998 (Turkmen & Pedersen, 2005).

Besides Anadolu University, many other universities such as Middle East Technical University, Sakarya University, Bilgi University started their own distance education as well. In 1995, Open University started their computer assisted instruction by providing software labs in different cities and it consisted of four parts practice, revision, sample problems and tests. This development leaded to online education after few years. In 1996, a video –conference system was established at Bilkent University and by making cooperation with the New York University; some courses are carried out interactively (Ruzgar, 2004). Fast changes and technological developments have also made changes and developments in distance education such as; National Academic Network (ULAK-NET) was set up to provide communication links between the universities. Many universities also started video conferencing among themselves via this backbone (Isman, 1998). After 1998, a video conference system was built between East Anatolian Region universities and using technology and distance education has been fulfilled by means of educational technology, television, radio, computer, and camera satellite. In 2000, Bilgi University, a foundation university, started its web-based e-MBA program and continues it successfully. Istanbul Technical University also provides teaching in different campuses with video-conferencing system.

In December 1999, a new code was accepted and the Council of Higher Education (YÖK-Yüksek Ögretim Kurumu) formed a National Informatics Society, and within this context regulations for distance education were prepared. One of the purposes of this regulation is to involve distance education in the current traditional education system. For this, Institutes of Informatics were formed in the universities. On the other hand, the effects of the technologies on our education system, not distance education, can be seen from the department of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) which was established in many universities to train and educate the prospective teachers with the ability to use the newest technological tools in education to both teachers and students. Nowadays, many Turkish universities are developing their own distance education environments

because of the fact that they have realized the importance of distance education and there is good money in distance education courses.

As we see in Fig. 1, from 1993 to 2005 in 12 years, there was 55% increase in the number of undergraduate students in Open University. There were almost 700,000 students enrolled in Open University in total. It is one of the biggest open university in the world and it was serving 7 undergraduate and 20 associate degree programs in 2006 (YÖK, 2007). In 2006-2007 academic year, open education programs had 845,411 registered students which is a significant indicator of the development of distance education in Turkey

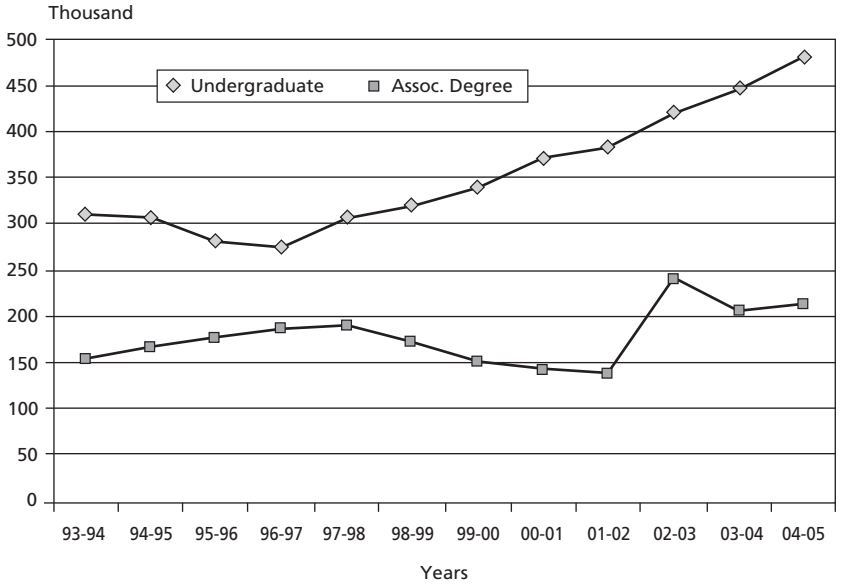


Fig. 1: Students who enrolled open education in Turkey according to years (YÖK, 2007).

Currently in almost 41 both private and governmental universities, the department of Computer Education and Instructional Technology exists and new departments are still being opened in other universities. In Open University at Anadolu University, currently there are 1,363,571 registered distance education students. In total, it can be said that there are more than 2 million students who are taking distance education courses in Turkey. Table 1 shows the current total number of students who are studying in open education at the university level.

Table 1: Summary table of number of students in open education in all universities in 2009/2010 academic year in graduate level (ÖSYM, 2010).

2009/2010	New Admissions			Total Number Of Students			Academic Year Graduates		
	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M
Open Education	101,159	52,249	8,910	429,273	228,667	200,606	3,016	4,267	8,749

Suggestions for the Future of Distance Education in Turkey

In general Turkish distance education provides learner-content interaction through one-way technologies. The need for two-way technologies is clear for more effective learning environments. By applying instructional strategies and interactive technologies that are inspired by cultural context, distance education can also enhance learner-instructor, and learner-learner interaction. For this gap, video conferencing is important feature in distance education; therefore, Open University is almost to finalize its trial studies on video conferencing to be integrated with the system. In the near future, online conferencing will be more common in university institutions and it will be much easier and cheaper. Synchronous conferencing systems of the future will consist of a basic platform from

which users can choose to conference using a variety of tools: video, audio, text based chat, and whiteboard. Additionally, such systems will support file transfer, remote launching and control of applications, and more. These systems already exist; what is lacking is only the bandwidth to use them effectively (Downes, 1998).

The bandwidth for distance education courses should be increased to give especially synchronous and asynchronous courses effectively. Bandwidth limitations preclude the use, in many settings, of innovative Java applets, multimedia, video and videoconferencing. Videoconferencing is a real time video session between two or more users or between two or more locations. Videoconferencing over IP should become more common.

Educational resources are becoming open to everyone, free to use which makes education more competitive and at the same time more effective. MIT's "open educational resources" for example is a good example in this respect.

The government should attempt to bring the opportunities of its wealthy, industrialized western region to the mostly agrarian, sparsely populated eastern part of Turkey in order to enhance learning and educational level. It should provide more distance education for people who cannot afford to go to the universities or who do not have enough time or who cannot go to higher education schools.

General approach for distance education should be changed with more advertisements through TV and other types of ads; because, the common sense for distance education is not good in Turkey, people do not get used to take courses online but in other countries like US most of the learners try to take more distance courses.

Most of the people use mobile technologies such as mobile phones in Turkey very often. There are 61.5 million customers who are using mobile phones in Turkey which is more than 85% of the total population; therefore, applications which can provide to reach mobile learning management systems should be produced and given for free to the learners so that they can study whenever and wherever they want as 11.4 million people are using 3g network with their phones (BTIK, 2010). Stephen Downes (1998) suggests that the PAD (Personal Access Device) will become the dominant tool for online education, combining the function of book, notebook, and pen.

Presenting should be more enhanced and productive for the learners. They will become full-featured and easy to use. The speed of internet and capacity will probably enhance the instructional designer's ability to present more effective learning materials. For example, virtual environments can be used in distance education today in Turkey. Multi user virtual environments (MUVEs) can enhance social presence of learners and MUVEs will probably be moved to the personal digital assistants (PDAs) so that anybody can use and join the learning process.

Distance education courses should be much more topic-based. There should be many different types of courses so that learners can specialize on their skills. The topic selection for an individual's education should be based on that student's need, not the preselected curriculum for a particular class. Any given student may at any time be taking any given topic, and progressing at a pace through that material appropriate to his or her learning ability (Downes, 1998).

Learning management systems (LMS) are the main environment for learning in distance education. Coordinating student progress through various learning materials, tracking their grades, and facilitating interaction they are all provided by instructional management systems. These systems are always evolving and have gained wide acceptance in the community of distance such as Scholar, Blackboard, Virtual U…etc. With the development of online technologies, future LMS will become much more sophisticated and will include multimedia environment; therefore, enough consideration should be given to develop open source free learning management systems to enhance distance learning environments.

There should be more technical support for instructors and learners in distance learning environment. Even with many supports in place, it is likely that students will experience some frustration from time to time depending on the functioning of the equipment. The tech support should be able to connect to the computers and fix the problems at a distance whenever needed in order to decrease this frustration. In Turkey, instructors are fully responsible for everything and it should not be the case anymore; but the instructors should just focus on how to give the best course with best design rather than handling with technical problems.

The key to effective distance education is focusing on the needs of the learners, the requirements of the content, and the constraints faced by the teacher, before selecting a delivery system. Because of these reasons, distance education programs must be carefully planned by understanding of course requirements and student needs. Appropriate technology can only be selected once these elements are understood in detail.

Students living in rural areas often choose distance learning because of the lack of educational programs within their area. Distance education should provide libraries and research facilities through online environments, access to

journal articles through web links and University library services. For these and other reasons, the number of courses available to students through distance education should be increased. Furthermore, the degrees offered in distance education to the students in our country is also very few; therefore they should be increased as well.

Besides that the opportunity to transfer the credits from one institution to another should be considered within the accreditation which is a whole topic. It is likely that the availability of courses and degrees will increase the demand for such offerings.

Conclusion

Turkey is still behind when it is compared with US and Europe in distance education in terms of technologies and systems. Turkey has the largest distance education university on earth with almost 1,500,000 students. However, technology cannot alone improve the quality of education, but it can be an effective medium when it is integrated with suitable curriculum and instruction. Turkey has a massive young population and these people should be educated well enough to develop our country and the higher education system in Turkey is still in trouble despite developments in the system. Therefore, good design of distance education courses are important, teachers should be prepared to use right technology in order to increase student engagement and student learning as measured in a variety of ways. People in Turkey, according to my observations, do really want to get in touch with technology all the time; so, when technology used appropriately, it can help students become active, independent learners with access to seemingly unlimited information.

References

Agaoglu, E., Imer, G., & Kurubacak, G. (2002). A case study of organizing distance education: Anadolu University. Turkish Online Journal of Distance Education, 3 (1), 45-51.

Alkan, C. (1987). Open education: Examining the distance education systems with comparative study. Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences, 157.

Beyhan, A. I. (n.d). TRT'nin eğitim izlenceleri. Eğitim-Sen. Retrieved from http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/-2305.pdf

BTIK (2010). Üç aylik pazar verileri raporu (3 months report for market data). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. Retrieved from http://www.btk.gov.tr/Yayin/pv/ucaylik10_2.pdf

Downes, S. (1998). The future of online learning. Online Journal of Distance Learning Administration, 1 (3). Retrieved from http://www.westga.edu/~distance/downes13.html

Garrison, D.R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. The American Journal of Distance Education, 1, pp. 7-13.

Isman, A. (1998). Uzaktan egitim (Distance education). Degisim Yayinlari, Sakarya, Turkey.

Jonassen, D. H. (1992). "Applications and limitations of hypertext technology for distance learning", Distance Learning Workshop, Armstrong Laboratory, San Antonio.

Keegan, D. (1986). The foundations of distance education. London: Croom Helm.

MEB (2010). Milli Eğitim Bakanlığı (Ministry of National Education). Statistics from the website. Retrieved from www.meb.gov.tr

ÖSYM (2010). Higher education statistics for 2009/2010 academic year. Ortaogretim Secme ve Yerlestirme Merkezi (Higher Education Council, Student Selection and Placement Center). Retrieved from http://www.osym.gov.tr

Odabasi, F. & Kaya, Z. (1998). Distance education in Turkey: Past, present, future. Distance Education, Winter, pp. 62-69.

Ozkul, A. E. (2001). Anadolu University distance education system from emergence to 21st century, TODJE, 2 (1).

Perraton, H. (1988). A theory for distance education in distance education: International perspectives, edited by D. Stewart, D. Keegan, & B. Holmberg (New York: Routledge), pp. 34-45.

Ruzgar, N. S. (2004). Distance education in Turkey. Turkish Online Journal of Distance Education, 5 (2), 22-32.

Saglik, M., & Ozturk, S. (2001). Television as an Educational technology: Using Television at Open Educational Faculty, Anadolu University. The Turkish Online Journal of Distance Education, 2 (1).

Sherry, L. (1996). Issues in distance learning. International Journal of Educational Telecommunication, 1 (4), pp. 3337-365,

Stenerson, J. (1998). Systems analysis and design for a successful distance education program implementation. Online Journal of Distance Learning Administration, 1(2), 1-10.

Turkmen, H. & Pedersen, J. E. (2005). Examing the Technological History of Turkey: Impacts on Teaching Science. Science Education International, 17 (2), 115-123.

YÖK (2007). Higher education strategy of Turkey. Yuksek Ogretim Kurumu. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1331-1341

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

Dump IT: Case for High Efficiency and Effectiveness for Turkish Universities by Gradual Centralisation of All Information Technology Functionalities

Assoc. Prof. Dr. M. Kutluk Özgüven[1], Prof. Dr. Mete Gündoğan[2], Prof. Dr. B. Gültekin Çetiner[3]
[1]International University of Sarajevo, Bosnia-Herzegovina
[2]Bartın University
[3]Yalova University

Abstract

With the constant growing demand for higher education, founding of new universities and soaring number of institutes and students in Turkey, managerial efficiency of resources moves from a local management nuisance to the level of a nation-wide economic problem. Information Technology Management is the most important central focus of managerial efficiency in universities not only because IT constitutes one of the central resources and major procurement categories for them but also IT has the multiplier impact over efficiency and effectiveness of all other management elements within universities such as educational quality, human resources management, research collaboration, process control, facilities management or inter-organisational compatibility. Turkish Universities, established or just announced, all repeat the similar age-old methods and development stages with similar mistakes repeated identically, with tens of millions of dollars of loss of efficiency annually and potentially billions of dollars worth of effectiveness. The authors of this paper, with a cumulative experience of 15 higher education institutes and 55 years in academia, list key inefficiency items in academic IT Management, estimate costs and then argue the case for a state-of-the-art and radically innovative option for Turkey that eliminates IT Department expenditures and procedures off from the university agenda while keeping the functions they traditionally offer, making established institutions more efficient to run and, more crucially, setting up and growing up new universities much easier.

Key words: Information technologies management, academic management, learning management systems (LMS), software-as-a-Service (SaaS), outsourcing.

Introduction

Turkey is expected to emerge as definitely a regional and probably a global player in the 21st century in economy, international business, diplomacy and energy. It has one of the ten largest armed forces in the world and the 16th largest economy. Yet, it is not within close proximity of the leading countries in science or technology. Only two of its universities have been listed in the top 200 elite universities list (THES, 2011), while academic productivity, patent registrations, Nobel nominations, received funding for international projects can at best be described as mediocre. It is not even close to the major producers of scientific and technologic output in the world.

This is a dangerous anomaly. There has never been any country of global impact without an important place in world's science and technology rankings. France and England in the 18th, United States and Germany in the 19th, the Soviets and Japan in the 20th and China and India in early 21st centuries all displayed scientific and technologic leaps often fulfilling relevant indicators for their period, be it number of Nobel laureates in sciences, the bomb, putting into orbit spacecraft or leading supercomputer rankings (Top500, 2010). If Turkey is expected to

play a role regionally or globally as outsiders think and as it increasingly declares itself to be, it needs to be a country of importance in science and technology and therefore has to register an acknowledged transformation in the area of higher education, where not only the agents of scientific and technologic development study and graduate but also most of the research and development takes place. If Turkey's universities do not make the leap they are expected to make within a generation, the country will be exposed, as a clumsy and slow source of meat for agile and clever competitors, as an underachiever in areas of global opposition such as defence, alternative energy, new technologies and international business. The global competitiveness race is fought not only with ambitions and political rallies but also with patient work in the corridors of universities.

In this communication studied is an often overlooked aspect in universities that is becoming the single most important multiplier factor: information and communication technologies. IT has become a vital force in universities through a twofold function. Primarily, it provides efficiency in management and productivity. With correct employment of information technologies and related services, universities can conduct managerial and academic functions with less time and optimised resources. But IT is also a source of effectiveness, in the form of academic quality. (Heejung Kim, 2009) Therefore IT management in universities is not only a function but a multiplier factor for all functions. Only with the best practices in IT universities can achieve the leap they are expected. Yet, far from best practices, IT departments and services are becoming the single most problem in Turkish universities of all persuasions due to several reasons. We need to find a long term solution that will energise Turkish universities at least for twenty years. In this study we propose an alternative towards that direction.

The Current State of IT in Turkish Universities

There are various criteria to make classifications for universities: government or foundation managed, old or recent, large or small, major centres or provincial, scattered or centralised, campus or urban, high achieving or developing, education in Turkish or other language. There may be many different categories. But one important aspect of the Turkish higher education is that the number of institutions is growing unexpectedly. With two university reforms during the military regimes of 1971 and 1980 and the first foundation university in 1984, İ.D. Bilkent University, during 1990s and 2000s the number of government and foundation universities tripled. This period coincides with the period known as the information revolution. With every newly found university an IT Department was set up performing a variety of functions.

These departments have sizes directly proportional to the university size and the functions they perform. They use the traditional term Data Processing Centre, the department is either a unit or directorate, generally under the secretary general or occasionally directly under the rector. Sometimes a vice rector or an advisor to the rector is involved in the strategic management of the department. Traditionally IT departments are organised with a director and managers or senior experts each responsible for the functions of the central system, networking, application software, the Web, help desk and other functions (Mathieson, 1994).

Primary responsibilities of university IT departments include running the external and local computer networks, system software and hardware, education management software, scientific and technologic software, business management software, auxiliary academic software, the Web sites, data bases and data security, analysis and reporting of data, computer laboratories, cabling and installation, help desk and maintenance-repairs-and-operations.

In many universities they are also expected to be responsible or jointly responsible with other units for additional technology-related functions including data projectors maintenance and installation, optical character reading of multiple choice examinations, internal telephone networks, electronic security and surveillance, student and staff card systems, student vocational training, marketing and trade show material content development, aiding conferences and field marketing parties, and other tasks involving computing and electronics depending on the number of departmental staff and the perception they have spare personnel.

Assets and Services

The most primary function IT departments offer is to control and maintain the information and communication infrastructure: hardware, network and the system software. IT departments typically have a number of high-cost servers in a specially insulated and cooled server room. The computer network involves again network hardware and devices as well as telecommunications equipment and cabling. The operating system software to run the systems and the network are maintained on the servers.

There are also numerous personal computers held in offices for the staff and computer labs for students, which need to be constantly maintained in software library and unauthorised usage and data. These computers need to be replaced typically every other year as Moore's law dictates in every 18 months the speed and memory of computers double and that the computers are word out especially in the computer labs or common access. This requires a massive and continual procurement activity on behalf of the IT department often as one of the key sources of expenditure in the university.

The computers need also to be maintained and repaired due to physical, software or external threat reasons on demand of the users. This constitutes the need for full time members of IT department staff who are specialised in PC and other hardware maintenance, repairs and operations as well as basic help to staff members in settings or software installation. Some universities follow the best practices provided by the international IT Infrastructure Library (ITIL) standards and provide service level agreements with users, promising them that for each problem such as a malfunctioning PC or cut off Internet they will not delay the response more than stated levels. Few also provide applying members of staff at which stage their compliant is being processed. Others leave the response times to problems to members of IT staff and personal relations between them and other university members.

IT departments are also responsible for the Web sites in collaboration with committees involving public relations officials and members of academic and administrative staff. These sites involve primarily the external dynamic Web site but also sometimes the intranet or the employee portal directed to members of staff or auxiliary academic software such as announcements or notes repository systems based on content management or e-learning software. They are not only expected to set up the systems but also maintain them and feed the content to them getting information from other staff members, processing it and putting it up on the Web.

Application Software

Universities have the need for enterprise resource planning (ERP) application software just as any other modern organisation needs to process management functions as a whole for accounting, finance, human resources, facilities and inventory management, procurement and other needs. It is often the case that the first and most urgent software bought for these set of needs is a reliable and tested accounting software, usually a Turkish one such as Logo, ETA, Link, etc., but occasionally an international system such as SAP. Once the accounting software is installed and used generally also covering the personnel modules, the other modules of the overall ERP are considered not so as urgent, and the enterprise application integration (EAI) problems arise on how to run any additional module as a single suite with the existing accounting-centric business application software. Universities also use simple work flow software to manage its IT helpdesk services (El-Mousa, 2008).

The other key application software, University Learning Management System (we shall use the acronym U-LMS for university management systems more focused in registration such as Banner and e-LMS for learning management systems more focused in course management such as WebCT), is also seen as an important priority and almost all institutions have such software in different capacities, platforms and qualities. U-LMS typically provides management of student registrations, course grades and transcripts but also in some cases course management, programme and department management, academic communication, reporting and analysing, and many other functionalities.

U-LMS systems are considered increasingly the single most critical application as it allows holistic management of the main application and typically the rector or other members of strategic management team get involved in the procurement and installation projects, which typically take up from three months to two years. There are different ways to acquire such a capacity. The earliest systems are analysed and developed internally by the initiative of an IT staff or academic staff member. Such projects may continually improve throughout years. Then it is also possible to conduct the project and make the business analysis internally or with a consulting company and have an external software company tailor make the software for their own needs. Third is to conduct the customisation of an off-the-shelf product. Finally, some universities adopt non-commercial systems developed by other universities as tried and tested products. All these four methods lead to similar results but with different risk probabilities and success results.

A final and increasingly important information technology is the capacity to conduct e-learning or asynchronous distance education. There are separate e-LMS software, proprietary or Open Source, e-learning content

development software and various other platforms for development and management of such online programmes, and they are found to have important contribution to the quality of education (Coates, 2005). As education needs and e-learning demand are increasing, universities see this channel as a potential source of service supply and income, demanding IT departments involve in this new area as well.

Key Problems in University IT Management

Universities are at the moment coping with a number of problems arising from IT management. These can be categorised as procurement and project management for critical academic management and business software, their integration within and with other academic bodies, data management, computer enhanced learning methods, integration with governmental monitoring bodies; management of all infrastructure, technologic assets and services in the form of help desk management; Web site development, maintenance and content management; organisational governance in procurement, assets, security, data privacy and business continuity, as well as human resources management.

Critical Software

Universities started sharing their problems with each other since May 2002 E-Transformation in Education Symposium held in Kadikoy, Istanbul, coinciding with a Turkish Higher Education Council (YÖK) meeting of the committee of all rectors. However there exist to this day no common platform between universities to work together intensively to understand and jointly tackle the almost identical problems appearing almost in all universities and almost in exactly the same way. The most common of these problems is acquiring university learning management systems (U-LMS). Having given possible ways for acquiring such capacities, they are very difficult strategic projects that take long time for all the necessary steps: preparation needs assessment, requirements analysis, systems analysis, modelling, software development or customisation, data migration, pilot testing, data entry, modification, installation, organisational activities and training. There are also various procurement stages for consultancy, hardware and software as well as recruitment of additional personnel.

Although such difficult e-transformation projects must involve experienced IT, BPR, innovation or change project managers, they are usually conducted by leadership of an altruistic academic or a computer programmer. For example in one foundation university in Istanbul, U-LMS had been developed starting in late 90s incrementally by a team headed by a professor of MIS who later became vice rector and continued development and maintenance. In another it was developed by a member of the IT department who later became the IT director. Such internal gradual development projects constitute various problems because they are based on individuals who have input in such projects more than they should have been credited and paid for. There are usually no detailed descriptive documentations, basis for continuity if that person or group leaves the organisation, and either the university is at some time left with either a critical system with no owner or a person who is gradually getting more power disallowing any development that does not involve him or her. As the original system was not designed for long term development of the university or future opportunities or threats, the patchy and archaic system becomes in the end single most important hindrance for the development of the university. Such systems were developed with no systems analysis best practices and therefore not flexible enough to allow changes in business processes within the university.

Incorporating existing U-LMS software from domestic or international vendors has also proven to offer no fewer problems. Software provided by international vendors such as the general ERP companies or specialised university learning management system suppliers include many functionalities but are very expensive, require further customisation by business analyst consultants and not flexible enough to include both country specific requirements or integration with the growing new ways of learning and online collaboration. There were no Turkish universities adopting the U-LMS modules of major ERP suite vendors and only two adopting specialised U-LMS software.

In the last decade many Turkish entrepreneurs, companies starting with an existing completed university solution project and developing it into software that can be sold to many universities, started to provide solutions in a variety of qualities, prices and functionalities. These solutions provide fundamental functionalities needed by an U-LMS but there are a number of problems with such systems too. They are usually rigid, not designed to be fur-

ther developed or integrated with a greater business suite with ERP functionalities. They are not designed flexible enough for multi-operational mode providing different faculties running different systems within the same system or a university changing its system or structure and being able to process two different systems past and present at the same time. They do not necessarily provide security and privacy for students and IT team members or outsiders may access and modify private data that needs to be protected by law (May, 2006). They do not always extend to emerging methods in learning such as asynchronous e-learning or provide course management systems including student to tutor or student to student interaction.

As they do not provide solutions, they need to be integrated with course management systems, business systems such as accounting or human resources modules, Web site and content management systems. But most importantly, because of the lack of a common academic model for inter-enterprise application integration, an XML grammar for Turkish universities, they do not have work with each other or a central YÖK system. All these integration defects create further administrative problems which do not allow real-time holistic management of overall data and reporting systems. Another problem for such software is that they need strategic projects involving many stakeholders that cover not only customisation and installation of the software but also migration from legacy systems, or moving data from old systems to the new. If their database structure is more detailed or entail further information, either some of the functionalities provided are left unused or some of the data needs to be entered manually or converted through monitoring.

There are also few projects, perhaps yielding to better results, with university or external experts independent from software houses controlling the system analysis and project management and a software house implements the designed architecture with a tailor made program. However universities should not always be expected to have ready experts within themselves or be able to find the right consultants with the right knowledge to manage a critical IT projects.

In short, most university e-transformation projects do not yield the results expected from them, with systems being obsolete and restraining within a short while with dissatisfaction from students and staff at the same time. Internally developed or externally provided such projects always left to specialised IT staff within the university who are expected to either further develop and modify them or create patches or integration subprograms or manually carry data from one platform to the other, such as the U-LMS and the Web or the intranet. This is most visible in Web sites. IT staff are often requested to hand manage the Web pages and transfer data from databases, process them into information and convert them to content for publishing. Departments and programmes have different Web pages, content displayed is often inaccurate and the designs are hasty or behind the level of quality expected from the organisation considered most intellectual. Experienced and brilliant programmers are known to cut and paste for weeks and months every year or leave their work for urgent requests from administration causing considerable waste of resources. The YÖK reports season or new student recruitment seasons are particularly most feared months of manual work for IT as well as other staff as they need to synthesise content every year.

Management of Resources and Services

One of the major occupations of the IT department is to manage system hardware and personal computers. Because it is customary in universities to offer computing services to students as well as the personal computers of the staff, there are tens, hundreds and sometimes thousands of computers within universities that need to be maintained, repaired, operated and replaced every two years on average. This is an enormous task of the universities with many IT staff members dedicated to this area. Computer laboratories are famously hard to maintain because of operational hazards and constant usage and it is not unusual that a third of the machines either at the service, out of operation or malfunctioning. As computers are sent to repairs, or decided to be of no further use and waiting for liquidation, there no accurate inventory listings at a specific time. In addition to maintenance of the expensive server investment, and the personal computers, are responsible for helping out staff members in their learning of software or systems or adjustment of settings (Spence, 2007). IT department human resources are always overstretched and undermotivated, leading to dissatisfaction in services.

Procurement of IT assets is also a key problem of organisational governance. IT spending is one of the major areas of spending for a university. A small university of a two thousand students with personal computers, internal networking, servers and software may mark a spending of up to a million Lire every year on the average without the IT department personnel costs and the additional costs of office space, heating and others. Specialised

technologic requirements leave IT directors or certain team members as key deciders in the selection of vendors. Because of this constant procurement, in some universities IT department directors may be found to double function as procurement managers. Put together the underpriced constant liquidation of personal computers in the control of the IT team, there are questions arising on the matters of governance and accountability.

Adding to that the ever present danger of complete theft of hardware or partial theft of computer parts, peripheral devices and memory and the need to take precautions and electronic surveillance, management of IT assets present all universities new and old serious challenges in finances and management efforts. Furthermore as universities keep the data on database servers or file servers and take backups only periodically with backups themselves being at the same office, there are business continuity issues in case of a disaster in a country located at the earthquake zone. Data of employees and students are also exposed and unprotected from outsiders as members of IT department can take them and sell them to commercial or other interests if they wish to do with legal consequences (Yetim, 2009).

A small university of two thousand students may contain an IT department with staff costs that include net salaries, bonuses, taxes, benefits, training, office space, equipment and workstations, between a quarter million Lira a year to one million Lira a year. An expert programmer unit of one chief programmer, one expert programmer and one junior programmer specialised in development and maintenance of an U-LMS may cost a quarter of a million every year to the university, or two millions during the lifetime of the system.

Emerging Methods for the Benefit of Universities

The question must then be with so many such problems, costs and newly generated administrative problems, why must hundreds of higher education institutions in Turkey, whose focus or critical interest is not IT management, keep a sizable department with several members of staff, assets, hardware and software in it? The answer is of course without information and communication services the university cannot fulfil its central education and research functionalities. However, as the business strategy of outsourcing has been increasingly allowing globally competitive companies to focus in their own products and business lines, IT outsourcing is also a key area that has been overlooked.

Outsourcing

Outsourcing functions allows organisations not only to focus in their own product lines but also reception of those functions in higher qualities and lower costs: the outsourcing partner is itself focused on the function it is required to fulfil and often with the benefit of the economies of scale principle. In outsourcing management there are service level agreements that force the outsourcing partner deliver in quality promised. The receiver of services enjoys freedom, flexibility and lower risks as it does not invest in an area that it does not understand, can change partner if dissatisfied and change function itself when market demand and expectations or the business itself changes.

These key principles that have become dominant in the last 15 years gradually found their equivalents in the developing area of IT management best practices, led by the British IT Infrastructure Library (ITIL) standards with Version 3 being adopted by IT management community worldwide. Security and data privacy issues between such partnerships are addressed by the standard ISO27001 as well as CoBIT as well as the laws of countries involved.

At the moment three Turkish universities already outsource student personal computing services to external partners who are responsible for providing portable computers to university students, maintain and repair them for two years and replace them with brand new computers. This not only handles a key function required by the university, but student satisfaction increases as they are much more protective of constant operation of their notebooks, every classroom is a computer lab and they can keep content and hardware with them outside of class hours.

Outsourcing of other IT functions such as help desk (or Service Desk in ITIL v3) or asset management and MRO have a long history first introduced in 1980s by Ross Perot, better known as the US presidential contender in 1992. Perot Systems, later becoming EDI, led outsourcing of functionalities to expert companies, which not only started an age of external solution of organisational IT needs but also helped a giant country, India, emerge as an economic power.

Software Outsourcing

The developing concept of Software as a Service (SaaS) is another area of outsourcing. This is based on the principle that the organisation does not buy and keep the software but make an agreement to use it over the Internet with securing issues of privacy and industrial secrecy (Laplante, 2008). The data is kept at a remote server by the outsourcing partner, with assurance of a third party audit, and all the receiver must do is to make sure there is constant Internet access (Kwok 2008). Apart from several SaaS provided by Google online services, it is worth mentioning that the highest selling business software in sales force automation (SFA) are, or managing sales and marketing efforts, is SalesForce.com, a SaaS provider, an indicator of SaaS being a key business model. By the time we wrote this paper we have not detected any SaaS solutions for U-LMS but there are some in education and certainly in various areas, such as communication in the form of Web based mailers or social organisation and communication in the form of Facebook, Twitter or YouTube, which keep massive amounts of personal and business data in remote server farms abroad. Academic resources and research papers over the Internet, various paid for directories, marketplaces are also examples of SaaS and e-learning platforms where distant students and tutors use online services including critical data show that SaaS is already an established practice in information management at universities.

Technologic Developments Against the Data Processing Centre Mindset

Apart from the IT standards, the development of the business strategy of outsourcing, several IT outsourcing examples and SaaS used as a mission critical application in global business, there are several technologic advances which make possible that universities do not have to manage their IT internally. One development is availability and cost reduction in portable personal computers, notebooks and tablets as a result of competition, advances in hardware and projects to spread notebooks globally including regions of poverty and deprivation. With reduced prices, good quality and more widespread and lower-cost MRO services, each university student or staff member holding on to his or her computer is now possible and actually even cheaper than a centralised IT department taking care of them and giving inadequate services to common assets.

Another important development is the advances in telecommunications such as 3G or 4G that allow broadband computer network access without the need for local area networks. It is already possible to visualise a campus with no cabling or even network where students and academic access the Internet as efficiently and effectively. But with coming developments we should expect that local networks becoming totally obsolete except for special research purposes.

Another development is the advances in human-computer interaction, the New Media, and Web-based software providing a much easier and functional use of accessing, producing and consuming information. Considering average hours students pass on social media, Wiki projects such as Wikipedia, videos for learning as well as entertainment on content sharing sites, traditional university education now is in an uphill competition to grab students' attention except for the one-to-one communication between instructor and student. But human-computer interaction developments should be expected to shift platform further to the online.

No Need for a White Elephant: Dump IT!

As a result of the advances discussed above it is now possible to envisage within years a level of much greater and higher quality of IT with much reduced costs and multiplier factor benefits for university management if we totally dismiss everything and everybody in the university related with information technologies. In fact, if implemented correctly, this might be a candidate to be the single most important source for a leap in Turkey's universities.

Unified U-LMS/ERP Service

Hundreds of universities and learning institutions in Turkey repeat the same actions and mistakes in acquiring U-LMS capacity with expensive projects with dissatisfaction results. Under the current state of the art we propose a SaaS U-LMS/ERP that is offered to all institutions centrally with the design and quality assurances monitored by the government and YÖK. The software;

1. must be accessible over the Internet with state of the art security precautions,
2. must be accessible through several channels including mobile telephony,
3. must be built to constantly improve in interactivity and functionality without a need for constant training in users,
4. must be a superset of all U-LMS capacities including proposed in earlier sections,
5. must contain ERP capacities with accounting, finance, personnel and human resources management, procurement, auctions, marketing, supplier relationship management, customer relationship management, facilities management, and other,
6. must contain suggestions and templates for institutional design, change and improvement with easy to design process workflow architectures that allows automated process control and monitoring,
7. must contain reporting and business intelligence capacities as well as standard reports for government, YÖK, inspectors and audits,
8. must need no infrastructure for subscribing universities other than Web access,
9. must keep all data secure and encrypted centrally in server farms with mirrors for business continuity,
10. must keep application servers centrally in server farms with cashing, mirroring and other state of the art methodologies of content management and publishing,
11. must allow analysis and data mining to give early warning of institutional hazards, programme consolidation and focusing, suggestions for best practices based on predictions,
12. must allow analysis and data mining to detect individual student behaviour and give suggestions for success in real time, or warning of potential dangers based on millions of students' behaviour,
13. must observe all legal and ethical principles of data privacy in processing and data mining of personal and institutional information,
14. must allow integration with known social networks as well as offering its own social network and youth communication platform,
15. must allow online collaboration between academics, students, project parties, administrators, a platform for joint development and sharing of ideas, learning content, research, publication and implementation,
16. must allow intense collaboration between institutions in sharing human resources and academic capacities,
17. must contain auctions and procurement procedures that abide by anti-corruption laws and governance principles,
18. must allow integration if needed with local software, or systems such as campus card systems and other,
19. must allow resource planning of facilities and classrooms as well as artificial intelligence technology for semi-automated scheduling,
20. must allow migration and e-transformation from legacy systems with multiple strategies,
21. must allow flexibility, change and multimodal operational capacities for using institutions,
22. must either offer or allow integration with library management systems and online journal services,
23. must be built internationalised allowing global access, adoptability of foreign institutions and legal systems and multilingual localisation,
24. must contain a management cockpit for top management to monitor and administer real time developments,
25. must allow asynchronous and synchronous e-learning and distance education content development and publishing, with e-LMS functionalities provided by WebCT, Blackboard or Moodle and other established software,
26. must allow founding of new universities in easy and simple steps and suggestions,
27. must allow course management functionalities for instructors and students,
28. must provide relationship management with applicants or prospective students,
29. must provide platforms for human resources, job announcements, project membership announcements,
30. must publish external Web site content or intranet content automatically on customisation,
31. must allow a trustable common platform on academic performance and quality assessment,

32. must allow business interactions such as accommodation announcements, second hand book and equipment sales, other local trade possibilities,
33. must provide electronic signature and other identification techniques that are legally recognised as official signature,
34. must allow other suggestions that are possible within current technologies.

Such a software service requires investment in not only development but also server farms, publishing and public relations. On a ten year period, each university spends for U-LMS, with software developers and maintainers, or alternatively external suppliers and again application software personnel, between one million to five million Lira. Very conservatively speaking, during the period of 2013-2023, Turkish governmental higher education will spend from treasury resources a third of a billion Lira if we consider each existing or planned organisation spending one and a quarter million in ten years on the average – to systems not even close to only a fraction to above capacities. Putting together foundation university expenditures, this is easily half a billion minimum. If we also include ERP systems software, other academic software and e-learning platforms, the IT infrastructure to support them, and human resources to implement them, we are closer to projection of a billion per decade spending for some of the above capacities. A small part of this enormous expenditures can be diverted to such a project.

Such a service need not necessarily be maintained by the government or need not be the single alternative. But it has to be strongly monitored and audited by the government and if there are alternative services they need to abide by the same data model. These systems may charge per user or per institute or may choose to be free of charge in return for control of trade activities on it. The business model can be decided by service providers.

Centralised IT Outsourcing Support

Other outsourcing services that can be provided for Turkish higher education institutions include personal computer leasing and maintenance services, doing away with IT maintenance of staff and lab computers; Internet and networking services, which are becoming less necessary in the coming years due to advances to telecommunication; contact centre Service Desk for helping users. There would be several companies in competition to provide these services and universities may make service-level agreements with various external IT service providers if need be. Put together with the SaaS U-LMS/ERP proposed above, the IT departments are not needed anymore apart from quality control and running of the outsourcing relationships.

We are envisaging a university with no IT department or personnel but with better IT services and structure, without computer labs for general use, without server rooms, without cabling, without unmotivated servicers for countless office computers, without idle personnel in summer time, without lengthy strategic meetings for complicated projects of critical software, without constant suspicions on procurement, without expensive monitoring to protect equipment.

There may always remain a small IT unit in universities, probably in faculty level, involved in research computing or computer engineering equipment or exam paper optical reading or any supercomputing or computer technologies education. But they are likely to be specialised staff who are part of research and education functions of the university.

Benefits on Efficiency and Effectiveness

First level of efficiency comes in saving from U-LMS/ERP e-transformation projects, related hardware and network infrastructure, office facilities and human resources. These costs will be replaced by SaaS U-LMS/ERP subscriptions. Depending on the subscription rates, the gain may amount up to several hundreds of thousands to several millions of Lira. If the model becomes a common practice in universities there will be quite a number of private companies and entrepreneurs competing in providing IT services, notebook leasing services and help desk services to universities, which should be expected to be less costly than keeping staff in whose primary efforts concentrate on maintaining existing assets, which mostly shall not exist in our model. In an example IT department of 15 members for a medium sized university, and having departmental personnel and facility costs of one million Lira a year, and 10 million in a decade, and the IT equipment, software and infrastructure expenses in addition to existing outsourcing agreements such as repairs or services, making another 15 million in a decade, will need the services to be less than 25 million Lira over a decade for them to be cost saving.

Of course here is one catch: notebook for all students as opposed to computer labs is not comparable in terms of quality as computer labs are common and require less number of personal computers although have more maintenance costs. Costs of notebook for all students will be higher. This is not an issue for foundation universities as they will partly put the costs minus gains on top of the fees but state universities may not have that option. There may be several business models here, including letting students use their own notebooks, leasing credits for low income students, do work for your laptop schemes, and so on. Otherwise we need to subtract the notebook costs from the gains, which then estimated to be break even if the university buys two notebooks for every student during his or her studies and does not claim it back at the end.

However, the main efficiency is neither in software development not IT management. It is in administration costs. By adoption of an SaaS U-LMS/ERP model, the university will run all its processes on computer, including internal communication, committees, appointments, announcements, academic promotion processes, resource planning, procurement, public relations, holiday leaves, advance payment requests, secretarial work, reporting and analysis and this will dramatically reduce human resources needs. The system will allow managing universities with less administrative staff or, at least initially, much more work with the same number of administrative staff. In a medium size university we are considering over a period of 10 years approximately 20 million Lira in efficiency gains.

The quality outcomes of a fully functioning software that provide the above functionalities may need several pages more to describe. Student performance alone will be much higher as there will be constant coaching by the system in suggestions and dangers, as well as cross institutional support communities, better course interaction and collaboration. Research and administrative outcomes are even more when considered that it provides collaborative platforms and management support.

National Benefits

The Saas U-LMS/ERP (becoming the National Portal for Learning) and IT outsourcing strategy will have benefits in national spending on higher education by reducing expenditures by several hundreds of millions of Lira if not billions (depending on where to categorise notebook spending) over a decade but more importantly the increased quality of learning and research. Academics and researchers will find themselves in a single platform of instant collaboration and communication. There will be better quality assessment of projects and people, with investment going to the right hands. It will vitalise local economies in small cities with its business and auction functionalities and allow data mining discoveries in learning and organisational behaviour in universities. Moreover the YÖK will not have to conduct inspections or many of its lines of business when the centralised software offers real-time reporting of individual, procedural, financial and institutional performance. In fact YÖK will become the SaaS U-LMS/ERP host community, being much more efficient though losing some of its weight.

Yet the enormous benefits above are not comparable with strategic potentials for institutes from other countries joining in the scheme and gradually a Turkey in charge of a global portal, the Facebook of education and research, offering low cost SaaS solution globally to institutions and research centres.

Conclusions

In this communication we have proposed a model based on state of the art technology and business practices for Turkish higher education that will dramatically increase quality in learning, management and research while at the same time reducing costs that stem from IT investment and administrative expenditures. For this a SaaS U-LMS/ERP solution is detailed together with other outsourcing practices that will remove IT services out of the university to third party solution providers. Rough estimate orders are given in the gains. In next communications we intend to analyse cost gains and also propose implementation steps for a multilayer project in such a national e-transformation of education.

References

Coates, H., James, R., Baldwin, G. (2005) "A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning", Tertiary Education and Management Journal, Volume 11, Issue 1, 2005, pp 19-36

El-Mousa, A. H., Muhsin, Z. J., Al-Taee, M. A. (2008) "A Web-Based Rapid Prototyping Workflow Management Information System for Computer Repair and Maintenance", Journal of Computer Science 4 (12): 2008, pp. 991-998

Heejung Kim, Hyewon Lee (2009) "Digital-age trends and perspectives in Korean university archives", Electronic Library, The, Vol. 27 Iss: 3, pp.426 – 440

Kwok, T.; Thao Nguyen; Linh Lam (2008) "A Software as a Service with Multi-tenancy Support for an Electronic Contract Management Application", Services Computing, 2008. SCC '08. IEEE International Conference on Volume 2, 7-11 July 2008 pp. 179–186

Laplante, P.A., Jia Zhang; Voas, J. (2008) "What's in a Name? Distinguishing between SaaS and SOA" IT ProfessionalVolume 10, Issue 3, May-June 2008 pp. 46 – 50

Mathieson, K. (1994) "Managing Information Technology in a University: three principles to guide organisational design", School Leadership & Management: Formerly School Organisation, Volume 14, Issue 2, 1994, pp 169-179

May, L., Lane, T. (2006) "A Model for Improving e-Security in Australian Universities", Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research, Vol 1 / Issue 2 / August 2006, Pp. 90 – 96

Spence, L. C. (2007) "Perceptions of Chief Information Officers Who Have Managed Information Technology Both Outside and Inside Higher Education", Doctoral Thesis, Graduate Faculty of Georgia Southern University, 2007, Statesboro, Georgia

Times Higher Education Supplement (2011) The Wold University Rankings, Times Higher Education Supplement and Thomson-Reuters, www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/top-200.html, last accessed April 12, 2011

Top 500 Supercomputers (2010) "China Grabs Supercomputing Leadership Spot in Latest Ranking of World's Top 500 Supercomputers", Top500.org, Thu, 11.11.2010, 22:42, <www.top500.org/lists/2010/11/press-release> Last accessed 21 January 2011

Yetim, S., Aycı, E. (2009) "Kamu Bilgi Islem Merkezi Yöneticilerinin Cezai, Hukuki ve İdari Sorumlulukları", Turkiye Bilisim Dernegi KamuBiB Calisma Grubu, Nihai Rapor no TBD/Kamu-BIB/2009-BG3, Tarih: 01.04.2009

Wang, Z. H., Guo, C, J., Gao, B., Sun, W., Zhang, Z.. An, W. H. (2008) "A Study and Performance Evaluation of the Multi-Tenant Data Tier Design Patterns for Service Oriented Computing" e-Business Engineering, 2008. ICEBE '08. IEEE International Conference on 22-24 Oct. 2008 pp. 94–101.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1342-1350

Educational Technology Provides Across-Borders Degree Programs

Prof. Khalid J. Siddiqui, Prof. Gurmukh Singh
Department of Computer and Information Sciences, SUNY Fredonia, Fredonia, NY, USA

Abstract

Businesses are continuously forced to reeducate and train their new workforce before they can be productive. The existing employees also need to improve their skills set or retrain to secure promotion and growth potentials. To cater to this new breed of students "schooling business" is also faced with an inescapable demand to design new programs/courses to accommodate them. The growth in educational technology is also influencing academic institutions to redefine their endeavors in terms of producing learning, rather than providing instructions. With the growing demand for higher education such endeavors are crossing the physical boundaries of many countries, particularly the US and now Turkey as well. We are using online and hybrid learning models to attract distance and traditional students including the international students. A major component of this model is the web-based course management system that provides an environment for teaching, learning and interaction 24/7. We review the available avenues of distance learning and offer a model that we developed as an example of distance learning. This model optimally combines interactive classroom, web-based lectures and traditional instructions to achieve the goal of high quality education. The online availability of lecture-notes and conducting class-discussion through chat-rooms ensures student participation. Further, the optional synchronous conventional teaching strengthens student-teacher relationship and reinforces the course material. The hybrid learning model is presented and the opportunities and challenges of web technologies in the education of Computing are discussed. The model has successfully offered several courses in the Computer/Information Sciences at SUNY-Fredonia with students registering from across the US and overseas including Turkey.

Key words: Course management system, Face-2-Face, higher education, synchronous and asynchronous learning.

Introduction

To be competitive and to maximize the productivity of their employees the businesses are continuously forced to reeducate and train or retrain their workforce before they can be integrated into normal business routine and become productive. This is particularly true of new starters and fresh graduates. Often existing employees are also required to take refresher courses to update their knowledge or to pursue higher education. In addition, many traditional students have to juggle between classes and work to get them through the school years. Thus with the changing times, both men and women are continuously forced to improve their academic and vocational know-how in order to gain economic stability and progress. These individuals often seek evening classes and frequently request universities to offer evening, continuing education, or vocational programs at their own available time. To compromise between work and family responsibilities, these individuals need flexible and loosely structured

ways of instruction and learning. With the introduction of web-based educational technology, we see software vendors and commercial organizations are also entering the education business. Their primary outlook is to profit, and we consider this may compromise the educational integrity.

With these external pressures, the educators, in the real "schooling industry," are faced with continuous demand to redefine their endeavors in terms of producing learning and training rather than providing instruction alone. Another demand on instructors, particularly in technology, engineering and science education, is to include additional topics in courses as industry and the scientific community frequently introduces newer material to their respective fields. This is especially true for computer science, IT, engineering and other emerging sciences. Often existing courses are revised every calendar (academic) cycle and newer or more material is added into the same three credit hours courses or new courses are introduced without additional hours to the program. Due to the large number of topics in subjects like computer networking, software engineering, problem-solving, research-oriented courses (Almstrum, 2005), etc., it has become difficult to squeeze evolving new material into courses without overwhelming the students with information overload and keeping them focused during the lectures. As a result, classroom management has become more demanding. Also, given the large size of classes and continuously increasing workload of instructors, it is very difficult to closely monitor for cheating, plagiarism and the use of other unfair means in homework and projects (Siddiqui, 2000). We are faced with the challenge of assuring ourselves that students learn the key concepts, and that they are able to apply those concepts to practice and discovery when they enter the real world.

The recent information and technology explosion is also challenging the teaching process that has been the same for centuries (Siddiqui, 2011). Until recently, the only aspect that has changed over time is the way we store the information – writing on stones, leaves, leather, cloth, etc. was changed to using slates, blackboards, books and now the electronic media. In the traditional teaching, the learning process is often not emphasized. Web-based technology is fostering a shift from a teaching to a learning paradigm. The online and blended (hybrid) model that we are suggesting provides a smooth transition between the two paradigms and in fact, complements the traditional F2F classroom (Siddiqui, 2006).

The composition of the student body with increasing number of non-traditional and international students is changing the class dynamics. The structure of the classroom is also changing with time and the influence of educational technology. The technologies of social networking, video-conferencing, smart boards, clickers and web-based education have made their way into the classroom. These technologies along with course management systems have made it possible to offer classes in a virtual setting. Thus time, distance, location and physical presence like restrictions are quickly disappearing. A student who cannot travel to the campus can take a course through video-conferencing and the internet from any institution and location of choice. Similarly, a student who cannot attend the class at the designated day and time can logon to the course web-site and attend the lecture interactively through the posted lecture notes and online interaction with the instructor or classmates. There is no doubt, a growing interest in combining the web technologies with the traditional classroom in order to make the learning process more interactive and effective without undermining the necessity for human touch.

There is also a need to address the role of educational technology and globalization on higher education in a comprehensive way. Since 1995 with the introduction of LotusNotes (IBM, 2005) which was successfully used until summer of 2009 many new systems have emerged, e.g., WebCT, Angel, BlackBoard, Moodle, Sakai to name a few (Curtin, 2002; BlackBoard, 2011). At SUNY Fredonia (FSU) we have been using Angel for over four years now. We discuss the application of Angel educational technology in this paper. We developed hybrid learning model that integrates both the synchronous and asynchronous learning. We focus on two approaches to make Computing Sciences education more effective without compromising the quality. First, we reviewed evolving educational technologies in Section 2. Section 3 presents the asynchronous e-learning model and it is devoted to an effective design and creation of online course modules using Angel. The conventional synchronous instruction delivery model along with the techniques to enhance the learning in this setting is presented in Section 4. Section 5 presents the hybrid learning model and shows how instructors can take advantage of web and multimedia technologies in offering distance-learning (online or e-learning) classes. In Section 6 we discuss our international collaboration and how it is eroding the national borders. We particularly elaborated the joint Dual Diploma programs that one of the authors established with many institutions in Turkey and elsewhere and it is bringing new meanings to higher education. We discuss our experience in distance e-learning at FSU in Section 7 and concluded the article.

Educational Technology

The 1950s led to two major designs: "programmed instruction" and "rewarding correct responses early and often," (Skinner, 1958). The "programmed instruction" focused on the formulation of behavioral objectives, breaking instructional content into small units and "rewarding correct responses early and often" focused on immediately recognizing the mastery of the subject achieved. Bloom (1956) endorsed instructional techniques that varied both instruction and time according to learner requirements. These initial observations paved the way to "computer-based training (CBT)" and "computer-aided instruction (CAI) in the 1970s through 1990s." The focus of these early efforts was "e-contents" that basically forms the core of "e-learning."

These digital advances brought numerous changes to teaching and learning processes. Its impact is obvious on students learning and instructor's teaching and delivery of instruction. The World Wide Web, Wikipedia, WebEncyclopedia, etc. have become the reference library of the world with thousands of online publications, discussions and tutorials available round the clock. The technologies of social networking, videoconferencing, podcasting and web-based education technology, for example, HTML and Javascript, etc., have made their way into the classroom. They have facilitated the learning and improved the performance by creating, using and managing appropriate technological processes and resources (Richey 2008). These technologies along with course management systems have made it possible to offer classes in a virtual setting. These advances led to the creation of course management software systems (CMS).

Today many such CMS systems are available. The first one no doubt was the LotusNotes and remained dominant until 2008 (IBM, 2005). It was mainly a text-based system and SLN decided to consider other options. During 2002-2008 many new systems emerged (Curtin, 2002), later more systems, e.g., Angel, Blackboard, WebCT, click-2-learn (BlackBoard, 2011; Curtin, 2002), and more recently Moodle and Sakai have appeared with new promises (Moodle 2011; Sakai, 2011). Using these systems instructors create a course web-site and post lecture notes, course work, assemble links to additional sources of information about the course and whatever is needed. As the course progresses, more material and links may be added. In addition to classroom enhancement, other learning technologies also play a major role in the full-time distance learning and teaching. While most quality offers still rely on f2f engagement, e-learning is gaining both popularity and recognition. We will now focus on Angel as this is the teaching management tool currently being used at SUNY Fredonia and most SUNY campuses. It is used to communicate with the students. It has facilitated the learning and improved the performance by creating, using and managing appropriate technological processes and resources. In section 3 we will show how it is being used for course development and delivery. With the help of Angel systems in traditional classroom setting as well as in an online teaching/learning methodology the classroom can be transformed into a 24/7 class benefitting both the student and instructor.

The Online Asynchronous Delivery Model

Since 1995 many SUNY campuses joined the newly formed SUNY Learning Network (SLN) – a SUNY wide course delivery and management environment that has been used to create on-line courses (Sln, 2010). SUNY Fredonia joined the network in 1998 (Siddiqui, 1998). Until summer 2009 other course management tools used were Angel and CourseSpace (BlackBoard, 2011). To review an example of the use of World Wide Web in developing exercises for classroom, the reader is referred to the URL in (NSF, 1998).

Since summer 2009, the SLN and many SUNY campuses switched to Angel software package. Angel is an e-learning course management software system that has been extensively employed in many educational institutions across the USA (Shivley, 2009). This software is the product of an Indiana based software company (Blackboard, 2011). Angel is a web-based teaching/learning management system which offers instructors to manage their course materials for F2F as well as online (asynchronous) teaching. It can serve two fundamental functions: (a) an instructor is able to use it in a traditional face-to-face setting as a supplemental tool for posting assignments, study guides, reference material, etc., and (b) it offers an effective online instruction delivery system, i.e., a web-site for full-time distance e-learning.

Angel allows an instructor to post documents, such as course syllabi, announcements, student work/data files, slides embedded with audio-voice, video clips, etc. It can be used to administer student surveys, student evaluations, etc. In addition, one can establish links or hyperlinks to any external web addresses that can be useful for the course. Another advantage of Angel is that it can be used as an assessment tool, which is useful for designing online and F2F quizzes/ examinations and course evaluations. This is due to the fact that once a student submits a quiz or examination, the instructor has an immediate access

to the answers which can be graded and automatically tabulated using Angel gradebook along with their statistical analysis and even representation in graphical or tabular forms. An instructor can then transfer the grades manually or automatically to either the built-in grade-book or a spreadsheet if s/he is keeping records of grades in such a manner. An instructor can send and receive course e-mail through Angel e-mail facility. S/he can establish and monitor discussion/threaded discussion forum (Rizopoulos, 2009) and chat-room, receive and grade uploaded assignments using online drop-boxes, create group/team for discussions or special projects and much more. The course "Calendar" can be used to post live office hours and assignment due dates as well as the date on which a given quiz and examinations will be held. Precisely, it is a wholesome package that provides most teaching and learning tools 24/7. In a recent investigation, it has been found that online learning continued to grow at a much higher pace in comparison to traditional F2F course enrollment (Allen, Seaman & Sloan, 2007). Therefore, it is important to assess the new teaching/learning software systems and strategies to achieve productive and satisfying experience for the online learners.

Creation of Course Modules

For an effective online course design, it is important to use a modular structure. In general, these modules reside in Angel's "*Lessons*" nugget since most e-contents of the course sit in "*Lessons*" tab. We briefly discuss some of the major modules we developed in "*Lessons*," which is normal for any online course taught by the authors and others at FSU (Singh, 2011).

The first component in "*Lessons*" nugget should be a "Course Map," which outlines the overall structure of the course and provides instructions for navigating through the course. Its component and structure are normally course dependent. For example, two course maps are presented in Table 1; one for the two week intersession course, which is taught during Christmas break and other for a summer session course, which ran for five weeks. The Course Map for a two-week course comprised of eight Modules in "*Lessons*" tab. For a five-week summer course, the structure is modified to deliver it in five weeks. The basic structure of Course Map remains the same, but the course material is distributed over five weeks. Students are advised to explore these modules and be familiar with the course setup. At the end of the Course Map, an instructor may thank the students for registering in his/her course and may include acknowledgements, description of copyright laws, disciplinary rules, academic integrity policies, etc.

The first Module should be "Welcome and Introduction of Students." It is contained in a folder and can be created using several options present in "Add Content" toolbox in Angel. Primarily, an instructor introduces himself/herself to the students, gives a brief overview of the course and elaborates on assessment, policies and scope of the course. Although there are multiple choices such as "Discussion Forum" we used a Blog. Here students are advised to post their profile. Instructor may set some ground rules for students' open postings to the class. In addition instructor may establish some useful links to resource, e.g., department website, relevant course material, library, course tutorials on internet where students can practice or test their knowledge set, exercises concerning the course work, etc.

Angel Nuggets and Their Functions

Angel Graphical User Interface provides eight major tabs or nuggets for e-contents development, delivery and management seven which are commonly used are briefly described below.

The most important tab is "Lessons," which may contain several folders, e.g., Course Map, Welcome Message from Instructor, Self Introduction and Some Useful Links, Student Data files (if any), Instructions: How to Submit Assignment, Course Flow: Week 1, Week 2, Week 3, Week 4 and Week 5 folders, where each week's folders contains two modules, slides, lecture notes, assignment handouts, examinations/quizzes, assignment Drop-Boxes, etc.

Other useful nuggets Angel provides are: Course, Calendar, Communicate, Report, Resources and Manage. The first tab "Course," comprised of two windows called "Activity at a Glance" and "Course Announcements." "Activity at a Glance" provides a snapshot of student activities in the course with the statistics on: Logons, Mail Messages, Discussion Posts, and Submissions. All important course announcements are posted in the "Course Announcements" and they may also be posted in "Calendar." The second tab is "Calendar," which contains information of all important due dates of assignments and the dates on which an Examination or Quiz shall be held.

Students shall be advised to visit the "Calendar" frequently. The next tab is "Resources," which houses "Syllabus," link to "Wikipedia," "Google," "Online" and "Course Resources." Communi-cation Links has five options, using any one of them students can communicate with the instructor. An instructor may advise a preferred mode of communication. In case students do not have an access to these preferred communication options, they may be allowed to use other communication links to interact with the instructor. The Links could be used to access university resources and some other pertinent information. The fifth tab is "Communicate," which has five choices: Mail, Roster, News and Events, Discussion Forums, and Communication Links. The next tab is "Report" which provides access to several reports to help instructor monitor student progress. "Learning Profile" offers a unique opportunity to instructor to know learner's performance and statistics. The last tab "Manage" composed of three windows: Course Management and Settings, and Data Management. Course Management window has four links: Gradebook, Roster, Teams and Attendance. The most important link is Gradebook, which instructor is required to link with assessment components, e.g., assignments, exams, DropBoxes. GradeBook will not show students the letter grades unless instructor has associated the grade scale with the letter grades. "Course Settings" window has the following five options: General Course Settings, Course Theme Selector, Tab Settings, Environment Variables and Mail Settings. The last window in Manage Tab is called "Data Management," which has several database managements options: Course Files Manager, Backup and Restore, Import and Export Consoles, Data Maintenance, Date Manager, Keyword Manager, Assessment Question Bank Manager, Survey Question Bank Manager, and Rubric Manager.

Course Flow: Week 1 … Week N

For the first week of a summer course students are expected to go through a main Module called Week 1 which is further subdivided into two Sub-Modules: Module 1 and Module 2. Module 1 must start with a list of items or materials required for a given course. It may contain several folders including, 1) optional welcome message from instructor, 2) module map, and 3) the Course Syllabus. The subsequent weeks could follow the similar structure. Student should be required to read modules carefully as all course policies explained therein. Further, student can download Course Syllabus which will increase their comfort level about the course. They would know the textbook to be used and amount of work involved along with the grading scale and course policies. It is important to provide advance information to the students about what is to be expected as they open a Module/sub-Module. Sub Module 2 is composed of optional five items/links: lecture notes, homework, Discussion Forum to discuss selected topics, guidelines for creating/submitting their work, and DropBox where a homework file could be submitted.

Educational Technology in a Traditional Classroom

To generate interest and excitement in a classroom a number of methods have been tested and found useful. One such method is called the "mini-lecture" technique (Bonwell, 1991; Siddiqui, 2000) using which the course material is divided into several modules and every class period is subdivided into optional two or three slots. At the end of a few modules or slots, students are tested about the material covered. The selective mini-lecture material is posted on the discussion board where students discuss their answers and opinions with fellow classmates and make any revisions before they are asked to answer questions on assignments or examinations. This methodology enhances the participation of students who are afraid of being proven wrong in public as they can see peer reaction before presenting their viewpoint. Another avenue to encourage participation and getting a useful feedback is to provide students with multiple channels of communication (Siddiqui, 2000). The question-answer session in the classroom is very formal to many students who are hesitant of speaking. A candid and informal forum may be needed where everyone can participate at any time. This is where the internet and web help in traditional classroom. The mini-lectures are available on the internet as well. We create discussion groups, e.g., subgroups, chat sessions, and on-line project partners (*see* the next Sec.)

Another channel of communication is the problem solving sessions in an informal classroom setting, such as fishbowl - Angel also simulates fishbowl and provides options such as private, specific users, etc. In fishbowl sessions, students are free to choose the questions that are to be solved by the instructor. It is advisable to prepare the list of problems ahead of the session so that the instructor can plan on explaining and solving problems in a particular and optimized order.

Table 1: Course map for a two week and a five weeks course.

Two Weeks Course	Five Weeks Course
1. Course Map	1. Course Map
2. Welcome Message from Your Instructor	2. Welcome Message from Your Instructor
3. Introduce Yourself & Useful Links	3. Introduce Yourself & Useful Links
4. An Introduction to ANGEL Nuggets	4. An Introduction to ANGEL Nuggets
5. Student Data files	5. Student Data files
6. How to Submit Your Assignment on Angel	6. How to Submit Your Assignment on Angel
- Week 1	- Week 1
Module 1	Module 1
Module 2	Module 2
…	- Week 2
Module 5	Module 1
- Week 2	Module 2
Module 1	…
Module 2	- Week 5
…	Module 1
Module 5	Module 2

The Hybrid Course Delivery Model - Activities Involved

The hybrid delivery model for courses that we developed at FSU is a composite of two components: traditional classroom and web-based technology both can be used independently as well as discussed in Sec. 3 and 4. Additional components may be added as various disciplines or even courses adopt the model. To combine the two paradigms into a hybrid model, suitable adjustments in the classroom component have been made – they restructured to complement each other. The contribution of these components is discussed in the following sections.

Hands-on Exercises or Experiments

Hands-on experiments are vital to learning as they reinforce and strengthen concepts covered in classes. Simulated experiments are now common and instructors use simulators and kits to supplement their courses, e.g., language translators, tools for network modeling, computer architecture, computer aided software design, and tools that run various algorithms including hardware kits which help students build small machine architectures. Many Java applets are also available. Some of these tools simulate several mathematical and engineering concepts, e.g., the dining philosophers problem (Oracle, 2011), comparison of sort algorithms (Harrison, 2001), etc. Some authors have included full logic level simulators such as bill_gates (Decker & Hirshfield, 1998) in their books. These tools can be used in the classroom or assignments. As new learning tools become available, course structures would become more involved and intense.

Team Building, Group Projects and Presentations

Another avenue to encourage participation is to provide students with group projects and peer- discussions (Siddiqui, 2006). We created subgroups, chat sessions and online group projects. These components may be created at the start of the class and students are asked to subscribe to subgroups. Instructor sets an agenda of the subgroup by declaring it to be an informal link among students taking the course. Topics to be discussed can range from problems or concerns about the course to hobbies, or results of the latest football game. The instructor may assign a portion of the grade towards participation. This activity helps keeping interest in the course.

Web, Video, and On-line Resources

The World Wide Web has become the largest reference library in the world with thousands of online publications, discussions and tutorials available every day. We take advantage of these information resources in our curriculum. Using the course management software (e.g., Angel), instructors create a course homepage and assemble links to additional sources of information about the course. As the course progresses, more links are added. Students are given assignments to explore these links and complete the assigned tasks from time to time, for exam-

ple, the Abacus simulator (Ryerson, 2010) was explored in introductory courses. In courses with assembly language specific exercises were designed around Intel's manuals (Intel, 2010). We have been using SUNY Learning Network (SLN) – a SUNY wide course delivery and management environment to create on-line courses (Sln, 2010). The reader may review an example of using World-Wide-Web in developing exercises for classroom in (NSF, 1998). The modules provide preliminary discussion and present several web links for additional reading. Also refer to the URL (www.sln.suny.edu/sln) for a sample course completely run under internet methodology using Angel course management software. In order to further strengthen the concepts covered in the classroom, video resources related to the material are used.

Ed-Tech Based Educational Programs - Eroding Borders

The first distance learning courses at SUNY Fredonia were offered in Fall 1998. Two instructors, Siddiqui and Leslie developed courses on Operating Systems, and Paradigms of Programming Languages (Siddiqui, 1998). The courses were supported by a grant from the SUNY Learning Network. The courses were offered through the SUNY-wide SLN system and over 30 students enrolled. The courses were successful as most students liked the new delivery method and teaching and in particular the fact that they can study at their own pace, at a time convenient to them regardless of the rigid class schedule they had during the day. Later, other departments on campus started offering courses over SLN, e.g., Political Sciences, Business, Biology, etc. During 1999-2010, we offered over 20 different distance learning courses through SLN and some were offered through both the Angel and SLN. Almost all other courses included some elements of on-line communication: on-line handouts, e-mail connection with the students, password protected system for uploading assignments, etc. Based on twelve year experience of distance learning we can make several conclusions (*see* the next Sec.)

The CIS is also among the pioneers of developing collaborative programs both nationally and internationally. Among the international initiatives several Dual-Diploma (DD) programs were created. The first program was with the Ege University, Izmir, Turkey which began in fall 2005 with a cohort of twenty students started at Ege in fall 2006 of which ten arrived at Fredonia in fall 2008 and four the following year. The first batch will graduate from FSU at the end of spring 2011. The program with IUE was signed in 2005 with its first student arriving at FSU in fall 2009. To optimize time and to provide student not even a degree from the USA but also to transform them into effective international workforce the course equivalency and their mutually transferability agreements among institutions were established. In addition students are required to complete the general education programs of two universities. The general education (Gen-Ed) program at FSU is designed to prepare students better citizens. The Gen-Ed program requires an integral component of general education which includes courses in arts, humanities, social and natural sciences, literature, history, study-abroad, speaking-intensive, etc. These courses which are unique to the US system of education help provide well-rounded education and make student a better citizen of the world. The multidisciplinary curriculum of Computer and Information Sciences program train students in several subject, e.g., economics, accounting, business systems development, etc. that businesses need around the globe. The students registered in Dual diploma program are able to earn two bachelor degrees, one from the IEU and the other from FSU in four years as well as they are able to receive vocational training in the USA. These programs are structured such that Turkish students will study at FSU during their sophomore and senior years, while in the freshman and junior year they will study at their home university in Turkey. Obviously, if some of these students need to take a course while at the home campus, or to repeat a course, or to take additional courses, the most suitable alternative is through the distance learning courses. Thus the program structure provides students enormous opportunities for defining their own interests while taking cross-discipline courses in multiple delivery formats, so much so that a student may be able to take a course in the USA while studying at IEU. A reciprocal program is being developed for US students to study abroad, particularly Turkey.

Conclusion and Our Experience with the New Paradigm

The rapid development in computing sciences and technology has resulted in an increased number of topics to be covered in classrooms. To educate students effectively with the necessary concepts, active learning techniques need to be explored. Instructors can adapt discussion and interaction techniques in the classroom and supplement such efforts with the use of subgroups, internet resources and instructional videos. Some suggestions are presented in this article with the goal of effective science/technology education without compromising the rigor and qual-

ity. The hybrid model optimally combines interactive classroom, web-based lectures and traditional instructions to provide classroom 24/7 for learning/interaction, achieving high quality education. The online (distance) learning part of the program is effectively used to offer courses which students are able to take regardless of their location or the international boundaries. Over last twelve years more than 700 students at FSU alone and many faculty members have embraced the technology, making classes available to every student around the globe, anytime. With the ability to study more effectively, students are showing signs of improvement in grades, retention and graduation rates. Through this model a virtual classroom is created for students of all ages living in any circumstances – from youngsters to doctoral candidates, from corporate workers to military personnel. The result of course, an instructor reaches across borders more economically and effectively than ever before. The program reduces costs and simplifies support services. It expands faculty use of presentation tools, motivates and engages students and above all increases class participation and discussion and opens the borders for collaborative teaching.

Acknowledgements

The institutional support from FSU from the beginning of e-learning initiative in 1998 and IEU since 2005 is highly appreciated, particularly the support from Drs. Ewing, Karnes, Kijinski, Hefner and Horvath and Mrs. Sasso of FSU and Drs. Esen, Gokce, Sezgin of IEU and many colleagues at SLN and FSU particularly Prof. Leslie are acknowledged.

References

Allen, I.E., Seaman, J. & Sloan, C. (2007) Online Nation: Five years of growth in online learning, Sloan-Center for Online Education, Report No, 181156262, Needham, MA.

Almstrum, V., Guzdial, M., Hazzan, O., Petre, M. (2005), "Challenges to computer science education research," Proc. SIGCSE – The 36th Tech Symp. on Comp Sci Education, St. Louis, MO, pp. 191-192.

BlackBoard(2011)www.blackboard.com/Teaching-Learning/Learn-Resources/ANGEL-Edition.aspx.

Bloom B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York. David McKay Co.

Bonwell C. & Eison J. (1991),"Active Learning: Creating Excitement in the Class Room" ASHE-ERIC

Higher Education Report No. 1, Washington DC: GWU, School of Education and Human Develop.

Curtin, J. (2002) WebCT and online tutorials: New possibilities for student interaction, Australian Jr. of Educational Technology 18-1 p.110-126. Retrieved 1/24/04 www.ascilite.org.au/ajet/ajet18/curtin.html

Decker R. & Hirshfield S. (1998), "The Analytical Engine: An Introduction to Computer Science Using the Internet," PWS Publishing(ITP), Lab 7.2 (file:///Dl/course/7/2/index.html) on accompanied CD.

Harrison, J. (2001), Sorting Algorithms Demo, www.cs.ubc.ca/~harrison/Java/sorting-demo.html, available on 31/03/2011.

IBM (2005): www.ibm.com/developerworks/lotus/library/ls-NDHistory/ available on 31/03/2011 Intel (2011) Developer's Manual (http://intel.com/p/en_US/business/design?iid=subhdr+devctr), available on 31/03/2011.

Moodle (2011) www.moodle.org available on 31/03/2011.

NSF(1998): Ethics & Computing (http://figment.csee.usf.edu/~kwb/nsf-ufe/exercises-overview. html).

Oracle, (2011), Dining Philosophers Problem (http://www.oracle.com/technetwork/testcontent/tha-using-deadlock-141272.html) available on 31/03/2011.

Richey, R.C. (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. Tech Trends 52(1)24-25.

Rizopoulos, L.A, & McCarthy, P.(2009) Using Online Threaded Discussions: Best Practices for the

Digital Learner, Journal of Educational Technology Systems, 37 (4), 373-383.

Ryerson, F.(2010) The Abacus (www.ee.ryerson.ca:8080/~elf/abacus/index.html). Available on 30.03.11.

Sakai (2011) www.sakaiproj.org, available on 31/03/2011

Shively, M & Ketcham, G.(2009), The ANGEL Difference: Simple, Powerful, Open, Conference on Instructional Technologies (CIT-09), SUNY Oswego, p. 32, May 19-22.

Singh, G, Siddiqui, K. (2011), Optimum Course Design Methodology for Effective Online Teaching/ Learning on ANGEL Server, accepted at the CIT-11 to be held at SUNY Oneonta, NY, May 24-27.

Siddiqui, K.J. & Tunali, T. (20011) Educational Technology Eroding Borders – Collaborative Higher education Programs between Izmir University of Economics and SUNY Fredonia, Higher Ed Conf., Istanbul, Turkey. Submitted.

Siddiqui, K.J. & Barneva, R. (2006) Distance Learning at SUNY Fredonia, ICCSE.

Siddiqui, K.J. & Zubairi, J. (2000), "Distance Learning Using Web-Based Multimedia Environment," Proc. IEEE/ ACM Int. Conf. on Next Generation Enterprises: Virtual Organization and Mobile/ Pervasive Technologies, AIWORC 2000 Conf., Buffalo, April.

Siddiqui, K.J. & Rupprecht, R. (1998) "Online BS in Computer Information Systems" SUNY Learning Network (Sloan Foundation grant).

Skinner, B.F. (1958). The Science of Learning and the Art of Teaching. Harvard Educational Review, 1954, 24, 86-97., Teaching machines. Science. 128, 969-77.

Sln (2010) The SUNY Learning Network, Faculty Development Guide, State University of new York, Albany, NY (http://sln.suny.edu). Available on 30.11.2010.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1351-1358

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

Eğitim Fakülteleri İçin Özel Uygulama Okulları

Yrd. Doç. Dr. Şahin Oruç
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Esenler, 34220, İstanbul, Türkiye

Özet

Eğitim fakültelerinden yetişen öğretmenlerin en ciddi eksikliği branşıyla ilgili deneyim eksikliğidir. Fakültelerin son sınıflarında verilmekte olan okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması dersleri söz konusu deneyimin kazanılmasında hiçbir şekilde yeterli değildir. Çünkü bu derslerin işlenmesindeki problemler ve usulsüzlükler yanında bu dersin içeriği de yeterli değildir. Fakat eğitim fakültelerinin bünyesinde oluşturulacak "uygulama okulları veya sınıfları" öğretmen adaylarına ciddi bir deneyim kazandırmanın yanında kaliteyi de artıracaktır. Bu okullar veya sınıflar bir nevi eğitim fakültelerinin laboratuarları niteliğinde olacaktır. Burada okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin benzer bir işlevi gördüğü düşünülebilir. Ama burada kast edilen uygulama okulu tamamen farklıdır. Mevcut okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini alan öğretmen adayları sadece okul ve sınıf ortamını görmekte ama herhangi bir ders tecrübesi kazanmamaktadırlar. Adayların okulda işbirliği içerisinde gözlemledikleri öğretmenlerde nihayetinde fakülte mezunudur ve sadece öğretmenlik yapmaları için yetiştirilmişlerdir. Yani öğretmen yetiştirmek gibi bir amaçları yoktur. Böyle bir amaç için yetiştirilmeyen bir eğitimci nasıl olurda öğretmen yetiştirme programına ciddi bir katkı sağlayabilir? Öğretmen yetiştirecek olanlar alan eğitimcisi ve eğitim bilimci akademisyenlerdir. İşte bu akademisyenler öğretmen adaylarını yetiştirebilir ve uygulama okulunda sadece onlar örnek ders verebilir. Bu çalışmada yukarda bahsedilen uygulama okulu veya sınıflarının içeriği, nasıl oluşturulacağı, işlevlerinin neler olabileceği ve eğitim sistemimize katkılarının neler olacağı açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Eğitim fakültesi, öğretmenlik uygulaması, uygulama okulu.

Giriş

Günümüzde birçok ülke eğitim alanında reform olarak düşünülebilecek çok sayıda yeniliği ve değişikliği gerçekleştirmektedir. Bu yenilikçi yaklaşımlar çoğunlukla, öğretim programlarında yapılan düzenleme ve değişiklikler, öğretim stratejilerinin araştırma ve sorgulamaya yönelmesi, mevcut derslerin daha iyi yapılandırılması, ders saati ve öğretim yılı sürelerinin arttırılması ve öğretim teknolojilerinden daha fazla faydalanılması gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır (Aydın vd., 2007, p.75-90).

Her eğitim sisteminin temel meselesi olan öğretmen yetiştirme konusunda da yapılan yenilikler dikkatle incelendiğinde, en önemli boyutun öğretmen yetiştirme etkinliklerinde sınıf içi kuramsal boyutun azaltılarak okullarda geçen uygulama boyutunun önemli ölçüde artırılması olduğu anlaşılmaktadır. Çağımızdaki ekonomik, sosyal ve teknolojik alandaki hızlı değişmeler toplumsal ve eğitimsel kurumları da etkilemekte ve eğitim sistemleri de kendilerini yeniden oluşturma ihtiyacı karşısında bulunmaktadır (Duman, 1991, p.1). Bugün bütün dünyada etkili ve yeterli öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni bir anlayışa doğru gidilmekte ve uygulamalı meslek derslerine ağırlık

verilmektedir (Uslu, 200, p.29). Öğretmen yetiştirme süresinin uzatılması ve bu çerçevede fakültedeki teorik dersler kadar okullardaki uygulama çalışmalarının önemi anlaşılmıştır. Çünkü öğretmen yetiştirmede temel sorunlardan biri, öğretimdeki alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi (teorik) ile okullarda yapılan uygulama çalışmaları arasındaki bağlantının yeterince sağlanamamış olmasıdır (Can, 2001, p.239-262).

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde dünyada kabul görmüş iki temel yaklaşım vardır. Bunlardan biri teori-pratik yaklaşım, diğeri ise pratik-teori yaklaşımıdır. Bu yaklaşımlardan teori-pratik yaklaşımını eğitimciler tarafından, öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin teoriye dayalı olması ve alınan bu teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamında öğrenme faaliyetleri ile ilişkilendirilmeden verilmesi olarak nitelendirilmektedir. Pratik-teori yaklaşımda ise öğretmelerin yetiştirilmesi programlarında teorik bilgi bakımından zenginleştirilmiş kurslardan ziyade sınıf içi uygulamaları içeren çalışmalara daha çok zaman ayrılmasının gerekliliği savunulmaktadır. Sonuçta, bu yaklaşımların her biri birinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Bu yolla öğretmen adayı iş başında yaparak öğrenirken öğrenme ve öğretme ile ilgili olan teorileri hissederek ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirerek öğrenebileceği fikri desteklenmektedir (Azar, 1998, p.14).

Fakat ülkemizde teori-pratik bölünmesinin dengeli oluşturulamaması gibi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğine ilişkin ve eğitim fakültelerinin eğitim ortamlarının durumlarına ilişkin sorunlar ortaya çıkmıştır (Akçamete, 2005, p.6). Öğretmen eğitiminde bu sorunları çözmek isteyen eğitimcilerimiz ve Millî Eğitim Bakanlığındaki yetkililer bu alanda köklü çalışmalar yapmışlardır. 1994-1998 yılları arasında YÖK/DB: MEGP projesi çerçevesinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri bu çalışmaların başında gelmektedir. Söz konusu çalışma içerisinde en önemlisi "Fakülte-Okul İş Birliği Modeli" diye adlandırılan çalışmadır (Azar, 2003).

Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Fakülte-Okul İş Birliği

Yükseköğretim Kurulunun 4 Kasım 1997 tarihli bir kararıyla eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılarak öğretmen eğitiminin yeniden düzenlemesi çerçevesinde, fakültelerdeki öğretmen eğitimi programlarının yapısının değiştirilmesinin yanında, okullardaki uygulama süresi uzatılarak adayların fakültedeki eğitimlerine yönelik öğretmenlik mesleğiyle ilgili derslerin sayısı da artırılmıştır (Kavcar, 2002, p.6-7; Demircioğlu, 2006, p.161-172).

Kavcar (2002:6), eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının olumlu yanlarını iki temel noktada toplamıştır:

- Osmanlı Devletinin son dönemi hariç Cumhuriyetten günümüze ne öğretmek değil, nasıl öğretmek konusu ülkemizde çok ihmal edilmiştir. Ama yeniden yapılanmayla bu sorun çözüme kavuşturulmaya çalışılmış; özel öğretim yöntemlerine ağırlık verilmiştir.
- Öğretmenlik uygulamalarına gereken önemi verilmeyene başlanmıştır. Öğretmenlik uygulamanın hem eğitim fakültesindeki dersler içinde hem de MEB okullarında önemi ve süresi artırılmıştır.

Öğretmen yetiştirmede önemli bir yeri bulunan öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi anlamasında temel bir işleve sahiptir. Öğretmen adaylarının meslekî yönden kendilerini geliştirmelerini, mesleğin gerektirdiği kuramsal bilgileri eğitim ortamlarında uygulayabilme becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile olumlu tutum oluşturmaları bu süreçte gerçekleşmektedir. Bu süreç, hem öğretmen adaylarının kendilerini tanıyıp geliştirmelerini hem de eğitim-öğretim görevlerine hazırlanmalarını sağlayıcı yaşantılar kazandırmayı hedeflemektedir (Alkan, 1991, p.105).

Fakat öğretmen adaylarının mesleki gelişmeleri için fevkalade önem taşıyan Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersleriyle alakalı akademik çalışmalar incelendiğinde bu derslerin içeriği ve özellikle işleyişi hakkında pek çok problemin olduğunu söyleyebiliriz (Oral ve Dağlı, 1999; Arı ve Kiraz, 1998; Harmandar vd., 2000; Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002; Kete vd., 2002; Çimer ve Çimer, 2002; Azar, 2003; Ünver, 2003; Sılay ve Gök, 2004; Çetintas ve Genç, 2005; Kızılçaoğlu, 2005; Yiğit, 2005; Kuğuoğlu, 2005; Paker, 2005; Gökçe ve Demirhan, 2005; Cansaran vd., 2006; Sılay ve Gök, 2004; Yılmaz, 2006; Davran, 2006; Aydın vd., 2007; Gökalp, 2007; Pırasa ve Çınar, 2007; Eraslan, 2008; Güzel ve Oral, 2008; İnan ve Özgen, 2008; Özkılıç vd., 2008; Sağ, 2008). Sılay ve Gök (2004:5)'e göre öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri sürecinde karşılaşılan problemler ve olumsuzlukları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Uygulama etkinliklerinin yetersiz ve plansız düzenlenmesi,
- Konuyla ilgili görevlilerin rehberlik çalışmalarındaki yetersizliği,
- Öğretim araç ve gereçlerinin sayısal, işlevsel ve teknolojik olarak yetersizliği,

- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde yer alan konu alanı bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri ve davranışları okul ortamında etkili ve verimli bir şekilde sergileyememeleri,
- Uygulama okullarında görev yapan personelin görev ve sorumluluklarını yeterli seviyede bilmemeleri sonucu ortaya çıkan ilgisizlik ve iletişimsizlik,
- Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı olan rehberlik görevlerini nasıl yapacakları hakkında yeterli seviyede bilgilerinin olmaması,
- Uygulama öğretmenlerinde gözlemlenen pedagojik formasyon eksikliği,
- Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına karşı ilgisiz tavrı nedeniyle adayların olumsuz yönde etkilenmesi,
- Uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davranması,
- Mesleğini sevmeyen öğretmenlerin, adayları olumsuz yönde etkilemesi,
- Adaylara öğretmenlik becerilerini öğretmemeleri,
- Adayların, okulda yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmemesi,
- Okul yönetiminin adaylara öğretmen gibi davranmamasıdır.

Görüldüğü gibi öğretmenlik uygulamasıyla alakalı çok ciddi sorunlar vardır. Bu sorunlar sebebiyle hedeflenen kaliteli öğretmen yetiştirme işi gerçekleştirilememiştir. Olumsuzluklara rağmen öğretmenlik uygulaması dersleri, sorunları çözümlenerek devam ettirilmelidir ki bu dersin devamında da fayda vardı. Nitekim bizim konumuz öğretmenlik uygulamalarını eleştirmekten ziyade kaliteli ve etkili öğretmen yetiştirme hedefimizi gerçekleştirecek olan "eğitim fakülteleri için özel uygulama okullarıdır". Uygulama okulları sayesinde öğretmen adayları öğretmenlik hayatına hazırlanmaktan öte; öğretmenlik hayatı içerisinde yer alacaklar ve özlemini duyduğumuz deneyimli öğretmenlere kavuşmuş olacağız.

Öğretmen yetiştirme sistemimizi güçlendirecek ve daha etkili hale getirecek olan "Uygulama Okulunun" içeriğini açıklamadan evvel Osmanlının son döneminde (II. Meşrutiyet) kısmen gerçekleştirilmiş olan benzer bir uygulamadan bahsetmemiz yerinde olacaktır.

Eğitim Fakülteleri İçin Geçmişten Günümüze Bir Örnek: Tatbikat Mektebi (Uygulama Okulu)

Öğretmen yetiştirme bakımından eğitim tarihimiz 150 yıldan fazla köklü bir geçmişe ve dolayısıyla büyük bir deneyime sahiptir. Bu zengin birikimin içinde çok olumlu modeller olduğu gibi çok olumsuz örnekler de vardır. Öğretmen yetiştirmek için bu zengin deneyim ve birikimden yararlanmamız gerekir (Kavcar, 2002, p.11).

Eğitim tarihimiz incelendiğinde Osmanlının son dönemi olan II. Meşrutiyet yıllarının siyasi, askeri ve sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişimlerin yaşandığı bir dönem olduğunu görürüz. Eğitim alanında meydana gelen en büyük değişim ise öğretmen yetiştiren kurumlarımızda ilk kez öğretmenlik uygulaması çalışmalarının başlatılmasıdır. Söz konusu çalışmaları İstanbul Öğretmen Okulu'na (Darülmuallimin) müdür olarak tayin edilen Satı Bey yapmıştır. Satı Bey, 1909'dan önceki öğretmen okullarını eleştirirken en büyük eksikliğin öğretmen okullarında "uygulama okullarının" bulunmayışını göstermektedir (Koçer, 1991, p.174). Bu eksikliği gidermek maksadıyla 1911 yılında bu okulun içinde "Tatbikat Mektebi" adıyla bir uygulama okulu açmış ve yeni öğretmen okulu programında öğretmenlik uygulamalarını 4. sınıfta haftada dokuz saate çıkarmıştır (Binbaşıoğlu, 1995, p.105).

Tatbikat mektebinde Darülmualliminde görev yapan eğitimciler, öğretmen adaylarının gözetimi altında ilköğretim sınıfı öğrencilerine örnek dersler yapmışlardır. Bu yolla ilköğretim seviyesinde bulunan tatbikat mektebi öğrencileri burada kendi okul derslerini aldıkları gibi aynı zamanda bu ders ortamını birebir izleyen öğretmen adayları içinde ders örneği oluşturmuşlardır. Bu uygulama, günümüzde eğitim fakültelerinin son sınıfına gelmiş olan öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına gönderilerek aldıkları öğretmenlik uygulaması derslerine benzetilse de bu durum oldukça farklıdır. Çünkü Darülmuallimin öğrencileri bizzat ders örneklerini burada görev yapan eğitimcilerden görmüşlerdir. Tatbikat sınıfları zaten Darülmualliminde bulunan konferans salonları içinde yer almaktadır. Tatbikat okulunda yapılan herhangi bir dersten sonra bu okulun öğrencileri dışarıya çıkarılarak yapılan derse ilişkin tartışmalar yine Darülmuallimin hocaları ve öğrencileriyle yapılmaktadır. Bu sayede yapılmış olan

derslere ilişkin öğretim yöntem ve stratejilerine yönelik tartışmalar olduğu gibi öğrenci psikolojisi, sınıf yönetimi ve eğitimin diğer alanlarına ilişkin eğitici tartışmalar da yapılmıştır. Bütün bu ders örnekleri ve ders sonunda yapılan tartışmalar ilgili kurumun resmi yayın organı niteliğinde olan Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuasında yayınlanmıştır (Oruç ve Kırpık, 2006, p.XV). Bu mecmua daha sonra Tedrisat Mecmuası ismini almıştır.

Satı Bey önderliğinde çıkarılmaya başlanan dergi daha sonraki Darülmuallimin müdürleri tarafından yayın hayatına 69. sayıya kadar devam etmiştir. Tedrisat Mecmuasında eğitim-öğretimin hemen hemen her alanında uzmanlar tarafından yazılmış oldukça önemli makaleler yer almaktadır. Bu makalelerle beraber tatbikat okulunda yapılmış olan ders örnekleri birebir yazılmış ve Osmanlı ülkesinde görev yapan öğretmenlere örnek olması için mecmuada yayınlanmıştır.

Tatbikat mektebinde yapılan ders örneklerinin tamamına yakını buluş yöntemine göre yapılmış, anlatım yönteminden uzaklaşılmaya çalışılmıştır. Mecmuada yayınlanmış olan makale ve ders örnekleri incelendiği vakit günümüzde eğitim programlarımızda uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşımın o dönemde uygulandığı fark edilebilir. Bu açıdan makale ve ders örnekleri Osmanlının son döneminde klasik eğitim-öğretim yöntemlerinin bırakıldığı yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmaya başlandığını göstermektedir (Oruç ve Kırpık, 2006, p.XVI).

Maalesef Tatbikat Mektebinden yani Uygulama okulundan istenilen netice alınamamıştır. Çünkü Osmanlı Devleti önce Balkan savaşlarında ve sonrasında girdiği I. Dünya savaşında büyük felaketler yaşamış ve eğitim alanında yapmaya çalıştığı ve yaptığı reformların neticesini görememiştir.

Osmanlı Devletinin son döneminde uygulanmaya çalışılmış olan Tatbikat Mektebinden de esinlenerek önermiş olduğumuz "Eğitim Fakülteleri İçin Özel Uygulama Okulları" çalışmasının genel hatlarını ise şu şekilde sunabiliriz:

Eğitim Fakülteleri İçin Özel Uygulama Okulu ile Alakalı Genel Açıklamalar

2005 yılında Ankara Üniversitesi tarafından düzenlenen "Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı" sonuç raporunda (Ankara Üniversitesi, 2005, p.23) şu ifadelere yer verilmiştir: "Öğretmenlik uygulamaları meslek eğitiminde gözetilmesi gereken önemli bir ilke; aday öğretmenlerin öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik eğitimiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde uygulayabilme yeterliliğini kazandırabilecek koşulların oluşturulmasıdır. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi için, ilgili eğitim fakültesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve uygulama okulları arasında etkili bir işbirliği ve eşgüdüm sağlanmalıdır. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin yükseltilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurumu arasında yapılan protokollerin uygulamada işlevsel hale getirilmesi için Eğitim Fakülteleri, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu arasında ki sorumluluk ve yetki paylaşımı ayrıntılı ve somut olarak belirlenmelidir. Öğretmenlik uygulamaları (staj eğitimi) köy ve kent çalışma koşullarını da kapsayan bir anlayışla yürütülmelidir. Uygulama süreci sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir". Burada da görüldüğü gibi genel olarak varılan nokta uygulama okullarının gerekliliği yani öğretmen adaylarına gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde uygulama yapabilme yeterliliğini kazandırmak gerektiğidir. Dolayısıyla uygulama okullarının bir an evvel açılması yerinde olacaktır.

Uygulama Okulunun Tanımı

Uygulama okulu, eğitim fakültelerinin bünyesinde Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile kurulabilecek özel ilköğretim sınıflarından oluşan bir okuldur.

Uygulama Okulunun Genel Amaçları

Öğretmen adaylarının tam anlamıyla öğretmenlik bilgi ve becerisini geliştirmek, uygulama derslerinin yetersizliklerini ortadan kaldırmak, öğretmenlik tecrübesi kazandırmak, adayların öğretmenlik eksikliklerini yerinde tespit ederek gidermek, bünyesinde yapılacak olan eğitim faaliyetleri ile eğitim araştırmalarına ortam oluşturmak.

Uygulama Okulunun İçeriği

Uygulama okulu eğitim fakültelerinin bünyesinde yer alır. Uygulama okulu öğrencileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında okumakta olan öğrencilerden oluşur. Uygulama okulu eğitimcileri (hocaları) eği-

tim fakültelerinde görev yapan alan eğitimcisi akademisyenler ve özel seçilmiş deneyimli öğretmenlerdir. Uygulama okulunda öğretmenlik tecrübesi kazandırılmak maksadıyla eğitim fakültesi öğrencileri olan öğretmen adayları da ders verebilir.

Uygulama Okulunun Fiziki Şartları

Amfi tipi geniş salonların sahne kısmında normal bir ilköğretim sınıfını (20-30 öğrenci kapasiteli) barındıracak bir ortam. Seyir kısmında ilgili bölümün öğretmen adayı öğrencileri için tahsis edilmiş sıralar. Standart eğitim teknolojisi malzeme ve materyalleri. Sınıf içerisinde çeşitli açılardan görüntü alan ve ses kaydı yapan kameralar.

Katkısı ve Önemi

İlköğretim okullarına giden öğretmen adayları girdikleri derslerde sadece sınıf ortamını görmektedirler herhangi bir ders tecrübesi kazanmamaktadırlar. Çünkü orada ders anlatan öğretmen (genellikle) sıradan bir ders yapmaktadır. Örnek bir ders değildir. Bir dersin örnek olabilmesi için üzerinde çok düşünülmüş, son derece dikkatli planlanmış olması gerekir. Öğretmen adaylarının alacakları örneğin kendilerden çok üstün ve farklı olması gerekir. Vasat bir ders örneği kaliteli bir öğretmeni yetişmesine katkı sağlayamaz.

Nitekim yapılan bir çok araştırmayla öğretmen adaylarının çoğunluğunun uygulama öğretmenlerinin alan öğretimi açısından eksik yönlerinin bulunduğu tespit edilmiştir (Demircioğlu, 2003, p.185-192).

Uygulama okulu, öğretmen adaylarını öğretmenliğe hazırlamaktan ziyade öğretmenlik yapmalarını sağlar. Bu yolla ülkemiz özlemini çektiği deneyimli ve başarılı öğretmenlere kavuşacak ve öğretmen yetiştirme sistemimize çok önemli bir işlevsellik kazandırılmış olacaktır.

Bir nevi eğitim fakültelerinin laboratuarları niteliği de gösteren uygulama okulları, eğitim bilimleri açısından önemli araştırmaların yapılmasına ve çok ciddi sonuçların alınmasına imkan sağlayabilecektir. Uygulama okulunda öğretmen adayları da ders işleyecekler ve eleştirileceklerinden dolayı hatalarını ve eksikliklerini daha kolay telafi edebileceklerdir. Öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin müfredatı yetiştirme endişesi olmayacaktır. Çünkü her bir ders örnek oluşturacak şekilde özenle planlanacaktır. Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar büyük ölçüde çözülmüş olacaktır.

Uygulama okullarında yapılan dersleri izlemek üzere öğretmenlerimizde davet edilerek üniversite MEB iletişimi artırılmış ve MEB'in üniversitelerden daha fazla istifade etmesi sağlanmış olacaktır. Bu yolla öğretmenlerimizde sürekli eğitim sürecine dahil edilmiş olacaklardır.

Eğitim fakültelerinin salt eğitim sisteminin (devlet okulları, dershaneler, özel okullar) talep ettiği öğretmenleri yetiştiren kurumlar değil, araştırmalarla eğitim sorunlarını çeşitli açılardan inceleyen, bu bağlamda kamuoyunu bilgilendiren, uyaran, eleştiren, öneriler geliştiren, düşüncenin özgürce yeşerdiği bilim kurumları olarak güçlenmesi, ülkemiz için büyük bir beklentidir (Ankara Üniversitesi, 2005, p.50).

Eğitim fakültelerine uygulama okulları açıldığı takdirde yukarda ki beklentiye cevap verebilecektir. Yani uygulama okulu sayesinde araştırma yapma imkanı olacak ve eğitim fakülteleri sadece öğretmen yetiştiren değil aynı zamanda sorunları inceleyen, çözen durumunu güçlendirecektir.

Fakülteler arasında bilgi iletişim ağlarının oluşturulması ve işbirliğinin sağlanması önemlidir. İşbirliği ve paylaşımı artırmak için öğretim elemanlarının ortak çalışmalar yürütmesi, araştırma ve yayınlardan haberdar edilmesi, eğitim fakültelerindeki nitelikli örnek çalışmaların paylaşılması için ortamlar sağlanmalıdır (Ankara Üniversitesi, 2005, p.50). Uygulama okulu bu hedeflerin de gerçekleştirilmesine olanak sağlayacaktır. Çünkü uygulama okullarında ders yapmak maksadıyla fakülteler arası iletişime ve yardımlaşmaya da ihtiyaç vardır.

Ankara üniversitesi tarafından düzenlenen "Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı" (Ankara Üniversitesi, 2005, p.53), "öğrencilerin yeterli düzeyde uygulama yapabilmeleri için hem teknolojik altyapı yeterli düzeye getirilmeli, hem de staj uygulaması yapılan okullar ve diğer kurumlarla işbirliği geliştirilerek mesleğe hazırlanmalarına yardımcı olunmalıdır" önerisinde bulunmaktadır. Uygulama okulu öğrencilerin yeterli düzeyde uygulama yapmaları için geniş bir imkan sağlamaktadır.

Uygulama okullarında yapılan örnek derslerin Türkiye'de görev yapmakta olan öğretmenlere çeşitli yayınlar aracılığıyla (dergi, internet vs) iletilmesinde büyük faydalar elde edilecektir. Sınıflarında ders vermekte olan öğretmenlerin işleyecekleri derslerle ilgili örnek bir ders izlemeleri veya okumaları başarılarını daha da artırabilir.

Sınırlılıklar-Muhtemel Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Her eğitim fakültesi MEB ve YÖK işbirliği ile kuracağı uygulama okulu için tasarlanan özel salon ve sınıfları tesis etmekte maddi problemler yaşayabilir. Üniversitelerin konferans salonları veya şehir merkezlerinde buluna kültür merkezleri bu problemler için çözüm olabilir. Ayrıca Türkiye genelinde 2 veya 3 eğitim fakültesi belirlenerek sadece bu fakülteler bünyesinde uygulama okulu açılabilir. Bu fakülteler dahi okulu açmakta zorlanacak olursa uygulama okulu, uygulama sınıflarına dönüştürülebilir. Bu dahi Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemimizi güçlendirebilir ve mevcut öğretmenlerimizin daha etkili eğitim-öğretim yapması sağlanabilir. Çünkü uygulama okulu veya sınıfları sayesinde ortaya konacak ders örnekleri tüm Türkiye'ye dağıtılarak öğretmenlerimizin başarılı ders örneklerini görmeleri sağlanabilir.

Uygulama okulu sınıflarını oluşturacak olan öğrencilerin temininde sorun yaşanabilir. Bazı veliler, öğrencisinin kobay olarak kullanıldığını düşünebilir. Nitekim uygulama okulu aynı zamanda eğitim fakültelerinin öğretmenlik uygulamaları için laboratuarlarıdır. Fakat öğrencileri kobay değildir. Burada ders alacak öğrenciler en çağdaş metotlarla hazırlanmış ders örneklerine muhatap olacaklar ve alanın uzmanı eğitimcilerden ders alacaklardır. Bu durum olumsuzluk değil öğrenciler için büyük bir kazançtır.

Öğretmen yetiştirecek olanlar eğitim fakültelerinde görev yapan alan eğitimcisi ve eğitim bilimci akademisyenlerdir. Bu kişiler öğretmen adaylarını yetiştirebilir ve uygulama okulunda sadece onlar örnek ders verebilir fakat bu durum ideal olandır; şuan gerçekleştirilmesi çok güçtür. Çünkü uygulama okulunda ders verecek yeterli sayıda ve nitelikte akademisyende olmaya bilir. Var olanların bir kısmı da örnek ders verme işinin çok zor olmasından dolayı gönüllü olmayabilirler. Dolayısıyla uygulama okulunda ders verebilecek kapasitede yetkin öğretim elemanlarının sayı olarak yetersizliği de ciddi bir problemdir, sınırlılıktır. Ülkemizde alan eğitimi çalışan akademisyenler son yıllarda artmıştır ama hala istenilen düzeyde yeterli değildir. Bir çok eğitim fakültesi ilk etapta uygulama okulunu açtığı vakit, okulun öğrencileri normal müfredata tabi oldukları için her derse alan öğretim uzmanı bulmakta güçlük yaşayabilir. Ayrıca öğretim elemanın işi sadece uygulama okulunda ders vermek değildir. Ama bu kişi bölümünde özel öğretim yöntemleri dersinin büyük kısmını burada yapacaktır ve bu sınıfta müfredatın işlenmesi için diğer dersleri verecek kişileri öğretim üyesi kendi öğrencilerinden seçecektir ki bu öğrenciler deneyim kazansınlar. Bunların hepsi için kapsamlı bir program hazırlanacak ve bu sınıftan sorumlu bir öğretim üyesi yanı sıra, öğretmende bulunacaktır. Ayrıca şu da bir gerçektir ki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarımızda görev yapan başarılı, özenle seçilmiş öğretmenler bu açığı giderebilir.

Projenin Hayata Geçirilmesi

Öncelikle YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığımızın ilgili birimlerinden temsilcilerin bulunduğu; konun uzmanı akademisyenlerden, farklı niteliklerde öğretmenlerden ve çeşitli üniversitelerden seçilen eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan bir komisyonun teşekkül ettirilmesi gerekmektedir. Bu komisyon alt komisyonlarıyla beraber uygulama okulunun içeriğinin, fiziki şartlarının, standartlarının, pilot eğitim fakültelerinin belirlenmesini ayrıca uygulama okulu öğrencilerinin seçimini, örnek ders verecek öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin belirlenmesini, örnek ders planı ve içeriği formatının hazırlanmasını, örnek dersler için yapılacak faaliyetlerin takibi ve incelenmesi, başarılı ders örneklerinin yayınlanması faaliyetlerini yürütecektir.

Sonuç

Öğretmen yetiştirme, eğitim sistemimiz içerisinde yıllardır en çok tartışılan konudur. Başarılı öğretmenler yetiştirmek maksadıyla önceki dönemlerde de başarılı adımlar atılmıştır. Fakülte-okul işbirliğiyle yapılan öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen yetiştirme sistemimize büyük katkıları vardır. Fakat bu derslerin içeriğinde ve işleyişinde ciddi problemler ve eksikliklerde mevcuttur. Bu problem ve eksikliklerin giderilmesi için eğitim fakültelerinin bünyesinde özel uygulama okulları açılmalıdır.

Kaliteli ve deneyimli öğretmenler yetiştirmek maksadıyla eğitim fakültelerinin bünyesinde özel uygulama okulları için ilk etapta bir pilot uygulama başlatılabilir.

Eğitim fakültelerinde görev yapacak alan eğitimcisi akademisyenlerin yetiştirilmesine ağırlık vermelidir.

Osmanlı dönemi eğitim faaliyetleri ile ilgili araştırmalar çoğaltılmalı ve eğitim içerikli yayınların günümüz Türkçesine kazandırılması faydalı olacaktır.

Uygulama okunda yapılacak ders örnekleri Tedrisat Mecmuası örneğinde olduğu gibi yayınlanarak tüm öğretmenlere ulaştırılması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Akçamete, A. G. (2005). Açılış konuşması, Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, 1-3 Mart Yayıma Hazırlayan: Cem Babadoğan & Hayat Boz, Ankara.

Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları, Milli Eğitim Dergisi, 159.

Alkan, C. (1991). Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri "Özel Öğretim Teknolojileri", A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, no: 167, Ankara.

Ankara Üniversitesi (2005). Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı Raporu, 1-3 Mart Yayıma Hazırlayan: Cem Babadoğan & Hayat Boz.

Arı, A. & Kiraz, E. (1998). Okul deneyimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu, Trabzon.

Aydın, S., Selçuk, A. & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık. 4(2), 75-90.

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. Milli Eğitim Dergisi. 159.

Azar, A. (1998). Fizik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Süreçlerindeki Özel Konuları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Binbaşıoğlu, C. (1995). Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Can, N. (2001). Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi ile İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri ve Yaşanan Sorunlar. E. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11) 239-262.

Cansaran, A., İdil, Ö. & Kalkan, M. (2006). Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarındaki Okul Deneyimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (1), 83-99.

Çetintaş B. & Genç A. (2005). Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüş ve Deneyimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 75-84.

Çimer, A. & Çimer, S. (2002). Öğretmen adaylarının okullardaki uygulama öğretmenlerinin özellikleri hakkındaki görüşleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

Davran, E. (2006). İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerin Kazanmaları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Öğretim Paketi" Ödevine Yönelik Görüşleri, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, (14), 161-172.

Eraslan, A. (2008). Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (34), 95-105.

YÖK (1998). Fakülte-Okul İşbirliği, YÖK/DB Yayınları, Ankara.

Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı? Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 43-71.

Güzel, H. & Oral, İ. (2008). S.Ü. Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Öğrencilerinin Okul Deneyimi Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 249 -261.

Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R.Y., Büyükkasap, E. & Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması Ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, (148), 3-6.

Koçer, H. A. (1991). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923), Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.

İnan, C. & Özgen K. (2008). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğrencilere Düşünme Becerilerini Kazandırmadaki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (25), 39-54.

Demircioğlu, İ. H. (2003). Tarih Uygulama Öğrencilerinin Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Okulları Hakkındaki Görüşleri: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Örneği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 13 (1), 185-192.

Karamustafaoğlu, O. & Akdeniz, A.R. (2002). Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtabilme Olanakları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35 (1-2), 6-7.

Kete, R., Özdemir, A., Yıldırım, A. & Durmuş, H. (2002). Okul uygulamaları verimliliğinin farklı bölümlerde karşılaştırılması. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül.

Kızılçaoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(8).

Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri. Çağdaş Eğitim, 254.

Oruç, Ş. & Kırpık, G. (2006). Osmanlı Dönemi Modern Öğretim Yöntem ve Stratejileri, Ankara: Gazi Kitapevi.

Özkılıç, R., Kartal, H. & Bilgin, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, İlköğretim Online, 7(3), 726-737.

Pırasa, N. & Çınar, S. (2007). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İlköğretim Kongresi: İlköğretimde Eğitim ve Öğretim, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.

Sılay, İ. & Gök, T. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz, Malatya.

Duman, T. (1991). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi) Ankara, MEB Yayınları.

Uslu, Z. (2001). Okul Deneyimi Derslerinin Öğretmen Adaylarına Etkisi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 282.

Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği: Bir Durum Çalışması. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 87-100.

Yılmaz, M. (2006). Resim-İş Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (1), 165-185.

Yiğit, N. & Alev, N. (2005). Etkili Öğretmen Yetiştirme Açısından Okul Deneyimi Derslerinin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 91-103.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1359-1364

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

Geleceğin Bilgi İşçilerini Doğru Seçmek: Araştırma Görevlisi Alım Süreci Örneği

Yrd. Doç. Dr. Şaban Esen, Yrd. Doç. Dr. Orhan Bozkurt
Bartın Üniversitesi, İİBF Fakültesi, İşletme Bölümü, 74100 Bartın, Türkiye

Özet

Bu çalışmada araştırma görevlisi alımlarında yapılan değerlendirme eksikliği üzerinde durulacaktır. Bilindiği üzere bu konudaki uygulamalar, 31.07.2008 tarih ve 26953 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren, "Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" hükümlerine göre yapılmaktadır. Yönetmeliğin uygulanmasıyla sınavlarda belirli bir objektiflik sağlanmıştır. Ancak iki aşamalı alım sürecindeki ilk değerlendirme, dört yıllık lisans not ortalamasının dikkate alınmayışı alanında (bilgisi) iyi olan adayı değil de, ALES notu yüksek olan adayı daha şanlı yapmaktadır. Çalışmada, Bartın Üniversitesi, İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon Bilim dalı için açılan sınava müracaat eden 63 adayın verileri kullanılacaktır. Aday verileri kullanırken, adayların isimleri değiştirilmiştir. Farklı değerlendirme türlerine göre yapılan çalışmalar, mevcut sistem ile önerilen sistemin adaylar açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada mevcut araştırma görevlisi alımlarında kullanılan ilk eleme niteliğindeki değerlendirme yerine yazarlar tarafından önerilen veya ÖYP için kullanılan sistemin daha adil bir değerlendirme olacağı ifade edilmektedirler.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, araştırma görevlisi, ALES, ÜDS.

Giriş

Lisans eğitimini tamamlayan öğrenciler için yeni bir karar aşaması başlar. Bu durumda farklı alternatifler söz konusudur. Bu alternatifler arasında, kendi işini kurmak, özel sektörde çalışmak, devlet dairelerinden birinde KPSS sonucuna göre iş bulmak veya üniversitede öğretim üyesi olabilmek için ilk adım olan araştırma görevlisi olmak, sayılabilir.

Yakın zamana kadar, hocaların kendi bölümlerindeki başarılı öğrencileri tespit ederek onlara öğretim üyeliği yolunda bir kariyer planı çizdikleri ve bu suretle araştırma görevlisi olarak onların gözetiminde yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlayarak öğretim üyeliğine başladıkları bilinen bir uygulamadır.

Ancak, çeşitli nedenlerle bu uygulamalara son verilerek yeni bir araştırma görevlisi seçim kriteri oluşturulmuştur. Giriş bölümünde de ifade edildiği üzere araştırma görevlisi seçimi, 31.07.2008 tarih ve 26953 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren, "Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" hükümlerine göre yapılmaktadır.

Bu çalışmada, mevcut sistemin işleyişi ortaya konacak, daha sonra da sisteme yönelik eleştiriler ve bu eleştiriler karşısında alternatif çözüm önerileri getirilecektir.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada, araştırma görevlisi alımlarında yapılan iki aşamalı sınavın ilk aşamasında dikkate alınan ve eleme niteliği taşıyan değerlendirme sisteminin, adayların bilgisini ölçmede yeterli olmadığı ve alternatif bir değerlendirme sisteminin gerekli olduğu iddia edilmektedir. Çünkü, ilk aşamada adayın müracaat ettiği alana yönelik alan bilgisi dikkate alınmamakta, bunun yerine genel kültür ve genel yetenekten oluşan sözel ve sayısal testlere dayalı, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) olarak ifade edilen sınav sonuçları (%60) ile yabancı dil sınav sonuçlarının (KPDS veya ÜDS) belli bir oranı (%40) alınarak değerlendirme yapılmaktadır.

Yöntem, bu çalışmada Bartın Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon ABD için 2010 yılında yapılan araştırma görevlisi alımında, müracaat eden 63 öğrencilerin verileri farklı değerlendirmelere tabi tutularak değerlendirme eksiklikleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

Araştırma Görevlisi Alımında Süreçler ve Sınavlar

2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'na göre araştırma görevlileri, 3/C maddesine göre, öğretim yardımcıları sınıfına tabi personeldir.

Araştırma görevlisi sınavlarına müracaat edebilmek için, adayların bazı sınavlara girerek bu sınavlardan asgari bir puan alması gerekmektedir. Girilmesi gereken sınavlar Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) ile Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS) veya Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS)'dır. Adaylar araştırma görevlisi sınavlarına müracaat edebilmek için öncelikle bu sınavlara girmeli ve ALES'ten en az 70, KPDS veya ÜDS'den en az 50 puan almak zorundadırlar. Aşağıda kısaca bu sınavlar hakkında bilgi verilecektir.

Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES)

78 sayılı Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanları Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye, 5538 sayılı Kanunla eklenen Ek Madde 8 uyarınca, yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi, uzman, çevirici ve eğitim öğretim planlamacısı kadrolarına açıktan veya öğretim elemanı dışındaki kadrolardan naklen atamalarda, ülkemizde lisansüstü eğitime girişte, yurt dışına lisansüstü eğitim için gönderilecek adayların seçiminde, ilgili kurumların kullanacakları puanları veren bir sınavdır.

Sınav, yılda iki kez, ilkbahar ve sonbahar dönemlerinde yapılmaktadır. Sayısal ve sözel olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Sayısal kısmı, sayısal 1 ve sayısal 2 olmak üzere iki kısımdan oluşmakta ve her kısımda 40'ar soru bulunmaktadır. Sözel kısımda ise, 80 soru bulunmaktadır. Adaylara 160 soru için, 180 dakika süre verilmektedir..

Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS)

ÜDS başlangıçta sadece doçent adayları için düşünülmüş ise de daha sonra sınava gireceklerin sayısı genişletilmiştir. Sınavda 80 soru sorulmakta ve adaylara 3 saat (180 dakika) süre verilmektedir. ÜDS'de sınav alanı ile ilgili olarak kelime haznesi, gramer bilgisi ile yabancı dilde okuduğunu anlama ve tercüme becerisini yoklayan sorular bulunur.

31.07.2008 tarih ve 26953 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav İle Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğin "Merkezi Sınav ve Giriş Sınavlarına İlan ve Başvurma Şartları" adlı İkinci Bölümün 6. Maddesinde: *"Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına naklen veya açıktan yapılan her türlü atamada Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavından (ALES) en az 70, ÖSYM tarafından yapılan KPDS veya ÜDS'den en az 50 puan veya eşdeğerliliği Yükseköğretim Kurulunca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan almış olmak."* İbaresi yer almaktadır. Dolayısıyla araştırma görevlisi sınavlarına girmek için ÜDS sınavına girmek ve en az 50 puan almak gerekmektedir.

Bilim Sınavı

İlk eleme niteliğindeki değerlendirmede başarılı olan adaylar bilim sınavına girerler. Sınavda adayın mesleki ifade becerisi, analitik düşünme ve akademik yeteneği, genel kültür düzeyi ve başvurduğu alanla ilgili beceri ve ilgi düzeyi değerlendirilir. Bu sınav sonucunda en yüksek puanı alan aday veya adaylar araştırma görevlisi olarak atanırlar. Ancak bu sınava, ilan edilen adaylardan sadece bir kişi dahi girmiş olsa, o kişinin başarısız olması halinde dahi mahkeme kararıyla araştırma görevlisi olarak ataması yapılmaktadır. Bu tartışılması gereken ayrı bir durumdur.

Araştırma Görevlisi Alım Süreci

Araştırma görevlisi alımında ihtiyaç listeleri oluşturulduktan sonra üniversite rektörlüğü, bu listeleri Yükseköğretim Kurulu Personel Dairesi Başkanlığı'na ilan edilmek üzere gönderir. YÖK kendi internet sayfasından ilanları duyurur. Bu duyuruda, adaylardan istenen özel şartlar ile sınav tarihleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Keyfiyeti önlemek amacıyla, müracaat tarihi, ön değerlendirmenin ilan tarihi, sınav tarih ve sınav sonuçlarının açıklanma tarihleri belirtilmektedir. Aşağıda Tablo 1'de, örnek bir ilan metni yer almaktadır.

Tablo 1: Hacettepe Üniversitesi akademik personel alımı ve ilanı (30.04.2011).

	Duyuru Detay 28673		
Üniversite Adı	Hacettepe Üniversitesi	Duyuru Başlama Tarihi	21 Mart 2011
Fakülte Adı	Eğitim Fakültesi	Son Başvuru Tarihi	06 Nisan 2011
Bölüm Adı	Eğitim Bilimleri	Ön Değerlendirme Tarihi	11 Nisan 2011
Anabilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim	Giriş Sınav Tarihi	14 Nisan 2011
Kadro Tipi	Araştırma Görevlisi	Sonuç Açıklama Tarihi	18 Nisan 2011
Kadro Sayısı	1	Kadro Derecesi	4

İlan süresini takip eden sürelerde kurumlar, yönetmelik hükümlerine göre adayların ALES ve KPDS/ÜDS sınav puanlarına göre bir değerlendirme yaparak, alınacak kişi sayısının (kadro sayısının) dört katı olmak üzere, müracaat eden adayları ön değerlendirmeye tabi tutarak en yüksek puandan başlamak üzere sıralayarak belirtilen tarihte kurum internet sitelerinden duyurmak zorundadırlar. Oluşturulan listeler kurum internet sitesinden duyurulur ve adaylar bilim sınavının yapılacağı sınava davet edilirler.

Bu çalışmanın temel amacı yukarıda da ifade edildiği üzere ilk eleme veya sıralama aşamasında yapılan ön değerlendirmenin eksik yapıldığı veya ön değerlendirme de mutlaka lisans not ortalamasının da ilave edilmesi gerektiği iddiası olduğundan, Bartın Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, Yönetim ve Organizasyon ABD için müracaat eden adayların farklı kriterlere göre sınıflandırması aşağıda yapılmıştır. Analizlerde fazla yer işgal etmemesi açısından tablolar ilk 5 kişi ile sınırlandırılmıştır.

Mezuniyet not ortalamasına göre yapılan sınıflandırmada (Tablo 2) yer alan öğrencilerin, ALES puanlarının da genel olarak yüksek olduğu, ancak yabacı dil puanlarının düşük olduğu görülmektedir. Lisans mezuniyet notu ilk elemede dikkate alınmadığı için, bu tabloda yer alan adayların hiç biri ilk elemeyi geçememişlerdir.

Tablo 2: Mezuniyet not ortalamasına göre sıralama.

	Adı Soyadı	**Mezun Olduğu Üniversite/Fak./Bölüm**	**Mezuniyet Ort.**	**ALES**	**KPDS/ÜDS**
1	Ayşe GÜL	Atatürk Ünv. İİBF. İşletme	**99.53**	75.127	52
2	Emel DAMLA	Atatürk Ünv. İİBF. İşletme	**96.26**	75.824	64
3	Aylin SEVİNÇ	Osman Gazi Ünv. İİBF, İşletme	**92.76**	72.904	55
4	Fatma FİDAN	Atatürk Ünv. İİBF. İşletme	**90.66**	81.66	54
5	Nur GÜLER	Doğu Akdeniz Ü. İşl.ve Ek. Fak. İşletme B.	**89.73**	70.686	60

ALES Puanına göre yapılan sınıflandırmada (Tablo 3) ise, lisans not ortalamasına göre ilk beşe giren hiçbir adayın bu listede yer almadığı görülmektedir. ALES'i yüksek adaylarının hiçbirinin lisans not ortalaması, lisans not ortalamasına göre yapılan sıralamada yer alan en düşük adayın not ortalamasına erişememektedir. Yine ALES'i yüksek olan adayların yabancı dil puanına baktığımızda ise 2 numaralı aday (Gamze Uslu) hariç diğer adayların puanlarının düşük olduğu görülmektedir.

Yabancı dil puanına göre yapılan sıralamada (Tablo 4) ise, dikkat çeken nokta yabancı dil puanı yüksek olan tüm adayların, lisans not ortalamalarının 70'in altında olmasıdır. Gamze Uslu, hem ALES hem de yabancı dil sınavında ilk 5 içine girmiştir. Mevcut sistemde, ALES ve KPDS/ÜDS not ortalamasına göre ilk eleme yapıldığı

Tablo 3: ALES puanına göre sıralama.

	Adı Soyadı	Mezun Olduğu Üniversite/Fak./Bölüm	Mezuniyet Ort.	ALES	KPDS/ÜDS
1	Mehmet UZUN	Marmara Ünv. İİBF. İşletme	73.4	**95.625**	67
2	Gamze USLU	Anadolu Ünv. İİBF İşletme	64.96	**91.485**	79
3	Kader YILMAZ	Sakarya Ünv. İİBF. İşletme	84.9	**90.179**	52
4	Ali KURNAZ	Anadolu Ünv. İİBF. İşletme	60.8	**88.313**	60
5	Şahin DURMAZ	Zonguldak K.Ü. İİBF. İşletme	73.86	**84.802**	50

için, yabancı dil puanına göre yapılan sıralamada dereceye giren beş adaydan üçü aşağıda Tablo 5'te de görüleceği üzere ilk eleme niteliğindeki sınavı geçmişlerdir. Buna göre adayların belirlenmesinde yabancı dil bilgisi belirleyici bir rol oynamıştır, denilebilir.

Tablo 4: Yabancı dil bilgisine göre sıralama.

	Adı Soyadı	Mezun Olduğu Üniversite/Fak./Bölüm	Mezuniyet Ort.	ALES	KPDS/ÜDS
1	Murat KUŞCU	Kocaeli Ünv. İİBF, İşletme	68.73	78.12	**89**
2	Ayfer GÜRBÜZ	Anadolu Ünv. İİBF, İşletme	66.4	78.898	**88.75**
3	Şenay KARA	Dokuz Eylül Ün. İİBF, İşletme	69	76.915	**81**
4	Gamze USLU	Anadolu Ünv. İİBF, İşletme	64.96	91.485	**79**
5	Mahmut ER	Çukurova Ünv. İİBF, İşletme	64.76	79.821	**79**

Buraya kadar yapılan değerlendirmelerde adayların lisans not ortalaması, ALES ve yabancı dil puanları üzerinden ilk 5 aday tespit edilmiştir. Bir sonraki aşama ise, adayların seçiminde rol oynayan ve yukarıda yer verdiğimiz puanlara göre yapılan değerlendirmelere yer verilecektir.

Farklı Değerlendirme Yöntemlerine Göre Sıralamalar

Bu başlık altında, üç farklı kritere göre adayların değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu kriterler, mevcut sisteme göre, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) sistemine göre ve yazarlar tarafından önerilen sisteme göredir.

Mevcut Sisteme Göre Değerlendirme

Yürürlükte olan sisteme göre yapılan değerlendirmede (ilk elemede), adayların lisans not ortalaması dikkate alınmadığı için, Tablo 2'de yer alan hiçbir adayın ilk elemeyi geçemedikleri görülmektedir. Bu adayların ALES puanları da kısmen yüksek olmasına rağmen, mevcut sistem ALES ve KPDS/ÜDS'ye göre ilk elemeyi yaptığı için bu adayların hiçbiri ilk dörde girememişlerdir. Tablo 4'e göre yapılan sıralamada ilk beşe giren adayların üç tanesi mevcut sisteme göre yapılan sıralamada da yer almışlardır.

Tablo 5: Mevcut sisteme göre yapılan sıralama.

	Adı Soyadı	Mezun Olduğu Üniversite/Fak./Bölüm	ALES (%60)	KPDS/ÜDS (%40)	TOPLAM (%100)
1	Gamze USLU	Anadolu Ünv. İİBF, İşletme	54.891	31.600	86.491
2	Mehmet UZUN	Marmara Ünv. İİBF, İşletme	57.375	26.800	84.175
3	Ayfer GÜRBÜZ	Anadolu Ünv. İİBF, İşletme	47.339	35.500	82.839
4	Murat KUŞCU	Kocaeli Ünv. İİBF, İşletme	46.872	35.600	82.472

Tablo 6: ÖYP sistemine göre sıralama.

	Adı Soyadı	Mezun Olduğu Üniversite/Fak./Bölüm	Mez.Ort. (%35)	ALES (%50)	KPDS/ÜDS (%15)	TOPLAM (%100)
1	Mehmet UZUN	Marmara Ünv. İİBF, İşletme	25.69	47.813	10.050	83.553
2	Kader YILMAZ	Sakarya Ünv. İİBF, İşletme	29.715	45.090	7.800	82.605
3	Emel DAMLA	Atatürk Ünv. İİBF, İşletme	33.691	37.912	9.600	81.203
4	Fatma FİDAN	Atatürk Ünv. İİBF, İşletme	31.731	40.830	8.100	80.661

ÖYP Sistemine Göre Değerlendirme

Yeni kurulan üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak üzere uygulamaya konulan ÖYP değerlendirmesine sistemine göre, mezuniyet not ortalaması belli bir oranda (%35) dikkate alındığı için, mevcut sistemin uygulandığı Tablo 5'te yer alan adaylardan bir kişi haricinde (Mehmet Uzun) diğer adaylar ÖYP sistemine göre yapılan değerlendirmede dereceye girememişlerdir (Tablo 6). Kanaatimizce bu sistemin, normal araştırma görevlisi alımında da uygulamaya konulması isabetli bir karar olacaktır. Çünkü iki farklı sistemle araştırma görevlisi alımı adaylar açısından haksız sonuçlar doğurmaktadır.

Önerilen Sisteme Göre Değerlendirme

Önerilen sistemde, ÖYP programıyla paralellik arz etmektedir. Mezuniyet not ortalaması %40, ALES %40 ve Yabancı Dil %20 olarak öngörülmüştür. Eleme niteliğindeki birinci aşamada Yükseköğretim Kurumu'nun ÖYP atamalarındaki sisteme yakın bir sistem önerilmektedir. Önerilen sistemle (Tablo 7), mevcut sistemin (Tablo 5) karşılaştırılması halinde, Tablo 5'te yer alan bir aday haricinde (Mehmet Uzun) diğer adayların ilk dörde giremedikleri görülmektedir. Bunun temel nedeni lisans not ortalamasının belli bir oranda (%40) dikkate alınmasıdır.

Tablo 7: Önerilen sisteme göre sıralama.

	Adı Soyadı	Mezun Olduğu Üniversite/Fak./Bölüm	Mez.Ort. (%40)	ALES (%40)	KPDS/ÜDS (%20)	TOPLAM (%100)
1	Emel DAMLA	Atatürk Ünv. İİBF, İşletme	38.504	30.330	12.800	81.634
2	Mehmet UZUN	Marmara Ünv. İİBF, İşletme	29.36	38.250	13.400	81.010
3	Kader YILMAZ	Sakarya Ünv. İİBF, İşletme	33.96	36.072	10.400	80.432
4	Ayşe GÜL	Atatürk Ünv. İİBF, İşletme	39.812	30.051	10.400	80.263

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada da görüldüğü üzere, Tablo 2'de lisans not ortalamasına göre yapılan sıralamada yer alan hiçbir aday, değerlendirme sisteminden dolayı ilk elemeyi geçememişlerdir. Not ortalamaları dikkate alındığında bu adayların bölümlerinin en başarılı öğrencileri olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bunu ALES sınav sonuçlarıyla da kanıtlamaktadırlar. Ancak bu adayların en büyük dezavantajları yabancı dil bilgilerinin yeterli olmamasıdır. Bunun muhtemel nedenleri olarak, lisans seviyesinde verilen yabancı dil eğitimin yeterli olmaması ve adayların henüz okuldan yeni mezun olmaları dolayısıyla yabancı dil seviyelerini geliştirme imkanı bulamamış olmalarına bağlamak gerekir.

Çağımızın bilgi çağı olarak dillendirildiği bir ortamda, yapılan değerlendirme yanlışından bir an önce dönülerek, yukarıda yazarlar tarafından önerilen veya halen YÖK tarafından ÖYP kapsamında alınan araştırma görevlileri seçiminde uygulanan sistemin, doğrudan üniversitelere araştırma görevlisi alımında da uygulanması bir zorunluluktur.

Aşağıda hem çalışmamızın konusu olan seçim süreciyle hem de genel olarak araştırma görevlisi alımı ve sonrasıyla ilgili hususlarda görüşler özetlenmiştir.

1. Araştırma görevlisi alımlarında ALES, KPDS/ÜDS notlarına ilave olarak, lisans not ortalamasının da dikkate alındığı yeni bir değerlendirme sisteminin uygulanması.
2. Eğer bu mümkün değilse, tıpkı ALES sınavı veya öğretmen adaylarının girdiği sınav gibi, öğrencilerin mezun olduğu bölümler göz önüne alınarak adayların alan bilgisini ölçen merkezi bir sınavın yapılarak alınan notun belli bir oranda dikkate alınması.

3. Gerek ÖYP programları için ve gerekse doğrudan araştırma görevlisi alımları için farklı sınav sistemi uygulamalarının doğru olmadığı ve araştırma görevlisi alım sınavlarındaki süreçlerin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.
4. Müracaat başvurusunda bulunan ve bilim sınavına girme hakkı kazanan adaylardan, sınava girmeme halinde 1 yıl süre ile araştırma görevlisi alımlarına müracaat yapmasının önlenmesi.
5. Yeni açılan üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak için alınan araştırma görevlileri doktoraları bitene kadar görevlendirildikleri üniversitelerde istihdam edilecekler, doktora bittikten sonra ise ilk atandıkları üniversiteye döneceklerdir. Bu süreç çok uzundur, yeni üniversitelerin asıl sıkıntısı ilk yıllarda olmaktadır. Bunun yerine adayların ders alma işlemi bittikten sonra üniversitelerine dönmeleri üniversiteler açısından çok daha yararlı bir uygulama olacaktır.

Kaynaklar

26953 Sayılı Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, 31/07/2008

2547 Sayılı Yükseköğretim Yasası, 4/11/1981

2914 Sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu, 11/10/1983

78 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2/9/1983

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1365-1372

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

Gelişen ve Değişen Üniversiteler ve Türkiye'de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu

Hatice Gökçe Bilgiç[1], Dilek Doğan[2], Doç. Dr. S. Sadi Seferoğlu[1]
[1]Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06800, Ankara, Türkiye
[2]Atatürk Üniversitesi, K.K Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Böl., 25240, Erzurum, Türkiye

Özet

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler bir yandan bilginin üretilmesi, paylaşılması ve aktarılması süreçlerini derinden etkilerken öte yandan da toplumsal yaşam biçimlerinde önemli değişimlere yol açmıştır. Bilim ve teknolojilerdeki gelişmeler sonucu bilginin artış hızında yaşanan ivme var olan bilginin sürekli olarak güncellenmesini zorunlu hale getirmiştir. Buna paralel olarak her gün değişen bilginin hızına yetişebilmek için insanların da bilgiyi sürekli takip eden, kendini yenileyen, bilgiye hızlı erişim sağlayabilen ve eski bilgilerini yeni bilgilerle geliştirerek kendini sürekli güncelleyen bireyler olma yönünde ilerlemesini gerekli kılmıştır. Bu durum eğitim alanında da bilgi ve iletişim teknolojileri ile internetin kullanımını arttırarak çevrimiçi ortamların yaygınlaşması sonucunu doğurmuştur. Yükseköğretim kurumlarında hızla gelişen bilgi dünyasında insanların eğitim alanındaki artan ihtiyaçlarını karşılamak için uzaktan eğitim programları ile çevrimiçi eğitime yönelmişlerdir. Yükseköğretim kurumlarındaki bu yeni yöneliş etkin eğitim öğretim için hem üniversitelerin hem de öğretim elemanlarının yeni ihtiyaçlarını doğurmaktadır. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğretim elemanlarının Türkiye'de çevrimiçi ortamlarda sunulan eğitimler konusunda üniversitelerin ne tür ihtiyaçlarının olduğu ve hangi tip problemlerle karşılaşıldığı konusundaki görüşlerini ve karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerileri ortaya koymaktır. Bu amaçla üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinde çalışan alan uzmanları, çevrimiçi eğitim alanında çalışmalar gerçekleştiren öğretim elemanları ve çevrimiçinde ders sunan öğretim elemanlarına araştırmacılar tarafından hazırlanmış bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anketle üniversitelerdeki uzaktan eğitim programları kapsamında çevrimiçi eğitim sürecinde öğretim elemanlarının ihtiyaçları ve yaşanan sorunlar gibi konularda bilgiler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitimde öğretim elemanları en çok çevrimiçi eğitimde pedagojik yeterlik, teknik konular, içeriğin hazırlanması ve uzaktan eğitim sistemlerini kullanmada desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Gözlenen sorunlar açısından çevrimiçi öğretimin durumuna bakıldığında, uzaktan eğitim merkezlerinin sürekliliğinin sağlanması için etkili bir geri dönüt sisteminin kullanılması, özellikle içerik hazırlanması konusunda teknik ve pedagojik desteklerin sağlanması ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim elemanlarına gerekli eğitim desteklerinin sağlanmasının önemli olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar kelimeler: Beklentiler, çevrimiçi öğrenme, öğretim elemanları, üniversite, yükseköğretim.

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler sonucu bilginin artış hızında yaşanan ivmeye paralel olarak toplumsal yaşamda da değişmeler ortaya çıkmıştır. Toplumsal yaşamın değişmesi ortamdaki unsurların rollerini de değiştirmiştir. Örneğin bireylerin toplumun başarılı birer üyesi olabilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler değişmektedir. Bu durum yeni ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Öte yandan bilginin sürekli olarak artarak de-

ğişiyor olması bireylerin de kendilerini ve sahip oldukları becerileri güncellemeleri gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Hızla değişen toplumsal yaşamın gereklerine uyum sağlamaları amacıyla bireylere ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmak için eğitim kurumları kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirmek durumundadırlar. Bu bağlamda, eğitim kurumları öğretim programlarını değiştirmekte, yenilemekte ve ayrıca yeni programlar açmaktadırlar.

Yükseköğretim kurumları da bu değişimin bir sonucu olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarını yoğun bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Özellikle son yıllarda üniversitelerin çevrimiçi ortamları kullanarak sundukları ön-lisans, lisans ve lisans-üstü programların yaygınlaştığı görülmektedir. Türkiye'de de birçok üniversite, bünyesinde kurdukları uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla hem bu tür programları açmakta hem de yüz yüze verilen eğitimlere çevrimiçi destek vermektedirler. Üniversitelerin misyonlarının gereğini yerine getirebilmeleri için çevrimiçi ortamlara da yatırım yapmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Ancak bu yatırımların başarılı olabilmesi için de sistemin en önemli unsuru olan öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Tüm bu değişimlere ve Türkiye'deki genç nüfustaki hızlı artışa paralel olarak eğitim gereksinimindeki artış ve ülkenin her bölgesinde eğitime erişimde koşulların eşit olmaması nedeniyle yükseköğretim kurumlarında da eğitim ihtiyaçları, örgün eğitime alternatif olarak açık öğretim ve uzaktan eğitim kurumları aracılığıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki eğitim ihtiyacını karşılayabilecek yeterli sayıda kurum bulunurken, yükseköğretim ihtiyacını karşılayacak yeterli sayıda yükseköğretim kurumu bulunmamaktadır. 2009-2010 Öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre üniversitelerde okuyan öğrenci sayısı 3,493,819'dur (ÖSYM, 2010a). Bu öğrencilerden lisans düzeyinde açık öğretimdeki toplam öğrenci sayısı ise 1,127,944'dür. Bu sayı her yıl mezun verilmesine rağmen giderek artmaktadır. Özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna (knowledge society) geçiş süreci başlamış ve bilgi ekonomisi (knowledge economy) adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile ülkelerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2007, s. 13). Dolayısıyla bireylerin ve toplumun üniversitelerden beklentileri de değişmiştir. Üniversitelere yönelik bu beklentileri karşılamak ve eğitim düzeyini yükseltmek için öğretim üyelerine düşen sorumluluklar da artmaktadır. Bu süreçte öğretim üyelerinin sürekli gelişen bilgi ve teknolojiyi takip edip, bu süreçte teknolojiyi iyi kullanabilir hale gelmeleri gerekmektedir. Ancak 2009-2010 öğretim yılı verilerine göre yükseköğretimdeki öğrenci başına düşen öğretim üyesi sayısı çok düşük kalmaktadır (ÖSYM, 2010b). Ayrıca yüz yüze eğitimde zaman ve mekân bağımlılığının olması nedeniyle, yükseköğretimde öğretim üyesi sayısında yaşanan sıkıntının ve eğitim ihtiyaçlarının daha hızlı ve pratik bir şekilde çözülmesi zorunlu hale gelmiştir.

Bu ihtiyaçlar doğrultusunda çevrimiçi öğretim ile gelişen ve değişen yükseköğretim kurumları daha geniş bir kitlenin eğitim ihtiyaçlarını zamandan ve mekândan bağımsız olarak karşılama fırsatını sunmaya başlamışlardır. Tabii ki yükseköğretim kurumlarının bu yeni öğretim sürecinde yeni ihtiyaçları da ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu ihtiyaçlar bir yandan üniversitelerin teknik ve alt yapı gibi durumlarını içerirken öte yandan öğretim üyelerinin bu sürece uyum sağlayabilmeleri gibi başka bir boyutu da içermektedir. Öğretimin çevrimiçi olarak etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yükseköğretimde hem kurumsal hem de öğretim üyeleri açısından bireysel ihtiyaçların farkına varılması ve bu doğrultuda gerekli koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kurumsal ihtiyaçlarının uygun bir şekilde karşılanması ve çevrimiçi eğitimde sorumluluk alan öğretim elemanlarının sorunlarına çözümler üretilebilmesi içinde bu durumların alandan görüşlerle net bir şekilde ortaya konmasında yarar bulunmaktadır. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarının çevrimiçi öğretim sundukları uzaktan eğitim programlarındaki durumu, öğretim üyelerinin sorunları, beklentileri ve ihtiyaçlarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Çevrimiçi Öğretim

Çevrimiçi öğretim, farklı öğretim teknolojilerinin öğrenme sürecine katılarak, farklı bilgi ve iletişim teknolojileri ile yapılandırılan, bireylere esnek olarak yapılandırılmış eğitsel materyallerin sunulduğu, zaman ve mekândan bağımsız 7/24 uygun olunan zamanda alınabilen eğitimler (Yamamoto, Demiray ve Kesim, 2010) şeklinde tanımlanabilir. Çevrimiçi öğrenme benzer bir anlam içeren e-öğrenme olarak da adlandırabilir. Yamamoto, Demiray ve Kesim'e göre e-öğrenme genel olarak çoklu ortam tabanlı etkileşimli zengin medya ortamlarını içerir. Buradan hareketle e-öğrenme denince elektronik olarak sunulan öğrenmelerin akla geldiği söylenebilir. Artan bilgi gereksinimlerini karşılamak için gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı ile zenginleşti-

rilmiş öğrenme ortamları sunarak bireylere zamandan ve mekândan bağımsız, alternatif bir öğrenme seçeneği sunmak amacıyla yükseköğretim kurumları da kendilerini geliştirerek çevrimiçi öğrenme ortamları ile uzaktan eğitime yönelmişlerdir.

Yükseköğretim Kurumları ve Uzaktan Eğitim

Gelişen teknolojiler, artan ve değişen eğitim ihtiyaçları ve bu paralelde yaşam boyu öğrenme ilkesinin yaygınlaşmasıyla birlikte üniversiteler uzaktan eğitim (UE) programları başlatmaya ve var olanlarını da geliştirmeye başlamışlardır. Yıldırım (2010) uzaktan eğitimin günümüz dünyasında üniversite eğitiminde vazgeçilmez bir eğitim yöntemi olarak karşımıza çıkmakta olduğunu ve uzaktan eğitim sisteminin, gelecekte geleneksel eğitim sisteminin yerini alacağı görüşünün yanında, geleneksel eğitim ile birlikte destek bir eğitim sistemi olarak sunulmasını savunanların da olduğuna dikkat çekmektedir. Böylece yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi eğitim hem uzaktan eğitim programlarında geleneksel eğitime alternatif olarak kullanılmakta hem de geleneksel eğitime destek olarak paralelinde kullanılmaktadır. Türkiye'de Ekim 2010 itibariyle, YÖK onaylı uzaktan eğitim programı açan otuz üniversitedeki programlarda okuyan öğrenci sayısı yaklaşık olarak 13,000'dir (Hançer, 2010). YÖK 2011 verilerine göre Türkiye'de 26 üniversitede 73 meslek yüksek okul programı, 9 üniversitede 10 lisans tamamlama programı, 3 üniversitede 14 lisans programı ve 28 üniversitede 61 yüksek lisans programı uzaktan eğitim ile yürütülmektedir. Bu verilere göre Türkiye'de üniversitelerde toplam 158 uzaktan eğitim programı bulunmaktadır (*bkz.* Tablo 1) (Yükseköğretim Kurulu, 2011).

Tablo 1: Üniversitelerdeki uzaktan eğitim birimleriyle ilgili dağılımlar.

Uzaktan Eğitim Programları Kategorileri	Üniversite Sayıları	Uzaktan Eğitim Program Sayıları
Meslek Yüksek Okullar	26	73
Lisans Tamamlama Programları	9	10
Lisans Programları	3	14
Yüksek Lisans Programları	28	61
Toplam	-	**158**

Howell vd. (2004) geleneksel öğretimden modern eğitime geçişte gerekli yeni yetkinlikler için fakültelerin gelişim ve desteğe olan ihtiyaçlarının arttığını ifade etmektedir. Yükseköğretim kurumlarının değişen yeni yüzündeki çevrimiçi eğitim, öğretim elemanları ve üniversiteler için 21. yüzyılın sunduğu yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ile geleneksel öğretimden modern bir eğitime doğru geçiş olarak görülebilir. Alanyazında da uzaktan öğretim sisteminin esas kullanıcılarını oluşturan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yeni eğitim sistemine olan bakış açılarının, karşılaştıkları zorlukların, isteklerinin ve bilinç düzeylerinin de ortaya konmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2010). Bu bağlamda etkin bir çevrimiçi eğitim için üniversitelerdeki öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının farkına varılarak, bu ihtiyaçların karşılanması doğrultusunda gerekli çalışmaların gerçekleştirilmesinin önemli olduğu ileri sürülebilir.

Yöntem

Bu çalışma yükseköğretimde çevrimiçi öğrenim durumunu betimlemeye yönelik bir araştırmadır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının çevrimiçi öğretim ile sundukları uzaktan eğitim programlarının yapısı ve hali hazırdaki durumu, öğretim elemanlarının sorunları, beklentileri ve ihtiyaçları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'deki çeşitli yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan eğitim merkezlerinde (12), uzaktan eğitim meslek yüksekokullarında (6), uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezlerinde (2), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde (8) ve enformatik bölümünde (1) görev yapmakta olan toplam 21 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim merkezlerinde çalışan 8 katılımcı aynı zamanda bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü personelidir. Bu öğretim elemanları yardımcı doçent doktor (4), öğ-

retim görevlisi (4), araştırma görevlisi (6), araştırma görevlisi doktor (1) ve uzman (6) ünvanlarını taşımaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde %71'inin daha önceden uzaktan eğitim yoluyla en az bir ders sunduğu, %29'unun ise bu deneyiminin olmadığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkiye'de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu: Öğretim Elemanlarının Görüşleri" başlıklı anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket açık uçlu ve yarı yapılandırılmış 36 sorudan oluşmaktadır. Anket soruları katılımcıların çalıştıkları birim, çalışma alanları, ünvanları, mesleki deneyimleri gibi sorularla mesleki anlamda demografik bilgileri, uzaktan eğitimin hangi boyutları ile ilgili olduklarına dair bilgiler, bulundukları yükseköğretim kurumundaki uzaktan eğitim çalışmalarını betimleyen bilgiler ve hem kurumların hem de öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusunda ihtiyaçlarını ortaya koyan bilgileri kapsamaktadır.

Anket soruları geliştirilirken ilgili alanyazından yararlanılmış, anket geliştirme sürecinde 4 alan uzmanından görüş ve önerileri alınmış, daha sonra gelen geri bildirimler doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anketler yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan eğitim merkezlerinde görevli öğretim elemanları ile uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren öğretim elemanlarına elektronik ortamda ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Elektronik ortamda uygulanan anket aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesinde araştırmanın amacına uygun olarak frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Ayrıca açık uçlu soruların veri analizinde içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analiziyle elde edilen bulgular, "uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının ihtiyaçları, sistemde karşılaşılan aksaklıklar, başarıyı etkileyen unsurlar, eğitmenlerin karşılaştıkları sorunlar" alt başlıkları göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

Çevrimiçi Eğitimde Eğitmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Çevrimiçi eğitimde eğitmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretim elemanları ve uzaktan eğitim ile ilgili çalışan görüşlerinin verilerinden ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2'de sunulmaktadır. Buna göre, %31 ile çevrimiçi eğitimde eğitmenlerin ilk sırada yer alan sorunlarının teknik sorunlar olduğu, daha sonra %28 ile içerik hazırlama sorunlarının ortaya konduğu ve üçüncü sırada ise %20 ile kullanılan çevrimiçi ortamla ilgili sorunların olduğu görülmektedir. Ayrıca %10 ile öğrenci değerlendirilmesi ve %8 ile geri dönüt için yeterli düzeyde zaman ayıramamanın ve %3 ile diğer sorunların çevrimiçi eğitimde eğitmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında olduğunu belirtilmektedir. Diğer sorun olarak eşzamanlı derse katılan öğrenci sayısının az olması gösterilmektedir.

Tablo 2: Çevrimiçi eğitimde eğitmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili dağılımlar.

Karşılaşılan Sorunlar	f*	%
Uzaktan eğitime yönelik pedagoji desteği ve eğitimi	8	23
Görsel materyal tasarımı	7	20
İçeriğin hangi standartlara uygun hazırlanacağı	5	14
Çevrim-içi ortamda içerik sunumu	5	14
İçerik geliştirme	4	11
ÖYS yönetim desteği	3	9
Öğretim tasarımı	2	6
Temel bilgisayar becerileri	1	3
Toplam	**35**	**100**

*Katılımcılar birden fazla seçenek seçebildikleri için yanıtların toplam sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Bu verilere göre eğitmenlerin yani yükseköğretim kurumları için öğretim elemanlarının çevrimiçi bir ders yönetiminde en çok karşılaştıkları sorunun teknik sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları teknik sorunlardan sonra ise çevrimiçi eğitim sunarken en yüksek düzeyde içerik hazırlama konusunda sorun yaşamaktadırlar. Alan yazına bakıldığında da uzaktan eğitimde ders veren eğitimcilerin teknik desteğe, donanım ve yazılım desteğine, dersin tasarlanmasında ve öğrenci taleplerinin karşılanmasında desteğe ihtiyaç duydukları (Tüzün ve Yılmaz, 2002) şeklinde bulgulara rastlanmaktadır. Öğretim elemanları özellikle çeşitli öğretim yönetim sistemleri ve eş zamanlı iletişim araçlarının kullanılmasında ve içeriğin hazırlanmasında teknik desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Bir Dersi Çevrimiçi Sunan Bir Öğretim Elemanının İçerikle İlgili İhtiyaçları

Öğretim elemanlarının bir dersi çevrimiçi sunarken içerik konusunda ihtiyaçları ile ilişkili verilerin içerik analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Bu verilere göre, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim ile ders verirken en büyük ihtiyaçları uzaktan eğitime yönelik pedagoji desteği ve eğitimi olduğu görülmektedir. Daha sonra görsel materyal tasarımı ihtiyacının geldiği görülmektedir. Üçüncü olarak da içeriğin hangi standartlara uygun hazırlanacağı ve çevrimiçi ortamda içerik sunumu unsurları olduğu görülmektedir. Temel bilgisayar becerilerinin ise içerik hazırlama konusunda en az ihtiyaç görülen nokta olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Öğretim elemanlarının bir dersi çevrimiçi sunarken içerikle ilgili olarak karşılaştıkları ihtiyaçların dağılımı.

İhtiyaç Alanları	f	%
Uzaktan eğitime yönelik pedagoji desteği ve eğitimi	8	23
Görsel materyal tasarımı	7	20
İçeriğin hangi standartlara uygun hazırlanacağı	5	14
Çevrimiçi ortamda içerik sunumu	5	14
İçerik geliştirme	4	11
ÖYS yönetim desteği	3	9
Öğretim tasarımı	2	6
Temel bilgisayar becerileri	1	3
Toplam	**35**	**100**

Tablo 3'te ayrıca öğretim elemanlarının uzaktan eğitim için içerik hazırlama konusunda temel bilgisayar becerilerinden daha çok uzaktan eğitime yönelik pedagoji ve görsel içerik hazırlama desteğine ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimde en çok ihtiyaç duydukları noktanın uzaktan eğitime yönelik bir pedagoji kullanarak dersleri oluşturmak ve çevrimiçi ortamda görsel materyallere dayalı ders içeriği oluşturmak olduğu düşünülebilir. Kim & Bonk (2006) çevrimiçi programlarda çevrimiçi öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerinin başarıyı etkileyen en önemli unsur olduğuna dikkat çekmektedirler. Buna dayalı olarak da öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik pedagoji desteği ve eğitimi konusundaki ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğu çıkarımı yapılabilir.

Bir Dersin Çevrimiçi Sunulması Sürecinde Karşılaşılan Teknik İhtiyaçlar

Öğretim elemanlarının bir dersi çevrimiçi sunarken teknik bağlamda ihtiyaçları ile ilişkili verilerin içerik analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Buna göre, çevrimiçi ortamda bir ders sunan öğretim elemanının teknik bağlamda %50 oranı ile en çok desteğe ihtiyaç gördüğü nokta kullanılan öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) konusunda bilgilendirilmek ve eğitim almaktır. Bunu takip eden ihtiyaç %13 ile eşzamanlı bileşenler hakkında eğitim konusudur. Tablo 4'teki verilere göre, öğretim elemanlarının çevrimiçi bir ders sunarken en çok çevrimiçi ortamı içeren sistem ve unsurlar hakkındaki teknik bilgilere ihtiyaç duydukları öne sürülebilir. Nitekim katılımcılar, anketin açık uçlu bölümünde verdikleri yanıtı desteklerken, öğretim elemanlarının gerekli yerlerde derslerine müdahalede bulunabilmeleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemlerini ve bu sistemdeki araçları etkin kullanabilmelerinin gerektiğini çokça vurgulamışlardır. Öte yandan öğretim elemanları ayrıca öğrencilerin de ortamla ilgili teknik sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler.

Tablo 4: Öğretim elemanlarının bir dersi çevrimiçi sunarken teknik konularla ilgili olarak karşılaştıkları ihtiyaçların dağılımı.

Öğretim Elemanlarının Teknik İhtiyaçları	f	%
Kullanılan sistem (ÖYS ortamı) hakkında eğitim	12	50
Eşzamanlı bileşenler hakkında eğitim	3	13
İçerik hazırlanması	2	9
Temel bilgisayar bilgisi	2	8
Yazılım desteği	2	8
Donanım desteği	1	4
Temel internet kullanımı	1	4
Öğrencilere teknik destek için 7/24 çağrı merkezi desteği	1	4
Toplam	**24**	**100**

Uzaktan Eğitimde En Çok Karşılaşılan Aksaklıklar

Katılımcılara yöneltilen "Bulunduğunuz ortamda uzaktan eğitim konusunda ne tür aksaklıklar gözlüyorsunuz?" sorusu ile toplanan veriler içerik analizi ile incelendiğinde yanıtların, "öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusundaki eksiklikleri, teknoloji konusundaki yetersizlikleri ve zaman sıkıntısının" en çok vurgulanan durumlar olduğu görülmektedir. Yanıtlarda bu üç değişkenin birbirleri ile ilişkilendirilerek ortaya konulduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve teknoloji konusundaki eksikliklerinin, daha fazla zaman ayırmayı gerektirdiği için zaman yönetiminde sorun yaşandığı ve bu nedenle de diğer iş yüklerinin arasında gerekli zamanı ayırarak dersi hazırlamak konusunda sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda ders içeriklerinin istenen kalitede hazırlanamamış olması, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim bilgi yetersizliği, zaman sıkıntısı ve uzaktan eğitim alanında personel eksikliği gibi aksaklıkların yanında ortaya çıkan bir diğer aksaklık olarak sunulmaktadır. Verilen yanıtlarda teknik bağlamda belirtilen aksaklıklar içinde özellikle internet bağlantısından ve alt yapıdan kaynaklı yaşanan sorunlar vurgulanmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitimde aksaklık olarak belirttikleri bir diğer sorun ise uzaktan eğitim konusundaki yönetmelik eksikliği ve ders içerikleri konusundaki akreditasyon çalışmalarının eksikliği olarak görülmektedir. Kim & Bonk (2006) çalışmalarında çevrimiçi programların başarısını etkileyen faktörler arasında düşük sıralarda da olsa akreditasyon süreci ile kesin bir kalite yönetimini vurgulamışlardır.

Çevrimiçi Eğitimde Başarıyı Etkileyen Unsurlar

Çevrimiçi eğitimde başarıyı etkileyen unsurlar Tablo 5'te verilmiştir. Bu verilere göre, çevrimiçi eğitimde başarıyı etkileyen unsurlardan en etkili olanları %21 ile eğitmenlerin pedagojik yeterlilik durumları ve %20 ile eğitmenlerin teknik yeterlik durumları olduğu dikkati çekmektedir. Eğitmenlerin pedagojik ve teknik yeterlik durumlarını takiben %18 ile çevrimiçi ortam teknolojilerindeki gelişmelerin çevrimiçi eğitimi etkileyen unsurlar arasında üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Listenin dördüncü sırasında ise %17 ile kurum yönetiminin desteği görülmektedir. Daha sonra ise çevrimiçi eğitimde başarıyı etkileyen unsurlar olarak sırasıyla %12 ile finansal destek, %7 ile katılımcılar tarafından belirtilen diğer faktörler ve %5 ile piyasanın durumu listelenmektedir. Katılımcılar

Tablo 5: Çevrimiçi eğitimde başarıyı etkileyen unsurların dağılımı.

Başarıyı Etkileyen Unsurlar	f*	%
Eğitmenlerin pedagojik yeterlilik durumları	17	21
Eğitmenlerin teknik yeterlilik durumları	16	20
Çevrimiçi ortam teknolojilerindeki gelişmeler	15	18
Kurum Yönetiminin Desteği	14	17
Finansal Destek	10	12
Diğer	6	7
Piyasanın durumu	4	5
Toplam	**83**	**100**

*Katılımcılar birden fazla seçenek seçebildikleri için yanıtların toplam sayısı katılımcı sayısından fazladır.

"diğer unsurlar" içinde eğitimin gerekliliği, öğrencilerin hazır olma durumu, motivasyon, eğitmenlerin pedagojik bilgilerini ortama uygulayabilme durumu, kurumların uzaktan eğitime yöneliş sebeplerinin eğitim çeşitliliğinden faydalanmaktan öte ticari anlayış içermesi gibi konuları belirtmektedirler.

Çevrimiçi öğretimin başarılı ve etkin olabilmesi için örgün eğitimden farklı olarak odaklanılması gereken bir takım unsurlar ortaya konmalıdır. Başarılı ve etkin eğitim-öğretimin sunulması için yükseköğretim kurumları çevrimiçi olarak sundukları eğitimlerde bu noktalardaki gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmelilerdir. Tablo 5'teki veriler incelendiğinde yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim birimlerinde çalışan ya da uzaktan eğitim ile ilgilenen öğretim elemanları ve ilgili personel ile yapılan görüşmeler sonucunda eğitmenlerin pedagojik ve teknik yeterlik durumlarını en etkili unsurlar olarak ortaya koydukları anlaşılmaktadır. Kim ve Bonk (2006) da çevrimiçi programların başarısını etkileyen en önemli unsurlar arasında çevrimiçi eğitmenlerin pedagojik ve teknik yeterliklerini sırasıyla ikinci ve üçüncü sırada göstermişlerdir. Yükseköğretim kurumlarının çevrimiçi eğitim ile oluşan yeni yüzlerinde de eğitmenlerin pedagojik yeterlik durumları ve devamındaki teknik yeterlik durumları başarıyı etkileyen en önemli etkenler olarak sunulabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına göre Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim sistemlerini kullanan öğretim elemanları sırasıyla en çok "içerik hazırlama, teknik durumlar, uzaktan eğitim amacıyla bir çevrimiçi ortamı kullanmak" konularında sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretim elemanlarının içerik hazırlama konusundaki ihtiyaçları incelendiğinde sırasıyla "uzaktan eğitime yönelik pedagoji desteği ve eğitimi ve görsel materyal tasarımı" gibi konularda desteğe ihtiyacın ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca teknik ihtiyaçlarına bakıldığında ise "Kullanılan sistem (ÖYS ortamı) hakkında eğitim" şeklinde belirlenen ihtiyacın en önemli ihtiyaç olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim programlarında başarıyı etkileyen en önemli üç unsurun sırasıyla eğitmenlerin pedagojik yeterlilik durumları, eğitmenlerin teknik yeterlik durumları ve çevrimiçi ortam teknolojilerindeki gelişmeler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üniversitelerin uzaktan eğitim programlarında etkili olabilmeleri için sistemde ders verecek eğitmenlere yönelik hem pedagojik hem de teknik anlamda destek programları sunmalarının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim programlarında eğitmenlere yönelik olarak genellikle teknik destek konusunda daha çok çalışma yapıldığı görülürken, bu araştırma bulgularına göre başarılı bir uzaktan eğitim için eğitmenlere ders hazırlama ve sunma sürecinde verilecek pedagojik destek en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Nitekim Kim & Bonk (2006) da geliştirilmiş pedagojinin kusursuz bir çevrimiçi eğitim için en önemli unsurlardan biri olabileceğini vurgulamışlardır.

Uzaktan eğitimle ders verenlerin bilgisayarın nasıl kullanıldığını ya da eğitim teknolojilerinin nasıl kullanılması gerektiğini bilmesi yeterli değildir (Smith, 2003). Özellikle ilk defa uzaktan eğitimle ders veren eğitimcilerin zaman kaygısı duymamaları ve çevrimiçi derslerin geleneksel derslerden farklı olduğunu anlamaları gerekmektedir. Çevrimiçi dersler geleneksel yöntemlere göre daha fazla sabır, zaman ve anlayış gerektirmektedir (Perrin & Mayhew, 2000). Öğretim elemanlarının kendilerinden beklenen sabır, zaman ve anlayışı gösterememeleri uzaktan eğitimle ders verdiği sistemde de aksamaların olmasına yol açacaktır. Bu araştırmada da uzaktan eğitim merkezlerinde yaşanan aksaklıklarda öğretim elemanlarının içerik hazırlama, temel bilgisayar becerileri, çevrim içi ortamları ve iletişim araçlarını kullanmadaki yetersizliği, zaman sıkıntısı ve teknolojiye olan uzaklığı ön plana çıkmaktadır.

Öte yandan uzaktan eğitim merkezlerinde daha nitelikli eğitimlerin sunulabilmesi için eğitim verecek olan öğretim elemanlarına oryantasyon amaçlı eğitimlerin verilmesi sistemin etkili olmasında önemli katkılar sağlayabilecek bir unsur olacaktır. Bunun yanında ayrıca, çevrim içi derslerdeki verimliliği artırmak için sürece başlamadan önce görev dağılımı, içeriklerin oluşturulması, kullanılacak araç gereçlerin belirlenmesi ve eğitmenlerin çevrimiçi derslere hazırlanması süreci çok iyi bir şekilde planlanmalıdır. Çünkü planlama başarılı olmanın en önemli ön koşuludur.

Kaynaklar

Berge, Z. (1995). The role of the online instructor/facilitator. Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. Educational Technology, 35(1) 22-30. [Çevrimiçi: http://www.freewebs.com/dollardeal/teach_online.html], Erişim tarihi: 02.03.2011.

Fish, W. W., & Wickersham, L. E. (2009). Best practices for online instructors: Reminders. The Quarterly Review of Distance Education, 10(3), 279-284. [Çevrimiçi: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=-18&sid=11d3fa0f-bd6d-4f99-963c-a2b22a97dbd6%40sessionmgr15], Erişim tarihi: 02.03.2011.

Hançer, A. (2010). e-Öğrenmenin bugünü ve geleceği. İçinde, T. G. Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Ed.), Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar (ss. 509-526). Ankara: Eflatun Yayınevi.

Howell, S. L., Saba, F., Lindsay, N. K., & Williams, P. B. (2004). Seven strategies for enabling faculty success in distance education. The Internet and Higher Education, 7, 33-49.

Gülbahar, Y. (2009). e-Öğrenme. Pegem Akademi, Ankara.

Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2006). The Future of online teaching and learning in higher education: The survey says… Educause Quarterly, 29(4), 22-30.

ÖSYM (2010a). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2009-2010 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. 2009-2010 Öğretim yılı öğrenci sayıları özet tablosu. [Çevrimiçi: http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56190/h/1ogrencisayozettablosu.pdf], Erişim tarihi: 15.02.2011.

ÖSYM (2010b). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2009-2010 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. 2009-2010 Öğretim yılı öğrenci ve öğretim elemanları sayıları özet tablosu. [Çevrimiçi: http://www.osym.gov.tr/dosya/1-56158/h/2ogretimelemanlarisayozettablosu.pdf], Erişim tarihi: 15.02.2011.

Smith, N. N. (2003). Characteristics of successful adult distance instructors for adult learners. Inquiry, 8(1). [Çevrimiçi: http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-smith.html], Erişim tarihi: 15.02.2011.

Tüzün, H., & Yilmaz, Ö. (2002). Instructor support in web-based instruction. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2002 (pp. 1987-1992) [Çevrimiçi: http://www.editlib.org/d/9960/proceeding_9960.pdf], Erişim tarihi: 15.02.2011.

Perrin, K. M., & Mayhew, D. (2000). The reality of designing and implementing an Internet-based course. Online Journal of Distance Learning Administration, 3(5). [Çevrimiçi: http://distance.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/mayhew34.html], Erişim tarihi: 15.02. 2011.

Yamamoto, T. G., Demiray, U. ve Kesim, M. (Ed.). (2010). Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar. Ankara: Eflatun Yayınevi. [Çevrimiçi: http://tojde.anadolu.edu.tr/elearning.pdf], Erişim tarihi: 15.02.2011.

Yıldırım, F. (2010). Uzaktan eğitim sistemine geçişin esas öğeleri olan öğretim elemanları ve öğrencilerinin bakış açıları. İçinde, T. G. Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Ed.), Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar (ss. 27-48). Ankara: Eflatun Yayınevi.

Yükseköğretim Kurulu (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi. Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi kitabı. Ankara: YÖK Yayını. [Çevrimiçi: http://tercihnoktasi.com/dokumanlar/AV_005.pdf], Erişim tarihi: 09.03.2011.

Yükseköğretim Kurulu (2011). Üniversitelerdeki uzaktan eğitim programları: Sayısal veriler. Ankara: Yükseköğretim Kurulu, Eğitim-Öğretim Daire Başkanlığı, Ankara.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1373-1379

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

Güzel Sanatlar Alanında Çalışan Bazı Öğretim Görevlilerin Sanatta Yeterlik Eğitimi Almalarına İlişkin Bir Öneri

Öğr. Gör. Kazım Artut
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sarıçam, 01330, Adana, Türkiye

Özet

Sanat eğitimi, genel eğitim içinde, bireyin kendisini ifade etmesinde insani bir ihtiyaç olan özel bir disiplin alanıdır. Sanat, kültürler arası önemli bir iletişim dilidir. Toplumların gelişmişliğinin önemli göstergelerinden birisidir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar bölümü ve güzel sanatlar fakültelerinin bölümlerinde doktoraya karşılık gelen unvan "Sanatta Yeterliktir". Üniversitelerde zaman zaman bu alana ilişkin lisansüstü eğitim ve atamalara yönelik düzenlemeler yapılabilmekte, bazı esneklikler ve kriterler geliştirilmektedir. Bu araştırmanın amacı, üniversitelerde alanı güzel sanatlar olan, mesleğinde en az 10 yılını doldurmuş, yüksek lisanslı, başarılı öğretim görevlilerine, nitelikleri, yeterlilikleri konusunda endişe ve tartışmaları ortadan kaldırılacak bir biçimde yeni, esnek düzenlemeler (kriterler) getirilerek hizmet içinde sanatta yeterlik yaptırılmasını önermektir. Bu önerinin, öğretim görevlilerinin öğretim üyeliğine geçişinin teşvik edilmesine, onların mesleki motivasyonlarının arttırılmasına, akademik gelişim alanlarına odaklanmasına ve iş doyumlarının sağlanmasında önemli getirisi olabileceği, deneyimlerinden yararlanılabileceği gibi bu alanlardaki öğretim üyesi istihdamında kısmen de olsa bir açığın kapatılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırma, araştırmanın niteliği ve gerekçelerine ilişkin üç devlet üniversitesinde, güzel sanatlar alanında görev yapan, farklı unvanlarda (beş) öğretim üyesinin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Çalışma nitel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, "Sanatta Yeterlik Programının Gerekçesi, Programa Katılabilme Koşulları ve Programın Kazanımları" olmak üzere üç bölümü içeren sorulardan oluşmaktadır. Araştırma bulgularında, araştırmacı tarafından önerilen ve hizmet içinde verilmesi planlanan formasyon programı, araştırmaya katılan öğretim üyeleri tarafından öğretim görevlilerinin akademik gelişimlerinde yararlı olabileceği, belirtilmiştir. Ancak bir öğretim üyesi, önerilen programın diğer alanlara emsal teşkil etmesi bakımından problem olabileceği yönünde görüşünü dile getirmiştir.

Anahtar kelimeler: Formasyon programı, güzel sanatlar eğitimi, sanatta yeterlik.

Giriş

Küreselleşme sürecinde gelişmiş üniversiteler büyük bir değişim, dönüşüm ve hareketlilik sürecinden geçiyor. Tekalan (2009), Küreselleşmenin bütün dünyada ekonomi, siyaset, sanat, terör, çevre ve benzeri alanlar ile birlikte eğitimi de etkilediğini bu alanlardaki küreselleşen problemlerin küresel çözümlerle mümkün olabileceğini ve küreselleşmenin bütün dünyada üniversiteleri reforma zorladığını ifade eder.

Doğal olarak küreselleşen dünyada evrensel bir nitelik taşıması gereken Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının belirli aralıklarla kendilerini değerlendirmeleri, güçlü ve zayıf yönlerinin tespiti yapılarak sorgulamaları ve belirlenen stratejiler doğrultusunda eğitim-öğretim, araştırma ve idari faaliyetlerini (hizmetlerinin) iyileştirmesi-geliştirmesi, akredite olmanın temel koşulu olarak düşünülmektedir.

Bologna süreciyle (1999) birlikte başlatılan eğitimde yeniden yapılanmaya ilişkin değişim (reform) süreci Avrupa üniversitelerinde önemli bir kırılma noktasını temsil etmektedir. Ayrıca Prag, (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) ve Londra (2007) bildirgeleri, Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin (2008) tavsiye kararları, Avrupa dışındaki ülkelerin de yükseköğretim sistemlerini etkilemektedir (Akçay, 2010). Eğitim, bilişim, teknoloji ve sanat alanlarında yaşanan etkileşime bağlı olarak bu yenilik ve gelişmeler, toplumun değişen ihtiyaçlarıyla birlikte her alanda olduğu gibi yükseköğretim sistemlerinin ve akademik problemlerin de gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Bu süreç ile birlikte demokratik düşünce, yaratıcılık, hümanizma, yurttaşlık bilinci, kişilik (entelektüel) gelişimi, özgünlük, özgürlük ve kendini ifade etme gibi sanat ve sanat eğitimi ile bire bir örtüşen kavramlar toplumsal değişimin, gelişimin gerçekleşmesinde belirleyici bir role sahiptir. Çünkü bu süreçte gücün kaynağı değişmiştir. Güç, bilgi çağının dinamikleri arasında yer almaktadır. Bu dinamikler, özgünlük, sanatsal yaratıcılık ve inovasyon üzerine kurgulanmıştır.

Sanat, günümüzde sınırları olmayın bir dil ve anlatım biçimine dönüşmüştür. Sanat, kültürler arası önemli bir iletişim ve etkileşim dilidir. Bu alana ilişkin öğretim elemanı yetiştirmek ülkemizin sanatsal-kültürel gelişiminde önemli bir amaç olarak görülmelidir.

Sanatta yeterlik veya sanatta doktora adı ne olursa olsun sanatsal sunum ve sanatsal ifade yollarının, bilimsel yayın ve bilimsel sunumlarla muhteva sebebiyle tam örtüştüğü söylenemez. Sanat ve sanatın öğretiminin bilimsel boyutu vardır. Ancak sanatı icra etmede, bilimsel ilkelerden yararlanmak başka bir şeydir, bilimin sıkı kalıplarına oturtmak başka bir şeydir. Örneğin, ABD veya AB ülkelerinde sanatta kariyer bizim ölçütlerimize pek uymamakla birlikte adayların önü tıkanmamakta, önemli esneklikler getirilmektedir. Çünkü üniversitelerin yapısı gereği kendi iç dinamikleriyle, özellikle akademik sorunlarının üstesinden gelebilecek, seçenekler ve esneklikler geliştirebilecek gücü ve potansiyeli olabileceği varsayılır.

Ülkemizde 104'ü devlet, 62'si vakıf olmak üzere 166 üniversite vardır. Üniversite sayısının 2012'de 200'e ulaşacağına ilişkin basına yansıyan bilgiler mevcuttur. Bu durum, yeni açılan ve gelişmekte olan üniversitelerde çok ciddi bir öğretim üyesi açığı sorununu da beraberinde getirmektedir.

Özellikle resim ve müzik (Sanat Eğitimi) alanları kendi içinde özellik arz eden birer disiplin alanıdır. Monolova'ya (2005) göre, güzel sanatlar alanı Türkiye'de en az öğretim üyesine sahip alanlardır. Yeni kurulan fakültelerin ilgili bölümlerinin ana bilim dallarının oluşturulmasında, lisans ve lisansüstü eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde yetişmiş öğretim üyelerine ihtiyaç vardır. 2009 yılında yurtiçi ve yurt dışı öğretim üyesi yetiştirme programlarında (ÖYP, 33 ve 35. Maddeler) büyük ölçüde bir artış görülmesine rağmen, özellikle güzel sanatlar alanları da dahil olmak üzere yeni açılan üniversite sayıları ile karşılaştırıldığında bu artış kısa vadede yeterli görülmemektedir.

Bu durum TÜBA'nın Mayıs 2010 raporunda da "Türkiye'deki üniversitelerden çıkan doktoralı öğrenci sayısı çok az, doktora tamamlama süreleri ise Batı üniversitelerine göre çok daha uzundur." Şeklinde vurgulanmıştır. Yine aynı raporda akademik personel yetersizliği nedeniyle kamuda çalışan, alanında yetkin olmayan kadroların zaman zaman üniversitelerde ders vermelerinin de sorunun bir parçası olduğu ifade edilmektedir.

Dolayısıyla bu konuya bir katkı olarak, bazı üniversitelerde bu alanlarda uzmanlaşmış, yayınları ve eserleri olan, deneyimli, üretken, yüksek lisans yapmış öğretim görevlilerinden yararlanılması bir seçenek olarak düşünülebilir. Bu öğretim görevlileri, ders yükü, akademik statü ve yabancı dil sorunlarından dolayı sanatta yeterlik (doktora) yapamadıkları, dolayısıyla öğretim üyesi unvanına sahip olamadıkları için lisansüstü öğrencilerin yetiştirilmelerinde, bölüm ve ana bilim dallarının geliştirilmesinde etkili olamamaktadırlar. Bu elemanlar için öğretim üyeliğine teşvik edici alternatif düzenlemelerin geliştirilmesi önemli bir kazanım olarak düşünülebilir. Şahin, (1996) öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesini, çok yetenekli öğretim elemanların öğretim üyeliğine kazandırılmasının şart olduğunu vurgulamaktadır.

2010–2011 Öğretim yılı ÖSYM verilerine göre üniversitelerde lisans düzeyinde çeşitli sanat dallarında (plastik sanatlar, sanat eğitimi, müzik, gösteri ve sahne sanatları v.b) çalışan yaklaşık 4,922 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bu elemanlardan yaklaşık 1.654'ü öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

Özellikle Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Konservatuarlarda çalışan bu öğretim görevlileri içinden, öğretim üyeliğine atanmasına benzer bir kriter geliştirilerek, koşulları sağlayanlar yetiştirilebilir. Zaruretten ortaya çıkan bu istisnai durum, üniversite ve öğrenci sayılarının artışına paralel olarak bir çözüm (katkı) önerisi biçiminde düşünülerek en kısa zamanda değerlendirilmeye alınabilir.

Yöntem

Bu araştırma 2010–2011 eğitim-öğretim yılında üç farklı üniversitede görev yapan, farklı unvanlardaki öğretim üyelerinin; öğretim görevlilerin hizmet içinde sanatta yeterlik yapmalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretim üyeleri ile; "Sanatta Yeterlik Programının Gerekçesine, Formasyon Programına Katılabilme Kriterlerine ve Programın Kazanımlarına" ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, çalışma alanı güzel sanatlar eğitimi olan üç yardımcı doçent, bir doçent ve bir profesör görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Çukurova Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde görev yapan, üç yardımcı doçent, bir doçent ve bir profesörden oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin mesleki hizmet süresi 7 ile 24 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Bu bakımdan görüşme yapılacak öğretim üyelerine çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek görüşme gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu görüşme formundaki sorular araştırmanın amacı dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla Gay (1987) ve Karasar (2005) tarafından belirtilen uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formu,"Sanatta Yeterlik Programının Gerekçesine, Adayların Formasyon Programına Katılabilme Kriterlerine ve Programın Kazanımlarına" ilişkin olmak üzere üç üst başlıktan oluşmaktadır.

Görüşme formunda yer alan sorulara öğretim üyelerinin verdikleri cevaplar not alınarak toplanmıştır. Görüşme süresi ortalama 40 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında öğretim üyeleri soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemelerine özen gösterilmiştir.

Verilerin içerik analizinde karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Maykut ve Morehouse (1994), bu yöntemle verilerin sistematik bir şekilde analiz edildiğini, araştırmacıların tümevarımı kullanarak yorum getirme ve önerilerde bulunabilme yeterliliğine erişebildiğini ifade eder.

Öğretim üyelerinden görüşme yoluyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacının amaçlarına uygun olan veriler, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak kullanılmış ve kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Birebir alıntı olarak kullanılabilecek cümleler belirlenmiştir. Kodlama ile elde edilen bulgular amaçlarına göre düzenlenmiş ve belirlenmiştir.

Öğretim üyelerinden elde edilen verileri kimliklerini açıklamadan sunabilmek ve karışıklığa sebebiyet vermemek için kodlama yapılmıştır. Bunun için ilk görüşülen öğretim üyesine "ÖÜ1" ve görüşme sırasına göre her bir öğretim üyesine sırasıyla "ÖÜ2", "ÖÜ3", "ÖÜ4" ve "ÖÜ5" kodu verilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, aşağıda gösterilen başlıklar halinde üç kategoride incelenerek verilmiştir.

Sanatta Yeterlik Programın Gerekçesine İlişkin Görüşler

Bu üst başlık altında öğretim üyelerine; öğretim görevlilerinin sanatta yeterlik yapmalarına ilişkin makalenin amacında belirtilen gerekçeleri, olumlu, yeterli, ikna edici bulup bulmadıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretim üyelerinin çoğunluğu "ÖÜ1, ÖÜ3, ÖÜ4, ÖÜ5" önerinin ikna edici ve gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir öğretim üyesi (ÖÜ2) konuya ilişkin kararsız kaldığını, önerinin kabul görmesi için daha güçlü dayanaklarının olması gerektiğini ifade etmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretim üyelerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Yürürlükte olan sanatta yeterliğe ilişkin yabancı dilin dışındaki mevcut kriterler makul. Ancak yabancı dil puanı yeniden gözden geçirilmelidir. Mevcut sistem sanatta yeterliğe ilişkin nitelikli adayların seçiminde yabancı dilin ağırlıklı bir etken olmasından dolayı yetenekli adayların programa kabulü sorun olabiliyor. Bu bakımdan uzun yıllar üniversitede çalışmış, alanında yetkin, başarılı öğretim görevlilerinden yararlanılabilmesi açısından böyle bir seçenek bence uygun olur." (ÖÜ5).

"Son birkaç yılda çok sayıda yeni üniversite açılmıştır. Bu üniversitelerde yer alan güzel sanatlar bölümlerinin geliştirilmesi için yetenekli elemanlara ihtiyaç var. Bu bakımdan önerilen program uygulanabilir. Bu konuda bölüm veya fakülte kurulları etkili olabilmelidir." (ÖÜ3).

"Mevcut sanatta yeterlik programı diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilerek tasarlanan kriterlerden oluşmaktadır. Sanatın kendine özgü bir dili ve disiplin alanı olduğu sanki göz ardı edilmiş gibi…." (ÖÜ1).

Sanatta yeterlikte yabancı dilin ön koşul olarak belirlenmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorusuna karşılık tüm öğretim üyeleri; genel anlamda, sanatın diğer bilim dallarından farklı, özel bir disiplin alanı olduğu, yabancı dilin ana kriter olmasının sanatın doğası ve bu alanın varlık sebebiyle örtüşmediği yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretim üyelerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Mevcut uygulamada sanatta yeterlikte yabancı dilin ön koşul olması, adayı, sanat eğitimcisi ve sanatçı kimliğinden uzaklaştırmaktadır. Çünkü aday, beklenen kriteri sağlayıncaya kadar dil kursu alacaktır. Bu kurs süresi bir iki, bazen üç, beş yıl, bazen daha da uzun sürebilmektedir. Dil kursu sonucunda başarılı olmanın da bir garantisi yoktur. Yıllardır alınan dil kursları sonucunda KPDS veya ÜDS sınavlarındaki başarısızlık, adaylarda karamsarlığa, bezginliğe ve motivasyon düşüklüğüne neden olabiliyor. Bu durum aynı zamanda onların asli görevlerini yapmasını da olumsuz etkileyebiliyor." (ÖÜ4).

"Sistem, dilde yeterli olan ancak sanatta yeterli olamayanlara da kapı açmaktadır." (ÖÜ1).

"Bir akademisyenin yabancı dil bilgisinin olmasını ben son derece önemli buluyorum. Ancak sanat dallarına ilişkin akademik yükselmenin önünde engel teşkil etmesini doğru bulmuyorum. Sanatta yeterlik yapılmasında veya akademik yükselmede yabancı dil, puan avantajı olarak değerlendirilmelidir." (ÖÜ3).

Adayların Formasyon Programına Katılabilme Kriterlerine İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretim üyelerine, sanatta yeterliğe katılabilecek öğretim görevlisi adayların yeterliklerinin ne olması gerektiği konusundaki görüşleri sorulmuştur. Tüm öğretim üyeleri, genel olarak tüm adayların üniversitelerde çalışan, alanında yetkin, ortalama on yıl deneyimli, üretken sanat eğitimcisi ve sanatçılardan oluşmasının amaca uygun olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ayrıca adayların programa katılım koşulu hakkında yabancı dil bilgisinin (puanının) düzeyine ilişkin öğretim üyelerine yöneltilen soruda ise, yabancı dil puanının yüzdelik dilim içinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3, ÖÜ4). Bir öğretim üyesi ise yabancı dil bilgisinin dikkate alınmaması gerektiğini vurgulamıştır (ÖÜ5).

Öneride belirlenen koşulları sağlayan öğretim görevlilerinin formasyon programı dahilinde yetiştirilme biçimlerinin nasıl olması gerektiği konusunda ise iki öğretim üyesi iki yarıyıllık sürenin uygun olabileceğini (ÖÜ1, ÖÜ3), bir öğretim üyesi, formasyon programı için adayların bir proje hazırlamalarının yeterli olabileceğini (ÖÜ5), bir öğretim üyesi, ilgili enstitü programının sürecine uyulması gerektiğini (ÖÜ2) belirtmiş, bir diğer öğretim üyesi ise bu konuda görüş belirtmemiştir (ÖÜ5). Konuya ilişkin bazı öğretim üyelerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Programa kabul edilecek adayların yüksek lisans yapmış olmaları, en az 10 yıl mesleki deneyimleri ön koşul olabilir." (ÖÜ2).

"Adaylar zaten alanında yetenekli isim yapmış kişiler. Bir yarıyıllık döneme denk gelen yaz kursu sonucunda bitirme tezi, ya da bir projeyle formasyon eğitimi tamamlattırılabilir." (ÖÜ4).

"Programa katılan öğretim görevlilerine ileride öğrencilerine lisansüstü tez yaptırma durumu söz konusu olabileceğinden en az bir yarıyıl bu dersleri almaları gerekir. Ayrıca bunlar seçilmiş yetenekli, deneyimli adaylar olduğu için atölye dersi almalarına bence gerek yok." (ÖÜ1).

Önerilen Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan öğretim üyelerine programın kazanımlarına ilişkin genel görüşleri sorulduğunda iki öğretim üyesi (ÖÜ4, ÖÜ5) programın bir an evvel hayata geçirilmesi gerektiğini, bir öğretim üyesi ise (ÖÜ2) önerilen formasyon programının gerekçesi ne olursa olsun, alanı güzel sanatlar olan öğretim görevlilerine ayrıcalık getiren bir durum olarak algılanabileceği yönünde endişelerini ifade etmiştir. Önerilen programın sanat eğitimine ve öğretim görevlilerinin akademik gelişimlerine ve niteliklerine katkı getireceğine inanıyor musunuz? Sorusuna karşılık tüm öğretim üyeleri olumlu görüş bildirmişlerdir. Önerilen programın öğretim görevlilerinin iş doyumu ve

motivasyonlarını arttıracağını düşünüyor musunuz? Sorusuna tüm öğretim üyeleri olumlu yönde cevap vermişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretim üyelerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Açılan yeni üniversitelere (kendi alanımızda) istihdam yaratılması bakımından bu öneriyi olumlu buluyorum. Başarılı öğretim görevlileri değerlendirilmelidir. Bence sakıncası yok, ayrıca mevcut kadro ve unvanlarından dolayı mali açıdan da bağlı bulunduğu kuruma bir yük getirmeyecektir." (ÖÜ3).

"Yükseköğretim Kurumu'nun Öğretim üyesi yetiştirme (ÖYP) programını olumlu buluyorum. Ancak buna katkı sağlayacak, alana ilişkin esnek, alternatif önerilerin dikkate alınması gerektiğini de önemsiyorum." (ÖÜ5).

"Programın ülkemizin sanat eğitimine ve sanatına önemli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum." (ÖÜ4).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, mesleklerinde 8 ile 24 yıl çalışan farklı unvanlardaki öğretim üyelerinin önerilen programa ilişkin görüşlerini derinlemesine belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim üyelerinin çoğunun programın hayata geçirilmesine ilişkin olumlu bir yaklaşım içinde oldukları görülmüştür. Sanatta yeterlikte yabancı dilin önemli olduğu ancak yabancı dilin, alan yeterliliğinin önünde yer almasının sakıncalarını dile getirerek yabancı dilin yüzdelik dilim içinde değerlendirilmesinin uygun olabileceği yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

YÖK, 1981'den bu yana 2547 sayılı kanun üzerinde (DPT'nın 1999'daki verilerine göre) 25 kez kalıcı değişiklik yapmıştır. Çok sayıda da geçici madde eklenmiştir. Bu zorunlu değişiklikler ihtiyaçlara göre bugün de devam etmektedir. Dolayısıyla ilgili kanun içinde geçmişte olduğu gibi (YÖK'ün çeşitli dönemlerde yürürlüğe girmiş 02/02/1985 tarihli 2809 sayılı kanunun, geçici 10. maddesinin 2. fıkrasının 4. maddesi) benzer bir şekilde yeniden geçici bir madde eklenerek uygun görülen uzman öğretim görevlileri bir kereye mahsus olmak üzere doktora'ya eş, özel bir formasyon programı geliştirilerek yetiştirilebilmelidir.

Örneğin bu alanda formasyon programı kapsamına alınacak öğretim görevlileri için başvuru kriterleri, yukarıda referans alınan ek geçici madde ile karşılaştırılamayacak ölçüde yükseltilir. Adayların programa kabulü için Eğitim Fakülteleri Resim, Müzik Öğretmenliği (bölüm/anabilim dalı) veya Güzel Sanatlar Fakültelerinde yüksek lisans yapmış olmaları, bağlı bulunduğu bir yükseköğretim kurumunda alanıyla ilgili yaş sınırı olmaksızın en az 10 yıl öğretim görevlisi olarak çalışmış olması ön koşul olarak belirlenebilir. Adaylardan ALES ve yabancı dil koşulu aranmaz, ancak yabancı dil puanı yüzdelik dilim içinde önemli bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Ulusal, uluslar arası, kongre, proje, bienal, çalıştay, sergi ve yayınlar belirleyici olur.

Bu koşulları sağlayıp programa dahil edilen öğretim görevlileri, bir yarıyıla denk gelen hizmet içi eğitim veya yaz kursu adı altında formasyon programı kapsamında kuram ve uygulamalara dayalı 10 kredilik dersler alırlar. Formasyon programı sürecinde derslere devam esas alınır. Bu konuda ilgili lisansüstü öğrenci yönetmeliği uygulanır. Program sonunda sınavlarda başarılı olan adaylara geçici bir maddeye dayanan ilgili kanun gereğince "Sanatta Yeterlik/Sanatta Doktora" unvanı verilir. Sanatta yeterlik sonrası akademik yükselmeye ilişkin kazanımlarda Yükseköğretim Kurumunun mevcut öğretim üyeliğine atanma koşulları geçerli olur.

TÜSİAD'nin Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı kapsamında Yükseköğretimin sorunlarına ilişkin sunumunda akademik unvanı olmayan öğretim görevlilerinin, hizmet içinde geliştirilmelerini ve terfilerini öngörmektedir. Bu görüş, Şahin (1996) tarafından da desteklenmektedir. Benzer uygulamalar bazı kurumlarda da uygulanmaktadır. Örneğin, TSK'de görevli astsubayların 7 yıllık başarılı görevlerinden sonra subaylığa geçiş yolu açılmıştır. Yine görsel ve yazılı basında (2011), hâkim ve savcı açığını kapatmak için mesleklerinde en az 5 yıl çalışan avukatlara hâkim ve savcı olma yolu tartışılmaktadır. Yararlı olacağı umulan benzer düzenlemeler üniversitelerde öğretim görevlileri için de düşünülebilir.

Bu öneri, öğretim görevlilerinin öğretim üyeliğine geçişin teşvik edilmesi, onların mesleki motivasyonlarının arttırılması, akademik gelişim alanlarına odaklanmaları, iş doyumlarının sağlanması, verimlilik ve üretkenliklerinin arttırılması yönünde önemli katkılar getirecektir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin görüşleri de bu doğrultudadır.

Ayrıca XVII. Milli Eğitim Şurasında: "…Öğretim elemanlarının kendilerini yetiştirmeleri yönünden, fakülte yöneticileri ile öğretim üyeleri arasında iletişim ve etkileşim yoluyla birbirlerine katkıda bulunacakları bir örgüt kültürü oluşturma yönünde çaba gösterilmelidir. Öğretim elemanlarının farklı deneyimlerinin paylaşıldığı ortamlar oluşturulmalı, akademik olarak alanlarında kendilerini yetiştirme ve yenilemeleri için olanaklar sunulmalıdır. Hizmet içi eğitim veya formasyon programları geliştirilmelidir." Şeklinde ifade edilmektedir.

Güçlüol, Öcal ve Akbay (1996) tarafından; Üniversitelerde ders veren akademik personelin unvanı ne olursa olsun öğretim elemanlarının meslek alanında yetiştirilmesi, seçimi, görevlendirilmesi ve mesleki yönden kendilerini sürekli yenilemeleri, geliştirmeleri gerektiği, süreli ve öteki yayınları izlemeleri yurt dışındaki üniversitelerde gözlem ve çalışma yapmalarına ilişkin imkân ve koşulların sağlanması akademik personelin niteliklerini artıracağı vurgulanmaktadır.

Bir öğretim görevlisi ile bir profesörün aynı kredi ve içerikteki bir dersi vermesine imkân sağlayan ve bunda bir sakınca görmeyen kanun, öğretim görevlilerinin akademik süreç içinde kendilerini geliştirme kanalları açık tutacak bir biçimde ilgili alanın özelliğine göre yeniden düzenlenmesini de sağlayabilmelidir. Çünkü bilimiyle, sanatıyla eğitimiyle, kültürüyle, değerleriyle toplumu ileriye götürecek yaratıcı insanlar bu kurumlardan yetişiyor. Özel beceri, yaratıcılık ve yeteneği gerektiren alanlar sistemin katı kurallarına mahkûm edilmemelidir.

Gardner'ın (1993: 138, 139) çoklu zekâ kuramı, bireylerin zekâ alanlarında farklılık görülebileceği, dolayısıyla bu anlamda güçlü ve zayıf alanlarının olabileceği yönündedir. Bu teoriye göre sanatçı ve sanat eğitimcilerin zekâ alanlarının görsel, artistik zekâ türüne daha yakın olduğu kabul edilir. Gardner, aynı zamanda dil ve görsel zekânın beyindeki işlev ve konumlarının farklı olduğunu ifade eder.

Doğal olarak bu alanda kendini geliştirmek, yetkinleşmek isteyen bireylerde görsel zekânın güçlü olması beklenir. Dil zekâsı her insanda güçlü olmayabilir. Amaç sanat eğitimcisi ve sanatçı yetiştirmek ise, dil zekânın, görsel zekânın önüne geçerek engel oluşturması pek mantıklı görülmemektedir.

Nitekim, bugün uygulanan akademik dil sınavları tercüme ağırlıklıdır. Belki bilimsel destek olarak akademik ihtiyaçların giderilmesi için Japonya ve Çin'de olduğu gibi Yükseköğretim Kurumunun bünyesinde akademik tercüme büroları da kurulabilir. Atalay (1996), bu konuya ilişkin Üniversitelerin Kültür Bakanlığı ile işbirliği yaparak tercüme faaliyetlerinin desteklenebileceğini ve akademisyenlerin (zorunlu alanlar dışında) yabancı dilin bir zorunluluk olmaktan çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir.

Güzel sanatlar ve güzel sanatlar eğitimi alanında akademik yükselmede zaten uluslar arası yayın yapma veya kongrelere katılma şartı olmadığından dil bilmek sadece uluslar arası akademik ortamlarda (kişisel) iletişim amaçlı olarak kendi içinde özel bir anlam kazanabileceği gerçeği dikkate alınmalıdır. Ayrıca mevcut dil sınav (KPDS/ÜDS) sistemi gramer ağırlıklı ve çeviriye dayalı olduğundan amaca yönelik dil becerileri tartışılmaktadır. Test biçiminde yapılan sınavda adayların "dinleme, konuşma ve yazma" becerilerinin ölçülmemesi sınavın amacıyla çelişmektedir. Çünkü sınavda başarılı olanların büyük bir çoğunluğunun konuşamadığı, duyduğunu anlayamadığı, yazım becerilerinde hataların olduğu yönünde görüşler ileri sürülmektedir.

Tartışmaya sunulan bu öneri büyük olasılıkla yürürlükteki mevcut sistem içinde ayrıcalığı gerektiren bir durum olarak algılanabilir, tepki alabilir, ön yargılar oluşabilir, kabul görmeyebilir. Ancak tepkiler tartışılmalıdır.

Güzel sanatların, diğer alanlardan çok daha özel, farklı bir disiplin alanı olması, üniversite ve öğrenci sayılarındaki artış ve ülkemizin gerçekleri bunun gibi bazı istisnai düzenlemeleri zorunlu kılabilmelidir. Bu durum Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Raporunda da özellikle vurgulanmıştır. Kuşkusuz, yeni üniversitelerin açılması öğretim elemanı açığını da büyük ölçüde arttırmaktadır. Böyle bir sorun olmasaydı böyle bir öneri yine gündem konusu olabilir fakat zaruri olmayabilirdi.

Yükseköğretimde esnek olmayan tutumlar yükseköğretimin ulusal ve kurumsal kimliğine gölge düşmesine yol açabilir (Akman, 2010:111). Akademik sistem, özel yeteneklere dayalı kanalları açık tutmalıdır. Eğer onlar kapanırsa gelişmenin yolları da kapanır. Kurallar tabulaştırılmamalıdır (Zengin, 1997:81). Türkiye'de alanında yetkin, başarılı çok sayıda akademisyen sanat eğitimcisi/sanatçı vardır. Konuya ilişkin kayıp ve kazanımlara yönelik tercih ve fizibilitenin çok iyi hesaplanması, önerilen ve belirlenen çerçevede bu öğretim görevlilerinin yetiştirilmeleri acilen gündeme alınmalıdır.

Kaynaklar

Akbay, G., Güçlüol, K., Öcal, A. (1996). Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu, s. 3, 24, 33. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Akman, T. A. (2010). Bologna Süreci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Yansımaları, s.111. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Atalay, B. (1996). Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu, s.172. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Akçay, M. (2010). Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi. Gelinen Aşama. Anadolu Üniversitesi. http://bologna.yok.gov.tr/files/-9bb53ff90ab0e72af8ddd70a8f6cc618.ppt#591,4,Slayt erişim tarihi: 14.03.2011.

Avukatlara hâkimlik yolu açan düzenleme komisyondan geçti. http://www.turkhukuksitesi.com/showthread.php?t=22166 erişim tarihi: 4 Nisan 2011.

Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (5. Baskı). Ankara: PegemA, Yayınları.

Durman, M. (2009).Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi (TYUYÇ) Ara Raporu Paylaşım Toplantısı. http://www.yok.gov.tr/content/view/618/ erişim tarihi: 09.03.2011.

Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. The Theory in Practice.Basic Books. New York.

Gay, L. R. (1987). Educational Research Competencies for Analysis and Application. Third Edition. Columbus: Merrill Publihing Company

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Maykut, P., Morehouse, R. (1994). Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide. London, The Falmer Press.

MEB XVII. Milli Eğitim Şurası Ön Komisyon Raporları. Öğretmen Eğitimi İstihdamı ve Mesleki Gelişimi. 2006. Ankara. ankara.meb.gov.tr/teftis/images/stories/dosyalar/ura_18_n_rapor_ttkb.doc erişim tarihi:

27 Ocak 2011.

Monolova, O. (2005). Üniversitelerde Öğretim Elemanı Yetiştirme Konusunda Karşılaşılan Planlama Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Tekalan, Ş. A. (14 Aralık 2009). Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon. Zaman Gazetesi. S. 12.

Şahin, M. (1996). Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu, s. 91. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Raporu. Ankara, Mayıs 2010. http://www.memurlar.net/common/documents-/3042/TUBABilimRaporuweb.pdf erişim tarihi: 04 Nisan 2011.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. Tutanak Dergisi. 62'ci Birleşim. http://www.tbmm.gov.tr/tutanak/donem23/yil5/-ham/b06201h.htm erişim tarihi: 9 Şubat 2011.

Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J. & Rozsnyai, C. (2008). İnsan Kaynakları Yönetimi. Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği. Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı. Türkiye'de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar. Yayın No. TUSİAD –T/2008-10/473

Zengin, B. (1997). Yaşanan Üniversite ve Sorunları. 12 Eylül Aşıldı mı?. Ed. Tahir Hatiboğlu, s.81. Ankara: TÜMÖD Yayınları.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 18654 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 02 .02. 1985 tarihli 2809 Sayılı Kanunun Geçici 10. Maddesinin 2. Fıkrası Hakkındaki Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx# erişim tarihi:19 Şubat 2011.

http://osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html erişim tarihi: 17 Kasım 2011

http://osym.gov.tr/dosya/1-58264/h/e29lisansogretimalan.xls erişim tarihi: 16 Kasım 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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1380-1386

Hayat Boyu Öğrenmede Üniversite Faktörü: "Webderslik ile Akademik Etki Projesi" Örneği

Prof. Dr. Muammer Yaylalı[1,2], Prof. Dr. Hüseyin Özer[2], Doç. Dr. E. Muhsin Doğan[2], Yrd. Doç. Dr. Ergün Aktürk[2], Arş. Gör. Hüseyin Daştan[3], Arş. Gör. Gürkan Çalmaşur[3], Arş. Gör. A. Fatih Aydemir[3]

[1]Erzurum Teknik Üniversitesi, Rektörlük, 25070, Palandöken, Erzurum, Türkiye
[2]Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yakutiye, 25240 Erzurum, Türkiye
[3]Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yakutiye, 25240 Erzurum, Türkiye

Özet

Yükseköğretim sistemi içerisinde üretilen bilgilerin uygulama yönleri ön plana çıkarılamamakta, eğitimlere ihtiyaç duyan kitlelerle yeterince paylaşılamamakta ve üretilen bilgiler geniş kitlelere yayılamamaktadır. Bilgi ve yetkinliklerin gelişimini destekleyen tüm eğitim, öğretim ve öğrenme etkinliklerini içeren hayat boyu öğrenme sürecinde yükseköğretim kurumlarına ciddi görevler düşmektedir. Yükseköğretim imkânlarını yaygınlaştırmak, eğitim sisteminde yeni yaklaşımlarla bilgiye ulaşmayı kolay hale getirmek, küresel rekabetin arttığı dünyada hem kişilere hem de çalıştıkları kurumlara etkinlik kazandırarak rekabet güçlerini artırmak hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi sürecinde yükseköğretim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilebilecektir. Yükseköğretim kurumları, ilk ve ortaöğretimden mezun olmuş belirli alanlarda uzmanlaşmak isteyen; fakat eğitim masrafları, ebeveynlerin engellemesi, mevcut sistemden kaynaklanan doğal veya suni engellerden dolayı bu ihtiyaçlarını bir türlü karşılayamayan kitlelere çeşitli alanlardaki eğitimleri inovatif, hızlı ve etkin bir şekilde ulaştırarak bu ihtiyaca cevap verebilirler. Bu çalışmada, örnek bir uygulama olarak "WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesi" tanıtılacak ve çıktıları paylaşılacaktır. "WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesi", Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA), Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Hibe Programı altında Türkiye'de finanse edilen ve uygulanan ilk projedir. Proje genel olarak, ülkede yaşayan bütün bireylerin üniversite okuma şansına sahip olmadığı ülke şartlarında üniversitelerde verilmekte olan uzmanlık bilgilerinden, kurulacak uzaktan elektronik eğitim sistemi ile kolay, ucuz, hızlı ve etkin bir biçimde daha geniş kitlelerin faydalanmasını, gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşma önündeki engellerin kaldırılmasını, vasıfsız işgücünün nispeten vasıflı hale gelmesini ve yükseköğretim imkânlarının yaygınlaştırılması ile eğitim sisteminde yeni yaklaşımların geliştirilmesini hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Hayat boyu öğrenme, uzaktan öğretim, webderslik.

Giriş

Yükseköğretim kurumları olan üniversiteler, kendilerinden beklenen işlevleri, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar vb. birimleriyle gerçekleştirmektedirler. Yükseköğretim kurumlarının, toplumun her kesimi için nitelikli işgücü yetiştirme, bilim ve teknoloji üretme, toplumu aydınlatma, toplumsal değişme ve gelişmelere önderlik etme gibi görevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Bu sebepten ötürü, yükseköğretim, ülkeler için daima bir prestij sembolü olmuştur (Kaya, 1989, 80).

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna geçiş süreci başlamış ve bilgi ekonomisi adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile, ülkelerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülmektedir. Bu süreç, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri arttırmış ve nere-

deyse tüm ülkelerde yükseköğretim toplumların ilgi odağı haline gelmiştir. Bilgi toplumuna geçiş sürecinde toplumun değişik kesimlerinin üniversitelerden artan beklentilerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Yükseköğretim Kurulu, 2007, ss. 13-14):

- Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek (yığınlaşmak),
- Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek,
- Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanı sıra uygulamaya yönelmek,
- Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak,
- Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetişim modelleri geliştirmek,
- Tüm bu beklentileri, giderek göreli olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilmektir.

Yükseköğretim kurumları, bilgi ve yetkinliklerin gelişimini destekleyen tüm eğitim, öğretim ve öğrenme etkinliklerini içeren hayat boyu öğrenme sürecinde önemli görevler üstlenmektedirler. Yükseköğretim imkânlarını yaygınlaştırmak, eğitim sisteminde yeni yaklaşımlarla bilgiye ulaşmayı kolay hale getirmek, küresel rekabetin arttığı dünyada hem kişilere hem de çalıştıkları kurumlara etkinlik kazandırarak rekabet güçlerini artırmak hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi sürecinde yükseköğretim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilebilecektir.

Hayat boyu öğrenme, bireyler ve toplumlar için yeni kabiliyetler, nitelikler elde etmenin ve güç kazanmanın önemli bir aracı haline gelmiştir. Hayat boyu öğrenme sürecine katılım, bazı becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Değişim ve gelişim sürecinin kazandığı ivmeye paralel olarak, günümüzde devletler de bir ikilemle karşı karşıya bulunmaktadır. Ekonomi ve teknoloji odaklı değişim ve gelişim olguları, var olanın çok üstünde yeni ve yüksek düzeyde niteliklere sahip insan gücünü gereksindirir. Söz konusu gereksinimi karşılama çabası ile geliştirilen eğitim politikaları, değişimin kazandığı ivmeyi yakalayamaz hale gelmiştir. Devletler bir taraftan değişimin getirdiği nitelik ve kaliteye ihtiyaç duyarken, diğer taraftan da söz konusu nitelik ve kaliteyi oluşturma sorumluluğunu taşımaktadır. Bundan ötürü, çağdaş devlet anlayışı, "bilgi güçtür" parolasıyla resmi eğitim süresi boyunca ve sonrasında, birey ağırlıklı, kendi kendine öğrenme konusuna önem vermektedir. Böylece hayat boyu öğrenme bilincine varan toplum oluşturma yönünde çaba göstermektedir. Okuryazarlık, bu bağlamda hayat boyu öğrenme sürecinin hem girdisi hem de ürünüdür (Gürdal, 2000, s. 78).

Bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi amacına yönelik ,formel ya da informel, bütün öğrenme faaliyetlerini kapsayan hayat boyu öğrenme, geleneksel eğitim programları ve teknolojik ilerlemelere paralel olarak gelişen modern öğrenme olanaklarının basit bir toplamı ya da bütünleşmesinden ibaret değildir. Aksine, bu yaklaşımda, eğitimin içeriğinde ve perspektifinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel eğitim kurumları, birincil olarak bilginin aktarılmasıyla ilgilenmektedir. Hayat boyu öğrenme yaklaşımı ise, bireysel yeteneklerin ve kişisel öğrenme kapasitelerinin gelişmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın özünde, kişilere "öğrenmeyi öğretme" anlayışı yatmaktadır (European Commission, 2002, s. 78).

Bireylerin eğitim ihtiyaçları hayat boyu devam eder. Fakat zaman, mekân engeli, yüksek eğitim maliyeti gibi sebeplerden ötürü bilgiye gereksinimi olan kişilerin eğitim almaları mümkün olamamaktadır. Bu engellerin aşılması ve hayat boyu öğrenmenin sağlanabilmesi için uzaktan eğitime yönelimin gerçekleşmesi gerekmektedir.

United States Distance Learning Association (USDLA)'ya göre, uzaktan eğitim; farklı yerlerdeki öğretmen ve öğrencilerin, eğitim ve öğrencilerle ilgili aktivitelerin bulunduğu bilgi teknolojileri (alt yapı) vasıtasıyla birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlamaktır. Öğretmen ve öğrenciler fiziksel olarak farklı uzaklıktadırlar. Öğretmen ve öğrenci arasındaki tüm iletişimler eş zamanlı ya da gecikmeli bir biçimde elektronik araçlar vasıtasıyla sağlanmaktadır. Mekânın hiçbir önemi yoktur. Uzaktan eğitim, bir öğretmen ve bir öğrenci fiziksel olarak farklı yerlerde bulunduklarında ve teknolojiyi (örneğin, uydu, video, bilgisayarlar, yazıcı, vs.) eğitimsel uçurumu kapatmak için kullandıklarında gerçekleşmektedir (www.usdla.org).

Uzaktan eğitimde şu an gelinen son nokta internet yoluyla öğretim uygulamalarıdır. Bu uygulamalar, gelişen web teknolojileri ve bilgisayarlı konferans sistemleri sayesinde, zaman, mekân ve uzaklıktan bağımsız bir şekilde öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak vermektedir (Kaya ve Önder, 2002, s. 48).

İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim, internet altyapısını kullanan tüm eğitim modellerini kapsayan genel bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet ağını kullanan tele–konferans görüşmeleri, geleneksel postanın yerini alan elektronik postalar, basılı kaynaklara alternatif oluşturan elektronik kitap ve süreli yayınlar, İnternete Dayalı Uzaktan Eğitimin birer parçası olarak kullanılmış modellerdir. Bu modeller içerisinde günümüzde yaygın bir biçimde kullanılan model ise Web Tabanlı Uzaktan Eğitim modelidir. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Modeli'nde,

İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim adı altında kullanılan farklı tekniklerin neredeyse tamamından yararlanılmaktadır. İçeriğe erişmek için HTML sayfa yapıları düzenlenmekte, iletişimin sağlanması ve sağlıklı olarak yürütülmesi için elektronik posta listelerinden faydalanılmaktadır. Etkileşimin artırılabilmesi için ise tartışma listeleri ve sohbet programları kullanılmaktadır (Al ve Madran, 2004, s. 263).

Webderslik ile Akademik Etki Projesi Örneği

Bu çalışmada, hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime örnek bir uygulama olarak "WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesi" tanıtılacak ve proje çıktıları paylaşılacaktır. Türkiye'nin 3 Ekim 2005 tarihinde Avrupa Birliği ile müzakere sürecine girmesi ile beraber mali işbirliğinde önemli değişiklikler olmuştur. Müzakere sürecinin başlamasıyla birlikte 2007-2013 dönemi için aday ülkeleri tam üyeliğe hazırlamak ve üye ülkeler ile aday ülkeler arasındaki ekonomik ve sosyal farklılıkları azaltmak hedeflenmiştir. Bu amaçla daha önce farklı programlar altında yürütülen mali yardımlar "Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA)" adı altında birleştirilmiştir. Katılım Öncesi Mali Yardım Aracının en önemli programlarından birisi olan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel programı iki şekilde yürütülmektedir. İlki Bakanlıklar, Türkiye İş Kurumu, Sosyal Güvenlik Kurumu gibi merkezde yer alan kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla, çeşitli operasyonel programlar şeklinde yürütülmesidir. Diğeri ise kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasılası Türkiye ortalamasının %75'inin altında olan 12 Düzey-II bölgesinde (43 ilde) hibe projeleri şeklinde de yürütülmesidir. (http://www.ikg.gov.tr)

"WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesi" Avrupa Birliği Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) altında Türkiye'de finanse edilen ve uygulanan ilk projedir. Proje genel olarak, ülkede yaşayan bütün bireylerin üniversite okuma şansına sahip olmadığı ülke şartlarında, üniversitelerde verilmekte olan uzmanlık bilgilerinden daha geniş kitlelerin faydalanmasını hedeflemektedir. Aynı zamanda, gelişen teknoloji ile bilgiye ulaşma önündeki engellerin kaldırılması, vasıfsız işgücünün nispeten vasıflı hale gelmesi ve yükseköğretim imkânlarının yaygınlaştırılmasıyla eğitim sisteminde yeni yaklaşımların geliştirilmesi de hedefler arasında yer almaktadır. Böylece bilgiye ulaşmak, kurulacak uzaktan eğitim sitemi ile, hızlı ve etkin bir biçimde gerçekleşecektir.

Uzaktan elektronik eğitim sistemi, üretilen bilginin yeni yaklaşımlarla hedef gruplara daha hızlı, ucuz ve etkin bir biçimde ulaştırılması için kurulmuştur. Proje, bu sistem ile fakültemizde üretilen bilgiyi değere dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra bilgiye ulaşmayı kolaylaştıracak bir sistemin alt yapısını, tanıtımını ve uygulamasını oluşturmak hedefler arasındadır.

Yükseköğretim kurumları yahut bağlı birimleri, tanımlanmış faaliyetleri dışında, bulundukları bölgelerin ve o bölgede yaşayanların sorunlarına duyarlı ve çözüm odaklı yaklaşmalıdırlar. Karşılaşılan sorunların çözümünde büyük ve statik yapıların yerine sorunun çözümüne katkı sağlayacak birbirini destekler dinamik yapılı projeler daha iyi sonuçlar vermektedir. Hayatın her anında karşılaşılabilecek; fakat anlamları tam olarak bilinmeyen ve üzerlerinde yanlış yorumlar yapılan birtakım kavramlar mevcuttur. Mezkur kavramlar bireyleri yanlış davranışlara itebilmektedir. Bu terimler üzerinden yapılan siyasi ve ekonomik yanlış yorumlar insanların fikirlerini değiştirebilmektedir. Bu da toplumsal kararları etkileyebilmektedir. Bu kavramlara uzak olan bireyler toplumsal tepkilerden uzak durarak başkalarından duydukları yanlış bilgilerle hayatlarına tepkisiz bir toplum olarak devam edebilmektedirler. Belirli bir kaynak aktarılarak fakülte bünyesinde lisans seviyesinde verilen günlük hayatla doğrudan ilgili dersleri ve bu derslerde işlenen kavramları daha geniş kitlelere ulaştırmak, kullanılan kaynakların etkinliği açısından önemlidir. WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesi ile yükseköğretim kurumlarında üretilen bilginin sınırlı alanlar içerisinde kalmaması, daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu amaç, üretilen bilgilerin hedef grupların yapısına göre yeniden dizayn edilmesini sağlamaktadır. Lisans seviyesinde üretilen bilginin hedef grupların yapısına göre indirgenmesi bilginin anlaşılır olması ve talep edilmesini etkilemiştir.

Üretilen projelerin ancak katılımcılık ve ortaklık bilinciyle başarıya ulaşabileceği ve projelerin çarpan etkilerinin daha fazla olacağı bir gerçektir. Bu doğrultuda kurumsal sahipliğini Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nin yaptığı WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesi'nin proje ortaklığını Erzurum Esnaf ve Sanatkarlar Odaları Birliği, proje iştirakçiliğini ise Türkiye İş Kurumu Erzurum İl Müdürlüğü yapmıştır.

7 Mayıs 2010 tarihinde imzalanarak resmi olarak başlayan 12 ay süreli projenin toplam bütçesi 124,995 Euro'dur. Proje, on iki ana faaliyetten oluşmaktadır. Proje ekibinin kurulması, projenin yürütülmesi için gerekli makine ve ekipmanın alınması, raporlama faaliyetleri ile hedeflerin ve proje çıktılarının anlatıldığı farkındalık yaratma ve bilgilendirme çalışmaları gibi rutin proje aktiviteleri dışında yedi ana aktivitede gerçekleştirilmiştir. Bu yedi ana aktiviteden proje için en önemli aktivite olarak proje ile amaçlanan hedeflere ulaşmada bir araç olarak kul-

lanılacak eğitim webportalının (webderslik.net) kurulması olmuştur. İlgili portalın oluşturulması, proje sürecindeki diğer aktivitelere bağlanarak portalda yayınlanacak materyal, proje sürecinde üretilmiştir.

Proje için dört hedef grup belirlenmiştir. Türkiye İş Kurumu Erzurum İl Müdürlüğü'ne başvurmuş ya da başvuru aşamasında olan otuz kişilik bir grup; aynı zamanda proje ortağı olan Erzurum Esnaf ve Sanatkarlar Odaları Birliği üyesi ya da üye işletmenin referans verdiği otuz kişilik bir grup; Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinden oluşan kırk bir kişilik bir grup ve Erzurum il merkezinde yaşayan ilköğretim mezunu vasıfsız 1,500 kişi hedef grup olarak belirlenmiştir.

Projenin paydaşlar ve tüm faydalanıcılar tarafından algılanabilmesi, proje faaliyetlerinin tanıtımı ve proje sürecine aktif katılımın sağlanması amacıyla proje sahibi kuruluş, ortak ve iştirakçi kuruluşların ev sahipliğinde üç bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda yaklaşık 800 kişi bilgilendirilmiştir. ESOB ve İŞKUR Erzurum İl Müdürlüğü katılımcılarının belirlenmesinde yerel ortak ve iştirakçilere yardımcı olmak için İŞKUR Erzurum İl Müdürlüğü'nde stant açılmıştır. ESOB katılımcıları için Erzurum merkezindeki esnaflar yüz yüze bilgilendirilmişlerdir. WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesi, hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi hibe programının önceliklerinden 'tüm taraflar arasındaki işbirliğinin, diyalogun geliştirilmesinin ve ağ oluşturma sürecinin desteklenmesi' faaliyeti ile doğrudan ilgilidir. Bu proje, eğitim kurumu ve sektör arasında işbirliği kurup bu işbirliğinin devamı ve gelişmesi için ortak çalışmalara zemin hazırlamıştır. Sonuçlandırma çalıştayında projenin çıktıları ilgililerle paylaşılmıştır. Proje sürecinde oluşan ortaklık kültürünün ve hayat boyu öğrenme sürecine tarafların aktif katılımlarının devamı için yeni işbirlikleri arayışlarında bulunulmuştur. İşbirliği ve eğitim web portalının güçlenerek devamlılığını sağlamak adına taraflar bir araya gelmiş ve yeni yol haritaları belirlenmiştir. Proje ekibi, uzmanlar, eğitmenler, ilgili kurum temsilcileri ve personelinin katıldığı çalıştay sonunda bütün katılımcıların aldıkları eğitimler ve proje sürecindeki çalışmaları belgelendirilmiştir.

Projenin hedef grubu içerisinde yer alan 1,500 kişi, hayatlarının her anında duydukları ve karşılaştıkları ekonomi ve işletme alanındaki terminoloji hakkında bilgi sahibi olmuştur. Daha fazla bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda da yüz yüze bilgilendirilmiştir. Aynı zamanda, hedef grup içerisinde yer alan 1,500 kişilik bu grubun gerek direkt kendileri ve aileleri, gerekse dolaylı olarak çevrelerindeki bireylerin bilgilendirilmesi projenin devamı için farkındalık ve tanıtım faaliyetlerine katkılar sağlamıştır.

Bölgedeki niteliksiz iş gücünün fazlalığı, bölgedeki işletmelerin eleman bulma konusunda en önemli sorunlarındandır. Küçük ve orta ölçekli işletmeler işe aldıkları kişilerin eğitimli olmasını istemektedir. Dolayısıyla eğitim maliyetlerinden kaçınarak eğitilmiş eleman bulma yolunu tercih etmektedirler. Bölgede mesleki eğitim ve kişisel gelişim alanlarında eğitimler veren özel firmaların bulunmaması küçük ve orta ölçekli işletmeleri zor durumda bırakmaktadır. Bu sebeple bu tür eğitimleri almak isteyen bireylerin maliyetlere katlanarak il dışında bu eğitimlere ulaşması gerekmektedir. Şüphesiz işe alımlarda, alanında eğitimli olmak her zaman bir tercih sebebidir. Eğitim olanaklarının kısıtlı olduğu bölgelerde yıllarca süregelen bu açık, istihdamın ve üretimin artışında hep bir engel olmuştur. Proje, hedef gruplara temel işletme ve ekonomi eğitimi ile nitelik kazandıracak, işe girme sürecinde daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları yönüyle tercih edilirliklerini arttıracaktır. Ayrıca çalıştıkları ortamlara daha kolay adapte olmalarını sağlayacak ve çalışma sürelerini arttıracaktır. Eğitimlerde aldıkları bilgileri direkt olarak kullanabilecekleri gibi (muhasebe yardımcısı, satış elemanı, pazarlamacı gibi) bu bilgileri hayatlarında dolaylı olarak da kullanabileceklerdir. Eğitimler katılımcılara bu açıdan bir analitik düşünme kabiliyeti de kazandıracaktır.

Proje sürecinde webderslik.net eğitim portalında kullanılmak üzere hedef gruplara ekonomik ve idari programlar içeren eğitimler uygulanmıştır. Proje sürecinde verilen ve yayınlanan eğitimler 4 ana başlık altında toplanmıştır. Temel Eğitimler olarak adlandırılan bileşende, hedef gruplar içerisinde yer alan ESOB ve İŞKUR gruplarındaki 60 kişiye Temel Ekonomi, Temel İşletme, Temel Hukuk, Temel Bilgisayar ve İnternet Uygulamaları ve Temel Bankacılık ve Finansal Sistemler alanlarında eğitim programları uygulanmıştır. Beş ayrı başlık altında uygulanan eğitimler, her ay bir eğitim programı şeklinde hafta sonları uygulanmış ve 5 ay sürmüştür. Temel Bilgisayar ve İnternet eğitimi hariç diğer alanlardaki eğitimler ayda 28 saat, Temel Bilgisayar ve İnternet eğitimi ise 40 saat sürmüştür. Toplamda ESOB ve İŞKUR gruplarındaki her bir kursiyer 136 saat eğitim almıştır. Eğitimler 2 ayrı grup halinde yapılmış ve toplamda 272 saat eğitim verilmiştir. Ayrıca, eğitim programlarına katılımın teşvik edilmesi ve katılımcıların yol - iaşe giderlerinin karşılanması adına eğitimler süresince kursiyerlere maddi destek sağlanmıştır. Eğitimlerde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde lisans seviyesinde verilen yaklaşık 15 ders ilköğretim mezunlarının anlayabileceği seviyeye indirgenmiş ve yeni ders materyalleri üretilmiştir. Proje sürecinde ESOB ve İŞKUR gruplarına verilen eğitimler, yükseköğretimde verilen eğitimin daha anlaşılabilir ve herkesin anlayabileceği seviyeye indirgenebilmesi için pilot çalışma olarak yapılmıştır.

Hedef gruptaki İİBF öğrencilerinin yükseköğretimde kazandıkları teorik bilgiyi uygulama alanlarına geçirememeleri bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Analitik yapılarının güçlenebilmesi ve piyasa yapısı hakkında detaylı bilgiye sahip olmamaları, içe kapalı bir eğitim sisteminde yetişmiş olmaları öğrencilerin mezuniyet sonrası verimliliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin üniversitede aldıkları teorik eğitimlerin dışında, iletişim, proje yönetimi gibi ilave eğitimler alabilecekleri imkânları mevcut değildir. Bu da mezuniyet sonrasında bu eğitimler için tekrar bir zaman kaybına ve maliyete katlanmalarına sebep olmaktadır. İİBF öğrencileri dışındaki farklı disiplinlerden öğrenciler de iş hayatında aktif olarak kullanmak üzere temel işletme ve iktisat eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Fakat sistem, alanlarındaki eğitimlerine devam ederken bu eğitimleri almalarına imkân sağlamamaktadır. Proje, bu problemleri ortadan kaldırarak spesifik alanlarda bu eğitimleri sağlayacak ve proje sonrasında da bu eğitimler çeşitlendirilecektir. Bu kapsamda, "Destekleyici Eğitimler" bileşeninde Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinden oluşan 41 kişilik gruba aldıkları lisans eğitimini desteklemek amacıyla İletişim ve Kişisel Gelişim, Satış Pazarlama, Proje Yönetimi ve Temel İngilizce eğitimleri verilmiştir. 4 ayrı başlık altında uygulanan eğitimlerde Temel İngilizce eğitimi hariç diğer alanlarda ki eğitimler ayda 28 saat, Temel İngilizce eğitimi ise 48 saat olarak verilmiştir. İİBF grubundaki her bir kursiyer 120 saat eğitim almıştır.

"Üniversite İçi Eğitimler" kapsamında, gerek temel eğitimler kısmında verilen eğitimleri alan kişilerin, gerekse bu eğitimleri webderslik.net üzerinden takip eden kullanıcıların temel işletme ve ekonomi alanlarında ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duymaları gerekebilir. Bu durumda eğitimlere ulaşabilmeleri için Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 2010-2011 dönemi güz yarı yılında okutulan lisans seviyesindeki yedi örnek ders, video kameralarla çekilerek webderslik.net üzerinden yayınlanmıştır.

Proje ile birlikte kurumumuzda derinlemesine işlenen bilgiler her kesimden insanın anlayabileceği seviyeye indirgenmiş hem basılı hem de elektronik ortama taşınarak ulaşılması daha kolay, maliyeti daha az hale getirilmiştir. Proje eğitimleri ve fakülte düzeyinde üretilen bilgiden elde edilen fayda artırılmış ve herkesin (paydaşlar, yöresel halk, farklı disiplinlerde çalışan kişiler v.b.) faydalanabileceği dokümanlar üretilmiştir. Proje sürecinde üretilen bilgiler, hedef gruplara sadece klasik öğrenme sürecindeki yüz yüze eğitim yoluyla değil, oluşturulan eğitim portalı aracılığı ile internet üzerinden 7 gün 24 saat, karasal yayında 24 saat yayın yapan Atatürk Üniversitesi televizyonunda döngüsel olarak yayınlanarak, eğitim kitapçıkları, bilgilendirme kartları, video CD'lerle ulaştırılarak sürekliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Projenin ana faaliyetlerinden birisi de internet üzerinden eğitimlerin gerçekleştirileceği web portalının oluşturulmasıdır. www.webderslik.net alan adı ile yayında olan eğitim webportalı, hem proje sürecinde üretilecek bilgileri hem de projeden sonra açılacak sertifika programlarına ait eğitimleri içerisinde bulunduracaktır. Ayrıca portal soru, sorun ve cevaplar, satış pazarlama stratejileri geliştirme, inovasyon gibi özel ve spesifik bölümlerle zenginleştirilecektir. Portalda Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde lisans seviyesinde eğitimi verilen 7 örnek dersin video görüntüleri yayınlanmaktadır. Portal üzerinden proje sürecinde üretilmiş tüm dokümanlara ulaşılabilmektedir.

Bilimsel ve teknolojik gelişme, var olan imkânların kısa sürede iyi kullanılması ile sağlanabilir. Gelişme, toplumda bilimsel düşünceyi hayat tarzı haline getirmekle sağlanır (Yücel, 1997). Kurumumuz projenin sürdürülebilmesi için her türlü maddi ve fiziki varlığa sahip, eğitim kadrosu bakımından da yeterlidir. Proje sonrasında portal üzerinden çeşitli sertifika programları açılacak, program başlarında kayıtlar alınacak ve katılımcıların eğitimleri internet üzerinden takip etmeleri sağlanacaktır. Eğitimler sona erdiğinde başarılı olanlar belgelendirilecektir. Portal üzerindeki bu eğitimler çeşitlendirilerek ilgi duyan kesimlere hitap edebilecek hale getirilecektir. Portal, aynı zamanda fakülte öğrencilerine ve farklı disiplinlerdeki tüm kesimlere açık olacak; sadece eğitimlerini belgelemek isteyenler kayıt yaptırabilecektir. Bu eğitimleri belgelendirmek isteyen katılımcılardan sınav giderleri ve belgelendirme masrafları gibi cüzi bir ücret talep edilecektir. Portalın, projede eğitim alan yarı zamanlı öğrenciler aracılığıyla devam ettirilmesi, proje ile oluşturulacak webportalının dinamizmi ve sürdürülebilirliği açısından önemlidir.

Sonuç

Proje sonucunda oluşturulacak elektronik portalla bilgiye ulaşmak ve bunu belgelemek isteyen insanlara kısmi de olsa bir yükseköğretim programı uygulanmış olacaktır. Temel İşletme ve Ekonomi eğitimleri katılımcıların, gerek günlük hayatlarında gerekse iş hayatlarında, verimliliklerine ve etkinliklerine katkı sağlamıştır. Proje ile ilköğretim mezunu işsizlere temel işletme ve ekonomi eğitimi ile nitelik kazandırılması ve işe girme sürecinde daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları yönüyle tercih edilirliklerini arttırmaları, çalıştıkları ortamlara daha kolay adaptasyon sağlamaları yönünde avantajlar sağlanmıştır.

WEBDERSLİK ile Akademik Etki Projesinin gerek bölge gerekse ülkemizdeki diğer fakültelere yükseköğretim kurumlarının hayat boyu öğrenme sürecine aktif katılımlarına örnek olabilecek bir hareket noktası olduğunu düşünmekteyiz. Proje ile ileride fakülte içerisinde verilen programlar daha küçük kurlar haline getirilerek çeşitlendirilecek ve web üzerinden bu eğitimler proje sonrasında da devam ettirilecektir. Alt yapısını bu proje ile kurduğumuz ağırlıklı olarak web üzerinden eğitim programlarını farklı disiplinlerle zenginleştirip kişilerin eğitim seviyelerine, mesleki tercihlerine ve taleplerine göre çeşitlendirmeyi ve bu alanda bir model olmayı hedeflemekteyiz.

Tartışma

Türkiye yıllar boyu merkezden yapılan büyük programlar ile gelişme ve kalkınma çabası içerisinde olmuştur. Doğu Anadolu Projesi (DAP) örneğinde olduğu gibi bu yaklaşımın sonuçları hiç bir zaman istenilen seviyelere ulaşmamakla beraber büyük ve hantal yapılı uzun süreli bu programlardan istenilen sonuçlar bir türlü elde edilememiş, sonuçları dahi tam olarak değerlendirilememiştir. Özellikle merkezi programların aksine Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde tanıştığımız proje mantığı, sorunların tespiti, değerlendirilmesi ve çözüm aşamalarında daha dinamik yapı gösterme, kaynakların etkin kullanımında merkezi programlara göre daha fazla avantaj sağlamaktadır. Ülke olarak yeni tanıştığımız bu proje mantığının yerleşmesi, yeni ve yaratıcı projelerin oluşturulmasında, insan kaynaklarının geliştirilmesinde, sivil toplum kuruluşlarının kurumsal kapasitelerinin arttırılmasında, ekonomik ünitelerin rekabet güçlerinin arttırılması gibi faaliyetlerde katkılar sağlamıştır. Ulusal ve uluslararası kaynakların etkin kullanılması ve bu kaynaklardan daha fazla yararlanma adına üniversitelerin rolünün önemini bilen politika yapıcılar ve kuruluşlar çıkardıkları kanun ve yönetmeliklerde üniversite öğretim üyeleri ve yardımcılarına istisnalar ve avantajlar sağlamışlardır. Her ne kadar üniversiteler bu süreçlere aktif katılım sağlasalar da bu katkı yeterli oranda olmamaktadır.

Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcılarının başta hayat boyu öğrenmenin desteklenmesi olmak üzere, bölgesel rekabet edilebilirlik, kadın girişimciliğinin desteklenmesi, genç istihdamının desteklenmesi, kayıtlı istihdamın arttırılması, okullaşma oranlarının arttırılması gibi ekonomik, teknik ve sosyal alanlarda yeterince proje üretmeyip ya da projeler içerisinde yer almamalarının en büyük sebeplerinden birisi proje faaliyetlerinin akademik kariyerlerine önemli bir katkı sağlamamasıdır. Yoğun emek gerektiren bu faaliyetlerin akademik yükselme kriterleri içerisinde önemli bir yer tutmaması üniversiteleri bu alanların uzağında tutmaktadır.

Üniversiteler bünyelerinde kurdukları araştırma merkezleri aracılığıyla sosyal sorumluluklarını gerçekleştirmek adına faaliyette bulunmaktadırlar. Fakat, araştırma merkezlerin kurumsal ve mali kapasitelerinin yeterli olmaması, nitelikli eleman eksikliği, öğretim üyelerinin merkezlerde çalışmasını cazip hale getirecek imkanların olmaması araştırma merkezlerinin faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.

Üniversitelerimizde kurulan teknokentler aracığı ile üniversite-sanayi işbirlikleri kurulmaya ve geliştirilmeye çalışılırken bu gelişmenin büyük kısmının sadece fen bilimleri alanında olması sürecin eksiklerinden birini oluşturmaktadır. Teknokentler bünyesinde yapılmaya çalışılan, üniversite - sanayi işbirliğinin kurularak sürekli hale getirilmesiyken, sosyal bilimlerde üniversite – toplum – kamu işbirlikleri yeterli derecede kurulamamaktadır. Kurulan kısmi ortaklıklarda sınırlı süreli proje ortaklıkları ve işbirlikleri olarak kalmaktadır. Bu kapsamda üniversiteler bulundukları bölgelere sosyo-kültürel değer katma gayreti içerisinde çeşitli aktiviteler yapma çabasında olsalar da çoğu zaman bu çabalar katılımcılıktan uzak kalmaktadır.

Üniversitelerin gelişen ve değişen çevre koşullarına uyum sağlaması, değişen bilgi ihtiyaçlarına cevap vermesi, çevrelerini iyi bir şekilde analiz etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle özellikle sosyal bilimler alanında üniversitenin faaliyet içerisinde bulunduğu yakın çevresi ile ilgili güncel araştırmalar yapması önemli faydalar sağlayacaktır. Ancak sosyal bilimlerde araştırma yapmanın maliyetli ve uzun süreli olması önemli engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu engellerin ortadan kaldırılması için üniversite, özellikle bölgede faaliyet gösteren devlet kurumlarının güncel araştırmalarından haberdar olmalıdır. Gerekirse araştırma süreçlerinde aktif rol oynayarak kurumlar arası sinerjiyi geliştirmeli, araştırma sonuçlarından hareketle yeni proje ve programlar için teknik destek sağlamalı ve hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesinde etkin faktör olmalıdır.

Değişen bilgi taleplerini karşılamak amacıyla üniversite dışı eğitimlerin büyük bir çoğunluğunda, eğitim programlarının etkili ve verimli nitelikte olmaması, özellikle eğitim ihtiyaçlarının iyi biçimde analiz edilmemesi, eğitim alacak hedef grupların eğitim düzeyine uygun eğitim programlarının düzenlenmemesi ve bu tür eğitim programlarının hedef gruplar için önem düzeyinin sürekli azalması ve eğitimlerin rutin programlar olarak görülmesi sosyal sermayenin gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Bu sebeplerle üniversitelerin çevrelerindeki eğitim ihtiyaç-

larını iyi analiz edip ona uygun eğitim programları düzenlemesi gerekir. Bununla birlikte, düzenlenen eğitim programlarının etkinliği ve verimliliğinin değerlendirilmesi daha önemli hale gelmektedir. Üniversiteler, bulundukları bölgelerde yürütülen eğitim faaliyetlerinde sorumluluk almalı teorik ya da uygulamalı eğitim veren kişi, kurum ve kuruluşlar üzerinde uzman olmayan kişilerden sağlanan eğitimlerin hedef kitlenin gelişmesinde etkin rol oynamayacağı farkındalığını sağlamalıdır. Üniversiteler ihtiyaçlara ve hedef grupların yapısına uygun yeni ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeli ve uygulamalıdır. Yeni ve yenilikçi yaklaşımlar yanlış ve etkisiz eğitim faaliyetlerinden dolayı zaman içerisinde isteksiz hale gelen ve katılımcılıktan uzaklaşan hedef grupları yeniden sürecin içerisine çekebilecektir.

Üniversiteler bünyelerinde yürüttükleri projelerin sürdürülebilirliklerinde aktif rol oynamalı, proje süreçlerinde verdikleri maddi ve manevi destekleri devam ettirmeli, daha ziyade her biri sorunun bir parçasını çözen birbirini tamamlar nitelikte projeleri desteklemelidir.

Kaynaklar

Al, U. ve R. Orçun Madran (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar, Bilgi Dünyası, 5(2), 259-271.

European Commision, (2002). European Report on Quality of Lifelong Learning, Brussels, Received from: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf, erişim tarihi: 10.01.2011.

Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu Öğrenme Etkinliği-Enformasyon Okuryazarlığı, Türk Kütüphaneciliği, 14(2), 176-187.

İnsan Kaynaklarinin Geliştirilmesi Operasyonel Programi, Received from: http://www.ikg.gov.tr/ erişim tarihi: 10.02.2011.

Kaya, Z. ve Hasan H. Önder (2002). İnternet Yoluyla Öğretimde Ergonomi, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 1(1), 48-54.

Kaya, Y. K. (1989). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı, Bilim Yayınları, Ankara.

USDLA, Received from: http://www.usdla.org/assets/pdf_files/Glossary_Distance.pdf, erişim tarihi: 10.02.2011.

WEBDERSLİK İle Akademik Etki Projesi, Received from: www.webderslik.net, Erişim tarihi: 12.03.2011.

Yükseköğretim Kurulu, (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Meteksan A.Ş., Ankara.

Yücel İsmail Hakkı, Bilim-teknoloji politikaları ve 21. yüzyılın toplumu, Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Araştırma Dairesi Başkanlığı Temmuz 1997, Ankara

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1387-1393

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

Higher Education in Agriculture and Related Fields in Turkey: Need for Restructuring Programs Considering Global Trends

Uygun Aksoy[1], Selçuk Arslan[2], Mehmet Babaoğlu[3], Cengiz İkten[4], Vahap Katkat[5], Burhan Özkan[6], Nebahat Sarı[7,8], Sevilay Topçu[8], Servet Yalçın[9]

[1,9]Ege University, [2]Sütçü İmam University, [3]Karatay University, [4,6]Akdeniz University, [5]Uludağ University, [7]Şırnak University, [7,8]Çukurova University, Turkey

Working Group on Program Development in Agricultural Faculties, Turkish Council of Higher Education, Turkey

Abstract

During the last Millennium, various factors affected agricultural inputs, practices, systems and markets. The knowledge and skills demanded by the rapidly advancing private sector for agronomists/agricultural engineers vary significantly and thus, important reforms occurred in agriculture and related fields in developed countries or are still in transition for restructuring in some others. In Turkey, significant structural transformations took place in agricultural higher education programs during the last 50 years. However the outcome was a standard curriculum applied by ca 10 departments in 26 agricultural faculties. The Working Group composed of nine members with different backgrounds coming from Turkish agricultural faculties was set up in January 2010 by the Turkish Higher Education Council. The members prepared an agenda to analyze first the current state-of-art in agriculture and related fields in Turkish higher education, identify problems, examine higher education systems in other countries, prepare a report on good practices and raise awareness among decision makers and university staff with a bottom-up approach. The recommendations of the Working Group base on restructuring of the departments at undergraduate level either by merging, closing or initiating new departments and the curriculum according to the strengths of each university in order to address the changing conditions and needs with a holistic approach. Creation of an effective Turkish higher education sector in agriculture and related fields in line with its counterparts can be obtained through closer cooperation based on common strategic goals and quality assurance systems.

Key words: Agriculture, higher education, programs.

Introduction

The academic structures and educational programs including undergraduate and graduate levels at higher education institutions must undergo continuous changes in order to satify the demands coming from relevant sectors. Agricultural production is one of the most strategic sectors world-wide. Agriculture provides employment opportunities and triggers agri-food industry especially in countries with high production, processing, trade and export potential and thus acts as a catalyst in rural and national development. Recent natural disasters made clear that food security both in supply and safety is the key global issue. Agriculture in many developed countries faces serious challenges: competition for water resources, rising costs due to environmental protection policies, competition for international markets, loss of comparative advantage in relation to international growers, changes in climate and related physical factors and uncertainties in the effectiveness of current European policies as adaptation strategies (Iglesias et al., 2009). Thus, in many countries, higher education in agriculture and related fields underwent reforms, united the whole chain or diversified as a consequence of developments in agriculture, food and environmental sciences and technology and other significant issues as indicated above. The 'Agricultural Higher

Education' in Turkey is facing similar problems and thus has to reform both the educational programs and departmental systems in order to adapt to the national and international conditions. In this respect, it is of utmost importance that agriculture and related fields be scrutinized and updated according to the internationally accepted educational models and re-structured flexible enough to respond to rapidly changing international, regional and local demands of stakeholders.

Considering the need for restructuring higher education in agriculture and related fields, the Curriculum Development Working Group of Faculty of Agricultures was established with the recommendation of the Executive Committee of Turkish Higher Education Council and studied selected 35 countries in different continents. This paper briefly summarizes the final report of the working group, which was submitted to the Higher Education Council in January, 2011 and gives recommendations to decision makers in Turkey.

Higher Agricultural Education in Turkey

The initiation of higher education in agriculture dates back to 1846 in Turkey, reaching 26 faculties by 2010 (Table 1). Only six faculties were established between 1933 and 1980, 6 between 1980 and 1991, 8 in 1992 and 6 were established after 1992 while some others are pending in the process. The higher education in faculties of agriculture has undergone 6 restructuring programs since 1960, resulting in the following periods: 1960-66, 1967-76, 1977-98, 1999-2002, 2003-2007 and 2008.

Table 1: Agricultural faculties in Turkey (2010).

No	University	Province	Year of Establishment	Number of Departments	Capacity of Enrollment at Undergraduate
1	Adnan Menderes University	Aydın	1992	7	210
2	Ahi Evran University	Kırşehir	1992	1	40
3	*Akdeniz* University	Antalya	1983	9	270
4	Ankara University	Ankara	1933	11[1]	460
5	Atatürk University	Erzurum	1957	12[1,2]	480
6	Bingöl University (Fırat)	Bingöl	1997	3	110
7*	Bozok University	Yozgat	1992	1	30
8	Çanakkale Onsekiz Mart Univ.	Çanakkale	1992	8	260
9	Çukurova University	Adana	1967	9[2]	440
10	Dicle University	Diyarbakır	1992	4	120
11	Ege University	İzmir	1955	10	300
12	Erciyes University (Seyrani)	Kayseri	1992	2	90
13	Eskişehir Osmangazi University	Eskişehir	1995	1	30
14	Gaziosmanpaşa University	Tokat	1982	9[1,2]	240
15	Harran University	Şanlıurfa	1978	9[2]	290
16	Iğdır University	Iğdır	2006	3	90
17	Kahramanmaraş Sütçü İmam Unv.	Kahramanmaraş	1987	8[2]	310
18	Mustafa Kemal University	Hatay	1992	10[2]	250
19	Namık Kemal University	Tekirdağ	1982	11[2]	335
20	Ondokuz Mayıs University	Samsun	1975	9	270
21	Ordu University	Ordu	1992	3	120
22	Selçuk University	Konya	1982	9	310
23	Süleyman Demirel University	Isparta	1994	8	240
24	Uludağ University	Bursa	1981	9[2]	270
25	Yüzüncü Yıl University	Van	1982	7[1,2]	180
26*	İnönü University	Malatya	2010	-	-

*: Not active in 2010

[1]Including Aquaculture and Fisheries Engineering, [2]Including Food Engineering

The current departments in the faculties of agriculture are given in Table 2. Traditionally, the name of an undergraduate program of study has always been the same as the name of the academic department that offers the study program. During the period starting from 2008, new departments emerged in some faculties of agriculture and in related faculties such as the Department of Agricultural Biotechnology and the Department of Biosystem Engineering and started student enrollments at undergraduate level. These changes are percieved as a transformation process offering more options in the higher education in agriculture and related fields, yet maybe considered insufficient to fulfill national and international requirements.

Table 2: Undergraduate programs, enrollment capacities and number of enrolled (registered) students at each program in faculties of agriculture in 2009-2010 academic year.

Undergraduate Programs Title: Agricultural Engineering	**Annual Enrollment Capacity**	**Students Registered per year**
Horticulture	609	609
Plant Protection	609	609
Milk Technology	72	72
Agricultural Economics	454	454
Agricultural Machinery	454	382
Agricultural Biotechnology	93	93
Agricultural Structures and Irrigation	361	268
Crop Science	733	729
Soil Science and Plant Nutrition (Soil Science before 2008)	578	497
Animal Science	609	466
Undergraduate Programs with other titles	**Annual Enrollment Capacity**	**Registered Students**
Biosystem Engineering	93	93
Food Engineering	2,397	2,338
Aquaculture and Fisheries Engineering	1,800	1,261
Landscape Architecture	767	688

The Turkish Higher Education Council set up a Working Group composed of nine members with different backgrounds coming from Turkish agricultural faculties in January 2010. The members prepared an agenda to analyze first the current state-of-art in agriculture and related fields in Turkish higher education, identify problems, examine higher education systems in other countries, prepare a report on good practices and raise awareness among decision makers and university staff with a bottom-up approach. The recommendations of the Working Group as presented in a report (Aksoy et al., 2011) base on restructuring of the departments at undergraduate level either by merging, closing or initiating new departments and the curricula according to the strengths of each university in order to address the changing conditions and needs with a holistic approach.

Higher Agricultural Education in the World

Throughout the world, faculties of agriculture offer higher education not only in the field of agricultural sciences, but also in related fields as the food science, landscape architecture, forestry, environment, natural resources and aquaculture (Table 3). The variations and differences in the curriculums offered by these higher education institutions usually reflect regional differences and the demands of stakeholders. Different numbers of academic departments and/or study programs observed in different parts of the world are the resultants of a variety of factors, including regional, national and international demands and are affected by institutional infrastructure, financial strength, academic/administrative human capacity available, etc. Despite the vast variations in the scopes of higher agricultural science and engineering education, the same departments offer similar study programs in different countries. The names of the faculties/colleges and the departments substantially differ throughout the world, as well (Table 4).

Table 3: Examples of faculties/colleges offering undergraduate programs on agriculture in different countries.

Faculty/College/Institute	Faculty/College/Institute
Faculty / College of Agriculture	School of Biotechnology and Food Engineering
Faculty / College of Agriculture and Life Sciences	Faculty of Biotechnology and Food Sciences Milk Technology
Faculty of Life Sciences	*Faculty of Landscape Planning, Horticulture and Agricultural Science*
Faculty of Agriculture, Life and Environment	Faculty of Horticulture and Landscape Engineering
Faculty of Agriculture, Life and Environmental Sciences	Faculty of Agricultural and Food Sciences
Faculty of Agriculture and Forestry	Faculty of Ecology and Environmental Sciences
School of Agricultural and Forestry Engineering	Agricultural Institute
College of Agriculture, Forestry, Environment and Natural Resources	Faculty of Agricultural Sciences
College of Agricultural Sciences and Natural Resources	Faculty of Agrobioengineering
Faculty of Agrobiology and Food Resources	Faculty of Science, Engineering and Technology
Faculty of Agrobiology, Food and Natural Resources	*College of Engineering and Agro-industrial Technology*
Faculty of Agriculture, Food & Natural Resources	Biotechnical Faculty
Faculty of Agriculture, Food Science and Technology	College of Agriculture and Biotechnology
College of Food, Agricultural, and Environmental Sciences	Faculty of Horticulture
Faculty of Natural Sciences	School of Agriculture and Biology
Faculty of Natural Resources and Agricultural Sciences	

It should be emphasized that it is likely for a department to offer more than one undergraduate and graduate study programs in a number of countries. Undergraduate programs may undergo rapid changes (including restructuring, updating, opening, and closing of a study program) depending on specific conditions. In some countries (e.g. Poland, Netherlands, Japan, India, China), higher agricultural education is also provided by agricultural universities. Most of these universities do not just restrict the education to agriculture, but also include engineering, environment, forestry, and social sciences.

The followings could be summarized related to agricultural educational programs in various countries:

1. In many universities across the world, food science, aquaculture, forestry, landscape architecture, natural resources, veterinary sciences, biology and zoology departments are formed within agricultural faculties,
2. Higher agricultural and life sciences education are mostly taught together within the same faculty in Europe countries, USA and some other countries,
3. In EU countries, higher education consists of 3 cycles: 3-4 year undergraduate education, 1-2 years of MSc. education and 3-4 years of PhD education programs. Full-time students can earn 60 credits (ECTS) per year. The courses offered are classified as compulsory, technical electives and non-technical (social science) electives for each study programs. The effectiveness and quality of the education process is supported and assured by laboratory exercises, summer practices, projects, report write-ups, assignments and presentations,
4. During restructuring, some departments were found to be merged together and renamed based on their defined new missions. The name of a study program may differ from the name of an academic department offerring the corresponding program. This name difference is not just because academic departments exist for purposes other than education but because more than one undergraduate program may be offered by a department. The variations in the vision and mission of the study programs are justified by regional-national-international priorities and institutional strengths and weaknesses.

Specialization and internationalization seem to be the most important aspects of higher agricultural education in the globalized era. In a number of countries including USA, EU, Canada and India accrediting agricultural higher education is an essential process for internationalization and institutions are keen on accrediting study programs in agricultural sciences and engineering to maintain the educational quality and to take part on top of the list offering the best eduation programs in the field.

Table 4: Examples of undergraduate programs/departments in agricultural faculties in different countries.

Department / Program Name	Department / Program Name
Agrobiology and Bio Resource	Mechanisation
Agronomy	Mechanisation and Automation
Packaging Science	Microbiology and Cell Science
Viticulture and Viniculture	Organic Agriculture
Plant Science and Technology	Organic Agriculture, Agro-Tourism/ Ecotourism
Plant Science	Forestry and Tea Science
Plant Resource Science	Floriculture and Greenhouse Management
Plant Molecular Science and Cell Biology	Socio-Ecological Management
Plant Pathology	Subtropical Agricultural Production Sciences
Plant Production	Sustainable Agriculture
Bioresources Engineering	Agricultural Ecology
Biological Engineering	Agricultural Technology
Biosystem Engineering	Agricultural Economy and Farm Management
Bioproduction	Agricultural Business
Bio-production System Engineering	Economics of Agriculture and Resource Utilization
Regional Agriculture (under the Agrobiology Department)	Information Sciences, Mathematics and Statistics in Agriculture
Regional Agricultural Systems	Agricultural Biotechnology
Environmental Sciences and Sustainability	Agricultural Ecosystem Engineering
Environmental Restoration Sciences	Agricultural Entrepreneurship
Natural Resources Ecology and Management	Agricultural Systems
Ecological Energy Use	Agricultural Trade
Economy and Trade	Agricultural Extension
Entomology	Seed Science and Technology
Pet Management	Food Production and Distribution
Nursery Management	International Agricultural Development
Genetics / Genetics and Breeding	Applied Bio-Production Sciences (Soil Science, Horticulture and Animal Science)
Food Science and Biotechnology	Applied Technology
Food and Resource Economy	Applied Agricultural Technology
Animal Science and Technology	Vegetation Management
Animal Products Quality	Wild Life Protection
Human Nutrition	Wild Life / Wild Life Ecology and Protection
Rural Development	Management of Wild Fauna
Rural Development and Regional Agricultural Systems	Agricultural Engineering

Why Restructuring?

Despite the rich ecological diversity that shape agricultural production and agri-industry in different regions of Turkey, 26 faculties of agriculture structured almost identically with the same names, scopes, departments and similar curriculums. The number of departments is variable up to 12 in some agricultural faculties as of 2010 (Table 1), but those established always have the same name and offer almost identical undergraduate programs. Nevertheless, in addition to their geographical and ecological diversity, the numbers of academic staff, infrastructure and research potentials vary among these institutions. Thus, one major obstacle in developing flexible and dynamic curriculums is that new faculties are traditionally inspired by the academic structure and curriculum of formerly established and experienced universities. The study programs and learning outcomes in agricultural education in Turkey are mostly defined by national demands with the government being the largest employer. In some countries, it appears that regional demands are important in the curriculum development while others put much emphasis on national and international aspects with focusing mainly on specialization. Turkish private sector in agriculture related areas is growing rapidly and specialization and internationalization have become crucial aspects of agriculture and related fields. The Bologna Process also requires higher education institutions to be more dynamic on these issues. Therefore, faculties/departments need to seek ways to strengthen study programs putting more emphasis on specialization and internationalization without underestimating the importance of regional and

national opportunities. As a consequence of the demands driven by the Bologna Process, governmental policies, private sector and global trends, the agricultural higher education institutions in Turkey face challenges.

Therefore, agricultural higher education system needs to be restructured in Turkey depending on the dynamics of the agricultural sector and related fields both in the country and in the world. The revision should undoubtly be done under the light of scientific developments and the requirements put forth by the changing market needs and regional demands. Due to the forcing factors explained just above and the urgent needs for specialization and internationalization, two departments namely, Department of Agricultural Biotechnology and Department of Biosystem Engineering Departments were established in a few universities after 2008. Considering the wide scope of agriculture and related fields in the world (Table 4), however, these initiatives may not be enough to meet the needs of the domestic and international employment markets which will surely force new departments to open.

It is frequenlty encountered in some countries that more than one undergraduate program are offered by a department. In Turkey, the regulations in higher education did not allow departments to offer more than one study program before 2008. With the restructuring in 2008, the academic departments and the study programs are considered separately. According to the latest regulation, a department can offer more than one undergraduate program. Additionally, an undergraduate program may be established as a co-program sponsored by more than one department. However, there is a need to increase awareness to adopt flexibility to open required undergraduate programs considering the regional demands which started to demand more specialized graduates rather than a comprehensive graduate program.

Finally, vocational agricultural schools offering two year vocational programs are currently the major drawback of higher agricultural education in Turkey. A reform seems definitely crucial in order to restructure undergraduate agricultural programs.

Conclusions

It is apparent that higher agricultural education experiences reforms not only in Turkey, but also in many countries. Accordingly, some departments are closed or combined with others, names and/or scopes of departments or faculties are changed based on new missions, some study programs are updated or closed and new study programs are put into effect. In most countries, in order to adapt to new conditions when needed, the agricultural higher education systems seem to be quite flexible and dynamic.

As a conclusion, the scope of agricultural higher education in Turkey should be broadened and enriched by considering national, regional and international requirements. The homogeneous departmental and curriculum structure was challenged by the restructuring that took place in 2008. Furthermore, the Bologna Process accelarated the speed of the change in all areas of higher education in Turkey, particularly in respect to internationalization, transparency and visibility.

Agricultural higher education should benefit more from stakeholders e.g. alumni, students, agricultural organizations, agri-industry and farmer associations in order to contribute more to curriculum development. The current curricula need to be updated more often, new curricula should be developed when needed, the study programs that are not suited to the region or to the institution should be closed and new study programs should be put into use in an efficient way based on market needs. As a consquence of the emerging issues and resulting new study programs, topics such as accreditation, professional rights and use of titles should be taken into consideration as well.

In this respect, a long-lasting and efficient cooperation between decision makers at university level and all other stakeholders is seen as a must. Following steps can be recommended to enhance the reform process in Turkey:

- Assess of the current situation in developed and/or in countries with similar agro-ecological conditions (the report at www.yok.gov.tr is the first step to provide guidance),
- Organizing stakeholder meetings at faculty and department levels,
- Discussing the outcomes with faculty and student body,
- Preparing a strategic plan for the changes required at short, medium and long-terms,
- Encompassing agriculture related fields in a holistic approach and diversify the agriculture faculties with focuses on topics as natural resources, environment, advanced technologies and processing,

- Seeking for multidisciplinary departmental structures with one or more undergraduate programs and complimented by post-graduate studies leading to professionals demanded by agricultural sectors,
- Considering merging and/or closing of existing departments/programs or establishment of new one(s),
- Developing curricula that help students to understand and analyze current issues at global and local levels, use advanced technologies and acquired knowledge to bring site-specific solutions and that are appealing to the students,
- Looking forward for life-long learning and professional training,
- Seeking cooperation at national and international levels for exchange of experiences.

The 'International Higher Education Congress' is expected to bring multilateral cooperation opportunities and exchange of experiences not only in the field of agriculture but also on other disciplines.

Acknowledgement

The authors wish to express their sincere thanks for the support provided by Prof. Dr. Atilla ERİŞ, executive board member of the Council of Higher Education in Turkey.

References

Aksoy, U., Arslan, S., Babaoğlu, M., İkten, C., Katkat, V., Özkan, B., Sarı, N., Topçu, S., Yalçın, S. 2011. Dünyada Tarım ile İlgili Alanlarda Akademik Bölümler ve Lisans Programları Raporu, (Report on Academic Departments and Undergraduate Programs in the World in Agriculture and Related Fields (in Turkish), 170 pp. Higher Education Council, Ankara.

Iglesias, A., Garrore, L., Quiroga, S., and Moneo, M. 2009. Impacts of climate change in agriculture in Europe, PEETA-Agriculture study. European Commission, Joint Research Centre, Inst. For Prospective Tech. Studies. EUR 24107.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1394-1398

Merkezi Laboratuvarların Araştırmadaki Önemi: İYTE-MAM Örneği

Prof. Dr. Mustafa Güden, Prof. Dr. Sedat Akkurt, Prof. Dr. Ahmet E. Eroğlu,
Doç. Dr. Mustafa Muammer Demir
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Urla, 35430 İzmir, Türkiye

Özet

Üniversitelerin üç temel misyonu vardır: bilgiyi üretmek, bilgiyi yaymak ve topluma hizmet etmek. Bunlardan birincisi literatürü takip ederek edinilen bilgi ışığında planlanan deneylerle laboratuvarda güncel veri toplamak ile gerçekleştirilir. İkincisinde, elde edilen güncel veriyi yazılı veya sözlü olarak yayınlayarak bilgiyi yayar. Sonuncusunda ise toplumun bilgi ve birikim bakımından önünde olan üniversite topluma bazı sorunları çözmede katkıda bulunur. Bu çalışmada birinci konu olan veri üretimi ve bunun rasyonalize edilmesi konusunda İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü (İYTE) Malzeme Araştırma Merkezi (İYTE-MAM) tecrübesi aktarılacaktır. Sanayi firmalarının katma değeri yüksek ürün üretebilmelerinin ön şartı öncelikle kendi ürünlerini geliştirmeleridir. Bunun için de üniversitelerde bulunan ve güncel cihazlarla donatılmış laboratuvarlar büyük önem taşımaktadır. Türk üniversiteleri son yıllarda araştırma makina teçhizat altyapısı bakımından gelişmiş batılı ülkelerin üniversite laboratuvarları ile boy ölçüşecek konuma gelmiştir. Ancak sağlıklı ve güncel veri toplamanın ön şartı deneyimli personel ve verimli bir işletme modeli ile çalıştırılan laboratuvarlarla gerçekleşebilir. Tek disiplinli ve içine kapanık bölüm yapısının dışında çok disiplinli ve farklı bölümlerden araştırmacıları bünyesinde bulunduran merkezler üniversiteden çevresine bilgi akışı köprüsü görevi görmektedir. Türk üniversitelerinde araştırma laboratuvarlarında sıkça rastlanan sorunlar deneyimli teknik personel eksikliği, cihaza erişimde zorluk, cihazın kalibre tutulmaması, teknik desteğin geç gelmesi gibi sıralanabilir. Bu sorunların aşılmasında üniversite çapında ve dışında herkesin kullanımına açık merkez laboratuvar modelinin en etkin çözüm olduğu İYTE-MAM örneğinde geçtiğimiz 10 yılda gözlenmiştir. Bu tür merkez laboratuvarlar randevu sistemiyle çalışarak sanayi firmalarından gelen taleplere hızla cevap verebilmektedir. 2001 yılında kurulan İYTE-MAM kampüste bulunan yüksek maliyetli makina teçhizatı bünyesinde toplayarak malzeme teknolojileri alanında kampüs içi ve kampüs dışında akademik veya sanayi kökenli araştırmacılara randevu sistemiyle hizmet vermektedir.

Anahtar kelimeler: Merkez laboratuvar, üniversite, analiz, araştırma, İYTE, İYTE-MAM.

Giriş

Uluslararası rekabetçi pazarda firmaların idameleri kullandıkları teknoloji ile yakından ilişkilidir. Günümüzde özellikle de gelişmiş ülkelerde, başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere teknoloji geliştirme ve teknoloji transferinde araştırma üniversiteleri ve bu üniversitelerdeki araştırma merkezleri özel sektör için oldukça önemli bir potansiyel kaynak oluşturmaktadır. Araştırma üniversitelerinin temel fonksiyonu Araştırma ve Geliştirme (ARGE) faaliyetleri ve lisansüstü eğitimidir. Araştırma üniversitelerinin belki de ilk örneği ABD'de 1876 yılında Göteberg Üniversitesinden (Almanya) sonra kurulan John Hopkins University'dir. John Hopkins University daha sonra bu ülkede kurulan 60'a yakın araştırma üniversitesi için model oluşturmuştur. ABD'deki araştırma

üniversitelerinin genel yapısı ikinci dünya savaşı esnasında değişerek, Massachussetts Institute of Technology (MIT) benzeri yapıda birçok araştırma merkezi olan seçkin araştırma enstitülerine dönüşmüşlerdir. Başlangıçta Federal Hükümet tarafından finanse edilen ve daha sonra özel sektörün artan desteği ile gelişen MIT'nin araştırma merkezleri ülke ekonomisine oldukça büyük bir katkı sağlamaktadır. Bu merkezlerdeki araştırmaların sonucunda birçok yan firma (spin-offs) kurulmuştur.

İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü (İYTE), ülkenin bilim insanı ve nitelikli mühendis ihtiyacını karşılamak amacıyla 1992 yılında kurulmuş bir yükseköğretim kurumudur. Türkiye genelinde bu amaç doğrultusunda kurulmuş iki enstitüden biridir. Diğer devlet ve vakıf üniversitelerin gibi Merkezi Üniversite giriş sınavı ile lisans programlarına öğrenci alan İYTE, kuruluş amacı ile diğer emsal yükseköğretim kurumlarına göre farklılık göstermektedir. İYTE'nin temel kuruluş amacı lisansüstü odaklı eğitim vermektir. Her ne kadar lisans eğitimi mevcut olsa da lisans/lisansüstü öğrenci oranı 3 civarında olup bu değer diğer üniversitelere kıyasla oldukça yüksektir.

Ülkemizde üniversite/araştırma merkezleri-endüstri işbirliği halen istenilen düzeylerde değildir. Merkez sayılarının azlığı, endüstrinin üniversite olanaklarına yeterli seviyede ulaşamaması, merkez-endüstri işbirliği sonucunda çıkacak potansiyel faydaları tasarlayamaması ve benzeri birçok nedenlerden dolayı bahsedilen işbirliği istenilen düzeyde gerçekleşememektedir. Bu makalede yaklaşık on yıldır İYTE bünyesinde yer alan İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Malzeme Araştırma Merkezi'nin (İYTE-MAM) İYTE'nin araştırma ve eğitim kapasitesine ve endüstriye katkıları irdelenecektir. Bu süre zarfında edinilen deneyim bu tür merkezlerin geleceğini konusunda oldukça önemli projeksiyonlar çizecektir.

Araştırma Merkezleri

Araştırma merkezleri hükümet kuruluşları, özel sektör ve üniversite dışı kaynaklarla disiplinler arası araştırmaları yürüten üniversiteye bağlı, ancak yapısı üniversitenin diğer birimlerinden daha esnek olan organizasyonlardır (Feller et al., 2002; Boardman et al., 2008; Boardman et al., 2011; Youtie et al., 2011). Araştırma merkezlerini tek disiplinli üniversite birimlerinden (bölümlerden) ayıran belirgin özellikler arasında çoklu disiplinler yapıda olmaları; üniversitenin farklı bölümlerinden araştırmacıları bünyesine bulundurmaları ve üniversiteden çevresine bilgi akışını sağlayan bir köprü konumumda olmalıdır. Hükümetlerin ARGE kaynaklarında kısıtlamalara gitmeleri durumunda, merkezler endüstri ile daha fazla işbirliği yapma isteğindedirler. Merkezler, teknoloji geliştirmede ve araştırmaları konularında yönelmelerde firmaların market bilgisine ihtiyaç duyarken, firmalar özellikle ARGE faaliyetleri için olanakların az olduğunda üniversitelerle birlikte çalışmak isterler. Bunların dışında, Merkez-endüstri işbirliği aşağıda nedenlerden dolayı da başlayabilir; Firmalar herhangi bir problemlerini çözmek için merkezlerden yardım isteyebilirler, teknoloji geliştiren merkezler ilgili firmalara araştırma projesi önerebilirler, firmaların yardım istedikleri üçün taraflar araştırma merkezlerine başvurabilirler ve üçüncü bir taraf merkezlerle işbirliği için firmalara öneri sunabilir (Lee ve diğerleri 2004). Merkezlerden teknoloji transferi mekanizmaları şöyle sıralanabilir; Yayınlar, danışmanlık ve teknik servis sağlama, değişim programları, ortak ARGE girişimi, ortak ARGE anlaşması, lisans, kontrat araştırmaları, teknopark, inkübatör, eğitim ve yan firmalar (spin-offs) (Lee ve diğerleri, 2004).

Malzeme Araştırma Merkezi

İYTE-MAM 2001 yılında, İYTE bünyesinde gerçekleştirilen deneysel çalışmalara ve endüstriye test/analiz hizmeti sağlamak amacıyla kurulmuştur. İYTE-MAM Enstitü paydaşlarınca ortaklaşa kullanılan laboratuvar ekipmanlarının ve ölçüm cihazlarının tek çatı altında toplandığı Rektörlüğe bağlı bir birimdir. İYTE-MAM'da bulunan tüm cihazlar tüm paydaşların kullanımına açıktır. Sürekliliği ve kaliteyi esas alan Merkez, araştırmacılara ve endüstriye kesintisiz hizmet vermektedir. Merkezde, *ilk gelene servis yapılır* ilkesi kuruluşundan itibaren esas alınarak etkin bir çalışma atmosferi sağlanmaya çalışılmıştır. İYTE MAM herhangi bir bölüme bağlı olmadan ve ilgili tüm bölüm temsilcilerinden oluşan bir yürütme kurulu ile olan yönetilmektedir. Merkez müdürü Rektör tarafından seçilmektedir. Günlük operasyonlar müdür ve yardımcısı tarafından yürütülürken, gelişim ve işleyiş stratejisi yönetim kurulu tarafından belirlenmektedir. İYTE-MAM, 450 metrekare kapalı alanda, 5 uzman ve iki idari personel ile temel araştırma cihazları ile hizmet sunmaktadır. Mevcut uzmanlar merkezde bulunan tüm cihazları en üst düzeyde kullanma becerileriyle donanmıştır. Kuruluşundan itibaren kesintisiz hizmet veren İYTE-MAM, Taramalı Elektron Mikroskobu (SEM), X-Işını Kırınımı (XRD), Taramalı Uç Mikroskobu (SPM-AFM/STM), Mekanik Test Cihazı (MTC), Termal Analiz Sistemi (DTA/TGA), Yüzey Alanı Ölçüm Cihazı (BET), X-ışınları Floüresans Spektroskobisi (XRF), Tane Boyutu Ölçüm Cihazı (Sedigarf), Dilatometre ve benzeri temel malzeme karakterizasyon cihazlarını ihtiva etmektedir.

Merkezin temel motivasyonu kullanıcılara hızlı, doğru ve güvenilir analiz verilerini sunmaktır. Merkez hâlihazırda 49 değişik firma ile Ar-Ge faaliyetlerinde iş birliği yapmakta ve projelere katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında 26 farklı üniversiteden araştırmacılar İYTE-MAM'dan yararlanmaktadır. 2010 yılında merkez İYTE bünyesinden toplam 170 araştırmacı tarafından kullanılmış olup, bu araştırmalara danışmanlık yapan öğretim üyesi sayısı ise 52'dir.

İYTE-MAM'ın oldukça geniş bir dış kullanıcı listesi vardır. Bu liste yıllar itibarı ile karşılıklı güvene bağlı olarak gelişmiştir. Test/analiz talep eden kullanıcılar, ilk örnekleri uzmanlarla birlikte analiz etmektedir. MAM bünyesinde çalışan uzmanlar örnekleri tanıdıktan sonra, kullanıcılar örnekleri kargo ile göndermekte ve sonuçlar dijital ortamda (CD, e-posta) kullanıcılara gönderilmektedir. Bu yöntem ile kullanıcılar özelliklede şehir dışındakiler hızlı ve etkin bir şekilde analiz sonuçlarına ulaşabilmektedirler. Şekil 1'de İYTE-MAM kullanıcı verileri gösterilmektedir.

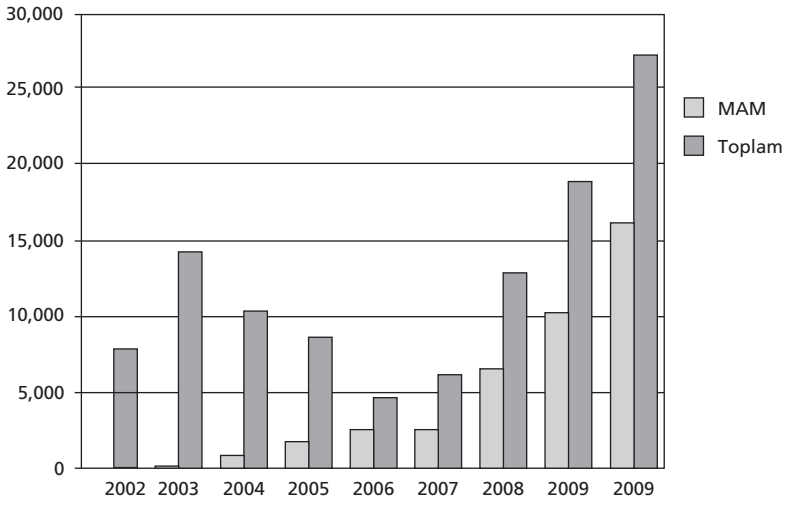
İşletim sistemi ve çalışma prensipleri ile dünyada İYTE-MAM'ın benzeri çeşitli merkezler de bulunmaktadır. Bunların birincisi üniversitelere, kamu kurum ve kuruluşlarına ve özel sektöre hizmet veren Santa Fe Araştırma Enstitüsüdür (Sante Fe web sayfası). Bu enstitü beş ana konuda araştırma faaliyetleri yürüten ve öğretim üyesi kadrosu bulunan kapsamlı bir araştırma kompleksidir. Bu anlamda İYTE-MAM ile farklılık arz etmektedir.

İYTE-MAM'ın işletim sistemi ve modeline daha çok uyan örnek bir merkez ise Minnesota üniversitesi karakterizayon laboratuvarı olarak gösterilebilir (Minnesota web sayfası). Elektron mikroskop ağırlıklı olan cihaz donanımı oldukça geniş bir araştırmacı kitlesi tarafından kullanılmaktadır. Ancak, mevcut kadrosu ile sadece ölçüm hizmeti veren bir laboratuvardır.

İtalya'da Modena Üniversitesinde bulunan CIGS (Centro Interdipartimentale Grandi Strumenti) İYTE-MAM modeline çok yakın olup bölümlere satın alınması ağır mali yük getiren pahalı cihazları bir merkezde toplayarak tüm kampüse eşit hizmet vermektedir (CIGS web sayfası).

Kazanımlar ve Hedefler

İYTE-MAM'ın her yıl artan miktarda kurum dışı araştırmacılara hizmet vermesi nedeni ile Döner Sermaye gelirleri artmaktadır. Üniversitemizde MAM'ın döner sermaye gelirlerinin İYTE araştırmacılarının analizlerini aksatmadan %50'nin üstünde olması (Şekil 1), etkin bir idari modelin üniversitelerde kurulu olan merkezlerin verimli çalışması açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Üniversitemizde toplam yayın oranının %50'den fazlasının malzeme temalı olması *ilk gelene servis yapılır* ilkesi ile cihazların ortak ve etkin bir şekilde kullanımının bir soncudur. MAM içerisinde oluşturulan sistemde cihazların günlük kullanım süreleri 6 saat olarak belirlenmiş, 6 saati dolmayan cihazlarda ise günlük döner sermaye kapsamında dış analizler yapılmaktadır. Bu analizler ile döner sermaye gelirindeki artış MAM'ı sürdürülebilir bir merkez haline getirebilmiştir.



Şekil 1: MAM ve üniversite döner sermaye gelirlerinin yıllara göre dağılımı.

İYTE-MAM'da kullanılan tüm cihazların kullanım istatistikleri sürekli olarak tutulmaktadır. Bu veriler yeni bir cihaz alımında veya mevcut cihazın yenisinin alınmasında önemli bilgiler vermektedir. Tablo 1 ve 2'de cihazların kullanıcı sayısı ve kullanım saatleri verilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü üzere İYTE SEM kullanım saati yıllar itibarı ile sabit kalırken, döner sermaye kapsamında SEM'i kullanım saati artmaktadır. Artan döner sermaye payı İYTE-MAM çalışma modelinin dış paydaşlarca benimsendiğini göstermektedir.

Tablo 1: Yıllara göre donanım kullanım istatistikleri.

	2007		2008		2009		2010	
	İYTE	**Döner Sermaye**	**İYTE**	**Döner Sermaye**	**İYTE**	**Döner Sermaye**	**İYTE**	**Döner Sermaye**
Araştırmacı	146	-	144	-	121	-	170	-
Öğretim Üyesi	37	-	39	-	41	-	52	-
Üniversite	-	9	-	15	-	21	-	25
Sanayi	-	17	-	22	-	33	-	49

Tablo 2: Yıllara göre donanım kullanım istatistikleri.

	2007		2008		2009		2010	
XRD (örnek)	1,498	519	1,494	981	1,380	1,419	1,226	1,278
SEM (saat)	594	95	444	118	595	206.5	540	269.5
SPM (saat)	339	12	248	26	260	26	302	60
XRF (örnek)	-	-	68	827	109	82	67	145
MTC (saat)	187	16	233	24	274.5	20.5	205/örnek	95/örnek
DTA/TGA (saat)	529	12	289	48	492	120	441	348
SEDİGRAF (saat)	-	-	-	-	-	24	16	24
BET (saat)	257	9	258	103	117	537	104	480

İYTE MAM'da hedeflerden birisi de, MAM'ı mesai saatleri dışında da kullanıma açarak daha da etkin hale getirerek 24 saat çalışan örnek bir merkez haline getirmektir. İYTE-MAM ayrıca iç ve dış paydaşlarına SEM ve benzeri cihazların kullanım tekniklerine yönelik eğitim imkânı da sunulmaktadır. 2011 Mart başında kullanıcı yetiştirme programı başlatılmıştır. Böylelikle aslında İYTE-MAM iç ve dış araştırmacılara güvenilir veri sunmasının yansıra nitelikli ve kaliteli cihaz kullanım eğitimi olanağı da sağlamaktadır. İYTE-MAM aynı zamanda yapısal karakterizasyon için gerekli olan donanım ve teknik kapasitesini artırmaya yönelik DPT ve Avrupa Birliği projeleri de yazmaktadır.

Dikkate değer bir başka husus ise üniversiteden MAM'ı kullanan bazı dış kullanıcıların kendi üniversitelerinde benzer karakterizasyon cihazlarının mevcut olmasıdır. İYTE-MAM'ı tercih nedenleri ise (a) hızlılık ve (b) analizlerin teknik donanımlı uzmanlar tarafından yapılmasıdır. Uzak şehirlerden İYTE-MAM'a analiz için gelen kullanıcılar için ciddi bir işgücü kaybı da oluşmaktadır. İYTE-MAM bu problemi canlı uzaktan erişim sisteminin kurulması ile aşmayı hedeflemektedir. Bu sistem sayesinde video kamera ile analiz talep eden dış kullanıcı örneğin mikroskop ekranını internet üzerinden görme ve analiz çevrimiçi (*online*) yönlendirme imkânına sahip olacaktır. Henüz Türkiye'de örneği olmayan bu sistemin hayata geçirilmesi için altyapı çalışmaları devam etmektedir.

Sonuç

Üniversitelerde ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarına donanım yatırımlarının belirli kişilere ve/veya bölümler tarafından kullanılması verimliliği azaltan bir durumdur. On yıl sonucunda oluşan İYTE-MAM örneği bu gibi yatırımların *ilk gelene servis yapılır* ilkesi ile etkin ve verimli kullanıldığı konusunda bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Merkezler ve merkezi laboratuvarlar üniversite içi ve dışı paydaşlarla etkin bir şekilde kullanıldığı sürece ve kaliteli hizmet verdiği sürece sürdürülebilir bir yapıya kavuşmaktadır.

Kaynaklar

Lee, J. and H.N. Win (2004), Technology transfer between university research centers and industry in Singapore. Technovation, 2004. 24(5): p. 433-44

P. Craig Boardman, Elizabeth A. Corley (2008), University research centers and the composition of research collaborations, Research Policy,Volume 37, Issue 5, June 2008, Pages: 900-913

Jan Youtie, Elizabeth A. Corley (2011), Federally sponsored multidisciplinary research centers: Learning, evaluation,and vicious circles, Evaluation and Program Planning 34 (2011) 13–20

P. Craig Boardman (2011), Government centrality to university–industry interactions: University research centers and the industry involvement of academic researchers, Research Policy 38 (2009) 1505–1516.

Irwin Feller, Catherine P. Ailes, J. David Roessner (2002), Impacts of research universities on technological innovation in industry: evidence from engineering research centers, Research Policy,Volume 31, Issue 3, March 2002, Pages 457-474.

SantaFe üniversitesi web sayfası (2011): http://www.santafe.edu/about/, erişim tarihi: 10-04-2011

Minnesota üniversitesi web sayfası (2011): http://www.charfac.umn.edu/about.html.

Modena üniversitesi CIGS merkezi web sayfası (2011): http://www.cigs.unimo.it/index.php

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1399-1404

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

New Horizons for Interprofessional Education in Turkey

Research Assistant Sezer Domaç[1], Prof. Dr. Ferda Dokuztuğ Üçsular[2]
[1]University of Leicester, Department of Medical and Social Care Education, School of Social Work, 107 Princess Road East, Leicester, LE1 7LA, United Kingdom
[2]Yeni Yüzyıl University Health Science Faculty, İstanbul, Turkey

Abstract

Interprofessional education (IPE) has been taught internationally for a number of decades. IPE is integrated in health and social curriculum (pre and post registration) and care courses within many countries across the world. IPE does not have an end, it is a lifelong learning practice across different cultures and disciplines in Health and Social Care around the world. Delivering IPE to bridge the gap between professionals with the skilled educators is a challenge. IPE is used as having an important part to play in the global health workforce crisis with the WHO (2010) and there is enough evidence to indicate that effective IPE provides better collaboration practice. In many European countries, collaboration between health and social care professionals enforced by law in order to prevent the exclusion of people with physical and/or social disabilities and to improve the service delivery. There is enough competency based education literature available and the curriculum developers at Universities of Turkey must familiarise themselves with these common competencies where the students in health and social care professions must have the joint learning and training. Turkish government also needs implementing IPE as a synergy of societal and educational policy and investment for the collaborative working. We need to begin by raising awareness in IPE in Turkey and then development of small projects build upon European alliances of learning from the research and development of IPE in Europe. This could be done on the selected faculties where the IPE can be tested out on a smaller scale.

Key words: Collaborative practice, interprofessional education, interprofesional learning, team working.

Introduction

Interprofessional education (IPE) takes place when students from different health and social care professions learn together in order to understand how to work with one another and help improve patient outcomes. IPE has been defined as the application of principles of adult learning to interactive group/team based learning that relates collaborative learning to collaborative practice 'which is informed by understanding of interprofessional relations and a process of professionalism' (Barr, 2000a, p.10). IPE as defined by the Centre for the Advancement of Interprofessional Education and the researchers use this definition *'when two or more professions learn with from and about each other to enhance collaboration and lead to improve health outcomes'* (CAIPE). IPE has been taught internationally for a number of decades. IPE is integrated in health and social curriculum (pre and post registration) and work and care courses within many countries across the world.

Why is IPE Important to Deliver at Higher Education?

It is now extensively distinguished that meeting the needs of service user/patients involves expertise from more than one profession and person-centred service can only be achieved with interprofessional collaboration and effective

teamwork (Barr et al., 2005; Hammick et al., 2007; Rice et al., 2010). IPE prepares students for their future and enable them to attain the appropriate professional knowledge, skills, attitudes and behaviours which fulfil standards of practice set by professional regulatory bodies (Barr et al., 2000b; DoH, 2001a). Relevant literature highlighted the importance of emerging integrated care and clinical pathways where IPE is playing and important role in order to achieve these outcomes for the communities and service users (DoH, 2001a; House of Commons Education and Skills Committee, 2005; DoH, 2007a). A World Health Organisation (WHO) expert group placed IPE on the international agenda for each member state in the early 1970's (WHO, 1973). The WHO's strategy progressed and in 1978 set a remit to promote IPE under the thinking entitled *'Health for All by the year 2000'*, followed in 1988 with the introduction of '*Learning Together to Work Together for Health*' which endorsed the necessity for IPE. This clearly highlighted the need for people to learn together if they were going to work together. This concept gave impedes to educationalists as it was considered to be a way of enabling professionals to learn across traditional health and social care boundaries. As a result Higher Education Institutions (HEI's) attempted to establish ways in which this would work in educational programmes. They needed to define the differences between uni-professional education; defined as a group who learn in one profession on knowledge specific to them alone, multidisciplinary education; defined as education on topics common to many professions where interaction between different students was not required and IPE; education which requires the interaction of students from different professions as they appreciate how to use each other's expertise to benefit patients. In addition they considered interdisciplinary groups who consist of professionals qualified in different disciplines working together on a common problem. In interdisciplinary groups IPE is used as having an important part to play in the global health workforce crisis with the WHO (2010) and there is enough evidence to indicate that effective interprofessional education potentially offers better collaboration practice and ultimately effective and better service delivery for the communities. Historically and on-going there are problems with joined up learning across different professions as, Rice et al., (2010, p.358)'s study indicated as 'interprofessional hierarchies' especially relating to power of one group over another has considerable bearing on communication and collaboration and can be classed as a barrier to joint working and learning. It must be accepted that although there are areas of overlap core knowledge and skills shared among health practitioners they all dependent on teamwork and shared ownership of care (Hammick et al., 2007). A strategic framework for IPE across UK Universities has made suggestions that IPE should be provided as part of health and social care professional education at pre and post-registration levels (CIPW, 2007). This was similarly endorsed by the WHO which has echoed the importance of delivering IPE in preparing health and social care workers to be competent for their future practice (WHO, 2010). It was highlighted the importance of emerging integrated care pathway and the clinical pathways where IPE is playing and important role in order to achieve a better health and social care outcomes for the communities (DoH, 2001b; Anderson and Knight, 2004). Interprofessional learning (IPL) outcomes have been developed (Kirkpatrick, 1967) and modified (Barr et al., 2000b; Hammick et al., 2007) around the world. IPL does not have an end; it is a lifelong learning practice across different cultures and disciplines in Health and Social Care. Delivering IPE to bridge the gap between professionals with the skilled educators is a challenge (Anderson, Thorpe & Cox,). It contributes to the complex process of the development of lifelong learning skills which are shaped by an ability to be adaptable, flexible, independent and respectful of others (Hargreaves et al., 2005).

International Aspects of IPE

The Centre for the Advancement of Professional Education (CAIPE) in the UK, the Interdisciplinary Professional Education Collaborative (IPEC) in the USA, and the Centre for Professional Education Advancement (CPEA) in Australia have assisted to clarify concepts and develop coordinated approaches. In Australia, as in Canada and the UK, there have been a number of initiatives showing that IPE not only improved team working skills in groups of undergraduate students from different professional groups, but also increased recruitment of healthcare professionals working in rural areas (McNair et al., 2005). Education for Collaborative Patient Centred Practice (IECPCP) was set up to advice Health Canada on interprofessional activities. IPE was recognised since 2003 in Canada (Oandasan & Reeves, 2005). Other significant Canadian contributors to IPE development included D'Amour and Oandasan (2005) highlighted how interprofessionalism can link interprofessional learning and working, and Steinhert (2005) advocated about how the preparation and support of faculty can improve the effectiveness of IPE. Whilst in New Zealand, in spite of the New Zealand Primary Healthcare Strategy demanding more collaborative working, few postgraduate IPE programmes have been reported (Pullon and Fry, 2005). In Japan, funding has been available from the Japanese Ministry of Education and Science to support development of new universities where IPE is a key attribute of the national curriculum care (Saitama Prefectorial University). In the United States, IPE dates back forty years and during this time there have been many independent initiatives responding to specific needs and situations. More

recently partnerships using community development and public health are being established (Oandasan & Reeves, 2005). Barr (2000a) has described the continuing importance of interprofessional education developments in Scandinavia, exemplified by the Karolinska Institute, University of Stockholm. In 2004 the European Interprofessional Education Network was founded with the purpose of sharing and developing effective IPE curricula, methods and materials to improve collaborative working (EIPEN). The organisation is supported by funding from the European Commission and these are Greece, Finland, Hungary, Poland, Sweden, Ireland, Belgium, Slovenia and the UK. The literature reveals that IPE is emerging and developing in several countries (e.g., Australia, Canada, Sweden, UK and USA) while a serious of reviews of conferences and regional IPE networks indicate many others (e.g., Belgium, Denmark, Finland, Greece, Hungary, Iran, Ireland, Japan, Malaysia, New Zealand, Norway, Poland and South Africa). A study from Israel signifies a pioneering approach where the potential assessment tools for interprofessional learning produced during the selection of medical students in a simulation based assessment centre (Stone, 2010). In Sweeden at Linköping University has allocated twelve weeks of the circula for IPE between educational programmes for physicians, nurses, physiotherapists, occupational therapists, speech and language therapists and medical biologists since 1986. IPE is regulated and is a requirement by law for higher education programmes in Denmark. There are also work based projects where Danish interprofessional unit provides in-depth learning programmes. In Finland, there are new schemes where exchange students from Belgium, Hungary and Lithuania studying Applied Sciences under the IPE umbrella. In Belgium, since 2003 an IPE was introduced at the Brussels University, the Ghent University Association has the greatest history of IPE which involves one university and three colleges as separate higher education institutions.

Benefits of IPE

Interprofessional education usually includes teamwork and collaboration and provides opportunities for students in different disciplines to study shared content together. Beyond teaching students to work together collaboratively, there are also benefits of IPE which would generate more cost effective care in a range of settings from primary care to acute hospital care, rehabilitation and community based settings but it might be related reduced duplication of work, shorter length of patient stays, improved staff retention and higher quality of patient care (Freeth et al., 2005). IPE also gives students the opportunity to understand the knowledge, values, objectives, ethics, and functions of other professions, in the belief that such understanding will promote effective collaboration in the workplace. Interprofessional working has also been regarded as a strategy for maximising resources in increasingly stretched services (Fowler et al., 2000). Therefore health and social care professionals must be able to work in collaborative practice models such as interprofessional teams. This will ensure reliable and seamless care delivered in a more effective way. Improved outcomes were also identified in the literature (mainly in the USA and Canada) as a consequence of interprofessional working. These are including reduced risk of mortality and morbidity for people with stroke (Asplund et al.,1997) and traumatic brain injury (Chesnut et al., 1999); improved levels of function for those after bypass or undergoing rehabilitation for other cardiac conditions (Brennan et a.,, 1997); reduced mortality for the elderly (Rubenstain et al., 1991); decreased cost and greater staff satisfaction on a general medicine inpatient unit (Curley et al., 1998); nearly reduced 50% mortality rates in a multidisciplinary outpatient management program (Kasper et al., 2002); decreased mortality rates of geriatric patients who received an intervention aimed at promoting interdisciplinary patients assessments (Saltvedt et al., 2002), reduced pain and enhanced vocational and psychosocial outcomes in chronic pain (Katz, 1998; Smith, 1999); and lessen cost and better functional gain in musculoskeletal and orthopaedic conditions. (Munin et al., 1998). All these studies above simply examples of where people work well together synergistically and demonstrate that interprofessional collaboration and education matter to health outcomes. In addition, collaboration between health and social care enshrined in law in many countries to prevent the exclusion of people with social and physical disabilities. IPE also includes an ability to share knowledge and skills and an appreciation of other professionals' roles and responsibilities. The concept of a synergy arising from the different skills and perspectives of the professionals involved is occasionally alluded to, but requires in depth exploration.

Providers of Health and Social Care Education are going through significant adaptation to deliver the programmes where the competency of the students developed and sustained during their course and after in their professional lives. At the same time, designing IPE programmes require support for teaching and learning strategies. In many teaching institutions, standards and curricula are being aligned to the assessment of competency framework in which specifies the types of knowledge, skills, abilities and values applied in a health and health care setting which include effective communication, knowledge, technical skills, clinical reasoning, emotions, values and the type of

teaching required to meet these needs (Oandasan & Reeves, 2005; Gilbert, 2005; Barr et al., 2005). The Canadian Interprofesional Health Collaborative produced the National Interprofessional Compentency Framework which embraces four central domains including role clarification, team functioning, addressing interprofessional conflict and collaborative leadership and two domains that links to interprofessional communication and service user/family/community centred care (CHICPIS, 2010). A consensus and verification on IPE competences needed which could ultimately lead to the development of quality assurance mechanisms.

There is only one way of developing the team work or collaborative practice that is through the IPE at the earliest stage of professional identities formed (Hammick et al., 2007). It seems common sense to use resources to focus on the development of the skills that are essential to effective teamwork (Morrison et al., 2010). Lord Darzi (DoH, 2007b) identified that high quality care for patients is an aspiration that is only possible with high quality education and training for all staff involved in National Health Services. In the United Kingdom, the development of training already enabled non-medical professional groups to undertake new tasks such as midwives moving into public health; nurses prescribing certain drugs; pharmacists developing a comprehensive community service. Interprofessional learning develops the knowledge, skills and attitudes required by learners and practitioners to effectively work in the health and social care environment of today and tomorrow and professionals are 'work-ready' and the way forward is to make interprofessional learning endorsed and recognised through formal assessment (Stone, 2010, p. 396). All of this have a serious implications on educational agenda at pre-registration or post-registration level.

The Way Forward

Setting up and developing IPE courses is an enormously complex and difficult process involving many stakeholders in committee work in which fundamental structural barriers have to be addressed which include funding of courses and recognition of faculty members who teach them. Bennett identified that the most frequent blockade for IPE is the lack of executive leadership commitment to IPE (Bennett et al., 2010). Leadership backup is the only way to promote IPE while tackling political and power sharing conflicts (Oandasan & Reeves, 2005). Meads (2006) points out that IPE is required to be prioritised amongst many other priorities that Faculty Deans have to consider. Essentially, understanding, goodwill and support to IPE alone will not be adequate, it needs to be backed up with the appropriate and continues funding from the senior level of administration at the Faculties and structural alignments needed within the Health Faculties. It is essential to act for the perceived powerful faculty Deans and Vice-Presidents to drive the IPE agenda forward with the power and authority to challenge the existing barriers (Curran et al., 2005; Gilbert, 2005). On the other hand, Gilbert (2005) pointed out top-down approaches normally obstruct collaborative interactions and only faculty members who are interested and committed to IPE will be able to move the agenda forward.

The influential global status of the medical professions was also classed as a barrier to IPE success as well as it could be seen as potential facilitator (Bennett et al., 2010). Power imbalances and differences between health care disciplines need to be recognised if IPE is to be truthfully practised (Whitehead, 2007). IPE is the way forward for sharing the hierarchical power in health care and raising awareness and understanding of each professional roles and preparing students to enter into interdependent relationships in the work life. Initially, we suggest that commonly agreed interprofessional competencies should be agreed across the teaching institutions for health and social care in Turkey. Providing common modules on issues such as communication skills is relatively manageable, but supporting the more radical changes is a substantial challenge, involving major curriculum redesign and possibly an overhaul of programme provision. In addition, a strong cultural shift required which internally consistent and is widely shared and makes it clear what it expects and how it wishes students and educators to behave and show mutual respects and understanding in order to set interprofessional education in Turkey. There is a vast amount of competency based education literature available and the curriculum developers at Universities of Turkey must familiarise themselves with these common competencies where the students in health and social care professions must have the joint learning which will lead to the collaborative practices in future. It is logical to assume that some professionals complement each other's work by sharing a similar goal of achieving good service user care. It is also arguable that there is a need for other professionals to join forces in order to meet the demands placed on them from both government and EU policies, awarding professional body criteria and professional accountability. The recent computerisation of many faculties enabled students to access the IT more easily and as a starting point, it would be a practical start to pilot e-learning of interprofessional education which would be designed and adjusted to focus on scenarios, case studies, reflecting on needs and multi-professional perspectives. Currently, there are two English Universities -Coventry and Sheffield Hallam University jointly started to implement e-Learning in IPE (CIPeL).

A strong leadership, management and sound decision making, clear communication, teamwork will be needed to start the IPE journey in Turkey which will be challenging to prepare and breakdown the stereotypes that already exist within the current education system. Eighty new universities are going to be opened and the total number of HEI's will be 156 altogether by the end of next 3 years (Turkish Prime Minister Press Release, 2011). The real test will be how to produce expert professionals with the IPE programme in a shorter time as there is so much demand for the short of health and social workers within a scattered infrastructure at Turkish Universities. It is important to acknowledge that the competency based approach to interprofessional education (IPE) is growing and the Universities in Turkey cannot afford to stay behind this new way of educating health and social care students in the modernising education. IPE has become synonymous with modernisation helping to breakdown traditional ways of teaching and ultimately modernising and empowering the future workforce to work more effectively. In particular the agenda needs to the medical workforce in Turkey who hold a central place in the design and delivery of patients care and support services. Initially, there is a need to install mechanisms of quality assurance for the IPE programmes by creating specific working models, procedures and tools. This could be done on the selected faculties where the IPE can be tested out on a smaller scale. The real challenge will be to see IPE is securely embedded in higher education programmes and not being disregarded in academic drift. Turkish government also needs implementing IPE as a synergy of societal and educational policy and investment for the collaborative working. We need to begin by raising awareness in IPE and then development of small projects build upon European alliances of learning from the research and development of IPE in Europe for the past two decades. We suggest on the importance of introducing IPE and collaboration practice as strategies that could transform the health and social care system in Turkey. As (WHO, 2010, p.36) wrote 'it is no longer enough for health workers to be professional'. In the rapid changing world, social and health educators need to adapt IPE and prepare the students to be interprofessional.

References

Anderson, E.S., & Knight, T. (2004). The Three Strand Model of interprofessional education in Leicestershire, Northamptonshire and Rutland Workforce Development Confederation. Winter. 2004/5 CAIPE Bulletin.

Anderson, E.S, Thorpe, N., Cox, D. (2009). Preparation of Educators involved in interprofessional education. Journal of Interprofessional Care; 23(1) 81-94.

Asplund, K, Berman, P, Blomstrand, C. (1997). How do stroke units improve patient outcomes: a collaborative systematic review of the randomized trials. In McPherson, K., L. Headrick, and F. Moss (2001):. "Working and learning together: Good quality care depends on it, but how can we achieve it?" Quality in Health Care 10.4 ii46+. Expanded Academic ASAP.

Barr, H. (2000a). New NHS, new collaboration, new agenda for education. Journal of Interprofessional Care, 14, 81–86.

Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I. & Reeves, S. (2000b). Evaluations of interprofessional education: A United Kingdom review of health and social care. London: CAIPE & the British Educational Research Association.

Barr, H., Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., & Reeves, S. (2005). Effective interprofessional education: Argument, assumption and evidence. London: Blackwell Publishing.

Bennett, P.N., Gum L., Lindeman, I., Lawn, S., McAllister S., Janet Richards, J., Kelton, M., Ward H. (2011). Faculty perceptions of interprofessional education. Nurse Education Today. (in Press).

Boult, C., Boult, L., Morishita, L., Dowd, B., Kane, R., & Urdangarin, C. (2001). A randomized clinical trial of outpatient geriatric evaluation and management. Journal of the American Geriatrics Society, 49, 351 – 359.

Brennan A. (1997) Clinical. Efficacy of cardiac rehabilitation I: a critique of the research. British Journal of Nursing; 6:697-702.

CAIPE. The Centre for the Advancement of Interprofessional Education. Received from http://www.caipe.org.uk available on: 12.01.2011.

Canadian Interprofesional Health Collaborative (CHICPIS) (2010).. A National Interprofessional Competency Framework. Received from http://www.chic.ca available on: 02.02.2011

CIPeL. The Centre for Interprofessional E-Learning. Received from www.cipel.ac.uk available on: 13.01.2011.

Chesnut, R. M., Carney, N., Maynard, H., et al. (1999) Summary report: evidence for the effectiveness of rehabilitation for persons with traumatic brain injury. Journal of Head Trauma Rehabilitation.14.176-88.

CIPW (2007) Creating an interprofessional workforce: An education and training framework for health and social care in England. In: Hughes L, (Eds). (2007). Department of Health Project. CAIPE. Received from www.cipw.org.uk available on: 12.01.2011.

Curley, C., McEachern, J.E., Speroff, T. (1998). A firm trial of interdisciplinary rounds on the inpatient medical wards: an intervention using continuous quality improvement. Medical Care; 36: AS4-12.

Curran, V.R., Deacon, D.R., Fleet, L., 2005. Academic administrators' attitudes towards interprofessional education in Canadian schools of health professional education. Journal of Interprofessional Care 19 (2 supp 1), 76–86.

D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. Journal of Interprofessional Care, 19(Suppl. 1), 8–20.

Department of Health (DoH) (2001a) Working together, learning together: a framework for lifelong learning for the NHS. London: DH.

Department of Health (DoH) (2001b). Learning from Bristol: The Report of the Public Inquiry into Children's Heart Surgery at the Bristol Royal Infirmary 1984–95. London: TSO.

Department of Health (DoH) (2007a). New Ways of Working in Mental Health. Creating Capable Teams Approach (CCTA) Best Practice Guidance to support the implementation of New Ways of Working NWW) and New Roles. London: Department of Health.

Department of Health (DoH) (2007b). NHS next stage review. Interim report. Our NHS Our Future. London: Department of Health.

EIPEN. European Interprofessional Education Network. Received from http://eipen.org available on: 02.01.2011.

Fowler, P., Hannigan, B., Norway, R. (2000). Community nurses and social workers learning together: a report of an interprofessional education initiative in South Wales. Health and Social Care in the Community. 8(3): 186–191.

Freeth, D., Reeves, S., Koppel, I., Hammick, M., & Barr, H. (2005). Evaluating interprofessional education: A self-help guide. Higher Education Academy Health Sciences and Practice Network. Occasional Paper No. 5.

Gilbert, H.V.J. (2005). Interprofessional learning and higher education structural barriers. Journal of Interprofessional Care, 19(Suppl. 1), 87–106.

Hammick, M., Freeth, D., Koppel, I., Reeves, S., & Barr, H. (2007). A best evidence systematic review of interprofessional education. Medical Teacher, 29, 735–751.

Hargreaves, D., Beere, J., Swindells, M.., Wise, D., Desforges, C., Goswami, U.(2005). About learning: Report of the Learning Working Group. Demos: London.

House of Commons Education and Skills Committee (2005) Every Child Matters. Ninth Report Session 2004-2005. Volume 1. Report, together with formal reports. House of Commons. London: The Stationery Office Limited.

Katz, WA. (1998) The needs of a patient in pain. American Journal of Medicine.105: 2S-S.

Kasper, E. K., Gerstenblith, G., Hefter, G., Van Anden, E., Brinker, J. A., Thiemann D. R., et al. (2002). A randomized trial of the efficacy of multidisciplinary care in heart failure outpatients at high risk of hospital readmission. In Rice, K., Zwarenstein, M., Gotlib Conn, L., Kenaszchuk C., Russell A., Reeves, S. (2010). An intervention to improve interprofessional collaboration and communications: A comparative qualitative study. Journal of Interprofessional Care. 24(4): 350–361.

Kirkpatrick, D. L. (1967). In R. Craig & L. Bittell (Eds), Training and Development Handbook. McGraw Hill: New York cited by Freeth, D., Hammick, M., Koppel, I., Reeves, S., Barr, H. (2002). A critical review of evaluations of interprofessional education. London: LTSN- Centre for Health Services and Practice.

Meads, G., (2006). Walk the talk: sustainable change in post 2000 interprofessional learning and development. The Centre for Advancement of Interprofessional Education (CAIPE). London.

Morrison, S., Johnston, J., Stevenson, M. (2010) Preparing students for interprofessional practice: Exploring the intra-personal dimension. Journal of Interprofessional Care. 24(4). 412–421.

McNair, R., Stone, N., Sims J. & Curtis, C. (2005) Australian evidence for interprofessional education contributing to effective teamwork preparation and interest in rural practice. Journal of Interprofessional Care, 19(6): 579–594.

Munin, M.C., Rudy, T.E., Glynn N.W., et al. (1998). Early inpatient rehabilitation after elective hip and knee arthroplasty. Journal of American Medical Association; 279:847-52.

Oandasan, I.& Reeves, S. (2005). Key elements for interprofessional education. Part 1: The learner, the educator and the learning context. Journal of Interprofessional Care, 19, 21–38.

Pullon, R. & Fry, B. (2005). Inter-professional postgraduate education in primary health care: is it making a difference? Journal of Inter-professional Care, 19 (6). 569-578.

Rice, K., Zwarenstein, M., Gotlib Conn, L., Kenaszchuk C., Russell A., Reeves, S. (2010). An intervention to improve interprofessional collaboration and communications: A comparative qualitative study. Journal of Interprofessional Care; 24(4): 350-361.

Rubenstein, L. Z., Stuck, A. E., Siu, A.L., et al. (1991). Impacts of geriatric evaluation and management programs on defined outcomes: overview of the evidence. Journal of American Geriatric Society. 39:8-16S; discussion 17-18S.

Saitama Prefectorial University. Received from http://www.saitama-u.ac.jp available on: 02.01.2011

Saltvedt, I., Mo, E., Fayers, P., Kaasa, S., & Sletvold, O. (2002). Reduced mortality in treating acutely sick, frail older patients in a geriatric evaluation and management unit. A prospective randomized trial. Journal of the American Geriatrics Society. 50. 792 -798.

Steinert, Y. (2005). Learning together to teach together: interprofessional education and faculty development. Journal of Interprofessional Care 19 (Suppl 1), 60–75.

Stone, J. (2010). Moving interprofessional learning forward through formal assessment. Medical Education. 44: 396-403.

Turkish Prime Minister Press Release. Received from www.basbakanlik.gov.tr available on: 01.01.2011

Whitehead, C., 2007. The doctor dilemma in interprofessional education and care: how and why will physicians collaborate? Medical Education. 41. 1010–1016.

World Health Organisation (WHO) (1973). Continuing education for physicians. Technical Report Series No. 534. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (WHO) (2010). Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. Geneva. Department of Human Resources for Health.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1405-1410

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

Open Educational Resources: Opportunities and Challenges for Turkish Higher Educational Institutions

Res. Asst. Engin Kurşun[1], Assoc. Prof. Kürşat Çağıltay[2]
[1]Atatürk University, Department of Computer Education and Instructional Technology, Erzurum, Turkey
[2]Middle East Technical University, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara, Turkey

Abstract

Open Educational Resources (OER) movement has been gained attention in higher educational institutions in the last decade. The Massachusetts Institute of Technology (MIT) OpenCourseWare (OCW) initiative, one of the OER model, played an important role in instigating the OER movement around the World. Started in early 2000s, this initiative has been attracted significant interest not only in the USA, but in many other countries. Turkey is one of these countries, but this movement is its early stages. The impact of OER movement has been seen in Turkish Higher Educational Institutions with the establishment of the Turkish OpenCourseWare consortium by the Turkish Academy of Sciences (TÜBA) in 2007. Despite its challenges, OER movement holds great potentials for Turkish Higher Educational Institutions. After defining OER, this paper will give a brief introduction about current status of OER in the World and in Turkey and then it will focus on specific opportunities and challenges of OER movement provide for Turkish Higher Educational Institutions. Finally, the paper will discuss the critical role of the Higher Educational Stakeholders which might play in this movement.

Key words: Open educational resources, opencourseware, opportunities, challenges.

Introduction

Open Educational Resources (OER) movement has been gained attention in higher educational institutions in the last decade. The Massachusetts Institute of Technology (MIT) OpenCourseWare (OCW) initiative, one of the OER models, played an important role in disseminating the OER movement around the World. Started in early 2000s, this initiative has been attracted significant interest not only in the USA, but in many other countries, for example United Kingdom, China, the Netherlands, Vietnam, Thailand, India, Spain and Turkey. The impact of OER movement has been seen in Turkish Higher Educational Institutions with the establishment of the Turkish OpenCourseWare consortium by the Turkish Academy of Sciences (TÜBA) in 2007. The OER movement is discussed in recent reports of key-player organizations such as UNESCO, OECD and OCW Consortium on the global stage, Joint Information Systems Committee (JISC) in the UK, the National Science Foundation (NSF) in the USA, and Higher Education Council (YÖK) in Turkey (Kozinska, Kursun, Wilson, McAndrew, Scanlon, Jones & Cagiltay, 2010). The strategic plan of the Turkish Higher Education Council (2007) draws attention to such initiatives as MIT-OCW to support teaching and learning activities in tertiary education (YÖK, 2007). Despite its challenges, OER movement holds great potentials for Turkish Higher Educational Institutions. After defining OER, this paper will give a brief introduction about current status of OER in the World and Turkey next it will focus on specific opportunities and challenges of OER movement for Turkish Higher Educational Institutions. Finally, the paper will discuss the critical role of the Higher Educational Council which might play in this movement.

Definition of OER and OCW

The term Open Educational Resources (OER) was first used in 2002 at a UNESCO forum about the impact of the OpenCourseWare (OCW) movement on higher education institutions (D'Antoni, 2009). Although there is no consensus on formal definition of the OER, most widely used definition of the OER is, "digitised materials offered freely and openly for educators, students and self-learners to use and reuse for teaching, learning and research" (OECD, 2007, p.38). The OER term emerged after the OCW initiative, but OER has a wider meaning, which also includes OCW. There are now many OER initiatives (OpenLearn in British Open University, Connexions in Rice University, Open Learning Initiative in Carnegie Mellon University etc.) around the world, each with their own "distinctive models" (Sclater, 2010, p.9). The Massachusetts Institute of Technology (MIT) OpenCourseWare initiative – "the publication on the Web of course materials used in MIT classroom teaching- is perhaps the best-publicized and most copied institutional OER model" (Albright, 2005, p.4). The MIT OCW movement played a very important role in initiating and disseminating OER around the world. Currently, the exact number for OER initiative is not known but growing interest can be seen from increase in member institutions in OpenCourseWare Consortium (OCWC) and OER related projects (OLnet, OER Africa, SCORE, TESSA, Pandora and so forth) started in recent years. The Fig. 1 (Bays, 2009) shows the increase in OCW members in OCWC member institutions by region between September, 2005 and November, 2009. Now it has more than 250 member institutions in OCWC.

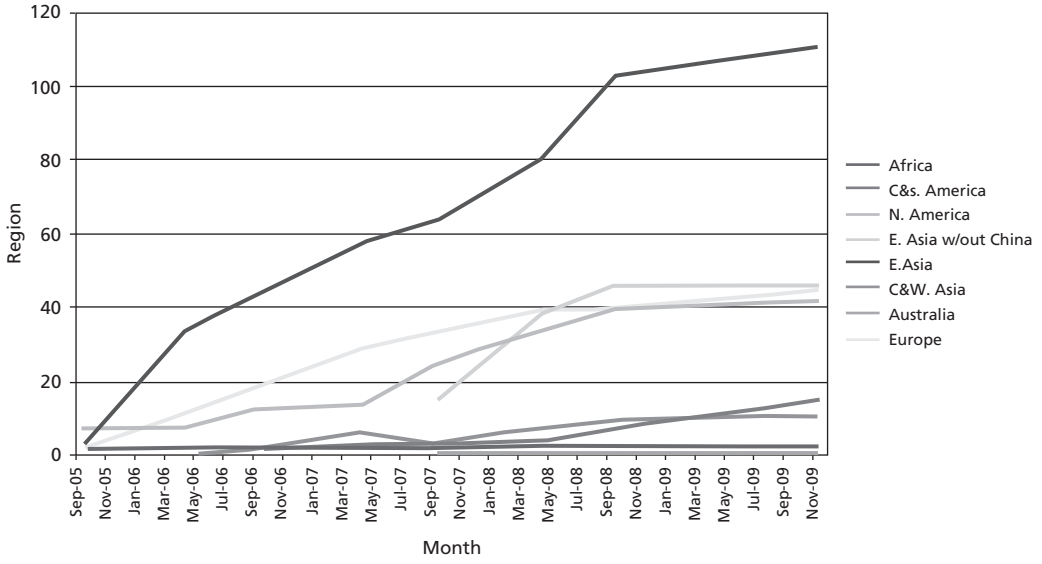


Fig. 1: Growth in number of member institutions in OCWC by region. by Bays (2009).

OpenCourseWare Movement in Turkey

Turkey's OpenCourseWare Consortium has gained life with the effort of the Turkish Academy of Sciences (TÜBA) in October, 2006. TÜBA send a letter about OCW to university administrations in Turkey and the first meeting was held on March, 23, 2007 with the participation of 24 universities, Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) under the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK), and State Planning Organization (DPT) (TÜBA, n.d.). The Second meeting was held on April, 30, 2007. In this meeting, a protocol was signed between participant universities and institutions in order to form a consortium (TÜBA, n.d.). Then, TÜBA sent an invitation letter on May, 11, 2007 to volunteer universities for their participation to consortium. After these activities, an executive board consisting of seven members was formed for this consortium and now there are 61 participant universities and 2 institutions for this consortium in Turkey. However, only six of them have initiated their OCW project (Ankara University, Atılım University, Başkent University, Gazi University, Hacettepe University, Middle East Technical University,) since 2006 (National OpenCourseWare Consortium, n.d.).

In the State Planning Organization's (DPT) 2006-2010 Information Society Action Plan (2010), OER movement has been stated as a priority action under the action number 89 (DPT, 2010). In 2009, the DPT has approved a two-year long project with a budget of about $1.5 Million to support Turkish OCW movement. Duration of the project will be extended depending on the success of the project. The budget will be spent for translating good quality courses from other OCW projects (i.e. MIT OCW, Utah State OCW) and developing original Turkish courses. At the end of the 2-years project, Turkish OCW is expected to have 73 translated courses in Turkish Language. All of the translations are done by the respected professors of that field and are open to public after a very strict quality control procedure. Besides these translations, the Turkish OCW is also currently accepting original courses from faculty members of Turkish Higher Education Institutions.

Opportunities for Turkish Higher Education

OER movement holds great potentials for different stake holders such as self-learners, educators, higher education institutions and these potentials have been well-established in the OER literature (Baraniuk, 2007; OECD, 2007; OLCOS, 2007; Hylén, 2005; Atkins, Brown, & Hammond, 2007). However, potential of OER movement for Turkish Higher Education will be focus of this paper. In this section, we will elaborate seven main potentials area of OER for Turkish context.

First of all, OER movement helps higher education institutions in Turkey to keep up with the educational developments in other universities around the world. In Organization for Economic Co-operation and Development's (OECD) 2007 report, titled as Giving Knowledge for Free, four main forces that impact higher education institutions in the coming decade were mentioned: globalization, demography, changing governance and technology (OECD, 2007). It is important to use these forces for the improvement of Turkish universities and they should get along their steps well with changing world conditions. The collaboration of the universities toward this purpose is crucial in this aspect. OER movement should be implemented in Turkish universities after careful analyses to get maximum benefits from its promises.

Second, OER helps the improvement of current higher education system in Turkey by making educational resources more accessible. Though important progress has been achieved worldwide to benefit from new technologies, as acknowledged in the strategic plan of the Turkish Higher Education Council (2007), it is difficult to see this development on the Turkish higher education system sufficiently (YÖK, 2007). In the report, it is pointed out that "old instructional techniques are dominant in Turkish higher education. Teaching methods based on lecture notes prepared by using limited number of educational resources or made student take notes are widely used in higher education institutions (p.185)." As presented in the YÖK's strategic report, educational resources are scarce or difficult to access especially in new universities. Moreover, old instructional techniques have still been widely used in courses. The report draws attention to such initiatives as MIT-OCW to support teaching and learning activities in tertiary education. Also in the report, it is underlined that there should be a change from instructor-centred approach to student-centred approach. In this sense, OER movement may provide opportunities for Turkish tertiary education since it is likely to accelerate changes in the traditional teaching and the evolution of more independent learners (OECD, 2007).

Third, with the help of OER, the negative effects of unequal distribution of faculty members and resources to the universities can be reduced to some extent. In Turkey, in one side steadily increase in request for the higher education, on the other side imbalance on distribution of faculty members among universities make resources sharing compulsory. Like most countries, Turkey needs to increase the participation in higher education, but it is not easy to meet this expectation in short term. As reported in the OECD report, OER movement can serve as a vehicle for reaching non-traditional groups of students and widening participation in higher education (OECD, 2007). At the same time "such initiatives can close gap between non-formal, informal and formal" learning and open new life-long learning opportunities for aging societies (OECD, 2007, pp. 19-20). In addition to this, imbalance on distribution of faculty members is another issue that should be considered in Turkish higher education intuitions. In fact, 60% percent of professors are working in universities which are located at three biggest cities (İstanbul, Ankara, and İzmir) of Turkey (YÖK, 2006). It is very important to benefit from expertise and knowledge of these distinguished people across the country.

Fourth, according to Director of Higher Education's statistics, the number of the universities in Turkey is almost doubled, increased from 76 to 139 between 2002 and 2010. Since there is an increase in the number of the universities, new universities need resources. Therefore it is important to share not only resources, but also power between new developing universities and developed universities. Another issue is again the unequal distribution of students to the faculty members in public and private universities. The average ratio is about 74 students per faculty member in the public universities and is about 49 students per faculty member in private universities (Ozan & Ozaslan, 2009).

Fifth, OER movement may have a positive impact on foreign policies of Turkey. This movement is likely to help higher educational institutions to integrate into Bologna process by accelerating content development (OLCOS, 2007). In addition to that, impact of Turkey on Turkish speaking countries (i.e. Azerbaijan, Turkmenistan, Uzbekistan etc.) can be expanded by opening educational resources in Turkish language. In this way, people in these countries can find a chance to access educational content in Turkish Universities, so this can be seen as an advertisement of Turkish Universities. In this way, Turkish Universities might attract more students from such countries. Moreover, there are approximately 5 million Turkish citizens who are living in abroad. A great portion (around 4 million) are living in the European Union member countries, 300,000 in Northern America, 150,000 in Australia and 200,000 in the Middle East (Ministry of Foreign Affairs, n.d.). According to Ministry of Foreign Affairs (2011), one of the main problems encountered by the expatriate Turkish community is education. Therefore, OER movement might provide opportunities for the expatriate Turkish community in abroad by providing materials and resources in their mother-tongues as well as considering cultural and historical heritage of our country.

Sixth, when we compare English digital resources on the Internet with Turkish digital resources, it is clear that Turkish resources are considerable limited. For example, in their studies with 9th grade students about information search behaviour on internet, Yalcinalp and Askar (2003) found that there is a desperate need for web sites which include rich resources in Turkish language.

Finally, being an academician requires three main responsibilities, research, teaching and service. However, Turkish Higher Education system gives much more emphasize to research dimension of the profession, but teaching and service dimensions have always been underestimated. It can be said getting a degree in academy is heavily based on research aspect. However, we need different mechanism in the academy system which emphasizes teaching side of the profession as well. Also, providing free educational resources for the society is a great public service activity. In this sense, OER can be considered as a starting point for this mechanism. Publishing resources as an OER is likely to improve the quality of faculty members' work since they will give more attention to their materials and resources if they want to share them openly with public. Therefore, it is expected that publishing resources openly is likely to have a positive impact on teaching dimension of the profession and society in general.

All these reasons support that OER movement holds potential for improving the Turkish higher education system. However, in order to get maximum benefit from these potentials, challenges should be determined and dealt with carefully.

Possible Challenges for OER Movement

In his paper, Hylén (2006) touch upon three main challenges for OER: the lack of awareness of copyright issues, quality assurance and sustainability. Similarly, Yuan, MacNeill and Kraan (2008) categorize major challenges of OER as sustainability, intellectual property and copyright issues, quality assessment and enhancement, interoperability. OLCOS (2007) in OER Roadmap 2012 grouped possible inhibitors according to their short-term to medium (until around 2009) and long-term influence (until 2012) as the following:

Short-term to medium-term inhibitors

> "*1) Growing competition for scarce funding resources, 2) Difficulty in finding a balanced approach for open and commercial educational offerings 3) Intellectual property issues, 4) Fears of low recognition for OA publications, particularly among young researchers, 5) Lack of policies for the development and use of repository at institutional level 6) Lack of communication and cooperation between system and tool developers and educators" (OLCOS, 2007, p.110)*

Long-term inhibitors

> "*1) Business models in OER will remain tricky, the right mix of income streams must be found, 2) Lack of institutional policies and incentives for educators to excel in OER, 3) Models that build on teachers in the creation and sharing of OER will need to invest, considerable effort in training and support, 4) Creation of educational metadata will remain costly, 5) Need more advanced tools and services for educational repository" (OLCOS, 2007, p.110)*

The situation in Turkey is not so different. In their study, Kursun and Cagiltay (2009) worked with faculty members to understand their perceptions and experience in relation to publishing their course materials. They found the most commonly stated barriers as lack of time, lack of technical skills and problems with ethical issues (Kursun & Cagiltay, 2009). Another study conducted with 1289 faculty members in Turkey showed that the most rated / significant barrier for sharing content is the intellectual property rights associated with the material. They listed the six main barriers as:

1) protecting intellectual property right of my own materials
2) having/expecting problems about clearing intellectual property rights of someone else' material,
3) reluctance of faculty members about sharing their course materials
4) lack of necessary incentives about sharing course materials
5) increase in plagiarism with freely publishing course materials through the Internet 6) lack of institutional policies about sharing course materials (Kursun & Cagiltay, 2010).

The Role of the Decision Makers

Despite its potentials, OER movement encounters various challenges that should be overcome to get maximum benefits of its potentials. In this point, the different roles various stake-holders in Higher Education System like YÖK, TÜBİTAK, TÜBA may play in this process. For example, more budgets can be allocated for OER related projects. Regulation in academic degree can be considered. For instance, publishing course materials can be made a requirement for Assistance Prof. or Associate Prof. degree. University administrators can be encouraged to support this movement in their universities. OER movement can be integrated into universities' working system to make this process more sustainable. Faculty members are the key players in this movement because they are the owner of the course materials. Therefore it is important to understand their concerns and establish strategies in line with their perspectives.

References

Atkins D.E., Brown J.S., & Hammond A.L. (2007). A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities, Hewlett Foundation.

Bays, T. (2009). Open Sharing, Global Benefits. Presentation at Connexions Conference, 5-6 February 2009, Rice University, Houston, Texas. Available at http://www.ocwconsortium.org/docs/RiceIntro2009.ppt (accessed March34, 2011).

Baranuik, R (2008) Challenges and opportunities for the open education movement: A Connexions case study. In Iiyoshi, T & Kumar, MSV (Eds) Opening Up Education: The collective advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge. Cambridge,Massachusetts: The MIT Press.

DPT (2010). Knowledge Society Action Plans (Bilgi Toplumu Stratejisi Eylem Plani): Recieved from http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/2227/Eylem_Plani.pdf Available on, April, 2011

D'Antoni, S. (2009). Open Educational Resources: Reviewing initiative and issues. Open Learning. 24 (1).

Hylen, J. (2006) Open Educational Resources: Opportunities and challenges. Proceedings of

Open Education 2006: Community, culture and content. September 27-29, Utah State

University (pp. 49-63). Retrieved August 28, 2007 from:

Higher Education Council of Turkey (2007) Turkey's Higher Education Strategy. In Turkish. Received from: http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf Available on October, 20, 2009.

Kozinska, K., Kursun, E., Wilson, T., McAndrew, P., Scanlon, E., Jones, A., Cagiltay, K. (2010) Are Open Educational Resources the future of e-learning? In Gulsecen, S., Ayvaz Reis, Z. (Eds.) Future-Learning 2010. Third International Conference on Innovations in Learning for the Future 2010: e-Learning. Proceedings. Istanbul Kultur University Publication No: 125, p.34 – 44.

Kursun, E. & Cagiltay, K. (2009). Why Instructors are Sharing their Course Materials? Experiences and Perceptions. In I. Gibson et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009 (pp. 1941-1946). Chesapeake, VA: AACE.

Kursun, E., & Cagiltay, K, (2010). Öğretim Elemanlarının Ders Kaynaklarının Paylaşılması Konusundaki Algıları. TÜBA 1. Ulusal Açık Ders Malzemeleri Çalıştayı, 29, January, 2010, Ankara.

Kursun, E., & Cagiltay K. (2008). Açık Ders Malzemeleri'nin Faydaları, Uygulanması Sırasında Karşılaşılabilecek Engeller ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Ön Çalışma. Akademik Bilisim Bildiriler Kitapcigi, 30 January-1 February 2008, Çanakkale, Türkiye.

Ministry of Foreign Affairs (n.d.) The Expatriate Turkish Citizens. Received from http://www.mfa.gov.tr/the-expatriate-turkish-citizens.en.mfa Available on 14, April, 2011.

National OpenCourseWare Consortium (n.d.). Received from www.acikders.org.tr, available on 14.04.2011.

Open eLearning Content Observatory Services (OLCOS) (2007). Open Educational Practices and Resources. OLCOS Roadmap 2012, Geser, G., (Ed.), Salzburg Research, EduMedia Group, Salzburg, January, Received from www.olcos.org Available on: 24, January, 2010.

Ozan, Ö. & Y. Özarslan (2009). Yükseköğretimde Kapasite Sorunu İçin Uzaktan Eğitim Yaklaşımı. Akademik Bilişim 2009. Harran Üniversitesi: Şanlıurfa

Sclater, N. (2010). The Organizational Impact of Open Educational Resources. In Ehlers, U.-D. and Schneckenberg, D., editors, Changing Cultures in Higher Education, chapter 37, pages 485-497. Springer Berlin Heidelberg, Berlin, Heidelberg.

Turkish Academy of Science (TÜBA) (n.d.) Received from http://www.tuba.gov.tr/ Avaliable on: April, 2009

Yalçınalp, S. & Aşkar, P. (2003). Öğrencilerin bilgi arama amacıyla interneti kullanım biçimlerinin incelenmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2,(4).

Yuan, L, MacNeill, S. & Kraan, W. (2008). Open Educational Resources – Opportunities and Challenges for Higher Education. JISC CETIS. Received from http://wiki.cetis.ac.uk/images/0/0b/OER_Briefing_Paper.pdf Available on 4, February 2010.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1411-1419

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

Öğretim Elemanlarının Yönetsel Uygulamalara İlişkin Algıları ile İşdoyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

Prof. Dr. M. Çağatay Özdemir, Prof. Dr. Galip Yüksel, Doç. Dr. Necati Cemaloğlu,
Yrd. Doç. Dr. Halük Ünsal
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, 06500 Teknikokullar, Ankara, Türkiye

Özet

Üniversitelerin verimliliği ve etkililiği sahip olduğu öğretim elemanlarının akademik performanslarına ve bu işi yapmaktan duyduğu doyum düzeylerine bağlıdır. Bu noktadan hareketle öğretim elemanlarının üniversitedeki çalışma ortamından hissettiği doyum başarısını da direk etkileyecek niteliktedir. Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının yönetsel uygulamalara ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Evrende 7,5000 öğretim elemanın bulunmaktadır. Evrenden 1/10 oranında sistematik örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bulunan toplam 7,500 öğretim elemanına, cevaplandırılmak üzere gönderilen anketlerden 3,400 adedi geri dönmüştür. Araştırmada ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; üniversitede kararlara katılma, açık ve anlaşılır iletişim, üniversitede "biz" duygusunun hakim olması, çalışma isteği oluşturan ortam, YÖK'ün öğretim üyeliğine atama ve yükseltme kriterlerini objektif bulma, üniversitenin öğretim üyeliğine atama ve yükseltme kriterlerini objektif bulma, üniversitede YÖK'ün öğretim üyeliğine atama ve yükseltme kriterlerinin objektif uygulandığında, öğretim elemanlarının i doyumu düzeyleri artarken; çatışma yaşama ve çatışma yaşama nedenleri, öğretim elemanlarının iş doyumu düzeylerini düşürdüğü, bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İş doyumu, öğretim elemanı, üniversite, yönetsel uygulamalar.

Giriş

Eğitim örgütlerinin yapısı ve doğası gereği yapı boyutundan daha çok örgütsel iklim, hava ve insan ilişkilerinin ön plâna çıktığı görülür. Hem eğitim-öğretimin içeriği hem de istendik yönde davranış değişikliği yaratma anlayışı, örnek olma, rol model davranışlar sergileme gibi öncelikler, eğitim sürecinde bulunanları doğrudan ve dolaylı bir biçimde etkiler. Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin aşırı iş yükü altında olduğunu, üçte birinin stres ve tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995). Başka bir araştırma da da üniversite öğretim elemanlarının yaklaşık %40'ının haftalık ders yükünün 18 saat ve üzeri olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, Yüksel, Cemaloğlu & Ünsal, 2006). Aşırı işyükü, stres ve tükenmişlik bilimsel performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Aynı zamanda, iş doyumu gibi, örgütsel performansın ana belirleyicisi rolündeki yapı üzerinde de etkili olmaktadır. Fişek (1971) sosyal bir girişim olan eğitimde okul örgütünün işgörenleri olan öğretmenlerin göstereceği performans, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinin ön adımıdır. Performansı etkileyen en önemli etkenler ise işgörenlerin güdülenmesi ve iş doyumudur (Fişek, 1971). İş doyumu ile ilgili araştırmalarda, genel bir eğilim olarak iş doyumu ya da doyumsuzluğunun bireyin yaptığı işin nitelikleri ile ilgili olduğu, işin iyi ya da olumsuz boyutlarının iş doyumunun kaynağı olduğu kabul edilmektedir (Özgüven, 2003).

Eğitim örgütlerinde, eğitici personelin iş doyumu üzerine yapılan araştırmalar ve alan yazın incelendiğinde; öğrenci merkezli olmayan kapalı eğitim kurumları, terfi işlemlerinin iş başarısı dışında başka faktörlere bağlı olduğu, örgütler ve ücret politikalarının iş doyumsuzluğunu artırdığı (Koç, 1998), işgörenin göreve, fiziki ve sosyal şartlara karşı bir duygusal cevabı olarak ele alınan iş doyumu kavramı, bireyin işinden beklediklerinden ne kadar tatmin olduğunun bir göstergesi (Schermerhorn ve diğerleri, 1994) olduğunu, cinsiyet ile iş doyumu arasında ilişkinin olmadığı (Vecchio, 1991), eğitim düzeyi arttıkça iş doyumunun arttığı (Güney, Varoğlu & Aktaş, 1996; Akt. Erel, 2004), kıdem arttıkça iş doyumumn arttığı (Reitz, 1987), özgüveni yüksek, kendi benliğini kabul eden işgörenlerin işdoyum düzeyinin yüksek olduğu (Başaran, 1982), işgörenin, çalıştığı işin niteliğini beğenmesi, işten doyumun başta gelen etkeni olduğu (Başaran, 1982) ileri sürülmektedir. Bu ve benzeri araştırmalarda, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının iş doyum düzeyi araştırılmamıştır. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, ilköğretim, ortaöğretim ve mesleki teknik eğitim kurumlarındaki eğitimcilerden farklı olarak araştırma yapma, bilgi üretme ve yayma sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu tür sorumluluklara sahip olan bireylerin akademik performanslarında, iş doyumunun önemi daha da çok ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma, bazı yönetsel uygulamalarla öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerini saptamayı amaçlamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının yönetsel uygulamalara ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretim elemanlarının,

1.1. Kararlara katılma,

1.2. İletişim,

1.3. Biz duygusu,

1.4. Örgütsel iklim,

1.5. Çatışma yaşama durumu,

1.6. Çatışmaların en önemli kaynağı,

1.7. YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma,

1.8. Üniversitenizin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma,

1.9. Üniversitenizin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanma durumuna ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Önem

Bu araştırmanın bulguları, üniversitelerde, öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerini saptaması açısından önemlidir. İş doyum düzeyi saptanan öğretim elemanlarının, iş doyum düzeyini olumlu yönde etkileyen unsurları ön plâna çıkarmak, olumsuz yönde etkileyen değişkenlerin etkisini azaltmak, öğretim elemanlarına uygun çalışma imkânı yaratmasını sağlar. Ayrıca, örgütsel iletişim, karara katılma, "biz" duygusu, iyi ve etkileşimci bir örgütsel çevre, objektif atama ve yükseltme ölçütlerinin etkisinin tanımlanmış olması, yönetsel uygulamalara destek sağlayacağı ümit edilmektedir. Bu araştırmanın bulguları, öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyini artırarak, onların daha verimli ve etkili bir biçimde akademik çalışmalarını yürütecekleri örgüt yaratacağı düşünülmektedir.

Varsayım

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın yöntemine ve araştırmanın amacına uygundur. Araştırma anketini cevaplandıran öğretim elemanları içten, samimi ve doğru cevaplar vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Araştırma, kamu ve özel üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ve araştırma anketinde bulunan altı boyutla sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim durumunu ve derecesini belirlemek amacıyla yapılır. Model, iki değişken arasındaki ilişki hakkında ipucu vererek diğer değişkenle ilgili kestirimde bulunabilecek yararlı sonuçlar sunabilir (Karasar, 1995).

Araştırma Evreni

Araştırma evrenini, Türkiye'de bulunan kamu ve vakıf üniversiteleri ile araştırma enstitülerinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. YÖK'ten 05.08.2003 tarihinde alınan sayı olan 75.000 öğretim elemanı araştırmanın evrenidir. Evrenden 1/10 oranında sistematik örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Bu yöntemle her kurum ve her unvandan %10 oranında öğretim elemanının örnekleme girmesi sağlanmıştır. Veri toplama aracı, öğretim elemanlarının rahatça doldurmaları için 2003-2004 Bahar döneminin sonunda gönderilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan toplam 7,500 öğretim elemanına, cevaplandırılmak üzere gönderilen anketlerden 3400 adedi geri dönmüştür. Ancak analizlerde

ilgili maddeye cevap vermeyenler dikkate alınmamıştır. Bu nedenle öğretim elemanı sayısı analizlerde farklılıklar göstermektedir. Anketlerin geri dönüş oranı %45'tir. Bu oranın %45'te kalma durumu, öğretim elemanlarının yurt içi veya yurt dışında bulunmaları, hastalık, izinli olma, iş yoğunluğu, yanıtlamak istememe vb. gibi faktörlerle açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı, gözlem, görüşme ve odak grup görüşme tekniği kullanılarak hazırlanmıştır. Görüşmelerden alınan geri bildirimle veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Toplanan veriler tek tek kontrol edilmiş hatalı ve eksik olan 48 adet form ayrılarak işlem yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 11.0 paket programından yararlanılmıştır. İki süreksiz değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı kay-kare (χ^2) testi ile hesaplanmıştır. Bu testin kullanılmasında gözenekte beklenen değerin beşin altında olmamasına dikkat edilmiş, gerekli yerde sütun birleştirilerek gözenek sayısı artırılmış, gerekli yerde ise yorumlar çapraz tablo üzerinden sadece frekans ve yüzdelere göre yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının karara katılma ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, karara katıldığını ileri süren öğretim üyelerinin beşte ikisi (%38.6) yüksek düzeyde iş doyumu sağlarken, yarısından fazlası (%53.9) orta düzeyde iş doyumu sağladığını, üniversitede alınan kararlara hiç katılmayan öğretim üyelerinin beşte birinin (%21) düşük düzeyde iş doyumu elde ettiğini, sadece %18'i yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduğunu, kararlara sadece bazen katıldığını belirten öğretim elemanlarının dörtte birinin (%26.3) yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduğu görülmektedir (Tablo 1). Üniversitede alınan kararlara katılma durumu ile iş doyumu arasındaki

Tablo 1: Öğretim elemanlarının karara katılma ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	İş doyumu düzeyi							
	Yüksek		Orta		Düşük		Toplam	
Karara katılma durumu	f	%	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	186	38.6	260	53.9	36	7.5	482	100
	5.7		7.9		1.1		14.7	
Hiç katılmıyorum	220	18	744	60.9	257	21	1,221	100
	6.7		22.7		7.8		37.2	

ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =126.741; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede kararlara katılan öğretim elemanları, daha fazla iş doyumu elde etmektedirler.

Tablo 2: Öğretim elemanlarının örgütsel iletişimin açık ve anlaşılırlığı ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	**İş doyumu düzeyi**							
	Yüksek		**Orta**		**Düşük**		**Toplam**	
İletişimin açık ve anlaşılırlığı	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Evet	397	35.5	649	58	73	6.5	1,119	10
	12		19.6		2.2		33.7	
Bazen	338	21.4	1,029	65.2	211	13.4	1,578	100
	10.2		31		6.4		47.6	
Hayır	98	15.8	329	53.1	193	31.1	620	100
	3		9.9		5.8		18.7	

Öğretim elemanlarının, örgütsel iletişimin açık ve anlaşılırlığı ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, üniversitelerinde açık ve anlaşılır bir iletişimin olduğunu ileri süren öğretim elemanlarının üçte biri (%35.5), açık ve anlaşılır iletişimin "bazen" olduğunu belirten öğretim elemanlarının beşte biri (%21), açık ve anlaşılır iletişimin olmadığını belirtenlerin sadece %15'i yüksek düzeyde iş doyumu elde ettiğini belirtmektedir (Tablo 2). Öğretim elemanlarının yarısından fazlası iletişimin açık ve anlaşılırlığı hangi düzeyde olursa olsun orta düzeyde iş doyumu elde etmektedir. Üniversitede iletişimin açık ve anlaşılırlığı ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =260.525; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede açık ve anlaşılır iletişim oldukça öğretim elemanları, daha fazla iş doyumu elde etmektedirler.

Tablo 3: Öğretim elemanlarının üniversitede "biz" duygusunun hakim olması ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	**İş doyumu düzeyi**							
	Yüksek		**Orta**		**Düşük**		**Toplam**	
Üniversitede "Biz" Duygusu	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Evet	316	36.8	467	54.4	75	8.7	858	100
	9.6		14.2		2.3		26	
Bazen	364	23.8	995	65	171	11.2	1,530	100
	11	30.2		5.2		46.4		
Hayır	147	16.2	537	59	226	24.8	910	100
	4.5		16.3		6.9		27.6	

Öğretim elemanlarının üniversitede "biz" duygusunun hakim olması ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, üniversitelerinde "biz" duygusunun hakim olduğunu ileri süren öğretim elemanlarının üçte biri (%36.8), "biz" duygusunun bazen yaşandığını ileri süren öğretim elemanlarının dörtte biri (%23.8) "biz" duygusunun yaşanmadığını ileri süren öğretim elemanlarının %16.2'si yüksek düzeyde iş doyumu elde ettiği görülmektedir (Tablo 3). Öğretim elemanlarının yarısından fazlası üniversitede "biz" duygusu hangi düzeyde olursa olsun orta düzeyde iş doyumu elde etmektedir. Üniversitede "biz" duygusunun hakim olması ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =187.423; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede "biz" duygusu hakim oldukça öğretim elemanları, daha fazla iş doyumu elde etmektedirler.

Öğretim elemanlarının, üniversitede çalışma isteği oluşturan ortamın olması ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, üniversitelerinde çalışma isteği oluşturan ortamın olduğunu ileri süren öğretim elemanlarının beşte ikisi (%40.4), bazen çalışma isteği oluşturan ortamın oluştuğunu ileri süren öğretim elemanlarının %15.6'sı ve çalışma isteği oluşturan bir ortamın oluşmadığını ileri süren öğretim elemanlarının %10'u yüksek dü-

Tablo 4: Öğretim elemanlarının, üniversitede çalışma isteği oluşturan ortamın olması ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	İş doyumu düzeyi							
	Yüksek		Orta		Düşük		Toplam	
Üniversitede çalışma isteği oluşturan atmosfer	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	565 17	40.4	768 23.1	54.9	66 2	4.7	1,399 42.1	100
Bazen	199 6	15.6	887 26.7	69.7	186 5.6	14.6	1,272 38.2	100
Hayır	71 2.1	10.8	358 10.8	54.7	226 6.8	34.5	655 19.7	100

zeyde iş doyumu elde ettiği görülmektedir (Tablo 4). Öğretim elemanlarının dörtte biri ile üçte biri arası hangi düzeyde üniversitede çalışma isteği oluşturan ortam yaratılırsa yaratılsın, orta düzeyde iş doyumu elde etmektedir. Üniversitede çalışma isteği oluşturan ortamın olması ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =532.933; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede çalışma isteği oluşturan ortam oluştukça öğretim elemanları, daha fazla iş doyumu elde etmektedirler.

Tablo 5: Öğretim elemanlarının, üniversitede çatışma yaşama durumu ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	İş doyumu düzeyi							
	Yüksek		Orta		Düşük		Toplam	
Üniversitede Çatışma Yaşama Durumu	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	75 2.3	19.4	205 6.2	53	107 3.2	27.6	387 11.6	100
Bazen	424 12.7	23.4	1,151 34.6	63.5	238 7.2	13.1	1,813 54.5	100
Hayır	340 10.2	30.2	656 19.7	58.3	130 3.9	11.5	1,126 33.9	100

Öğretim elemanlarının, üniversitede çatışma yaşama durumu ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, üniversitelerinde çatışma yaşadıklarını ileri süren öğretim elemanlarının dörtte biri (%27.6), bazen çatışma yaşadığını belirtenlerin %13.1'i yaşamadıklarını ifade edenlerin %11.5'inin iş doyumu düzeyleri düşüktür (Tablo 5). Öğretim elemanlarının yarısından fazlası hangi düzeyde üniversitede çatışma yaşarlarsa yaşasınlar, orta düzeyde iş doyumu elde etmektedir. Üniversitede çatışma yaşamaları ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =81.943; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede çatışma yaşayan öğretim elemanlarının, iş doyumu düzeyleri düşmektedir.

Öğretim elemanlarının üniversitede çatışma nedenleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, üniversitelerinde kişisel nedenler, siyasi görüş ayrılığı, hiyerarşik ayrım, ders paylaşımı ve kadro sorunu konularında çatışma yaşayan öğretim elemanlarının beşte üçünden fazlası (%61.1) orta düzeyde iş doyumu elde etmektedirler (Tablo 6). Kişisel nedenlere dayalı çatışma yaşayanların öğretim elemanlarının dörtte biri (%26.8) yüksek düzeyde iş doyumu elde etmektedirler. Öğretim elemanlarının üniversitede çatışma yaşama nedenleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =62.256; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede öğretim elemanlarının çatışma yaşama nedenleri, öğretim elemanlarının, iş doyumu düzeylerini düşürmektedir. Nedenler arasında siyasi görüş ayrılığı etkili olmaktadır.

Tablo 6: Öğretim elemanlarının, üniversitede çatışmanın nedenleri ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	İş doyumu düzeyi							
	Yüksek		Orta		Düşük		Toplam	
Üniversitede Çatışmanın Nedeni	f	%	f	%	f	%	f	%
Kişisel nedenler	445 14.2	26.8	1,014 32.3	61.1	201 6.4	12.1	1,660 52.8	100
Siyasi Görüş Ayrılığı	50 1.6	20.5	147 4.7	60.2	47 1.5	19.3	244 7.8	100
Hiyerarşik Ayrım	80 2.5	16.1	302 9.6	60.9	114 3.6	23	496 15.8	100
Ders Paylaşımı	42 1.3	22.2	121 3.9	64	26 .8	13.8	189 6	100
Kadro Sorunu	53 3.3	25	130 6.3	61.3	29 1.2	13.7	212 10.9	100

Tablo 7: Öğretim elemanlarının, YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma durumu ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	İş doyumu düzeyi							
	Yüksek		Orta		Düşük		Toplam	
YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterleri	f	%	f	%	f	%	f	%
Objektif Buluyorum	283 8.6	34.9	466 14.1	57.5	62 1.9	7.6	811 24.5	100
Kararsızım	296 9	25.6	708 21.4	61.2	152 4.6	13.1	1,156 35	100
Objektif Bulmuyorum	247 7.5	18.5	831 25.2	62.2	259 7.8	19.4	1,337 40.5	100

Öğretim elemanlarının YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma durumu ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulanların üçte biri (%34.9) kararsız olanların dörtte biri (%25.6) ve objektif bulmayanların %18.5'i yüksek düzeyde iş doyumu elde ettikleri gözlenmektedir (Tablo 7). Öğretim elemanlarının yarısından fazlası YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini hangi düzeyde objektif bulursa bulsun, orta düzeyde iş doyumu elde etmektedir. Öğretim elemanlarının YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma durumu ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =106.816; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede öğretim elemanları YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif buldukça, iş doyum düzeylerinde de artış gözlenmektedir.

Öğretim elemanlarının üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma durumu ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulanların üçte biri (%34.9) kararsız olanların dörtte biri (%23.1) ve objektif bulmayanların %17.1'i yüksek düzeyde iş doyumu elde ettikleri gözlenmektedir (Tablo 8). Öğretim elemanlarının beşte üçünden fazlası üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerine hangi düzeyde objektif bulursa bulsun, orta düzeyde iş doyumu elde etmektedir. Öğretim elemanlarının üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma durumu ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =182.273; p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede öğretim elemanları YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atama kriterlerini objektif buldukça, iş doyum düzeylerinde de artış gözlenmektedir.

Öğretim elemanlarının üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanma durumu ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı incelendiğinde, üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve

Tablo 8: Öğretim elemanlarının, üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma durumu ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	İş doyumu düzeyi							
	Yüksek		Orta		Düşük		Toplam	
Üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterleri	f	%	f	%	f	%	f	%
Objektif Buluyorum	388 11.7	34.9	638 19.3	57.4	86 2.6	7.7	1,112 33.6	100
Kararsızım	249 7.5	23.1	701 21.2	65	128 3.9	3.9	1,078 32.6	100
Objektif Bulmuyorum	191 5.8	17.1	664 20.1	59.4	263 8	23.5	1,118 33.8	100

Tablo 9: Öğretim elemanlarının, üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif uygulanma durumu ile iş doyumu arasındaki ilişki dağılımı.

Düzey	İş doyumu düzeyi							
	Yüksek		Orta		Düşük		Toplam	
Üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif uygulanma	f	%	f	%	f	%	f	%
Katılıyorum	359 10.9	36.1	560 17	56.3	76 2.3	7.6	995 30.1	100
Kararsızım	255 7.7	22.5	743 22.5	65.6	134 4.1	11.8	1,132 34.3	100
Katılmıyorum	212 6.4	18.1	698 21.1	59.5	264 8	22.5	1,174 35.6	100

atanma kriterlerini objektif uygulandığını ileri sürenlerin üçte biri (%36.1) kararsız olanların beşte biri (%22.5) ve katılmayanların %18.1'i yüksek düzeyde iş doyumu elde ettikleri gözlenmektedir (Tablo 9). Öğretim elemanlarının beşte üçünden fazlası üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulanma durumunu hangi düzeyde objektif bulursa bulsun, orta düzeyde iş doyumu elde etmektedir. Öğretim elemanlarının üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif uygulanma durumu ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hesaplanan ki-kare testine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuştur [χ^2 =172.577 p<.05]. Başka bir anlatımla, üniversitede öğretim elemanları YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif uygulandığını düşündükçe, iş doyum düzeylerinde de artış gözlenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda, üniversitede kararlara katılma, açık ve anlaşılır iletişim, üniversitede "biz" duygusunun hakim olması, çalışma isteği oluşturan ortam, YÖK'ün öğretim üyeliğine atama ve yükseltme kriterlerini objektif bulma, üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulma, üniversitede YÖK'ün öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif uygulandığında, öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri artarken; çatışma yaşama ve çatışma yaşama nedenleri, öğretim elemanlarının iş doyumu düzeylerini düşürmektedir, bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci bulgusu, öğretim elemanları kararlara katıldıkça işdoyum düzeyleride artmaktadır. Özdemir ve Cemaloğlu (2000) çalışmasında, öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarının, okullarda demokratik yönetim biçiminin gelişmesine katkıda bulunabileceğini, öğretmenlerin okullarını daha fazla sahiplenmelerini ve iş doyumu elde etmelerini sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Karara katılan işgörenler, hem örgütsel amaçları benimsemekte hem de örgütle bütünleşmektedir. Örgütlerde karara katılmanın en önemli aracı örgütsel iletişimdir.

Çünkü Bursalıoğu (1998)' na göre karar, yönetim açısından ne kadar çok önem taşıyorsa, iletişimde örgüt açısından o kadar önemlidir. Kararın yönetim, iletişimde örgüt için önemli kavramlar olduğu düşünüldüğünde; yöneticilerin örgütlerinde, hem karar alma hem de iletişim ağlarını etkili bir biçimde oluşturabilmeleri gerektiği söylenebilir. Öğretim elemanlarının karar sürecine katılmaları, öğretim elemanlarından alınacak verimin artmasına katkıda bulunabilir. Yükseköğretim kurumlarında eğitimin merkezinde yer almasından dolayı öğretim elemanları kuşkusuz eğitimle ilgili sorunları, beklentileri, aksaklıkları yerinde ve anında görme imkânına sahiptir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının karar sürecine katılmaları eğitimin niteliğini de arttırabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, açık ve anlaşılır iletişim, öğretim elemanlarının işdoyum düzeyini artırmaktadır. Özellikle iletişim sorunlarının yoğun olduğu, ortak bir dilin olmadığı örgütlerde işgörenler arasında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır. Feldman (1983, p.197) grup üyelerinin aynı dili konuşmalarının iş tatminini daha yüksek boyutlara taşıyacağını belirtmektedir. Yani, grup tarafından kabul görmek iş tatminini artırmaktadır. Her işgören, mutlu bir ortamda, anlaşabileceği ve iş sonrasında da bir şeyler paylaşabileceği bireylerle birlikte çalışmak ister. Çalışma grubu bireyin iş tatmini için temel kaynaklardan birisidir. Grup üyelerinin birbirleriyle ilişkisi buna olanak sağlar. Tek başına çalışanların kendilerini sosyal yalnızlığa ittiği için işlerini sevmemeleri çok doğaldır. Bu nedenle, birbirleriyle iletişim içine girmeyen çalışanların iş doyumsuzluğu artmakta ve işi terk etme eğilimi içinde olmaktadırlar (Feldman, 1983, p.196). Yönetim kademesiyle işgörenler arasındaki iletişim kanallarının açık olması ve işgörenlerin kendilerini ifade etme olanağına sahip olmaları onların iş doyumunu artırma adına önemlidir. Karara katılma sürecinde de etkin bir yer bulan işgören, işini daha çok benimsemeye ve yaptığı işten daha fazla tatmin olmaya başlayabilmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, üniversitedeki "biz" duygusu işdoyum düzeyini artırmaktadır. Sabuncuoğlu (1987, p.92) işgörenler, işletmeye girdiğinde ya da işyerini değiştirdiğinde önce sosyal gruplara katılma gereğini duyar, daha sonra, pasif olarak katılır. Ancak, belirli bir süre sonra, grup çıkarlarını savunan, grup içinde ve grup için yaşayan aktif bir üye konumuna dönüşür. İşgören, bir gereksinme olan gruba katılma sürecinde, grup tarafından kabul edilme gerçeğine ulaşamazsa, çok iyi bir işletme bile olsa, işini bırakmak zorunda kalabilirler. Bu süreçte işgörenlerin birlikte yürüttükleri iş ve eylemlerde "ben" duygusundan daha çok "biz" duygusunun hakim olması, hem örgütsel etkiliği artırmakta hem de işgörenlerin işten elde ettikleri doyum düzeyini artırmaktadır. Toplam kalite yönetimi uygulaması da örgütlere, biz duygusunu, takım bilicini, kalite çemberlerini ve sinerji gibi kavramları kazandırmıştır.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, çalışma isteği oluşturan ortam, öğretim elemanlarının işdoyum düzeylerini artırmaktadır. Özgüven (2003, p.127) "bireylerin yaklaşık olarak hayatlarının üçte birini geçirdikleri işyerlerinin, önemli bir ortam olduğunu", "işyerlerinde doyum sağlayabilen bireylerin, çevreleri ile olan ilişkilerinin daha düzenli olduğu, işyerlerinde istekle çalıştıkları, çalışma gruplarından hoşnut oldukları, bunun sonucu olarak da işlerinden mutlu oldukları, gurur ve başarı duyguları içinde işlerine bağlandıkları ve işlerinde verimli olduklarının gözlendiğini" belirtmektedir. Bireylerin işle ilgili tükenmişlik ve yıpranma nedeniyle iş doyumsuzluğu yaşamaları, tükenmişlikte olduğu gibi gerek birey için gerekse çalıştığı örgüt için olumsuz sonuçlara yol açmakta, bireyler çalıştıkları örgütten ayrılabilmekte ya da işle ilgili verimleri azalabilmektedir (Akçamete, ve *diğ*., 2001, p.9). Öğretim elemanlarının anabilim dalı, bölüm, fakülte ve üniversite genelinde etkileşim içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortam onların işdoyum düzeylerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumlu sosyo-kültürel ortamın etkisi de olumlu yönde olmaktadır. Borg'un (1991) ilkokul, Lewis ve Dahl'ın (1976) yüksekokul öğretim elemanları ve yöneticileri ile Pors ve Carl'ın (2002) eğitim sektöründe çalışanlar üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarda, çalışanların iş stresleri ve olumsuz iş ortamları onların zaman kullanım biçimlerinde düzensizliklere yol açmakta; buna karşın iş doyumu ve olumlu iş ortamları ise zamanı etkili kullanma değişkeni ile ilişkili bulunmuştur. Kendini yetenekli ve işine yönelik motive hissetme iş performansının belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt. Yavuz & Sünbül, 2003). İşdoyumu işgörenlerin işine ve örgütsel üyeliğine karşı geliştirdiği bir tepki olarak tanımlanmaktadır. İşgörenin emek, örgütsel bağlılık gibi belli girdileri karşılığında aldığı çıktı miktarıyla alması gerektiğini düşündüğü çıktı miktarı arasındaki fark, iş doyumunun temel belirleyicisidir. Örgütte işgörenin alması gerektiği miktar hakkındaki düşüncesi, kendisi gibi olanların aldıkları çıktı miktarının algılaması ile saptanır (Ergene, 1994: Akt. Yavuz & Sünbül, 2003).

Araştırmanın beşinci ve altıncı bulgusu, üniversitede yaşanan çatışma ve çatışma nedenleri, iş doyumunu düşürmektedir. Örgütsel çatışmalar dolayısıyla yöneticiler, var olan örgütsel ve bilimsel potansiyeli örgüt amaçları doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanabilme imkânından mahrum kalmaktadırlar. Aynı şeyler, çalışanlar için de geçerlidir. Çatışma örgüt içerisinde strese, kırgınlıklara, güvensizliğe ve tedirginliğe neden olabilmektedir. Diğer taraftan çatışma sırasında birey ve örgüt açısından yıkıcı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Tüm bu

olumsuzluklar, bireyin motivasyon düzeyini düşürerek, etkinliğin ve verimliliğin azalmasına neden olabilmektedir (Şahin, A., Emini, F.T. & Ünsal, Ö, 2005). Çatışmanın iş ortamının doğal unsurlarından birisi olduğu söylenebilir. Çatışma, farklı fikirdeki bireyler arasındaki etkileşimin doğal bir sonucudur. Çünkü bu durumda, bireylerin farklı önceliklerinin bulunması ya da bu şekilde algılanması bir çatışmanın oluşmasını kaçınılmaz hale getirebilmektedir (Thompson, 1998). Çatışma örgütlerde iyi yönetilmediği ya da çatışmaya ilgisiz kalındığı durumlarda, çatışma yön değiştirerek, yıldırma (mobbing) gibi olumsuz ve işgörende travma yaratacak bir kimliğe kavuşabilmektedir.

Araştırmanın yedinci, sekizinci ve dokuzuncu bulgusu, YÖK'ün ve üniversitenin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerinin objektif bulunması ve uygulanması halinde, öğretim elemanlarının iş doyumu düzeyleri artmaktadır. Öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma kriterlerini objektif bulan öğretim elemanları daha fazla iş doyumu elde etmektedir. Ücret gibi, yükselme olanağı da, işgörenin iş doyumunda önemli bir değişken olmaktadır. Yükselme olasılığının en üst seviyede olması, sıklığı, adil olması ile yükselme isteğinin işgörence duyulması, bu değişkenin doyum sağlayıcılık niteliğini artıran öğelerdir (Başaran, 1982, p.203). Üniversite ortamında akademik ölçütler, sürekli yükselmeyi zorunla hale getirmektedir. Reitz (1987, p.195) özellikle yöneticiler arasında terfi arzusu çok daha fazladır. Bunun kökleri yüksek ücret artışı, sosyal statü kazanma ve daha çok sorumlulukla gelen psikolojik gelişim ve hak ettiği terfiye ulaşma ile elde edilen adalet duygusudur. Yükselmek daha az tekrar gerektiren iş yapmak anlamına geldiği için de iş tatminini artırmaktadır. Alt seviyelerde ise işin özgürlüğü kısıtlayıcı, tekrarı gerektiren ve daha çok fiziksel güç gerektirmesinin dışında ücret olarak yetersiz kalması tatminini olumsuz etkilemektedir (Reitz, 1987, p.195). Örgütlerde adaletsiz, ilkesiz ve kuralsız atama ve yükseltme kriterlerinin uygulanması bireylerde işdoyumsuzluğuna neden olabileceği gibi, örgütsel barışı ve dengeleri de alt üst edebilir.

Sonuç olarak olumlu örgütsel ortam, etkili iletişim, karalara katılma, objektif ve güvenilir atama ve yükseltme ölçütleri öğretim elemanlarının iş doyumu düzeylerini artırmaktadır.

Kaynaklar

Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of thedimensions of teacher stress. British Journal of Educational Psychology, 65 (2), 49 67.

Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (10. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Veri analizi el kitabı. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Erel, E. (2004). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumları (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Feldman, R. S. (1992). Elements of psychology. United States of America: McGraw-Hill, Inc.

Fişek, K. (1971). Yönetim. Ankara, A.Ü.S.B.F. Yayınları.

Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Koç, Z. (1998). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karar katılma. Milli

Eğitim Dergisi, 146, 33-39.

Özdemir, M. Ç., Yüksel, G., Cemaloğlu, N., & Ünsal, H. (2006). Türkiye'de öğretim elemanları. Ankara.

Özgüven, İ. E. (2003). Endüstri psikolojisi. Ankara, PDREM Yayınları.

Reitz, J. H. (1987). Behavior in organizations. Third Edition. Illinois, Richard D. Irwin, Inc.,Homewood.

Sabuncuoğlu, Z. (1987). Çalışma psikolojisi. Bursa, Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Schermerhorn, J. R. & diğerleri (1994). Managing organizational behavior, Fifth Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Şahin, A., Emini, F.T. & Ünsal, Ö, (2005). Çatışma yönetimi yöntemleri ve hastane örgütlerinde bir uygulama. http://tef.selcuk.edu.tr/ (Erişim Tarihi: 02.04.2011).

Thompson, B. (1995), Yeni yöneticinin el kitabı 2: üstün performans geliştirme, Çev.

Vedat G. Diker, İstanbul, Hayat Yayınları.

Vecciho, R. (1991). Organizational behavior. Orlando, The Dreyden Press.

Yavuz, M. & Sünbül, M. (2003). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinde işdoyumu, denetim odağı ve demografik özelliklerinin zaman yönetimi ile ilişkisi. http://tef.selcuk.edu.tr/ (Erişim Tarihi: 02.04.2011).

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1420-1429

Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Uzaktan (Karma) Eğitim Programlarının SWOT Analizi Yardımıyla Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Ümit Kocabıçak[1], Yrd. Doç. Dr. Gültekin Çağıl[2], Uzm. Neslihan Açıkgöz[2]
[1]Sakarya Üniversitesi Bilgisayar ve Bilişim Bilimleri Fakültesi, Serdivan, 54187 Sakarya, Türkiye
[2]Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, Serdivan, 54187 Sakarya, Türkiye

Özet

SWOT analizi, incelenen birimin veya yapının; Güçlü ve Zayıf yanlarını, Fırsat ve Tehdit'lerini ortaya koyan, karar vericiye kararında yardımcı olan fakat sonuçlarının kullanılma zorunluluğu bulunmayan bir tekniktir. Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstri Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği bölümlerinde 2008-2009 güz döneminden bu yana, örgün öğretime paralel olarak uygulanmakta olan Uzaktan (Karma) Eğitim Programı, SWOT Analizi ile incelenmiş ve bu analiz ile durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Karma eğitim, söz konusu bölümlerde Cuma-Cumartesi günleri en az %30 örgün, gün bağımsız olarak en çok %70 uzaktan eğitim şeklinde yürütülmektedir. Buna göre örgün ve uzaktan olarak gerçekleştirilen öğretimin kendine has avantajları ve dezavantajları, üniversite öğretimine kadar örgün olarak eğitim hayatını devam ettirmiş öğrenciler açısından birçok problemleri bu çalışmada ele alınmaya ve sonuçları irdelenmeye ve gelecekte karşılaşılabilecek muhtemel durumlar ortaya konmaya çalışılmış, öneriler bölümünde programın geleceği ile ilgili yürütücü görüşleri sıralanmaya çalışılmıştır. Programın avantaj gibi görünen dezavantajları, güçlü gibi görünen zayıf yönleri, fırsat gibi görünen tehditleri, yani zıtlıkları da ayrıca çalışmaya ilave edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, karma eğitim, SWOT analizi.

Giriş

İnsanlığın mekân ve zaman kısıtlarını en aza indirmek suretiyle öğrenim görebilmeleri ile ilgili çalışmalar tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de gitgide yaygınlaşmaktadır. Bu konuda mühendislik alanında Karma Öğretim ilk defa Sakarya Üniversitesi'nde 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde başlamıştır.

Bu çalışma kapsamında kullanılan SWOT analizi yöntemi ile, Uzaktan (karma) eğitim programının aslında bir anlamda örgün öğretime göre avantaj ve dezavantajları güçlü ve zayıf yönleri ile, gelecekte karşılaşılabilecek muhtemel durumlar ise, fırsat ve tehditler ile ortaya konulmuştur.

Çalışmanın çerçevesi; başlangıcından bu yana modelin içinde olan yürütücülerle yapılan beyin fırtınası ile sistemin tehditlerinin, fırsatlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, bu özelliklerin anket soruları haline getirilmesi, oluşturulan anketin modelin uygulandığı öğrenciler ile modeli uygulayan öğretim üyelerine sorulması şeklinde oluşturulmuştur.

Sakarya Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitim

Sakarya Üniversitesi Uzaktan eğitim faaliyetleri 2002 yılında Adapazarı Meslek Yüksek Okulunda önlisans programlarının açılması ile başlamış, 2003 yılından itibaren ise Sosyal Bilimler Enstitüsünde eMBA tezsiz yüksek

lisans programı açılarak devam etmiştir. Uzaktan eğitim final sınavları gözetmen eşliğinde üniversite binalarında gerçekleştirilmekte olup bunun dışındaki tüm faaliyetler internet aracılığıyla öğretim yönetim sistemi üzerinden gerçekleştirilmektedir. 2008 güz yarıyılından itibaren de karma öğretim programları yürütülmeye başlanmıştır. Başlangıçta Endüstri Mühendisliği, Bilgisayar Mühendisliği ve İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümlerinde başlayan karma öğretim, 2010 yılından itibaren açılan diğer programlar ile Sakarya Üniversitesi bünyesinde 6'ya ulaşmıştır.

Karma öğretim; klasik eğitim ilkelerinin teknoloji desteği ile uzaktan eğitimde senkron ve asenkron ders yaklaşımının yüz yüze eğitim ile birlikte kullanılarak yürütüldüğü bir öğretim modelidir ve söz konusu bölümlerde Cuma-Cumartesi günleri en az %30 örgün, gün bağımsız olarak en çok %70 uzaktan eğitim şeklinde yürütülmektedir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşmaları SAULMS (Sakarya Üniversitesi Öğretim Yönetim Sistemi) üzerinden sağlanır. Öğrenci, mevcut öğrenci bilgi sistemindeki (OBIS) kullanıcı adı ve şifresi ile giriş yapabildiği portalda, haftalık olarak yayınlanan ders içeriklerine, ders videolarına, varsa kaynak dosyalara ulaşabilir, bilgisayarına indirebilir ve zaman bağımsız olarak (asenkron) çalışma imkanı bulabilir.

SWOT Analizi

SWOT, "Strengths - Güçlü Yanlar", "Weaknesses - Zayıf Yanlar", "Opportunities - Fırsatlar", "Threats - Tehditler" sözcüklerinin İngilizce baş harflerinden oluşmuştur. Bu yöntem, değişim gösteren iş süreçlerinin mevcut durumlarını, çeşitli açıdan hızlı bir şekilde analiz etmeyi sağlar (IIBA,2009).

Swot analizi sistematik bir yaklaşım ile karar vermeyi desteklemek amacıyla içsel ve dışsal çevreyi analiz etmek üzere yaygın olarak kullanılan bir araçtır. SWOT yaklaşımı, bir strateji oluşturmak için içsel ve dışsal faktörleri belirlemeye dayanır (Ghazinoory & Zadeh & Memariani, 2007). Dış çevre analizi, isletmenin karşılaşabileceği fırsatları ve tehditleri, iç çevre analizi ise işletmenin üstünlük ve zayıflıklarını tanımlamak amacıyla yapılmaktadır (Glaister & Falshaw, 1999).

En kısa tanımlamayla SWOT analizi, incelenen kurumun, tekniğin, sürecin, durumun veya kişinin güçlü (*strenghts*) ve zayıf (*weaknesses*) yönlerini belirlemekte ve dış çevreden kaynaklanan fırsat (*opportunities*) ve tehditleri (*threats*) belirlemede kullanılan bir yöntemdir. SWOT Analizinde amaç, iç faktörler (*internal factors*) ve dış faktörler (*external factors*) dikkate alınarak, var olan güçlü yönlerden ve fırsatlardan en üst düzeyde yararlanacak, tehditlerin ve zayıf yanların etkisini en aza indirecek kısa ve uzun vadeli plan ve stratejiler geliştirmektir (Atıoğlu, 2010).

SWOT analizinin uygulanması için herhangi bir olağanüstü duruma gerek yoktur. Yani istenilen her zamanda ve durumda yapabilmek mümkündür.

SWOT analizinin ana amacı; bir kurumun izleyeceği stratejilerin seçilmesine yardımcı olmak için karar desteği sağlamaktır (Gürbüz, 2010).

Swot Analizi organizasyona, kendisini ve çevresini denetlemede yardımcı olur. Bu teknik geniş kullanım alanı, esnekliği ve kullanım kolaylığından dolayı birçok alanda kolaylıkla ve çokça tercih edilmektedir. Bazı uygulama alanları olarak şunlar sayılabilir; uluslararası ilişkiler (Atıoğlu, 2010), kalite maliyetlerinin değerlendirilmesi (Yumuk & İnan, 2005), bazı şehirlerin incelenmesi (Çelik & Myrat, 2008; Büyükalaca & Gül, 2011), turizm (Tutar & Kocabey & Kılınç, 2007), tarım, hazır giyim (Baş, 2005), eğitim (Yıldırım, 2008; Gazi Üniversitesi, 2011) vbg.

Kişisel SWOT analizi yapılabileceği gibi örgütlerde beyin fırtınası yöntemleriyle SWOT analizi yoğun olarak yapılmaktadır (Çakır, 2008).

Beyin Fırtınası, değerlendirme ya da sınırlandırma olmaksızın bir sorunun çözümüne ilişkin mümkün olduğunca çok çözüm yolları elde etmek için düzenlenmiş olan bir grup çalışması sürecidir (Gökçe & Semiz, t.y.).

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Çalışmanın amacı; karma eğitim metodunun uygulama aşamasında değerlendirilmesi ile iç ve dış faktörleri ortaya koymaktır. Bu analiz 3 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama Karma öğretim modeli uygulayıcıların beyin fırtınası yolu ile belirlemiş olduğu içsel ve dışsal faktörlerin belirlenmesi, ikinci aşama modelin uygulandığı karma öğretim öğrencilerine ve uygulayıcı rolünde bulunan öğretim üyelerine konu ile ilgili yapılan anket çalışmasının değerlendirilmesi, üçüncü aşama ise bu iki faktör arasındaki algıların karşılaştırılmasıdır.

Anket soruları ile öğrencilerden ve öğretim üyelerinden karma eğitimin zayıf yönleri, güçlü yönleri, tehdit ve fırsatlar konusunda deneyimlerini ve görüşlerini belirtmeleri beklenmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda fırsatları güçlü yönlere çevirme, zayıf yönleri güçlendirme, tehditler karşısında önlem alma yolunda ilgili bölümlere rehberlik etmek hedeflenmektedir.

Hedef Kitle ve Örneklem

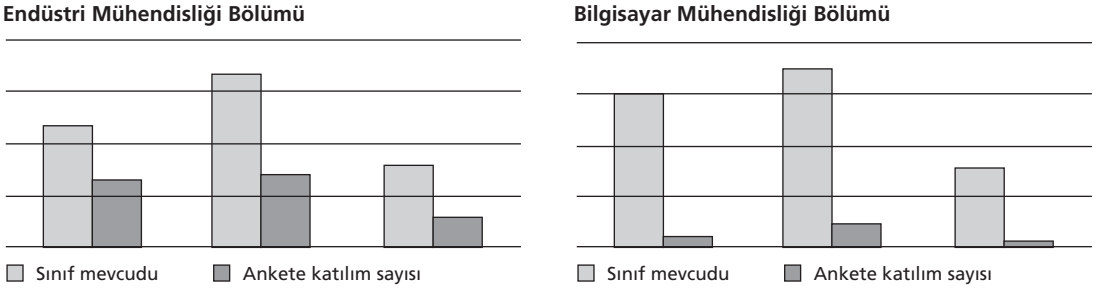
Sakarya Üniversitesi Endüstri Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği Uzaktan (karma) eğitim programında öğrenim görmeye devam eden tüm öğrenciler ile öğretim üyeleri hedef kitleyi oluşturmaktadır. Bu kapsamda 309 öğrenciye ve 36 öğretim üyesine anket formlarımız duyurulmuştur. Tablo 1 ve 2'de ankete katılan öğrenci ve öğretim üye sayıları verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin ankete katılım sayıları.

	Endüstri Mühendisliği			Bilgisayar Mühendisliği		
Sınıf	**Sınıf mevcudu**	**Ankete katılım sayısı**	**Katılım oranı (%)**	**Sınıf mevcudu**	**Ankete katılım sayısı**	**Katılım oranı (%)**
1. Sınıf	47	26	55	61	5	8
2. Sınıf	67	28	42	71	9	13
3. Sınıf	32	12	38	31	2	6
Toplam	**146**	**66**	**45**	**163**	**16**	**10**

Tablo 2: Öğretim üyeleri ankete katılım sayıları.

Bölüm	**Bölüm mevcudu**	**Ankete katılım sayısı**	**Katılım oranı (%)**
Endüstri Mühendisliği	26	14	54
Bilgisayar Mühendisliği	10	6	60
Toplam	36	20	56



Şekil 1: Bölümlere göre öğrencilerin ankete katılım sayıları grafiği.

Anket

Güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditlerin belirlenmesine yönelik yapılan ankete ait sorular ile öğretim üyeleri ve öğrencilerin verilen ifadelere katılma/katılmama oranları EK 1'de verilmiştir.

SWOT Analizi İle Oluşturulan Anketin Değerlendirilmesi

Karma Öğretime Yönelik Tehditler

SWOT Analizindeki "Tehdit" kavramı; incelenen yapıya karşı dış çevreden gelecek veya halihazırda mümkün olan tehlikeleri ortaya koymak için kullanılır. Karma Öğretim modelinin ülkemizde yeni olması, sistemin yerine

oturana kadar bazı dış tehlikelere daha fazla açık olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Çalışmaya göre modelin "tehdit" ana başlıkları aşağıdaki gibidir, anket soruları bu başlıklardan türetilerek oluşturulmuştur.

- Mühendis Odaları (Endüstri Mühendisleri için Makine Mühendisleri Odası, Bilgisayar Mühendisliği için Elektrik Mühendisleri Odası),
- Düşük puanlı öğrenciler,
- ÖSYM tercih kılavuzunda modelin farklı isimlendirilmesi,
- Örgün öğretim alışkanlığı,
- Tanımın net olmaması,
- Diğer üniversitelerin de aynı model ile öğrenci almak istemeleri,
- Daha pahalı öğretim ücretleri,
- Üniversitenin teknolojik gelişmeleri takip zorunluluğu.

Anket sonuçlarından elde edilen bilgilere göre, anketi oluşturanların tehdit olarak gördüklerini, cevaplayanların da genel olarak aynı şekilde gördükleri anlaşılmaktadır.

İlgili mühendis odalarının Karma Öğretim modelini mühendislik eğitimi için yeterli görmemesi ve bu şekilde mezun olacak öğrencilere imza yetkisi vermeyeceği tehdidi, öğrenciler tarafından en fazla karıştırılan sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu bu tehlikeyi yaşayacaklarını ifade etmekte, Öğretim üyeleri açısından ise böyle bir tehlike yarı yarıya paylaşılmaktadır. Mühendis odalarının tavrının bu şekilde algılanıyor olması, Endüstri ve Bilgisayar mühendislerinin çoğunlukla özel sektörde çalışıyor olmalarından dolayı bizce çelişkilidir. Çünkü bahsedildiği şekilde imza yetkisinin verilmemesi çalışma şekli açısından sözkonusu mühendisleri çok fazla etkilemeyecektir.

Örgün öğretime göre karma öğretimi daha düşük puanlı öğrencilerin tercih etmesi, karma öğretimin tanımının ve uygulanış şeklinin yeterince açık olmaması, neredeyse 12 yıllık örgün öğretim alışkanlığı ile üniversite eğitimine başlayan bir öğrencinin bu alışkanlığından kolayca vazgeçememesi, birinci ve ikinci öğretime göre öğretim ücretlerinin daha pahalı oluşu ankete katılanlar açısından da tehdit olarak görülmektedir. Buna göre özellikle örgün öğretimdeki zorlayıcı ders saatleri olgusunun karma öğretimde sadece iki gün olması, diğer günlerde öğrencilerin kendilerini ders çalışmaya zorlaması yani kendi kendilerini kontrol etmesi gerçeğine bizi götürmektedir. Fakat tahmin edileceği gibi öğrenciler çoğunlukla bunu gerçekleştirememekte ve başarısızlığın asıl nedeni bu sebep olarak ortaya çıkmaktadır.

ÖSYM tercih rehberinde ilgili bölümler "uzaktan" ifadesi ile tanımlandıklarından dolayı, bilinen şekliyle "Açık Öğretim" ifadesi ile karıştırılmaktadır. Öğrencilerin örgün öğretime göre daha düşük puan ile bu bölümleri tercih etmesinin bize göre asıl sebebi budur. "Uzaktan" ifadesi (ilgili yerde %30 örgün %70 internet üzerinden şeklinde olmasına rağmen, Endüstri Mühendisliği (Uzaktan Eğitim), Bilgisayar Mühendisliği (Uzaktan Eğitim) ifadeleri yer almaktadır (ÖSYM 2010 Tercih Kılavuzu)) öğrenimin tamamen uzaktan olacağı şeklinde algılanmakta, örgün kısmı unutulmakta veya olmadığı zannedilmektedir. Bu ifade nedeniyle uygulama birimine her zaman çok sayıda; "her an ilgili bölüme başlanabileceği" veya "ücreti verildiğinde öğrenim görülebileceği" şeklinde e-posta gönderilmekte ve telefon edilmekte dolayısıyla anlatıldığı şekilde bir kanı ortaya çıkmaktadır. Bunun için tercih kılavuzundaki ilgili ifadenin öğrenim şekline uygun biçimde değiştirilmesi gerekmektedir.

Yukarıda anlatılmaya çalışılan kanaat çalışmayı hazırlayanlara ait olup ankete katılan öğretim üyeleri ve öğrenci görüşleri ile örtüşmediği görülmekte ve çalışmanın çelişkileri olarak ortaya çıkmaktadır.

Karma Öğretim Fırsatları

"Fırsat" ele alınan analizde dış faktörlerin ikincisidir ve incelenen sistemin dışarıdan değerlendirilmesi gereken unsurlarını ortaya koymak, sisteme sağlayacakları/sağladıkları faydalar için kullanılır. Buna göre Karma Öğretim, fırsat açısından;

- Üniversiteye sağladığı maddi kazanç,
- Tercih edilmesinin modelin sürekliliğini sağlayacağı,
- Yabancı öğrencilerin de modelin içinde olabileceği,

başlıkları altında incelenmiştir. Sakarya Üniversitesinde Karma öğretim gelirleri üniversite döner sermaye gelirlerinin hatırı sayılır bir kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle üniversiteye sağlayacağı ve sağladığı maddi kazanç

açısından sözkonusu öğretimin devamı önemlidir. Sürekliliğin sağlanması öğretim türünün öğrenciler tarafından yeterince seçilmesine bağlıdır. Bu anlamda gelecek dönemlerde de karma öğretim türünün seçilmeye devam edeceği ve tercihin artarak devam edeceği yaygın kanaattir. Modelin örgün öğretimden sadece internet üzerinden verilmesi yanında farklılığının bulunmaması, yabancı öğrenciler tarafından da seçilebilirliğini artırmaktadır. Bundan dolayı model yabancı öğrenciler tarafından da tercih edilebilir durumdadır.

Sıralamaya çalıştığımız ve anketi ortaya koyanlarca öğrencilere ve öğretim üyelerine sorulan "fırsat"lar, genellikle ankete katılanlarca da kabul görmüş ve aynı yönde değerlendirilmiştir.

Karma Öğretimin Güçlü Yönleri

"Güçlü Yönler" analizin iç faktörlerinden birisidir ve modelin kendine güvendiği taraflarını ortaya koymaktadır. Buna göre Karma Öğretim Güçlü Yönler açısından aşağıdaki başlıklarla değerlendirilmiştir:

- Her derse ait ders notları ve videolar açısından,
- Ders materyallerine 7/24 ulaşılabilmesi açısından,
- Örgün olan iki gün dışındaki günlerde ek işler yapılabilmesi açısından,
- Öğretim Yönetim Sisteminde öğrencilerin forum bölümünü kullanabilmeleri açısından,
- Kullanılan teknolojinin güncelliği açısından,
- Öğretim Yönetim Sistemindeki ar-ge faaliyetleri açısından,
- Sistem için çalışanların yeterlilikleri açısından,
- Öğretim Yönetim Sisteminin kullanım kolaylığı açısından,
- Öğretim Yönetim Sisteminin kolaylıkla güncellenebilmesi açısından,
- Güçlü bir öğretim kadrosuna sahip olunup olunmadığı açısından,

Öğretim üyeleri ve öğrencilerin, "güçlü yön" olarak ortaya koyulanlara karşı görüşleri, çoğunlukla olumlu yönde olmuştur. Sadece "Öğretim Yönetim Sistemindeki ar-ge faaliyetleri" değerlendirmesi başlığında öğrencilerin konu ile çok yakından bağlantılı olmamaları nedeniyle, genellikle "ne katılıyorum, ne katılmıyorum" görüşünde toplanmaları normal bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Modelin kendisini tanımlayabildiği, varlığını hissettirdiği, oluş amacını tam olarak ortaya koyabildiği taraf "güçlü yönleri" olarak ifade edilebilir. Karma öğretimin örgün öğretimden ayrıldığı en önemli fark ders materyallerinin ders içerikleri ve ders videoları şeklinde her hafta mutlaka öğrenciye sunuluyor olması ve öğrencilerin bu materyalleri internet ortamında haftanın yedi günü ve yirmi dört saat boyunca (7/24) elde edebiliyor olmasıdır. Ayrıca Öğretim Yönetim Sistemindeki "forum" bölümü ile de isterse dersin öğretim üyesine veya dersi alan diğer arkadaşlarına soru sorabiliyor olması sistemin güçlülüğünü ortaya koymaktadır ve bahsedilen başlıklarda öğrencilerinde aynı kanaatte olmaları önemlidir.

Öğrenciler tarafından, Sakarya ilinde ek iş imkanlarının kısıtlılığı veya öğrencilerin çalışmak istemiyor olmaları gibi sebeplerle, çok fazla tercih edilmiyor olsa da, okulda bulunmaları zorunlu olmayan dört gün boyunca özellikle farklı işlerde çalışabilme imkanlarının olması onlar açısından modelin tercihinin bir diğer başlığı olarak değerlendirilebilir. Sistemin daha öğrenci yönelimli olarak çalıştırılması için sözkonusu dört günde, dört yıllık mühendislik eğitimleri boyunca yapmak zorunda oldukları yirmi günlük iki adet stajlarını gerçekleştirebilmeleri yönünde bazı girişimlerde bulunulmuştur ve sonuçları beklenmektedir.

Sakarya Üniversitesi neredeyse on yıllık uzaktan eğitim deneyiminden dolayı karma öğretimi yadırgamayan, deneyimli çalışanlara ve öğretim üyesine sahip bir kurum olmasından dolayı karma öğretimi sahiplenmesinin zorluğunu olumsuz yönde yaşamamış ve deneyimlerini olması gereken yere ivedilikle aktarabilmiş bir kurumdur. Bu yön, başlangıçta modelin "Sakarya Üniversitesi için uygulanabilir mi?" sorusundaki olumsuzluğu ortadan kaldıran en önemli hususlardan birisidir ve modelin uygulamasının düşünüldüğü diğer üniversiteler için de göz önünde bulundurulması gereken en önemli düşüncelerden olması doğru bir bakış açısı olduğunu güçlendirmektedir.

Karma Öğretimin Zayıf Yönleri

"Zayıf Yönler" iç faktörlerin ikincisidir ve sistemin kendince güçlendirilmesi gereken taraflarını analiz etmek için kullanılır. Buna göre Karma Öğretim Zayıf Yönler açısından aşağıdaki başlıklarla değerlendirilmiştir;

- Öğrencilerin Erasmus imkanının olmaması açısında,
- Öğrencilerin kredi yurtlar kurumu yurtlarından faydalanamaması açısında,
- Hafta sonu, hafta içine göre bazı imkanların kısıtlı olması açısından,
- Zorlayıcı sebep olmadığından dolayı hafta içi ders çalışma zorluğu açısından,
- Örgün öğretim öğrencilerinin karma öğretim öğrencilerini yeterli görmemesi açısından,
- Çalışanlarca karma öğretim anlayışının tam olarak kavranmamış olması açısından,
- Karma öğretime hazır olmayan öğretim üyelerinin sistemin içinde olması açısından,
- Haftada iki gün üniversitede bulunmanın, kendini üniversiteye ait hissetme açısından,
- Karma öğretim öğrencilerinin başarı oranlarının düşük olması açısından,
- Öğrencilerin Karma Öğretime uyum sürecinin uzun olması açısından,

başlıkları ile sistemin zayıf yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Hazırlanılan sorular ile cevap verenlerin bakış açıları incelenen taraf açısından örtüştüğü ve genellikle aynı şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Karma öğretim modeli düşüncesinin ortaya çıkması ve ilk uygulanışından bugüne kadar örgün öğretim öğrencileri tarafından çok fazla tepki aldığı bir gerçektir. Dolayısıyla karma öğretim öğrencilerinin örgün öğretim öğrencilerinin kendileri hakkında bu şekilde düşündüklerini değerlendiriyor (biliyor) olmaları çalışmanın ilginç sonuçlarından birisidir. Aynı soruyu öğretim üyelerinin de "kabul" yönünde ağırlıklı olarak değerlendirmeleri, aslında çatışma/paylaşmama olarak sonuçlanacak bir duruma karşı hazırlıklı olduklarını ortaya koymaktadır.

"Çalışanların bazılarınca karma öğretim anlayışının tam olarak kavranmamış olması" sorusunun öğretim üyeleri tarafından yarı yarıya, öğrenciler açısından ise çoğunlukla kabul görmesi, sistemin taraflarının soruna bakış açısının farklılığını göstermektedir. Öğrenciler açısından bu durum sıklıkla olmayan şekilde (bazen); öğretim yönetim sistemindeki aksaklıklar, ilgili internet sayfasına erişememe, yazılım bağımlı bir sistemde yazılımdan kaynaklanan problemler vbg. sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretim üyeleri açısından ise sorunun bir kısmında kendilerinin değerlendiriliyor olmasından ve kendilerini yetersiz görmek istememeleri olarak açıklanabilir. Aynı durum "Karma öğretime hazır olmayan öğretim üyelerinin sistemin içinde olması" sorusunda da görülmektedir. Öğrenciler ile yapılan yüzyüze görüşmelerde bazı öğretim üyelerinin "karma öğretimden mühendis çıkmaz" şeklinde derslerde görüş belirttiklerini ve bu tür söylemlerin kendilerini olumsuz yönde etkilediğini ve sisteme olan güvenlerini sarstıklarını belirtmektedirler. Bundan dolayı söz konusu soruya öğretim üyelerince verilen cevapların daha çok bu durumu kabul etmeme yönüne meyilli olmasının değerlendirmesi, kendilerinin değerlendiriliyor olmalarından kaynaklandığı düşüncesidir.

Karma öğretim öğrencilerinin Erasmus imkanlarının olmaması onlar için örgün-karma çekişmesinin kendileri açısından olumsuz göstergesidir. Gerçekte Sakarya üniversitesi Erasmus programına katılacak aday öğrencilerde aranan şartlar açısından genellikle istenen şartları yerine getirebilen sayısı az olmasına rağmen, kullanamayacak olsalar bile yine de bu hakkın kendilerinde olmasını istemektedirler. Bu durum kendilerini "sistemin içinde görmek istemektedirler" şeklinde açıklanabilir.

Karma öğretim öğrencilerinin hafta sonu (cumartesi günü) dersleri olmasından dolayı, hafta sonu hafta içindeki kampüs hareketliliğini ve imkanlarını aramakta ve doğal olarak olmamasından dolayı hafta sonu derslerinin hafta içine kaydırılmasını istemektedirler. Benzer şekilde ulaşım, konferans, yemekhane vbg. imkanların kısıtlanması bunlardan dolayı üniversiteye aidiyet duygularının hafta sonuna özgü hale gelmesine neden olmaktadır. Yüzyüze yapılan görüşmelerde öğrenciler büyük çoğunlukla hafta içinden ziyade hafta sonunu kendilerini üniversitenin bir mensubu olarak gördüklerini ifade etmektedirler.

"Karma öğretim öğrencilerinin başarı oranlarının düşük olması" sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunlukla katılma eğiliminde olması "kendi durumlarının farkında olduklarını" ama örgün öğretim alışkanlığının kolay terk edilememesi, hafta içi ders çalışmayı zorlayıcı etkenlerin azlığı, motive olamamaları, örgün öğretime göre bazı haklarının olmamasının psikolojik rahatsızlığı vbg. sebeplerin başarılarını etkilediği sonucu çalışmada ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Karma Öğretim internet çağının yeni öğretim modeli olarak desteklenmesi, üzerinde durulması ve sıklıkla sonuçlarının irdelenmesi, sorunlarının çözülmesi gereken bir modeldir. Yapılan anket çalışması genellikle SWOT analizi ile ortaya koyulan; dış kaynaklı tehdit ve fırsatlar ile, iç kaynaklı güçlü ve zayıf yönlerin modelin muhatabı

olan öğrenciler ve uygulayıcısı olan öğretim üyeleri tarafından da aynı şekilde algılandığını ortaya koymaktadır. Bu durum problemlerin belli olduğunu, dolayısıyla çözümün problem olarak ortaya konanların çözümü ile gerçekleşeceği sonucuna bizi götürmektedir. Modelin en büyük problemi örgün öğretime göre daha düşük puanlı öğrencilerin sistemin içinde olması ve öğrencilerin başarı oranlarının düşüklüğüdür. Başarının onları motive etmekten geçtiği açıktır. Bunun için şu anda uygulanmayan, örgün yapılan derslerin mutlaka bir kısa sınav ile başlaması zorlayıcılığı, onları hafta başında yayınlanan ders notları ders videolarına çalışmaya itebilir. Her ders için haftanın ilk dersinin kısa sınav ile başlaması, malzeme, eleman ve öğretim üyesi açısından şu anda mümkün olmadığı için, öğrencilerin hafta içi ders çalışmaları kendilerini kontrol etme güdüsüne bırakılmış olmakta, dolayısıyla örgün görülen derslere kadar ders çalışmaları genelde mümkün olmamakta ve en az %30 olarak öngörülen örgün derslerde dersin tamamı öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu durum karma öğretim mantığı ile örtüşmeyen bir uygulamadır. Dolayısıyla ders çalışmaya zorlayıcı tedbirlerin günümüz teknolojileri de kullanılarak devreye girmesi başarıyı kendiliğinden getirecektir.

Karma öğretim öğrencilerine Erasmus imkanı verilmesi, faydalanamasalar bile kendilerini ikinci sınıf öğrenciymiş gibi görmelerini engelleyecektir. ÖSYM tercih kılavuzunda sözkonusu bölümlerin "Uzaktan" yerine "Karma" olarak ifade edilmesi tercih edilmelerini artıracak, dolayısıyla daha düşük yüzdelik dilimlerden seçilen öğrencilerle başarı ister istemez artacaktır. Dört yıllık eğitimleri boyunca yapmak zorunda oldukları stajlarını hafta içi örgün olarak bulunmaları zorunlu olmadıkları günlerde yapabilmeleri, tercih edilmelerini önemli ölçüde etkileyecektir. Üniversite içinde istihdam edilebilen öğrenciler için önceliğin Karma Öğretime verilmesi, Sakarya ilindeki yarı zamanlı iş imkanlarının azlığından dolayı ihtiyaçtan dolayı çalışmak isteyenler için maddi bir kolaylık sağlayacaktır.

Teknolojik gelişmeler Karma Öğretimin geleceğin öğretim modeli olduğunu göstermektedir. Problemleri azaltılmış bir model de bu tür çalışmalar ile mümkün olabilir.

Kaynaklar

ATIOĞLU, Y. Türkiye Stratejik Araştırmalar Merkezi (2010). Türkiye Suriye İlişkilerinin SWOT Analizi. Alınan site http://www.tasam.org/pdf/Tr_Suriye_%20SWOT_Analizi.pdf erişim tarihi:10.04. 2011.

BAŞ, A. (2005). Türk Hazır Giyim Sektörünün Rekabet Analizi ve Global Pazarlama Stratejileri Önerisi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BÜYÜKALACA, O. & GÜL. A. Osmaniye İli Swot Analizi. Alınan site http://osmaniye.edu.tr/dosyalar/pdf/02042010-swot.pdf erişim tarihi:08.04.2011.

ÇAKIR, R. (2008). Örgütsel Zekanın Geliştirilmesine İlişkin Yapılan Bir Çalıştayın Örgütsel Zeka Düzeyinin Geliştirilmesine Etkisi. Yayımlanmış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇELİK, N. & MURAT, G. (2008, 20–22 Şubat). Sayısallaştırılmış SWOT Analizi ile Bartın İlinin Ekonomik Yapısını Değerlendirme. 2. Ulusal İktisat Kongresi DEÜ İİBF İktisat Bölümü, İzmir. Alınan site http://www.deu.edu.tr/userweb/iibf_-kongre/dosyalar/celik.pdf erişim tarihi: 08.04.2011.

Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Swot Analizi. Alınan site http://www.esef.gazi.edu.tr/iksep/-pdfs/13.pdf erişim tarihi: 08.04.2011.

Ghazinoory, S., Zadeh, A. E. & Memariani, A. (2007). Fuzzy SWOT analysis. Journal of Intelligent & Fuzzy Systems, 18, 99-108.

GLAISTER, K. W. & FLASHAW, R. (1999). Strategic Planning:Still Going Strong?. Long Range Planning, 32:1, 107-116.

GÖKÇE, E. & SEMİZ, E. (t.y). Beyin Fırtınası Yönteminin Polis Hizmetlerinin Geliştirilmesi Amacıyla Kullanılması. Polis Bilimleri Dergisi 2(3-6).115-175.

GÜRBÜZ, F. (2010). A'WOT analizi-Erciyes Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü Uygulaması. Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 26(4), 369-378.

IIBA(International Institute of Business Analysis) (2009). A Guide to the Business Analysis Body of Knowledge (Babok Guide). Version 2.0; 217.

TUTAR, F., KOCABEY, M. & KILINÇ, N. (2007). Turizm Sektöründe E-Ticaret Uygulamaları: Nevşehir Örneği. Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi. Sayı:12,Yıl:9.196-206.

YILDIRIM, N. (2008). Okul Müdürlerine Göre İlkögretim Okullarının SWOT(GZFT) Analizi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1. 123-143.

YUMUK, G. & İNAN, İ. H. (2005). Trakya Bölgesindeki İmalat Sanayi İşletmelerinin Kalite Maliyetlerinin SWOT Analizi İle Değerlendirilmesi. Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi; 2005_2(2)

Ek 1: Anket sonuçları.

	Öğretim üyesi /Öğrenci	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Ne katılıyorum, ne katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum	Bu konuda Bilgim Yok
Tehditler							
Soru 1: Mühendis odalarının ve mezun olmuş kimi mühendislerin karma öğretim modelini mühendislik eğitimi için yeterli görmediğine;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	4 (%20) 19 (%23) 23 (%23)	5 (%25) 17 (%21) 22 (%22)	3 (%15) 12 (%15) 15 (%15)	**6 (%30)** 19 (%23) 25 (%25)	2 (%10) **8 (%10)** 10 (%10)	0 (%0) 7 (%9) 7 (%7)
Soru 2: Örgün öğretime göre daha düşük puanlı öğrenciler tarafından seçildiği kanaatine;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	**9 (%45)** 26 (%32) 35 (%34)	8 (%40) **34 (%41)** 42 (%41)	0 (%0) 6 (%7) 6 (%6)	2 (%10) 7 (%9) 9 (%9)	0 (%0) 7 (%9) 7 (%7)	1 (%5) 2 (%2) 3 (%3)
Soru 3: Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı tercih kılavuzunda karma öğretimin "uzaktan eğitim" olarak ifade edilmesine;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	1 (%5) 24 (%29) 25 (%25)	3 (%15) 3 (%4) 6 (%6)	2 (%10) 3 (%4) 5 (%5)	**8 (%40)** 17 (%21) 25 (%25)	6 (%30) **34 (%41)** 40 (%39)	0 (%0) 1 (%1) 1 (%1)
Soru 4: İlköğretim ve ortaöğretimden edinilen örgün öğretim alışkanlığının kolaylıkla terk edilemediğine;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	1 (%5) **30 (%37)** 31 (%30)	**17 (%85)** 20 (%24) 37 (%36)	0 (%0) 14 (%17) 14 (%14)	1 (%5) 12 (%15) 13 (%13)	0 (%0) 4 (%5) 4 (%4)	1 (%5) 2 (%2) 3 (%3)
Soru 5: Karma öğretim tanımının yeterince açık olmadığına;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	1 %(5) 29 (%35) 30 (%29)	**14 (%70)** **32 (%39)** 46 (%45)	0 (%0) 15 (%18) 15 (%15)	3 (%15) 5 (%6) 8 (%8)	2 (%10) 0 (%0) 2 (%2)	0 (%0) 1 (%1) 1 (%1)
Soru 6: Farklı üniversitelerde de karma öğretim modeli kullanan bölüm açılması konusunda taleplerin üniversitemiz açısından önemli olduğuna;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	4 (%20) 26 (%32) 30 (%29)	**9 (%45)** **29 (%35)** 38 (%37)	4 (%20) 10 (%12) 14 (%14)	2 (%10) 6 (%7) 8 (%8)	0 (%0) 2 (%2) 2 (%2)	1 (%5) 9 (%11) 10 (%10)
Soru 7: Öğrencilerin ekonomik sıkıntılar nedeniyle öğretim ücretini ödeyebilme konusunda çoğunlukla güçlük yaşadıklarına;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	1 (%5) **55 (%67)** 56 (%55)	4 (%20) 13 (%16) 17 (%17)	**5 (%25)** 8 (%10) 13 (%13)	3 (%15) 3 (%4) 6 (%6)	3 (%15) 1 (%1) 4 (%4)	4 (%20) 2 (%2) 6 (%6)
Soru 8: Teknolojideki gelişmelerin uygulama birimince takip edilmesinin önemli olduğuna;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	9 (4%5) **44 (%54)** 53 (%52)	**10 (%50)** 31 (%38) 41 (%40)	0 (%0) 2 (%2) 2 (%2)	1 (%5) 2 (%2) 3 (%3)	0 (%0) 1 (%1) 1 (%1)	0 (%0) 2 (%2) 2 (%2)
Fırsatlar							
Soru 9: Üniversite ve ilgili bölüme maddi katma değer kazancı sağladığına;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	5 (%25) **53 (%65)** 58 (%57)	**12 (%60)** 19 (%23) 31 (%30)	2 (%10) 3 (%4) 5 (%5)	1 (%5) 2 (%2) 3 (%3)	0 (%0) 2 (%2) 2 (%2)	0 (%0) 3 (%4) 3 (%3)
Soru 10: Önümüzdeki dönemlerde öğrenciler tarafından karma öğretim programlarına talebin çok olacağına ve bunun programın sürekliliğini sağlayacağına;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	1 (%5) 17 (%21) 18 (%18)	**11 (%55)** **21 (%26)** 32 (%31)	5 (%25) 19 (%23) 24 (%24)	2 (%10) 5 (%6) 7 (%7)	0 (%0) 18 (%22) 18 (%18)	1 (%5) 2 (%2) 3 (%3)
Soru 11: Aynı zamanda yabancı öğrenciler için de eğitimin uygulanabilir olduğuna;	Öğretim Üyesi Öğrenci Genel	1 (%5) 14 (%17) 15 (%15)	**9 (%45)** **31 (%38)** 40 (%39)	5 (%25) 14 (%17) 19 (%19)	5 (%25) 7 (%9) 12 (%12)	0 (%0) 11 (%13) 11 (%11)	0 (%0) 5 (%6) 5 (%5)

Ek 1 [*devamı*]: Anket sonuçları.

	Öğretim üyesi /Öğrenci	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Ne katılıyorum, ne katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum	Bu konuda Bilgim Yok
Güçlü Yönler							
Soru 12: Her derse ait ders notlarının ve ders videolarının olduğuna ve dersten önce öğrencilerin bu belgelere ulaşabildiği imkanı olduğuna;	Öğretim Üyesi	9 (%45)	**11 (%55)**	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	**37 (%45)**	33 (%40)	5 (%6)	3 (%4)	4 (%5)	0 (%0)
	Genel	46 (%45)	44 (%43)	5 (%5)	3 (%2,94)	4 (%4)	0 (%0)
Soru 13: Ders notlarına ve ders videolarına ilgili haftadan dönem sonuna kadar 7/24 her yerden ulaşılabildiğine;	Öğretim Üyesi	9 (%45)	**10 (%50)**	1 (%5)	0 (0%)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	35 (%43)	**36 (%44)**	3 (%4)	3 (4%)	5 (%6)	0 (%0)
	Genel	44 (%43)	46 (%45)	4 (%4)	3 (3%)	5 (%5)	0 (%0)
Soru 14: Sadece cuma ve cumartesi günleri yüz yüze ders olmasından dolayı hafta içi çalışabilme imkânı 4 gün olduğuna;	Öğretim Üyesi	5 (%25)	**13 (%65)**	0 (%0)	2 (%10)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	24 (%29)	**30 (%37)**	14 (%17)	8 (%10)	6 (%7)	0 (%0)
	Genel	29 (%28)	43 (%42)	14 (%15)	10 (%10)	6 (%6)	0 (%0)
Soru 15: Kullanılan öğretim yönetim sistemindeki forum bölümünden, dersin öğretim üyesi veya yardımcısına, ders ile ilgili soru sorulabildiğine, dersi alan diğer öğrencilerle paylaşımlarda bulunabildiğine;	Öğretim Üyesi	3 (%15)	**11 (%55)**	1 (%5)	4 (%20)	1 (%5)	0 (%0)
	Öğrenci	12 (%15)	**34 (%41)**	19 (%23)	10 (%12)	6 (%7)	1 (%1)
	Genel	15 (%15)	45 (%44)	20 (%20)	14 (%14)	7 (%7)	1 (%1)
Soru 16: Kullanılan teknoloji ve teknik altyapının güncel durumda olduğuna;	Öğretim Üyesi	2 %(10)	**14 (%70)**	1 (%5)	1 (5%)	0 (%0)	2 (%10)
	Öğrenci	15 (%18)	**28 (%34)**	19 (%23)	14 (%17)	4 (%5)	2 (%2)
	Genel	17 (%17)	42 (%41)	20 (%20)	15 (%15)	4 (%4)	4 (%4)
Soru 17: Öğretim yönetim sistemindeki ar-ge faaliyetlerinin sürekliliğine, yeni versiyonların hazırlanıyor olduğuna;	Öğretim Üyesi	1 (%5)	**10 (%50)**	4 (%20)	1 (%5)	1 (%5)	3 (%15)
	Öğrenci	7 (%9)	17 (%21)	**25 (%30)**	14 (%17)	7 (%9)	12 (%15)
	Genel	8 (%8)	27 (%26)	29 (%28)	15 (%15)	8 (%8)	15 (%15)
Soru 18: Organizasyon yapısının, yöneticilerin ve çalışanların konularında yeterli bilgiye sahip olduklarına, gerekli durumlarda eğitimler ile bunun desteklendiğine;	Öğretim Üyesi	1 (%5)	**14 (%70)**	2 (%10)	3 (%15)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	11 (%13)	**22 (%27)**	20 (%24)	9 (%11)	12 (%15)	8 (%10)
	Genel	12 (%12)	36 (%35)	22 (%22)	12 (%12)	12 (%12)	8 (%8)
Soru 19: Öğretim yönetim sisteminin kullanımının kolay olduğuna;	Öğretim Üyesi	1 (%5)	**16 (%80)**	2 (%10)	1 (%5)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	16 (%20)	**39 (%48)**	13 (%16)	6 (%7)	3 (%4)	5 (%6)
	Genel	17 (%17)	55 (%54)	15 (%15)	7 (%7)	3 (%3)	5 (%5)
Soru 20: Öğretim yönetim sisteminin standart formda web sitesi oluşturma imkanı sağlamasına, kolaylıkla güncellenebilmesine;	Öğretim Üyesi	1 (%5)	**14 (%70)**	3 (%15)	1 (%5)	0 (%0)	1 (%5)
	Öğrenci	13 (%16)	**35 (%43)**	16 (%20)	3 (%4)	3 (%4)	12 (%15)
	Genel	14 (%14)	49 (%48)	19 (%19)	4 (%4)	3 (%3)	13 (%13)
Soru 21: Öğretim kadrosunun akademik anlamda güçlü bir yapıya sahip olduğuna;	Öğretim Üyesi	5 (%25)	**12 (%60)**	3 (%15)	0 (%0)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	11 (%13)	**42 (%51)**	20 (%24)	4 (%5)	4 (%5)	1 (%1)
	Genel	16 (%16)	54 (%53)	23 (%23)	4 (%4)	4 (%4)	1 (%1)

Ek 1 [*devamı*]: Anket sonuçları.

	Öğretim üyesi /Öğrenci	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Ne katılıyorum, ne katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum	Bu konuda Bilgim Yok
Zayıf Yönler							
Soru 22: Erasmus imkanı olmasının gerekliliğine	Öğretim Üyesi	6 (%30)	**10 (%50)**	0 (%0)	4 (%20)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	**62 (%76)**	11 (%13)	5 (%6)	2 (%2)	1 (%1)	1 (%1)
	Genel	68 (%67)	21 (%21)	5 (%5)	6 (%6)	1 (%1)	1 (%1)
Soru 23: Kredi yurtlar kurumunun yurtlarından faydalanılamamasına;	Öğretim Üyesi	2 (%10)	**8 (%40)**	3 (%15)	4 (%20)	1 (%5)	2 (%10)
	Öğrenci	**42 (%51)**	7 (%9)	4 (%5)	9 (%11)	17 (%21)	3 (%4)
	Genel	44 (%43)	15 (%15)	7 (%7)	13 (%13)	18 (%18)	5 (%5)
Soru 24: Minibüs, yemekhane gibi imkanların hafta içine göre hafta sonu daha kısıtlı olduğuna;	Öğretim Üyesi	5 (%25)	**12 (%60)**	1 (%5)	2 (%10)	0 (%0)	0 (%0)
	Öğrenci	**56 (%68)**	18 (%22)	5 (%6)	1 (%1)	2 (%2)	0 (%0)
	Genel	61 (%60)	30 (%29)	6 (%6)	3 (%3)	2 (%2)	0 (%0)
Soru 25: Hafta içi ders çalışma gerekliliği ile ilgili motivasyon eksikliği olduğuna;	Öğretim Üyesi	2 (%10)	**12 (%60)**	2 (%10)	3 (%15)	1 (%5)	0 (%0)
	Öğrenci	**43 (%52)**	20 (%24)	7 (%9)	7 (%9)	5 (%6)	0 (%0)
	Genel	45 (%44)	32 (%31)	9 (%9)	10 (%10)	6 (%6)	0 (%0)
Soru 26: Örgün öğretim öğrencilerinin karma öğretim eğitimini yeterli görmediğine, aynı diplomayı alacakları tedirginliğine (karma öğretim kültürünün benimsenmesinin zorluğuna);	Öğretim Üyesi	4 (%20)	**7 (%35)**	**7 (%35)**	1 (%5)	1 (%5)	0 (%0)
	Öğrenci	**48 (%59)**	15 (%18)	6 (%7)	8 (%10)	2 (%2)	3 (%4)
	Genel	52 (%51)	22 (%22)	13 (%13)	9 (%9)	3 (%3)	3 (%3)
Soru 27: Öğretim üyesi, çalışanı, yazılımı, anlayışı vs. ile karma öğretimin tam olarak benimsenemediğine;	Öğretim Üyesi	0 (%0)	7 (%35)	3 (%15)	**8 (%40)**	1 (%5)	1 (%5)
	Öğrenci	**30 (%37)**	24 (%29)	13 (%16)	11 (%13)	1 (%1)	3 (%4)
	Genel	30 (%29)	31 (%30)	16 (%16)	19 (%19)	2 (%2)	4 (%4)
Soru 28: Karma öğretimi içine sindiremeyen, hazır olmayan öğretim üye ve yardımcılarının sistemin içinde olduğuna, bu tür öğretim üyelerinin ders vermesi ve negatif yöndeki görüşlerini öğrencilere karşı dile getirdiğine;	Öğretim Üyesi	1 (%5)	4 (%20)	3 (%15)	**9 (%45)**	1 (%5)	2 (%10)
	Öğrenci	**31 (%38)**	28 (%34)	11 (%13)	8 (%10)	1 (%1)	3 (%4)
	Genel	32 (%31)	32 (%31)	14 (%14)	17 (%17)	2 (%2)	5 (%5)
Soru 29: Öğrencilerin okul ortamında iki gün bulunmalarının arkadaşlık ilişkileri için yetersiz olduğuna;	Öğretim Üyesi	0 (%0)	**8 (%40)**	5 (%25)	6 (%30)	1 (%5)	0 (%0)
	Öğrenci	**36 (%44)**	20 (%24)	12 (%15)	9 (%11)	5 (%6)	0 (%0)
	Genel	36 (%35)	28 (%27)	17 (%17)	15 (%15)	6 (%6)	0 (%0)
Soru 30: Karma öğretim öğrencilerinin haftanın iki günü dersleri takip etme zorunluluğundan dolayı, kendilerini üniversiteye ait hissetmediğine;	Öğretim Üyesi	1 (%5)	**8 (%40)**	4 (%20)	6 (%30)	1 (%5)	0 (%0)
	Öğrenci	**39 (4%8)**	16 (%20)	14 (%17)	11 (%13)	2 (%2)	0 (%0)
	Genel	40 (%39)	24 (%24)	18 (%18)	17 (%17)	3 (%3)	0 (%0)
Soru 31: Karma öğretim öğrenci başarı oranlarının düşük olduğu kanaatine;	Öğretim Üyesi	5 (%25)	**10 (%50)**	3 (%15)	1 (%5)	0 (%0)	1 (%5)
	Öğrenci	**23 (%28)**	19 (%23)	18 (%22)	13 (%16)	8 (%10)	1 (%1)
	Genel	28 (%27)	29 (%28)	21 (%21)	14 (%14)	8 (%8)	2 (%2)
Soru 32: Öğrencilerin karma eğitime uyum süresinin uzun olduğuna;	Öğretim Üyesi	2 (%10)	**8 (%40)**	5 (%25)	4 (%20)	1 (%5)	0 (%0)
	Öğrenci	**34 (%41)**	24 (%29)	11 (%13)	11 (%13)	2 (%2)	0 (0)
	Genel	36 (%35)	32 (%31)	16 (%16)	15 (%15)	3 (%3)	0 (%0)

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1430-1437

Stakeholders' Perceptions on Distance Education Delivery Models in International Contexts

Dr. W. James Jacob, Enes Gök, Ted D. Serrant
Institute for International Studies in Education, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, USA

Abstract

Rapid changes and developments in the technology impact every aspect of our lives. Higher education institutions (HEIs) witness and experience this technological evolution within every corner of its operation. Today, HEIs enjoy the benefits of technology in every unit. While professors use technology to foster their face-to-face course instruction through DVDs, projectors, computers and lab equipment, in more technical fields, students use variety of technology units in their learning environment. However, given the rapid evolution in technology, it is necessary for HEIs to consider both opportunities and threats this IT revolution brings to the higher education landscape. Where many HEIs have to fight with new global competitors, others enjoy the opportunities new global/international markets provide. Besides the impact of technological development; inflation of the grades and the increasing demand for higher education requires HEIs to expand their resources and become more accessible to not only youth but also adult learners. Among those solutions, distance education emerges as an alternative. In this study we analyze distance education through reviewing the perceptions of three major stakeholder groups—administrators, faculty members, and students in international context. In gathering the data, we interviewed key stakeholders of an education department in the US through the administration of a questionnaire that indicates both open- and close-ended questions. Findings indicate that while almost all participants see the importance of distance education in an institutional setting, within each participant group, the perception of distance education varies from individual to individual based on their experience and knowledge in the area.

Key words: Asynchronous, distance education, technology, online education, international education, perception, administrators, faculty, students.

Introduction

Higher education institutions (HEIs) have been a part of academic evolution since they were first established in virtually every global geographic region. In addition to the dramatic growth of HEIs in the nineteenth century, there has also been a similar increase in the services provided by HEIs and the types of institutions. Globalization has helped more traditional HEIs develop organizational cultures of openness and academic freedom—trends which have rippled across the globe. These trends have also seen an increase in institutional interdependency with other HEIs in international contexts.

Technology has played an important role in shaping higher education over the past century. Distance education continues to be recognized as a primary method of instruction by HEIs expand enrollment and better meet the needs of an increasingly diverse and global student body. Since the establishment of the University of Chicago distance education program in 1892 (Casey, 2008), HEIs have developed a plethora of delivery mediums for

reaching diverse student and professional development groups, including paper-based correspondence via post office delivery, radio broadcasts, TV programs, satellite, various computer-based mediums, and finally using the Internet. Perhaps no other medium transformed distance education delivery than the Internet or via one or more e-learning mechanisms.

Today, *distance education* and *online education* are terms often used interchangeably by many scholars since the majority of today's distance education programs are based online. Statistics show that during the academic year 2000-2001, around 90% of two- and four-year U.S. public HEIs offered distance education programs and courses (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw & Liu, 2006). In addition to totally web-based online courses, HEIs also integrate online-distance modules with traditional face-to-face (f2f) instruction through the use of web-based delivery platforms. At this point, higher education course modules can be categorized into three groups such as, traditional f2f courses, online-only courses, and mixed or hybrid courses (integrating the traditional f2f instruction method along with one or more additional delivery mediums). While f2f courses remain the primary model for campus teaching at most leading U.S. HEIs, many HEIs are beginning to integrate web-based software programs such as Blackoard, WebTC, Sakai, and Moodle into their traditional course modules. These web-based resources and software systems are usually referred to as *virtual learning environments* (VLE) (Smith & Hardaker, 2000), *information communication technology* (ICT) (Jefferies, Grodzinsky & Griffin, 2003), or what Jackson (2007) calls *learning management systems* (LMS). LMS helps instructors foster and enrich student-to-student and student-to-faculty collaboration outside of their classrooms through facilitating group projects, outside class activities, and online discussions as well as data sharing. Along with their significance in fostering collaboration, "these systems help instructors provide their materials and activities while tracking participation and progress through data systems and assessments" (Falvo & Johnson, 2007, p. 40). Among varying modules and software systems, Blackboard Inc. is the leading distance education platform among education institutions, and only increased its market share following a merger in 2005 with its next largest competitor—WebTC (Armington, Emch & Heyer, 2006). Today many HEIs around the world use Blackboard academic suite consisting of three main platform options: content system, community system, and learning system.

While hybrid courses around the world are becoming increasingly popular and are considered as an alternative to traditional f2f instruction courses, there is also an increase in the number of research studies specifically focusing on the impact of these hybrid models on student success. DeNeui and Dodge (2006) examine the impact of Blackboard integrated into traditional f2f psychology courses and on student performance by comparing students' Blackboard usage (through Blackboard tracking records that allows instructors to see students Blackboard usage) and their final grade. Based on this study, there is a statistically significant positive correlation between students' total Blackboard usage and their final grade. However, since the effect size of the study is too small and the sample is not representative beyond the study population, it is difficult to generalize these findings. Koeber (2005) examined the impact of a Blackboard course website on sociology students' perceptions on teaching effectiveness. His findings revealed that the Blackboard "website helped students to track their course grades and helped instructors to appear organized and to provide feedback to students" (p. 293). Participant students also state that "the course was more valuable and the instructor more effective with multimedia presentations and the course website than, hypothetically, the course and instructor would have been without" (p. 293).

While these studies focus on student perceptions of the Blackboard platform, Anderson (2003) takes a slightly different approach and focuses on faculty member perceptions. His study findings—which depends on interviews with five faculty members of a school of education—suggest that "Blackboard, and technology in general, may improve communications, foster community, increase productivity, and increase expectations of students and faculty" (p. 22). Woods, Baker, and Hopper (2004) also examined faculty member perceptions and their use of LMS (Blackboard) in hybrid course structures through surveying 862 faculty members of 38 HEIs. According to their findings, while the majority of faculty member respondents had positive attitudes toward Blackboard use in their f2f courses, they preferred to use Blackboard primarily for course administration needs (mainly for posting and updating their course syllabi, resource delivery, supplemental readings, and email distribution to class members). Faculty members generally reported that Blackboard use for instructional purposes is a lower need when compared to using it for course administrative purposes. Moreover, faculty members almost never used Blackboard for fostering student community relations and the overall psychosocial climate of the class; social benefits of Blackboard do not go beyond using discussion board feature. Based on the findings, the authors argued that

> for the faculty members participating in this study, a Blackboard serves more as a high-tech website and mailing system rather than interactive course resource. Perhaps, the familiarity with or satisfaction of

> traditional models of course administration and instruction mean that the faculty using Blackboard to supplement traditional face-to-face instruction (as opposed to teaching courses primarily online) have few compelling reasons to harness the corresponding interactive features of a Blackboard. (p. 291)

The underlying assumption of this study was that faculty members see Blackboard more of a supplemental unit rather than seeing it as an alternative to traditional f2f course instruction. Our study continues this discussion from student, faculty member, and administrator perceptions about the use of Blackboard in HEIs.

Methods

A mixed methods approach was taken to collect data from students, faculty members, and administrators at a Research I university in the United States. Qualitative data obtained from oral interviews was first transcribed and then coded; quantitative data was analyzed using SPSS. This study was conducted in accordance to the university's institutional review board standards and received approval prior to data collection.

Participants

Three groups of participants were included in this study: students, faculty members, and administrators. All graduate students (N=372 with a 32.8% response rate) from the case study department were asked to participate in this study. Seventeen out of the total 21 faculty members (81.0% response rate) in this department participated in this study. Twenty-one administrators who were involved with distance education programs at the case study university were asked to participate and of these five declined our invitation giving us a 76% response rate.

Instruments

Semi-structured surveys were administered to faculty members and administrators in a face-to-face setting. Students were also given an online-based semi-structured survey, with an invitation to participate via email. In addition to basic descriptive information, including gender and native language, all participants were asked to respond to their familiarity with the university's distance education delivery platform—Blackboard.

Findings

This paper is part of a larger project, which has been reported in multiple publication outlets prior to this conference (Jacob, Gok, Hall, and Serrant, 2010; Gok, 2010; Serrant, 2010). Below are some of our findings directly relating to participant perceptions on the use of Blackboard at the case study university.

Stakeholder Attitudes/Opinions

In this section, we asked stakeholders (administrators, faculty members, and students) to indicate how well they agree or disagree with six statements related to distance education situations (*see* Table 1).

All participant groups either completely agree or generally agree with the first statement. The participant ratings for this statement as the following: 69% of administrators (13% completely disagree or generally disagree), 71% of faculty members (12% completely disagree or generally disagree), and 66% of students (13% completely disagree or generally disagree) completely agree or generally agree that their experience with distance education has been positive.

Participant responses on the second statement show that while all of the administrators completely agree or generally agree with the statement, 82% of faculty members, and 69% of students argue that technical support is necessary for successful online distance learning courses.

Through the third statement, participants were asked to rate their opinions on the role of Blackboard training in the success of distance education courses. Eighty-eight percent of administrators, 82% of faculty members, and 73% of students completely agree or generally agree with this statement.

The fourth statement was designated to elicit participants' comfort level with using webcams in an online education course format. Surprisingly, while all of the administrators indicate that they would be comfortable using webcams in online courses, 76% of faculty members and 67% of students would be comfortable with using webcams in an online course.



The fifth statement was administered to participants in order for them to compare f2f and distance education courses in terms of time and effort. While only one administrator and one faculty member either completely agree or generally agree with this statement, 25% of student respondents provide a similar response.

Table 1: Participant responses to six statements regarding distance education.

	Students		Faculty		Administrators	
1. *My experience with distance education has been positive*						
Completely agree	21	17.6%	2	11.8%	4	25.0%
Generally agree	58	48.7%	10	58.8%	7	43.8%
Generally disagree	11	9.2%	1	5.9%	2	12.5%
Completely disagree	4	3.4%	1	5.9%	0	0.0%
Not applicable	25	21.0%	3	17.6%	3	18.8%
2. *Technical support is necessary for successful online* distance learning courses						
Completely agree	45	37.8%	11	64.7%	13	81.3%
Generally agree	37	31.8%	3	17.6%	3	18.8%
Generally disagree	19	16.0%	1	5.9%	0	0.0%
Completely disagree	4	3.4%	0	0.0%	0	0.0%
Not applicable	14	11.8%	2	11.8%	0	0.0%
3. *I feel Blackboard training is an essential component of successful online distance learning courses*						
Completely agree	31	26.1%	7	41.2%	8	50.0%
Generally agree	56	47.1%	7	41.2%	6	37.5%
Generally disagree	20	16.8%	2	11.8%	2	12.5%
Completely disagree	3	2.5%	0	0.0%	0	0.0%
Not applicable	9	7.6%	1	5.9%	0	0.0%
4. *I would be comfortable using webcams in an online distance education course*						
Completely agree	25	21.0%	5	29.4%	12	75.0%
Generally agree	55	46.2%	8	47.1%	4	25.0%
Generally disagree	24	20.2%	2	11.8%	0	0.0%
Completely disagree	10	8.4%	0	0.0%	0	0.0%
Not applicable	5	4.2%	2	11.8%	0	0.0%
5. *Face-to-face instruction is more time consuming than providing instruction via distance education mediums*						
Completely agree	9	7.6%	1	5.9%	1	6.3%
Generally agree	21	17.6%	0	0.0%	0	0.0%
Generally disagree	49	41.2%	9	52.9%	9	56.3%
Completely disagree	37	31.1%	7	41.2%	6	37.5%
Not applicable	3	2.5%	0	0.0%	0	0.0%
6. *Miscommunication is a frequent problem with distance education courses*						
Completely agree	14	11.8%	3	17.6%	1	6.3%
Generally agree	41	34.5%	6	35.3%	2	12.5%
Generally disagree	39	32.8%	5	29.4%	7	43.8%
Completely disagree	10	8.4%	1	5.9%	2	12.5%
Not applicable	15	12.6%	2	11.8%	4	25.0%

Findings show that participants' opinions on the sixth statement vary. While only 19% of administrators completely agree or generally agree with the statement, roughly half of faculty members and students (53% of faculty members and 46% of students) share the same opinion that miscommunication is a frequent problem with distance education courses.

Blackboard Usage

This section was administered to all of the participant stakeholder groups in the study in order to understand how frequently they use the listed Blackboard features on a five-point Likert scale (where 1 equals always use, 2 regu-

larly use, 3 rarely use, 4 used once but never again, and 5 never used this feature). Although responses reveal that administrators use some Blackboard features, they also show that administrators generally do not have significant experience with many Blackboard features. While 63% of the participants always or regularly use the Course Documents feature that allows instructors to make course readings and other supplements available online to students, 31% indicate that they only use this feature once or not at all. Sixty-three percent of the administrators always or regularly use the Email feature for communication purposes, 31% of the participants only use Blackboard email once or not at all. The distribution of course syllabi through Blackboard's Syllabus feature also has frequent usage but 63% always or regularly use this tool; 37% of the respondents use it only once or never. The Announcements feature is the next most frequently used Blackboard feature, with 56% of respondents using it on a regular basis. In addition to these few features, most respondents used the remainder of Blackboard's feature options only once or never. Ninety four percent indicate they use only once or never use Glossary Manager and Virtual Classroom, 88% report that they rarely or never use the following: Early Warning System, Electric Blackboard, Online Blackboard Technical Support, Podcast, Pool Manager, SafeAssign, and Scholar. The study findings also reveal that while 81% of respondents use the Wiki Tool only once or never, 75% reported only using Quick Tutorials and Survey Manager once or never. Sixty nine percent of the administrators admitted to rarely using the following features: User Management, Performance Dashboard, Staff Information, and Blog Tool.

Faculty members' responses showed similarities with the administrators' Blackboard usage. Eighty eight percent of the faculty participants indicated that they always or regularly use the Email feature, while only 6% rarely or never used the Email feature of the Blackboard. Following the email, faculty members most used the following Blackboard features: 76% Course Documents; 71% Announcements and Discussion Board; 65% Content Collection; 59% Course Statistics; and 53% Address Book, Group Pages and Messaging. While these are the popular Blackboard features, most of the other features remained untouched by faculty.

Since within an educational institution, Blackboard usage may differ from faculty member to faculty member and solely depends on the attitudes of faculty members toward technology integration in their traditional f2f courses, we expected that students' Blackboard awareness, usage, and experience will depend on the courses they take and will also show similarities with the Blackboard usage of their professors. Findings indicate that Course Documents (89%), Syllabus (80%), Discussion Board (67%), Email (66%), and Announcements (56%) are the tools students ranked as always used or regularly used Blackboard features. One important point here is that while faculty members ranked Messaging as one of the most highly used Blackboard tool with a rate of 53%, only 8% of the students always or regularly use this Blackboard feature. Findings also indicate that students, like faculty and administrators do not often use Blackboard and are not familiar with its varying features. Students rate the following features as use only once or never use: Pool Manager (92%); Glossary Manager (89%); Podcast and Quick Tutorials (87%); Survey Manager, SafeAssign, and Performance Dashboard (86%); Scholar (85%); Online Blackboard Technical Support (84%); User Management (82%); Test Manager (81%); Virtual Classroom and Calendar (80%); Electric Blackboard (79%); Early Warning System (78%); Blackboard Help Manual (76%); Manage Groups Feature (73%); Messaging (71%); Blog Tool and Course Statistics (70%); Chat and Wiki Tool (69%); Content Collection (68%); Tasks (66%); Address Book (57%); and Staff Information (52%).

Goals for Successful Distance Education

In the open-ended section of our survey, one question asked participants, "What goals do you have for the success of distance education programs in your department (for faculty members) or at your university or school (for administrators)?" This question—designated to elicit information from the academic perspective—was asked to participant faculty members and administrators and not students.

Faculty Members

Considering the fact that all participating faculty members are from the same department in the case study university's school of education, one might expect some overlapping interests among faculty members in terms of defining goals for the succes of the program in their area of concentration. However, participants' responses to this question reveal that faculty members differ in their goals and expectations from distance education. While one faculty member argues the importance of seeing what is available and what potential distance education has in the field, another faculty member states, "I think distance education should be pedagogically appropriate. I

think the use of distance education because it is popular is not good. I think people have to study this pedagogy rather than use this technology like we use our cell phones" (F14). This faculty member sees distance education as a teaching method that integrates its own pedagogy rather than an instructional tool or mechanism. Two other faculty members indicate that distance education would be beneficial through mixed methods using traditional f2f instruction fostered by an online platform. Specifically, one professor indicates the importance of creating online discussion groups to help in students' deliberative learning. One faculty member who focuses more on student preferences and outcomes suggests the following:

> I think the goal would be to identify groups of students who would be interested in the program and the program could serve well in their [best interests], both broadly and in higher education management issues and more specifically in their regional contexts. I think another goal would be that students receive an enquivalent credential. So if it is a certificate program or a master's program, the credential students receive via distance education is of the same rigor and value in the market place as other degrees that are offered here on Campus. (F04)

One faculty member focuses on the international side of the issue and suggests that

> the principal goal is the vitality of creating a multi-cultural learning environment. Our world has no boundaries today except for some political leaders who choose to select these boundaries for others. But for learning we don't [have boundaries]. Information technology is an extraordinary opportunity for us to develop a [learning] environment . . . and understanding within this collaborative learning environment. I think this should be a principal goal. (F05)

While the faculty member participants above state their goals for the success of distance education, the rest of the faculty members did not mention any specific goals regarding distance education as a centerpiece of instruction within their department. Specifically, while one faculty member indicates that she believes in the fundamental need of personal interactions in teaching and there is no adaquate technology available right now unless it is videoconference that provides some level of succesful personal interaction. Another faculty member argues that people should "have personal meaningful relationships instead of just lots of cheap superficial distance education activities" (F11). While another faculty member indicates he does not believe in the success of distance education, another one reported that he is a luddite (anti technology) person who fights with technology. One assumption from these findings would be that faculty members' backgorunds, experiences, personalities, teaching styles, and priorities had some impact on their preferences toward distance education and their goals for the successful use of it in departmental courses and programs.

Administrators

Considering the fact that administrators are from different programs, schools, divisions, and senior management levels within the case study university, we expected their goals to be more diverse compared to the faculty members in this study. However, it is surprising that participant administrators are almost on the same page when we asked their goals for the success of distance education in their respective programs, schools, and institutions. While faculty members indicate their goals related more to the instructional design and course activities, a majority of administrators look at the issue from broader pesrpective and focus on the role, and in some cases potential role, distance education plays at the international level. For instance, a vice provost indicates that the main goal at the university "would be of course to access audiences that you could not otherwise reach" (A11). He also expresses concern about the sometimes unseen costs associated with distance education programs, stating:

> It is a wonderful thing to want to offer education globally and it is enriching to the students who receive it and enriching to the faculty member who delivers it and makes everybody better citizens and more sophisticated. But it has to be a program that pays for itself. (A11)

His further explanation focuses more on the international goals regarding the university's distance education initiatives. Again he emphasizes the importance of the costs associated with such endeavors:

> The objective in international education using distance education is to access broader audiences beyond and it is very, very good because it enriches the school and university and benefits the students. But it can't be a money loser. We just can't do it [if it fails to generate enough funds to cover its own costs] because we have other obligations and we just can't allow it to happen. (A11)

Two other administrators also focus on global audiences as the primary goal for distance education at the university. Specifically, the director of the international studies center argued that students in the campus should become better global citizens:

> I think having a distance education component for faculty members that brings the rest of the world to the university will be important. So, my goals for distance education are instrumental goals, where the terminal goal is a better globalized campus. I liked to see distance education support that overarching goal across the university. In terms of international students, my primary focus is collaborative work. So teamwork with groups of students from different universities, so supporting that and again I think you can't have people traveling all the time so you need distance education for that kind of support. (A07)

The director of the university's technology and distance education center argues that one goal of the university "is to be able to reach a wider population" and having a broader population will enrich the overall institution. Her further argument indicates that

> We have many international students at the university, but we are living in a global economy and global community and I think that many of our classes offered here and many of our faculty members would really welcome the more opportunities to bring broader perspectives to all our courses. Whether it is an engineering course, literature course, nursing course, I think that not only do we have a lot to offer to the rest of the world outside our region, but we have a lot to gain as well. (A16)

An associate dean from the public and international affairs school indicated that his school has been involved with international distance partnerships and programs for many years. They are in the process of delivering courses to government and nongovernmental professionals within their natural work settings (e.g., their offices via an online course accessible from their personal or work computer) on such topics as budgeting, strategic management, and broadcasting.

These responses show how university administrators are supportive toward considering and expanding international distance education initiatives. There are also some administrators, who focused on associated quality assurance requirements discussing distance education from more of a faculty member/student perspective. One director from institutional design and faculty development division summarizes the others goals as well. As she argued

> I think student goals should be very well-developed and courses well-developed, so that students are satisfied with the skills [they develop]. These are university courses and if you have similar courses that are delivered face-to-face, the outcomes should be very similar. They should be reviewed by experts, content experts, as well as experts in instructional technology and instructional design so that they are of good quality in content and delivery. (A12)

The findings from faculty members and administrators show slight differences in terms of goals and attitudes toward distance education. While many faculty members do not show a keen interest in developing their department's distance education, others are very optimistic and can see the potential positive influence distance education can have especially in international contexts. Moreover, faculty members express noticeable differences in their goals and objectives regarding the role of distance education in their department. Administrators are generally enthusiastic about the role of distance education at the case study university. Their responses tended to group around three primary themes: (1) the importance of establishing international/global collaboration ventures with other HEIs, (2) the cost factors associated with developing and maintaining optimal distance education programs; and (3) the quality assurance mechanisms in place to support exceptional content and delivery.

Conclusion

The data presented in this paper derive from an in-depth examination of distance education practices at one major university in the United States. The primary distance education platform for delivery used by this university is Blackboard. Student, faculty, and administrator participant groups indicated a variance in the degree of familiarity and expertise with this delivery platform. Generally those who had most experience with Blackboard were also more favorable toward its continued use and as a primary medium of instruction.

Administrators were generally more optimistic than faculty members about the continuation of exploring additional and hybrid models for expanded distance education opportunities in international settings. This is a priority of the case study university and is also a priority goal of the department where the faculty members are based.

Most students responded favorably to pursuing at least part of their experiences by one or more distance education mediums, especially in international settings. Blackboard continues to serve as the university's primary distance education platform. A vice provost from the case study university indicated, this institutions has a long history with the Blackboard, as he sharing, "we were the first major user of blackboard. We were almost a co-developer because we scaled it beyond levels it didn't scale at the time, we worked through code issues" (A15). If Blackboard can adapt so that it is more user friendly—both from a faculty member and student user standpoint—it will find greater favorability among all participant groups. Administrators remain committed to its continued use so long as it can continue to meet the growing international needs of this university.

References

Armington, E., Emch, E., & Heyer, K. (2006). The year in review: Economics at the antitrust division, 2005-2006. Review of Industrial Organization, 29, 305–326.

Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development

of distance education through technology. Tech Trends, 52 (2). 45-51.

DeNeui, D. L., & Dodge, T. L. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: The utility of online learning components in hybrid courses. Journal of Instructional Psychology, 33(4), 256-259.

Falvo, D. A., & Johnson, F. (2007). The use of learning management systems in the United States. Tech Trends, 51(2), 40-45.

Gok, E. (2010). Administrative perceptions on international distance education course instruction models. International Studies in Education, 11 (2): 60-64.

Jackson, P. A. (2007). Integrating information literacy into blackboard: building campus partnerships for successful student learning. The Journal of Academic Librarianship, 33(4), 454-61.

Jacob, W. J., Gok, E., Hall, V., & Serrant, T. D. (2010). Optimal distance education delivery models for international contexts. International Studies in Education, 11 (2): 53-59.

Jefferies, P., Grodzinsky, F., & Griffin, J. (2003). Advantages and problems in using ICT to support the teaching of a multi-institutional computer ethics course. Journal of Educational Media, 28(2-3), 191-202.

Serrant, T. D. (2010). Student experiences and perspectives on international distance education. International Studies in Education, 11 (2): 65-72.

Smith, D., & Hardaker, G. (2000). E-learning innovation through the implementation of an internet supported learning environment. Educational Technology & Society, 3 (3), 422-432.

Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W., Cooper, C., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. Review of Educational Research, 76(1), 93-135.

Woods, R., Baker, J. D., & Hopper, D. (2004). Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. Internet and Higher Education, 7, 281-297.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1438-1444

Standard Electronic Devices and Digital Board for Special Purposes: Advanced Learning and Teaching in University Setting

Fabio Bertarelli, Stefania Padoa, Giacomo Guaraldi, Elisabetta Genovese, Matteo Corradini
University of Modena and Reggio Emilia (UniMoRE) 41125 Modena, Italy

Abstract

Information and Communication Technologies have useful applications in everyday life of every individual, but for people with disabilities play a much more effective role. In university contexts the technological devices allow people with disabilities to achieve a level of inclusion equal to that of their colleagues, gaining autonomy and personal relationships needed to be integrated in the context in which they live. The University of Modena and Reggio Emilia has introduced a few years ago a tool that has proved extremely efficient in performing this function, the digital whiteboard. This tool, originally introduced as an aid for the disabled, is proving to be a facilitator of learning for all, reducing the distance between teacher and students and growing exponentially participation in class. This paper explores some applications of the digital board in the university context and leaves the way open to all possibilities and to the endless applications of this tool in education.

Key words: Digital whiteboard, standard electronic devices, person with special needs, advanced teaching.

Technologies for Students with Disabilities

Information and Communication Technology (ICT) are the key element of the greater impact in the educational landscape of innovation in recent years and therefore require careful consideration in terms of teaching and learning. The central aspect of this change affects, specifically, the communication systems and the language itself, which, for the speed with are being implemented and are characterized, involve progressively every aspect of life. With the proliferation of digital technologies and computer networks, operations and procedures for processing, cataloging, storage and dissemination of information data are managed and implemented with procedures so simplified to break the factor space-time. Even in education, modes of access to knowledge and, more specifically, activation and management of learning processes,are undergoing a big change. Information technologies are producing a radical and progressive change both on the way of designing learning content and on how to conduct education activities in relation to the training requirements of recipients (Mulliah, A, Stroulia, E, 2009).

The special education could not remain indifferent facing the undeniable potential of computer aids in different forms. However, if these technologies are not accompanied by adequate training support activities aimed at teachers, they risk being reduced to the intensive use of advanced tools and remaining alien to the majority of instructional design daily of the teachers, remaining, therefore, the prerogative of the few who manage to overcome the objective technical and organizational problems related to the use of ITC same. The University is not stranger to this process. The introduction of ITC in every grade school, including universities, is a challenge to explore the opportunities offered to students with disabilities and dyslexia, which, thanks to modern technology and in particular thanks to the digital whiteboard, can reduce their handicap and enjoy "equal opportunities" as

outlined by the UN Convention for people with disabilities. Is for this reason that the University of Modena and Reggio Emilia has developed a project, funded by MIUR, to deliver digital boards to all facultise which have students with special needs. The scenario which is becoming, therefore, certainly presents interesting prospects, but it can not even hide the pitfalls negligible, when the software is not accompanied by a critical reflection of pedagogical and didactic and is not integrated and regulated by a specific curriculum planning.

The interactive whiteboard is a subsidy whose effectiveness is closely related, first organizingthe program in relation to objectives to be pursued and, secondly, considering thecharacteristics and cognitive affective-emotional and positive attitude of the teacher in hisefforts to mediate. The main elements of positivity can be:

- Stimulation of the motivational component, usually very weak in students with cognitivedisabilities and learning difficulties, as a result of their shortcomings and previousexperiences with failure. In theory it is always possible to create motivation artificiallythrough the use of reinforces to reward the commitment of pupils;
- Ability to lead, through the use of the grant, exercise structured, multimedia and multilinearpaths that, with systems of traditional teaching would be difficult to manage. Certainlywe must consider, in relation to the educational project you want develop proposals to do;
- Increased level of self-esteem, as the help information is not perceived the same way as atool for education differential, as can be educational assistance for recovery.

Reviewing briefly the evolution of the relationship between learning and new technologies,we must emphasize the great acceleration that computer applications related to teaching havehad from mid-eighties, as a result of technological development that has lead to the spread of Pc of small size and cost accessible. Not that the history of pedagogy and psychology does not had spoken of learning machines or tools to develop learning effectively, but until the advent of the current powerful and effective tool had not arrived to give such subsidies such an important role in the dynamics teaching and learning. Back in the '50s, in fact Skinner (1954-1958) stated that if the computers were less expensive and less complicated to use, could make an essential contribution to education. To summarize, wanting to trace the history of the various applications of information technology in education there are three specific stages, characterized by different modes of computer use as a means of teaching.

Computer as a Teaching Machine

At this stage the computer is intended as an instrument to replace the teacher. The personalcomputer offers to students the information previously stored, presented with attention todetail. The itinerary is tightly fitted and instructional planning is implemented through aflowchart. The function is to make a monitoring of the performance of the student. Theprogram allows further learning or to stop and repeat.

Computer as a Thinking Machine

In the second stage computer and Vista is the "thinking machine" for excellence. This vision is dictated by the need to subtract from the student liabilities position where it can find themselves with respect to machine. It is considered important, in other words, the student uses the computer, but is seen as particularly necessary for studies computer science (programming languages) from the first steps of his curriculum. Hence the introduction of

Logo in schools obligation and the Basic in high school. Later, thanks to development of software packages (word processing, spreadsheets, database) will abandoned the study of languages and pass teaching the basics of how to get to the construction of hypertext

Computer as a Tool to Communicate

The third phase is characterized by the spread of multimedia and the Internet. Here that the computer is the tool of excellence to enter relationship and to acquire information. The network offers the possibility of interact with the most different realities, with new ways to explore and "Build".

The new philosophy is the simplicity of approach through interfaces facilitating, multimedia,the hyper and the network, which feature now in an almost absolute also applications software for teaching (Geddes, S.J. ,2004) (Naismith, L, Lonsdale, P, Vavoula, G, Sharples, M, 2007). In light of that consideration, I think can be useful specific examination of the scope of these technological innovations, then continue the discussion aimed to inves-

tigate the role, potential and limitations of computer-mediated learning. The purpose of the use of modern technology is to overcome the traditional model of the design of educational activities in the exclusive competence of the teacher, where students are excluded in favor of a model "decentralized" in which students can in turn propose and suggest alternative activities that make them masters of their educational tour. The teacher can thus understand the suggestions provided by students either explicitly or implicitly by reading the discussions held during the activities. These technologies are, again, to involve all students (even the most disaffected and introverts or those who are struggling to relate with peers) in the proposed activities and seek to overcome the resistance of those who are not familiar with its use.

The Project

The project "digital whiteboard at the University of Modena and Reggio Emilia, funded by Ministero dell' Istruzione Universita' e Ricerca (MIUR), began in 2008 when the Home Service Disabled Students of the University has decided to make widespread implementation of interactive whiteboards in of the University to fulfill its tasks, namely the education and inclusion of persons with disabilities and specific learning disabilities and, where possible, reducing disability through new technologies. For these reasons it was decided to use a tool like the interactive whiteboard to provide all students a "digital copy" of the lecture held by the teacher or, as the special needs of the student, including an audio-video a lesson for use off-line.

The possibilities offered by this tool are really endless and below we list just a few:

- Ability to write in synchronized audio and video lessons conducted on the blackboard.
- Ability to connect remotely to the board and to see the content.
- Ability to download movies or produced materials (ppt, pdf, spreadsheets, images, etc) by connecting to a web page through authentication.
- Ease of use for teachers
- Use all materials ready.

Implementations

The sharing of Interactive Whiteboards in all faculties was made in accordance of the numberof disabled and dyslexic students enrolled in various degree courses.

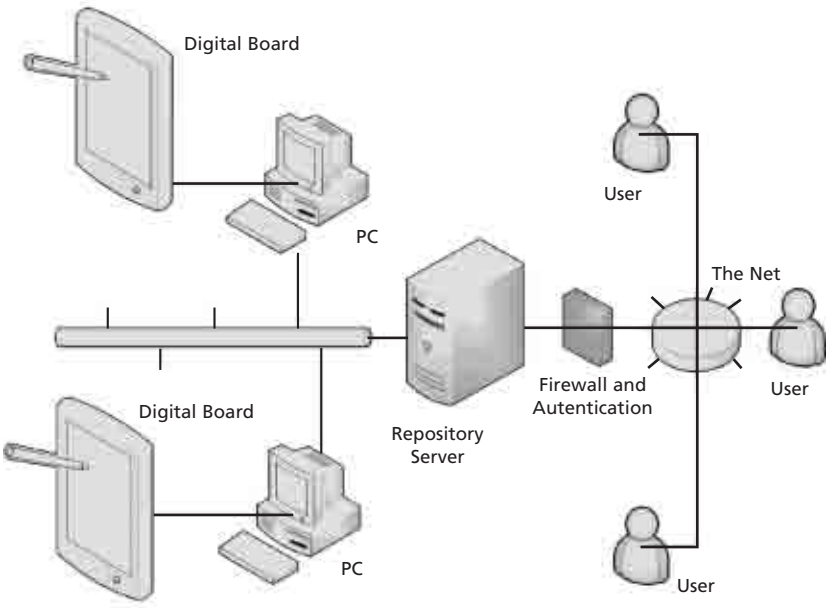


Fig. 1: The complete scenario.

Each faculty has received a minimum of two interactive whiteboards and every installation has been provided a pre-configured computer platform (Mac OSX and Windows XP) with all software required to operate the board. In every classroom has been retained in support of a traditional blackboard teaching.

Two faculties were chosen for a massive trial of interactive whiteboards and received a larger number of boards so you can have a wider trial of the faculty. At the time these instruments have been equipped with 33 classrooms of the University on a total of 150 classrooms divided between the Modena and Reggio Emilia campus.



Fig. 2: Chalk and digital boards together.

The system of interactive whiteboards to be used will require a preactivated via a USB key that allows the teacher to be able to use the tool. This was necessary to prevent the publication, who was not authorized, the teaching material in the repository that automatically acquires content produced by interactive whiteboards. The repository system stems from the need to share with students the lessons that are created with the use of interactive whiteboards and to simplify the job of the teacher. The teacher then no longer have to carry your files to specific platforms of learning (moodle, or rather the function of web documents repository). The system is based on a web interface with a system of SSO (Single Sign On), which regulates access. Each student can only access files created through the lessons conducted in the faculty where they are entered and this guarantees the confidentiality of files produced in order to protect as far as possible the intellectual property of the lessons of the teachers. The system automatically downloads during the night by computers connected to the board the new files produced by the teacher while using the interactive board, the files remain on the local computer until the end of the quarter so as to facilitate the teachers in the course of teaching. The whole architecture of the repository system has been developed with open-source and therefore has no maintenance cost and is written entirely in PHP, and cross-platform. Soon it will be also implemented the multi-distribution (podcasting) produced materials (handouts, Notebook file, PDF files, audio-video and others supports) so as to allow students to use one of them through mobile systems, such as smart-phones and Notebooks. The digital board system is already set to allow students to see on your computer live the lesson conducted by the teacher: this allows students in hospital to take lessons at a distance. This technology is based on a system and a VNC skype audio transport system: in this way can be simultaneously an open source system (the system VNC installed on computers for free for students) and a reliable transport such as Skype the voice of the teacher. The computer that manages the local digital board is a MAC (Mini MAC) running on a Windows XP virtual machine pre-configured and reset each time the computer is restarted. In this way the computer and interactive whiteboard are more usable and efficient for the teacher who arrives in the classroom: the teacher can also decide whether to use the virtual machine Windows XP or Mac native system. In some cases at the specific request of the teachers was also implemented a Linux virtual machine and the teacher decides which of the startup of computer operating systems use.

Along with the computer, the whiteboard and the projector was also given a Bluetooth headset that allows the teacher to record your voice during the lesson. To make the content available products through interactive whiteboards has implemented a repository system that provides on-line files to students.

Lecturer, and University Staff Training

Simultaneously with the purchase of interactive whiteboards (June 2009) it was decided to provide a thorough training course at the University administrative staff to support the educational activities being performed at teaching centers and classrooms in these departments. This has led to remarkable advantage in terms of efficiency of first responders in case of technical problems (software and hardware). During this course were also described some of the educational functions that can be used with digital whiteboards.

Training for Lecturer and Full Professor of all University Departments

The head teachers of the Faculty participated in training on the use of interactive whiteboards as their institutional figure envisages close collaboration with faculty and with the Disabled Student Office.

Training of Staff of the University

In the following months (September-October 2009) began the training for University teachers, divided by Faculty. During these lessons have been shown the potential and strategies that can be used to improve teaching. The teachers were able to reuse their material through the educational potential of interactive whiteboard software.

The Results

The interactive whiteboard is a subsidy whose effectiveness is closely related to the organization of the program, the cognitive characteristics of students and the teacher's positive attitude in its efforts to mediate. the use of interactive whiteboards can be detected following positive results:

- improvement of teaching in terms of return on student, with the creation of a database of lessons conducted by teachers;
- improvement of the quality of education received by the teacher;
- the opportunity to better integrate in teaching people with special needs who - require support for computer lessons;
- the possibility of an easier exchange of materials between different lecturers even in the case of integrated course;
- facilitate the study and learning of subjects, especially science, in which the interaction between teacher and classroom is the key to a good understanding of concepts;
- chance to share the lessons with students who are far away;
- increased self-esteem, as the computer help is no longer perceived as a means of education differ, as may be teaching interventions.

Enhanced Lecture and Electronic Devices

At present all the boards are networked and has established a service that allows you to remotely participate in real time on the interactive whiteboard when the teacher requests it, even during the lessons themselves, without the intervention of the technician in the classroom.

In a few years, technology has made available to disabled standard device applications in order to effectively compensate for sensorial deficits. Smart-phones i-pad and i-phones are some example and allow a large display screen easily available on the touch screen, or headphone amplifiers and miniaturized in order to better compensate for hearing impairment.

The spread between the students of the University of Modena of these objects of mass consumption has led us to think a different level and a different kind of students inclusion in the university setting.

Usually when we think about inclusion there arises the problem of distance education, accessibility to the lessons from those who will be temporarily indisposed, to share a moment that remains among the most important for the acquisition of skills and knowledge which the lecture. During the lecture it was designed to provide students with a lesson in real-time video and audio. The network overhead can actually be shared on the internal network to the University.



Fig. 3: Digital board and standard electronic devices full wi-fi connected (i-phones, i-pad, laptop and standard pc).

With the same credentials students can open a channel of choice for wireless devices to connect their standard devices to the multimedia lesson.

This place in a position to have an excellent view of the lessons even from the back or to have an audio, mostly through the use of headphones with bluetooth connections without unnecessary amplifications that often create reverb and don't increase the signal quality, but only power output. The student with his credentials can access the lessons of the materials included in its curriculum, and only in areas adjacent to the classroom where the lesson is done (G. Guaraldi, et al. 2010; F. Bertarelli, et al. 2010).



Fig. 4: Lecture's Bluetooth headset with built-in microphone and digital board.



Fig. 5: Student's i-phone with headphones and digital board.

Conclusion

This technology is actually less invasive as it is already present in the life of each of us as well as being a landmark for people living with deficits: in fact the possibility to attend lectures in real time is a further opportunity that the media lessons offer both to students and teachers.

Teachers who have used only the traditional blackboard accommodate quite well the use of digital whiteboards, but it is too much talk today of inclusion of the teacher. Surely we are laying the foundations for a common language that can increase the effectiveness of vertical lessons, including encouragement of learning.

Once again, a tool designed to compensate deficits proved to be useful for all, leaving the confines of the objectives for which it was produced.

References

Mulliah, A, Stroulia, E, (2009). Mobile devices for collaborative learning in practicum courses. International Journal of Mobile Learning and Organisation 2009 - Vol. 3, No.1 pp. 44 - 59 .

Geddes, S.J. (2004) Mobile learning in the 21st century: benefit for learners, at:http://www.flexiblelearning.net.au/knowledgetree/edition06/download/geddes.doc

Naismith, L, Lonsdale, P, Vavoula, G, Sharples, M (2007). Literature Review in Mobile Technologies and Learning.

G.Guaraldi, E.Genovese, F. Bertarelli, M. Corradini, J. Kilwake, B. Mayeku(2010), Ict and university education: enhanced didactic tools for person with special needs, Eng. Schi. And Tech.2010 MMUST

F. Bertarelli, M. Corradini, G. Guaraldi, E. Genovese, J.Kilwake, and S. Mutua The Digital Board in a University Setting: Two Real Cases in Europe and East Africa (2010)

TECH-EDUCATION 2010, CCIS 73, pp. 259--264.Springer, Heidelberg (2010)

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1445-1455

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

Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü Sağlamada Kurumsal İtibar Yönetimi ve Yükseköğretimde Yapılandırılmasına Yönelik Bir Model Önerisi

Öğr. Grv. Dr. Mesut Öncel[1], Prof. Dr. Şerafettin Sevim[2]
[1]Dumlupınar Üniversitesi KMYO, Germiyan Kampüsü, 43000, Kütahya, Türkiye
[2]Dumlupınar Üniversitesi İİBF, Merkez Kampüs 43000, Kütahya, Türkiye

Özet

İşletmelerin en değerli varlığı, kurumsal itibarıdır. Son yıllarda yapılan araştırmalar ile birlikte itibarın ölçülebilir bir değer olduğunun anlaşılması, kurumsal itibarın nasıl yönetilebileceğini ilişkin tartışmaları beraberinde getirmiştir. Çeşitli araştırmalarla elde edilen bulgular itibarın, kurumsal anlamda sahip olunan entelektüel birikimini yansıtan ve sürdürülebilir bir rekabet gücü kazandırarak farklılık yaratan özgün bir değerini temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Kurumsal itibar yönetimi farklı disiplinlerde çeşitli bilim insanları tarafından geniş bir şekilde çalışılmış olmasına rağmen, yükseköğretim alanında göreceli olarak sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma ile kurumsal itibar yönetimi bileşenlerinin, makro boyutta ulusal yükseköğretim, mikro boyutta üniversiteler için nasıl tanımlanabileceğini, üniversitelerin yönetsel yapıları içerisinde kurumsal itibar yönetiminin uygulanabilirliğine ilişkin farklı bir boyut kazandırarak, kurumsal itibar çalışmalarının alanını genişletmektedir. Araştırmanın amacı, üniversitelerde kurumsal itibar yönetiminin bileşenlerinin üniversiteler ölçeğinde belirlenmesi ve yönetsel bir yaklaşım olarak Türkiye yükseköğretim sistemi içerisinde üniversitelerde yapılandırmasına ilişkin bir model geliştirmektir. Araştırma da öncelikle, üniversitelerin yönetsel stratejileri içerisinde, itibarı ölçme ve değerlendirme ekseninde örgütsel yapılanmanın boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ışığında sürdürülebilir bir rekabet gücü sağlamada kurumsal itibar yönetiminin Türkiye'deki üniversiteler üzerinde yapılandırılmasına yönelik model önerisi sunulmuştur. Türkiye'nin bilim dünyasında uluslararası göreceli konumu ve sürdürülebilir rekabet gücünün kazandırılması, kurumsal itibar yönetiminin üniversitelerinde başarıyla uygulanmasıyla eşdeğer bir gelişim gösterecektir.

Anahtar kelimeler: Kurumsal itibar yönetimi, sürdürülebilir rekabet, yükseköğretim.

Giriş

Günümüz organizasyonlarının en değerli varlığı kuşkusuz kurumsal itibarıdır. Kurumsal itibar aynı zamanda bir kurumun temel yeteneklerinin paydaşların nezdinde değerlendirilmesi ile elde edilen ve kurumun entelektüel birikiminin rekabet üstünlüğüne dönüşen yapısını ortaya koymaktadır.

Kurumsal itibar çok zor elde edilebilen kırılgan yapıya sahip olması, bu değerin korunmasını, geliştirilmesini ve sürekliliğinin sağlanmasının teminatını sağlayacak yönetsel çabaların varlığını gerektirmektedir. Kurumsal itibar yönetimi; itibarın korunması, sürekliliğinin sağlanması, sürdürülebilir rekabet üstünlüğü yaratmada stratejik bir araç olarak geliştirilmesini kapsayan yönetsel çabaların toplamını açıklamaktadır.

Son yıllarda kurumsal itibar yönetimi alanında çalışmalar artmakta, çeşitli bilim insanların tarafından farklı perspektiflerde disiplinler arası bir araştırma alanı olarak incelenmektedir. Ancak yükseköğretim kurumlarına yönelik çalışmalar göreceli olarak oldukça sınırlı olup, kurumsal itibar yönetiminin yönetsel anlamda yapılandırılma-

sına yönelik somut bir öneri de bulunmamaktadır. Yükseköğretimin yaygınlaşması ile birlikte birbirleriyle, gerek uluslar arası gerekse ulusal alanda rekabet her zamankinden daha fazla önem arz etmekte, bu süreçte kurumsal itibar ve yönetimi üniversitelerde yeni bir yönetsel yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye boyutunda yükseköğretimin kurumları arasında rekabet ortamı yaratan ve rekabeti teşvik eden mekanizmalarının geliştirilememiş olması konuya yönelik önemi ve hassasiyeti daha da artırmaktadır. Bu durum aynı zamanda, sürdürülebilir rekabet gücünün kurumsal anlamda yoksun bırakması, hem mevcut üniversiteler hem de yeni kurulan üniversiteler ile birlikte daha da önem taşımaktadır. Özellikle yeni kurulan üniversitelerin sağlıklı yapılanmalarına yönelik birçok sorun ile karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle, üniversitelerin evrensel değerleri kapsayan asgari kriterlerin kurumsal itibarın geliştirilebilmesi ekseninde bir çerçeve oluşturulması Türkiye'deki üniversiteler için stratejik bir öneme sahiptir.

Mevcut durum itibariyle Türkiye'de üniversitelerin rekabetçi yapısını geliştirmede kurumsal itibar yönetiminin ne ölçüde uygulandığı, hangi yönetsel ve idari yapılanmaların olduğu, üniversiteler arasında bu noktada faklılıkların tespitine yönelik gerçekleştirilen araştırma yapılmıştır. Ancak mevcut durum itibariyle böyle bir yapılanma konusunda, bir proje yada bir fikir hali hazırda gündemde olmadığı, dahası 2000 yılından önce kurulan yetmiş üç üniversitenin stratejik raporları içerisinde yapılan incelemede kurumsal itibarı ölçme ve değerlendirmeye yönelik yönetsel bir çabanın bulunmadığı görülmüştür (Öncel, 2010).

Türkiye yükseköğretiminin ulusal ve uluslararası ölçekte ve özellikle AB sürecinde Bologna sürecinin katılımcı bir ülkesi olarak kalite güvencesi kavramından öte, sürdürülebilir rekabet üstünlüğünün sağlanmasına yönelik kurumsal itibar yönetiminin örgütsel anlamda işlerlik kazandırılması için, kurumsal itibar yönetiminin uygulanması ve geliştirilmesine ivedilikle gereksinim duyulmaktadır.

Kurumsal İtibar ve Temel Bileşenlerinin Kuramsal Çerçevesi

Son yıllarda işletmecilik yazınında rekabet olgusu ile birlikte gündeme taşınan kurumsal itibar yeni bir kavram değildir. Epistomolojik açıdan ele alındığında kurumsal itibar ile ilgili farklı şekillerde tanımlamalar yapıldığı görülmektedir.

Arapça kökenli bir kavram olarak itibar, Türk Dil kurumuna göre "saygınlık, borç ödemede güvenilir olma durumu" olarak ifade edilmiştir (www.tdk.gov.tr, 2007). Almanca'da itibarın eşanlamsı olarak konuşma dilinde; takdir etmek, değer vermek, birşeye saygı göstermek ve "ün, şan şöhret anlamında" kullanılırken, Amerikan İngilizcesinde, bir konu hakkında genel olarak ne söylendiği, birisi ya da bir şeyin sahip olduğu yetenek, kalite v.b. konularda ne düşünüldüğü ya da neye inanıldığını ifade etmektedir (Schwaiger, 2004: p.48).

Temelinde güven duyma, saygı görme, beğenilme gibi pozitif değerlerin sonucunda oluşan itibar, bireysel olduğu kadar, kurumsal hatta ülkeler için de farklı anlamlar taşımaktadır.

Kurumsal itibar, esas itibariyle ne akademik anlamda ne de iş dünyasında yeni bir konu olmamakla birlikte ancak çok önceden beri önemi herkes tarafından kabul görmektedir (Smaiziene, 2008: p.719).

Literatürde kurumsal itibar ile ilgili birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Ancak kurumsal itibar son derece karmaşık bir konu olup, bu alanda literatürde konu henüz netleşmemiş (Davies vd., 2001: p.113), farklı disiplinlerde yaygın olarak çeşitli konu başlıkları çerçevesinde incelenmiş olmasına rağmen tam olarak ne anlama geldiği ve itibarın hangi konuları içermesi gerektiği konusunda ortak bir mutabakat bulunmamakta (Castro vd., 2006: p.362), yapılan gözlemler ile konu hakkında açıkça bir tanımlama ortaya konulamamaktadır (Mahon, 2002: p.415). Bunun bir nedeni de, kavramın içeriğinin diğer kavramlarla ilişkilerinin net olarak ortaya konulamamasına (Tucker ve Melewar, 2005: p.377), dolayısıyla bütün bunların bir sonucu olarak, konu hakkında herkesin üzerinde ortak bir karara vardığı bir tanım bulunmaması ile sonuçlanmaktadır (Barnett vd., 2006: p.26).

Kurumsal itibar ile ilgili çeşitli bilim insanları tarafından yapılan tanımlamalara şu şekilde yer verilebilir;

Kurumsal itibar, "bir kurumun tüm hedef kitlesine yönelik rakipleri ile kıyaslandığında, genel görüntüsünü oluşturan geçmiş faaliyetlerinin ve gelecek görüntüsünün algısal temsili" (Fombrun, 1996: p.72), Gardberg ve Fombrun (2002: pp.304-305) ise, örgütün geçmiş faaliyet sonuçlarının kollektif sunumu ve paydaşlara yönelik değer yaratma kabiliyeti olarak açıklamışlardır.

Benzeri şekilde bütüncül bakış açısıyla kurumsal itibar, örgütlerin yürüttüğü geçmiş faaliyetler ile sağladığı edinimlerin kişisel ve kollektif yargıdan oluşmuş bir sunumu olmakta, elde edilen değer üretme yeteneğinin farklı paydaşlar tarafından tanımlanmasını içermektedir (Castro vd., 2006: p.362).

Gotsi ve Wilson (2001: p.29), çok sayıda bakış açısının altını çizmekte ve genel olarak kurumsal itibarın, hissedarın bir şirketi zaman içinde genel değerlendirmesi olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Kurumsal itibarı, işletmenin sahip olduğu becelerilerin toplamı olarak ele alan farklı bir araştırmada, konu kaynak tabanlı bakış açısına göre ele almakta, işletme için stratejik bir değer taşıyan ve rekabet avantajı yaratan bir faktör olarak tanımlamaktadır (Michalisin vd., 1997).

Kurumsal itibar ile ilgili tanımlar dikkate incelendiğinde, bir şirketle ilgili algılamaların ve açıklamaların çokluğunu vurgulamaktadır ve temel olarak müşterilerin, çalışanların ve toplumun bakış açıları üzerinde odaklanmaktadır (Helm, 2007: p.23).

Yukarıdaki tanımlar ele alındığında kurumsal itibar kavramının dar bir perspektifte ele alındığı söylenebilir. Söz konusu tanımlamalar, kurumsal itibarın sadece iç ve dış paydaşların farklı beğeni kriterleri çerçevesinde, kendi önceliklerine göre oluşturduğu zihinsel bir anlamlandırma süreci ile sınırlı bir kavram olduğuna yönelik bir izlenim oluşturmaktadır. Oysa kurumsal itibar, algılamaların ötesinde farklı kavramlarla ilintili boyutlar taşımaktadır.

Kurumsal itibar, aynı zamanda toplumsal olarak tartışılan bir etkidir. Bir firmanın herhangi bir durumda nasıl davranacağı konusunda öngörülebilir tutumlarını göstermektedir.

İtibar, kaynağında dostluk, iyi ilişkiler kurmak olan ve bununla elde edilen, güvenin oluşturulduğu, inanırlılığın kazanıldığı kişisel yargılardan oluşan bir yapıdır (Budd, 1994: p.11). Bu perspektifte kurumsal itibar kavramı içerisinde, "güven" ile ilgili boyutun önem taşıdığı görülmektedir.

Kurumsal itibarın genel kabul gören bir tanımı bulunmamakla birlikte, ortaya çıkan ifadeler ışığında ortak paydada; paydaşların algılamalardan oluşan bir değerleme, kurumun toplum nezdinde duruşu ve faaliyet sonuçları nezdinde kurumsal anlamda elde edilen entelektüel birikimlerini yansıttığı söylenebilir.

Günümüzde kurumsal itibar, ister kar amacı güden özel girişimler olsun ister kamu kurumları olsun, fayda yaratma niteliği olan bütün işletmelerin sahip olması beklenen bir değerdir. Kurumsal itibar günümüzde, farklılık yaratan, kuruma rekabetçi avantaj sağlayan eşsiz bir değer olarak ele alınmakta ve önem kazanmaktadır. Yükseköğretimde ve mikro birimleri olarak üniversiteler düzeyinde kurumsal itibarın önemini bu bağlamda ele almak mümkündür.

Sürdürülebilir Rekabet Gücü Sağlamada Kurumsal İtibar Yönetiminin Temel Bileşenleri

Yoğun bir rekabet ortamında, kurumsal itibarın sürdürülebilir rekabet gücü sağlamada etkin bir rol oynadığı genel anlamda bilim insanları tarafından kabul edilmektedir (Fombrun &Shanley: 1990; Weigelt &Camerer: 1998; Eberl & Schwaiger: 2005; Smaiziene: 2008). İlgili araştırmalarda, *ekonomik edinimlerin sağlanmasında kurumsal itibarın rolü*, *araştırmacıların ele aldığı disiplin ve incelediği konu çerçevesinde farklılaştığı da görülmektedir*.

Sürdürülebilir rekabet avantajına yönelik katkıları farklı şekillerde incelenmekle birlikte, kurumsal itibar yönetiminin temelinde hangi kavramsal boyutları kapsadığı da çeşitli araştırmalarla ele alınmaktadır. Bu çerçevede kurumsal itibarın kaynağı genellikle; kurum kimliği, kurum kültürü, kurumsal imaj ve iletişim ile açıklandığı görülmektedir (Fombrun: 1996; Gray& Balmer: 1998; Alessandri: 2001; Gotsi &Wilson: 2001). Ayrıca marka, güven ve etik kavramları da konu kapsamında incelenmektedir. Kurumsal itibarın kaynağını ve çerçevesinin açıklamaya yönelik kavramlar aynı zamanda kurumsal itibar yönetiminin temel bileşenlerinin ne olması gerektiği konusunda belirleyici rol oynamaktadır.

Kurumsal itibar yönetimi alanında son yıllarda birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen; yapılan çalışmaların teorik boyut ile sınırlı kaldığı, itibarı ölçme ve değerlendirmede sınırlı sayıda görüşlere dayandırılarak geçerliliği ve güvenirliliği konusundaki ortaya çıkan sorunlar (Walsh& Wiedmann: 2004), kavramlar arası kargaşa ile konunun açıkça ortaya konulamaması (Money & Hillenbrand: 2006) şeklinde eleştirilere maruz kalmıştır.

Kurumsal itibarın ölçümlemesine yönelik eleştirileri ortadan kaldırmak ve kurumsal itibarı daha somut bir şekilde ölçebilmek için Reputation Quotinent - RQ®- İtibar Katsayısı olarak kullanılmaktadır. Bu metoda bağlı olarak, altı temel bileşene bağlı yirmi kriter kullanılmaktadır (Riel & Fombrun: 2007).

Diğer yandan, kurumsal itibar yönetimi alanında farklı boyutlarda yapılan araştırmalara karşılık, genel olarak bir kuruma ait "İtibar Taşıyıcısı" olabilecek bileşenler akademik çalışmalarda yer verilmediği gözlenmiştir. Ancak bu konuda referans olabilecek çalışma olarak Cravens vd. (2003) tarafından geliştirilen, "itibar endeksi" ile kurumsal itibarın bileşenlerine yönelik hipotetik bir çalışma saptanmıştır.

İtibar endeksi içerisinde geçen bileşenler, kurumsal itibar yönetimi kapsamında hangi bileşenlerin işletmeler tarafından izlenmesi gerektiğini göstermektedir. Söz konusu bileşenler; ürün ve hizmetler, işgörenler, dış ilişkiler (toplum, ortaklar, rakipler, yatırımcılar, çevre), yenilikçilik, değer yaratma, finansal güç, strateji, kültür ve maddi olmayan hükümlülükler olarak ifade edilmektedir (Cravens vd., 2003: pp.206-207). Harris-Fombrun itibar katsayısı modeli ve Cravens vd. tarafından geliştirilen itibar ölçme ve değerleme modellerine göre, işletmecilik ekseninde sürdürülebilir rekabet gücü sağlamada kurumsal itibarın ölçümünde ve göz önüne alınabilecek kurumsal itibarın temel bileşenleri; Ürün ve hizmetler, yenilikçilik, çalışma ortamı, yönetim anlayışı, vizyon ve liderlik, finansal performans olarak sıralanabilir.

Sürdürülebilir rekabetin kaynağı olarak kurumsal itibar bileşenlerine yönelik ortaya çıkan ve her bir bileşen için paydaşların kuruma yönelik değerlendirmelerinin pozitif yönlü değişimi ile başarılabileceği söylenebilir.

Yükseköğretimde Rekabet ve İtibar Yönetiminin Kurumsal Görünümü

Geçmişten günümüze yükseköğretim modellerinde ortaya çıkan farklı yapılar ve günümüzde bu yapılara ilişkin sorgulamaların artış göstermesi, dünya ölçeğinde yeni bir model arayışının sürekli var olacağını sembolize etmekte, hatta bu arayış bir anlamda üniversitelerin baştan beri hep yeni bir reform beklentisi içinde görünmesine yol açmaktadır (Charle & Verger, 2005).

Geçmişte olduğu gibi, günümüzde de toplumsal değişimler ve yapılanmalara paralel olarak üniversitelere yönelik beklentiler değişmektedir. Bugün geldiğimiz noktada, üniversitelerin yeni bilgi kapitalizmine daha uyumlu hale getirmesi yönünde ki kuvvetli baskılar (etkin ve verimli çalışamadıkları, kısıtlı kamu kaynaklarını israf ettikleri gibi ithamlar) üniversiteleri değişime adeta zorlamaktadır (Yıldırım vd., 2008: s.877).

Küresel ölçekte her alanda yaşanan rekabet, yükseköğretim alanında da kendini göstermekte, hali hazırda üniversiteler geleneksel görevlerini sürdürmeleri yanında, rekabetçi bir yapıda yönetilmeleri konusunda beklentiler oluşmaktadır. Bu değişimlerin ve değişimi tetikleyici faktörlerin neticesinde üniversitelerde yeni bir yönetsel paradigma olarak "kurumsal itibarı güçlü rekabetçi bir üniversite yönetim modeli" geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Nitekim üniversiteler arasında ulusal ve uluslararası boyut kazanan rekabet, açık veya örtülü bir şekilde yaşanmaktadır.

Kurumsal itibar yönetiminin, üniversitelerin neden gündemine giren bir konu olduğu bu bağlamda ilişkilendirilebileceği gibi, aynı zamanda son yıllarda kamu sektöründe artan şeffaflık, hesap verilebilirlilik, toplam kalite yönetimi, faaliyet raporlarının kamuoyu ile paylaşımı gibi Anglo-Sakson modelinden etkilenen üniversitelerde yönetimcilik zihniyetinin daha da ağırlık kazanacağı beklentileri ile bağdaştırılabilir.

Kurumsal İtibar Yönetiminin Yükseköğretimdeki Boyutları

Toplumsal beklentilerle ağır sorumlulukların merkezine dönüşen üniversitelerin son yıllarda sayısal anlamda artışı, üniversitelerin birbirleriyle rekabet etmeyi teşvik eden sistemlerin de ortaya çıkmasına neden olmuştur. Diğer yandan yükseköğretim sistemlerin birbirine yaklaşması yanında, üniversiteden beklenen işlevlerin belirli niteliklerde taşımasını gerektirmiştir.

Kurumsal itibar yönetimi alanında yapılan araştırma ve tanımlamalar çerçevesinde yükseköğretimdeki kurumsal itibar yönetiminin temel boyutu, bir üniversitenin varlık sebebinin devamını oluşturan konularda üzerine düşen görevler konusunda ne ölçüde başarılı olduğunun paydaşlar tarafından değerlendirilmesi içeren bir süreç olarak ele alınabilir.

Yükseköğretim sistemlerinin ulusal ve uluslar arası alanda rekabet yeteneğini artırmaya, farklı ülkelerin eğitim sistemlerine uyum sağlamaya yönelik çalışmalar son yıllarda yoğun bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, ulusal ve uluslar arası düzeyde üniversitelerin rekabetçi yapılarını başarı sıralamalarıyla karşılaştırmaya yönelik ortaya konulmaktadır. Örneğin, THES (Times Higher Education Supplement), ARWU (Academic Ranking of World Universities), Webometrics gibi araştırmalar konu hakkında küresel ölçekte ön plana çıkan başarı sıralamalarını oluşturmakla birlikte, farklı ülkelerde birçok araştırma yapıldığı bilinmektedir (Tablo 1).

Öznel ve nesnel kriterlerin içerisinde yer aldığı başarı sıralamalarıyla elde edilen sonuçlar, üniversitenin performans göstergelerini ortaya koymada ve elde edilen göreceli sonuçların bir üniversitenin kurumsal itibarını ortaya koyan önemli bir gösterge olarak dikkate alınmaktadır.

Tablo 1: Üniversitelerin ulusal ve uluslararası sıralama sistemlerini yürüten kurumların dağılımı.

Bölge	Ülkelere Göre Araştırmaları Yürüten Kurumlar
Avrupa	Almanya (B&C, C), İtalya (C), Hollanda (A), Portekiz (C), İspanya (B, C, IC), İsveç (C), İsviçre (B&C), İngiltere (A, B, IC)
Doğu Avrupa ve Merkez Asya	Kazakistan (A, B), Polonya (C), Slovakya (B), Romanya (B&C), Rusya (B), Ukrayna (B&C)
Asya ve Pasifik	Avustralya (B), Çin (B, C, IB), Hong-Kong (C), Hindistan (C&D), Japonya (B, C), Kore (A), Malezya (A), Pakistan (A), Yeni Zellenda (A), Tayland (A), Tayvan (IA, B)
Latin Amerika ve Karayipler	Arjantin (D), Brezilya (A), Şili (C, D), Meksika (B), Peru (B)
Afrika	Nijerya (A), Tunus (A)
Kuzey Amerika	Kanada (B, C, B&C), Amerika (C, IC)

A: Resmi kurumlar B: Bağımsız organizasyonlar/üniversiteler C: Gazeteler/periyodik yayınlar/medya D: Akreditasyon kurumları I: Uluslararası sıralamalar. **Kaynak:** Salmi ve Saroyan, 2007:36; Williams, 2008:8

Türkiye'de yükseköğretim sistemine yönelik bireysel araştırmaların ötesinde üniversiteler arası kıyas edinmenin devlet organlarınca veya bağımsız kurumlarca desteklenen geleneksel bir yönetim anlayışına dönüşümünü esas kılacak yasal düzenlemelere ve yönetim modellerine gereksinim duyulduğu ortadadır.

Kurumsal İtibar Yönetiminin Bileşenleri Ekseninde, Üniversitenin Rekabet Yapısını Destekleyen Performans Göstergeleri

Üniversitelerin faaliyetlerinde öncelik verdiği temel işlevleri anlamında değerlendirdiğimizde, araştırma üniversiteleri ve kitlesel eğitim üniversiteleri şeklinde iki gruba ayırmak mümkündür. Ancak, eğitim-öğretim veya araştırma işlevine öncelik vermesi, toplumsal beklentileri ve ortaya koyacağı performans beklentilerini değiştirmeyecektir. Performans çıktıları aynı zamanda kurumsal itibarı ve kurumun rekabetçi konumu hakkında anlamlı bir ilişkisini tanımlamamızda yardımcı olacaktır. Diğer yandan makro düzeyde yükseköğretimde, mikro bazda üniversiteler düzeyinde yönetsel anlamda dikkate alınacak göstergeler, örgütsel yapılanmanın ve kurumsal stratejilerin belirlenmesinde yol gösterici olacaktır.

İtibarın yapılandırılmasında birçok faktör etkili olmakla birlikte, çekicilik ve sürdürülebilirlilik açısından elit üniversiteleri ayıran temel başarı anahtarı "araştırma" fakültelerinin yüksek oranda başarısı, finansal kaynaklar ve başarılı öğrencilerinin üniversiteye yönelik tercihleri üzerinde odaklanmaktadır (Fried, 2005:2). Bu nedenle, üniversitelerin rekabet yapısını destekleyicisi olan en önemli göstergelerden birisi kuşkusuz, öğrenci ve bilim insanlarının üniversiteye yönelik tercihleri, akademik girişimciliğe dayalı üretkenlik, finansal kaynak üretmeye yönelik yetkinlikleri olarak sıralanabilir.

Benzer bir şekilde dünya çapında üniversite olmak ne anlama gelir? Sorusunun yanıtlandığı bir araştırmada; çok sayıda yetenekli kişi (akademik personel ve öğrenci kalitesi), kaynakların bolluğu, uygun yönetişim olarak işaret edilmektedir (Salmi, 2009). Eğitim-öğretim, üniversitelerin en önemli işlevlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak üniversitenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin girdi kaynağını oluşturan öğrenci ve akademisyenlerin tercihleri üniversitenin temel işlevleri bazında rekabet yapısını destekleyen en önemli göstergelerden birisi olacaktır. Bu konudaki temel bakış açısının, girdi kaynağına yönelik kalitenin, çıktıya yönelik olumlu sonuçları vaat etmesine yönelik ortaya çıkardığı beklenti ile açıklanabilir.

Üniversitelerin idari organları içerisinde yer alacak yeni bir işlev olarak kurumsal itibar yönetimi, üniversiteye yönelik olumlu izlenimlerin oluşması bu izlenimleri oluşturacak gelişmelerin izlenmesini içermektedir.

Kurumsal itibara yönelik yapılan tanımlamaların ortak noktalarından hareket ederek, üniversiteler için itibar, medyanın da içerisinde yer aldığı, zaman içerisinde üniversitenin iç ve dış çevresi tarafından algılamaların oluşturduğu kollektif yargıların toplamı olarak tanımlanabilir. (Fried, 2005:261) Bu noktada üniversitenin itibarına etki eden kimlik, hem üniversiteleri birbirinden ayırmakta, hem de üniversitenin iç ve dış çevrede ortak paylaşılan algılamaları oluşturmaktadır (Freid, 2005). Kurumsal itibar yönetiminin rolü, üniversiteye yönelik paydaşların daha öncelikli tercih edilmesini sağlayacak farklılaşma stratejilerinin geliştirilmesi ve temel yeteneklerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır.

Üniversitelerin rekabetçi yapısını desteklemede ve üniversiteye yönelik tercihlerin kaynağını kuşkusuz ortaya koyduğu başarı ölçütleri oluşturmaktadır. Kurumsal itibarın elde edilmesi, üniversitenin sahip olduğu kimliği, imajı, markası gibi kavramlarda değil, bu kavramlara anlam katan performans göstergeleri ile ilgilidir. İlgili performans göstergeleri aynı zamanda başarı sıralamalarının temel ölçütlerini oluşturmakta ve üniversitenin göreceli olarak başarısını ve kurumsal itibarını yansıtmaktadır.

Mazzarol (1998:168), yükseköğretim pazarında uluslararası başarı faktörlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırma ve elde edilen bulgular, kurumsal itibarın bileşenleri benzeşim göstermektedir. Mazzarol, performans ölçümü ve kritik başarı faktörleri için toplam on yedi faktör belirlemiş, araştırma bulgularında başarı faktörleri olarak sıraladığı, yenilikçilik teşvik edilmesi, yüksek oranda kaliteli ve deneyimli akademik çalışanlar, yüksek düzeyde algılanan imaj, müşteri odaklı kültür, bilişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını, kurum başarısını artıran unsurlar ile ilişkilendirmiştir. Bunun dışında, güçlü bir finansal kaynağa sahip olma, iyi bilinen bir kurum olması, oldukça güçlü ve aktif mezunların varlığı, teknik anlamda alanında en üstün olma ve geniş kapsamda sunduğu eğitim programlarını ise kurumsal itibar ile ilintili olduğunu ifade etmiştir (Mazzarol, 1998).

Kurumsal itibar yönetiminin bileşenleri ekseninde, üniversitenin rekabet yapısını destekleyen performans göstergeleri, üniversitenin yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde beklentiler ışığında, her bir bileşene ait gösterdiği performansa bağlı rekabet yapısını desteklediği söylenebilir.

Alessandri vd. (2006:264) olumlu bir üniversite itibarını üç temel faktör ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre; 1) *Kaliteli akademik performansın varlığı*: a. Universitenin sunduğu yüksek eğitim kalitesi, b. Daha nitelikli ve başarılı öğrencileri çekmede arzusu, c. Yüksek düzeyde fakülte kalitesi, d. Üniversitenin gelecekte büyüme eğilimi gösteren yapısı, e. Üniversitede mükemmel bir liderliğin varlığı. 2) *Üniversitenin dışsal anlamda değerlendirildiği performans göstergeleri*: a. Medyanın üniversiteye yönelik pozitif raporlarının varlığı b. Üniversitenin medya karşısındaki görünebilirliği, c. Üniversitenin, üyelerine ve topluma karşı gösterdiği sorumluluklar. 3) *Üniversiteye yönelik oluşan duygusal his ve yargılar*: a. Üniversite hakkında olumlu duygular besleme, b. Üniversite ve kişi (araştırmaya katılan) arasındaki güçlü duygular.

Bir üniversitenin kurumsal itibarına ilişkin en önemli katkısı sistemin girdisini oluşturan başarılı öğrencilerin tercihleri ile başlamaktadır. Nitekim yapılan bir araştırmada, üniversite seçiminde öğrenci tercihlerini etkileyen faktörler olarak; ilk olarak bölüm (meslek) seçimi, sonraki temel iki kriterden birisi üniversitenin diğeri ise ilgili bölümün itibarı olduğu vurgulanmaktadır (Veloutsou vd., 2004:165).

Günümüzde kurumlar rekabet avantajını, hem kişisel hem de kolektif stratejik faaliyetleriyle gerçekleştirebilmektedir (Barnett, 2006:272). Ancak üniversitelerde kolektif çabanın varlığı, akademik personeli üretkenliğe teşvik edecek üniversite yönetiminin varlığına veya üst yapı kurumu olarak Yükseköğretim Kurulu'nun ortaya koyacağı standartlarla başarıya ulaşılabilir. Örneğin, Türkiye'de yayın sayısını artırmayı teşvik eden ve özellikle akademik yükseltme ve atama kriterlerinde temel alınan yayın sayısı, sayısal anlamda olumlu sonuçlar vermektedir. Üniversitelerin başarı sıralamalarında temel kriterlerden biri olarak kabul edilen yayın sayısı, üniversitenin kurumsal itibarına katkı sağlayan bir veri olarak yer almakla birlikte, nitelik olarak söz konusu yayınların uluslararası standartlarda makul sayıda bir atıf alması daha fazla önem taşımaktadır.

Kurumsal itibarın gelişimini destekleyici göstergeler makro ve mikro boyutta ele alınabilir. Makro boyut, bir üniversitenin kontrolü altında olmayan değişkenleri içermekte, mikro boyutta ise birimsel bazda kurumsal itibarın gelişimini katkı sağlayacak yönetsel yapılanma ve yönetim kadrosunun kavramsal yeteneği çerçevesinde şekillenmektedir.

Literatürde ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde kurumsal ölçekte üniversitenin itibarını destekleyici olumlu performans göstergelerini şu şekilde açıklayabiliriz:

1.a. Öğrenci ve Öğretim Üyesi Eksenli İtibar Göstergeleri

- Üniversiteyi tercih eden öğrencilerin sayısı ve başarı sıralaması içindeki yeri (Türkiye'de ÖSS'de alınan puanların başarı sırası içindeki yüzdesel dilimi)
- Öğrenci devir oranı (Birinci sınıfta kayıt yaptıran öğrencilerin iki yıl içerisinde ilişiği kesilen öğrenci sayısının kayıt yaptıran öğrenci sayısına oranı)
- Üniversite içinde öğrenci başına düşen öğretim üyesi sayısı

- Üniversite içinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin, toplam öğrenci sayısı içindeki oranı
- Değişim programları ile üniversiteyi tercih eden yerli-yabancı öğrenci ve öğretim üyesi sayısı
- Yurt dışında yürütülen bir projede görev almış ve/veya yapmış, spesifik bir alanda deneyim artırıcı bir çalışmada yer almış/almakta olan, hali hazırda farklı bir üniversitede (yurt içi-yurt dışı) ders yürütmekle görevli öğretim üyesi sayısı
- Mezuniyet sonrası öğrencilerin sınavlarda almış olduğu başarı puanları ve diğer üniversiteler karşısında (kümülatif/fakülte/program) bazında başarı düzeyi
- Mezuniyet sonrası iş bulma ve istihdam oranı (İş bulan öğrencilerin/İş bulamayanlar içindeki oranı)
- Merkezi sınavlarda elde edilen başarı göstergeleri (Yabancı dil sınav sonuçları, merkezi atamalarla kamu kurumlarına yerleşen mezun durumundaki öğrenciler)
- Mezunlar derneğinin varlığı, kayıtlı üye sayısı, üyelerden üniversiteye (maddi ve manevi) bağışta bulunanların toplam üye sayısına oranı

1.b. Bilimsel çalışmalara ilişkin itibar göstergeleri

- Üniversitenin kümülatif uluslararası endekslere giren yayın sayısı (Ayrıca birimler ve program bazında yurt içi ortalamasına göre başarı düzeyi)
- Bilim insanlarına yönelik göstergeler; (Öğretim üyeleri başına düşen ortlama yayın sayısı, yayınlanan çalışmalara ilişkin uluslararası endekslere giren atıf sayısı)
- Üretilen patent, buluş ve yenilikçi faaliyetler (Ekonomik bir değere dönüşümü)
- Akademik dönemler itibariyle üniversite bünyesinde yapılan bilimsel etkinlikler (uluslararası ve ulusal düzeyde panel, sempozyum, konferans) ve katılımcı sayısı

2. Öğrenme kaynaklarına ilişkin itibar göstergeleri

- Kullanılan fiziksel mekanlar ve yeterlilikleri (öğrenci sayısına göre)
- Deney ve araştırmalar için laboratuar koşulları ve yeterlilikleri
- Bilgisayar laboratuarlarında bulunan ve aktif halde kullanılabilir bilgisayar sayısı
- Satın alınan lisanslı yazılımların toplam değeri
- Kütüphane imkanları (Abone olunan uluslararası veri tabanları, endeksler), abone olunan dergiler, güncel kitaplar, etüt ortamları
- Yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak sürekli eğitim merkezlerine yönelik talep

3. Çevre ile yürütülen işbirliklerine ilişkin itibar göstergeleri

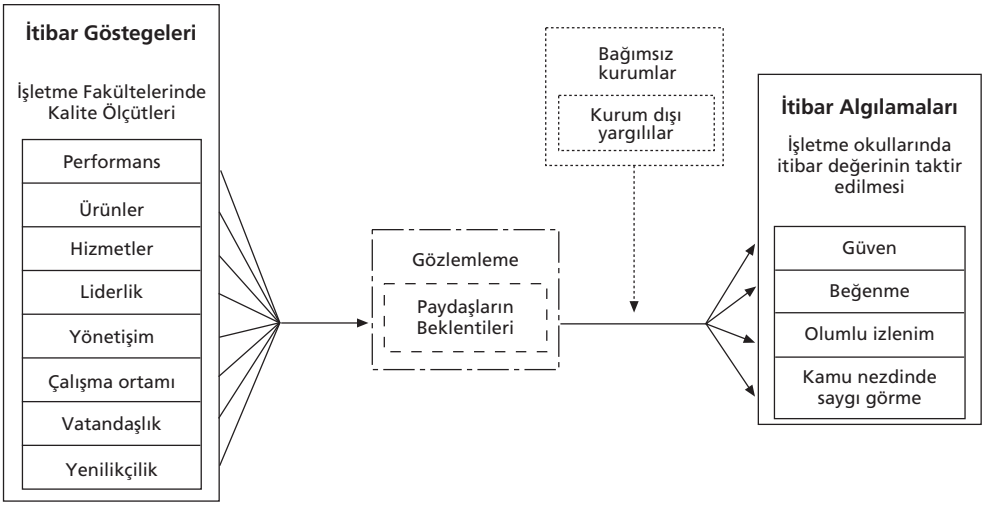
- Uluslararası diğer üniversiteler, kurum ve kuruluşlarla yapılan karşılıklı işbirlikleri ve antlaşmalar
- Bölgesel düzeyde gerçekleştirilen üniversite-sanayi işbirlikleri
- Uluslararası yada ulusal basında üniversite ilgili yapılan olumlu duyurular
- Basın yayın, medya ile ilişkiler
- Yerel politik çevre ile yürütülen proje ve işbirlikleri

4. Sosyal, ekonomik ve kültürel yapıya katkıları

- Sosyal yaşam kalitesini artırma eksenli bilgi üretimi, üretilen bilginin toplumsal anlamda paylaşımı ve kentleşme sürecine katkısı
- Yerel sorunların çözüme yönelik geliştirilen projeler ve elde edilen çıktılar
- Yaşam boyu öğrenmenin çıktısı olarak bölgesel ve/veya toplumsal anlamda katkısı
- Üniversitenin kent yaşamına nüfus ve ekonomik anlamda katkısı
- Üniversitelerin, kurumsal itibar göstergelerinin bağımsız organizasyonlarca ölçümü ve entelektüel varlıklarının raporlanması üniversitelerin kaliteye daha fazla önem vermelerine ve kendi aralarında rekabet etmelerinin zeminini sağlayacaktır.

Benzer bir şekilde aşağıda işletme okullarının itibarının ölçümüne yönelik olarak geliştirilen model bu görüşü desteklemekte ve üniversitelerin farklı akademik birimlerine uygulanabilir nitelik taşımaktadır (Şekil 1).

Üniversitelerde kurumsal itibar yönetimi uygulamalarının nihai hedefinin, kurumsal itibarın elde edilmesi, korunması ve geliştirilmesini kapsamaktadır. Bu noktada üniversitelerin temel itibar göstergelerinin belirlenmesi, paydaşlar nezdinde algılanan itibarı etkileyen faktörlerin analiz edilmesi ve yönetsel anlamda kurumsal itibarı geliştire-



Şekil 1: İşletme okullarına yönelik itibar modeli.
Kaynak: Cohen, 2007:284

cek stratejileri kapsamaktadır. Uygulamada üniversitelerde itibar yönetimi işlevinin süreklilik taşıyan bir yönetsel faaliyet olarak ele alındığı ve üniversitenin itibarının çeşitli araştırmalarla gelişiminin izlendiği görülmektedir.

Türkiye'deki Üniversitelerde Kurumsal İtibar Yönetiminin Yapılandırılmasına İlişkin Model Önerisi

Gerek işletmelere yönelik kurumsal itibar bileşenleri gerekse uluslararası ölçekte yapılan genel kabul görmüş üniversite başarı sıralamaları dikkate alınarak, üniversitelere yönelik olarak kurumsal itibar yönetiminin bileşenleri iki temel boyutta ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, kurumsal itibarı destekleyici üniversitelerin örgütsel performans göstergelerinin neler olduğunun belirlenmesi ve uluslararası başarı sıralamaları içerisinde taşıdığı anlamın tespit edilmesi, ikincisi ise, işletmecilik bakış açısıyla üniversitelerin yönetsel yapılanması kapsamında kurumsal itibar yönetiminin tamamlayıcı bileşenlerinin tanımlanmasıdır (Şekil 2). Burada elbette ulusal ve yöresel nosyonların da dikkate alınması gerekmektedir.

Kurumsal itibarı destekleyici üniversitelerin örgütsel performans göstergeleri; üniversitelerin geçmiş faaliyet sonuçlarını yansıtmakta ve kurumsal itibarı destekleyici yönde etkilemektedir. Söz konusu göstergeler üniversitelerde örgütsel performans göstergelerinin temel temasını oluşturmaktadır.

Üniversitelerde kurumsal itibar yönetiminin tamamlayıcı bileşenleri, ürün ve hizmetler, yenilikçilik, çalışma ortamı, yönetim, vizyon ve liderlik ve finansal performans olarak Harris-Fombrun'nun itibar katsayısı modeli dikkate alınabilir.

Kamu veya özel üniversite ayrımı yapmaksızın itibar yönetimi uygulamalarının geliştirilmesinde; kurumsal itibarı destekleyici makro düzeyde uygulamalar ve kurumsal itibarın uygulanmasına yönelik mikro düzeyde ele alındığı yönetsel uygulamalar olmak üzere iki açıdan değerlendirilebilir.

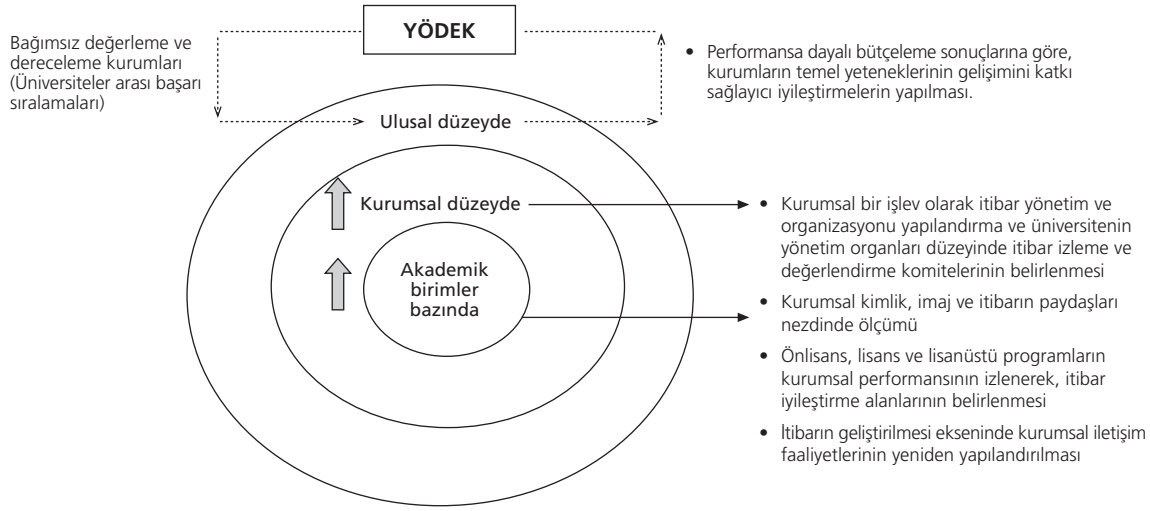
Modelin Uygulanmasındaki aşamalar:

(A) Makro düzeyde

- Kurumsal itibarı kısıtlayıcı faktörlerin tanımlanması ve üniversiteler arası rekabetin geliştirilmesine yönelik yasal düzenlemelerin yapılması
- YÖDEK'in işlevselliğinin artırılması ve kurumsal itibarın üniversiteler düzeyinde yapılandırılması, korunması, geliştirilmesi ve izlenmesinde üst yönetimini oluşturarak destekleyici rol oynamasının sağlanması.
- Bağımsız kurum ve kuruluşlar tarafından kurumsal itibarı ölçme, değerlendirme ve sonuçların kamuoyu nezdinde raporlandığı sistemlerin varlığının geliştirilmesi ve kurumsallaştırılması.

(B) Mikro düzeyde

- İtibar yönetimi temel dinamiklerini oluşturan misyon ve vizyonun gözden geçirilerek, paydaşların güvenirliliği artıracak eylemler ile söylemlerin tutarlılığını sağlayan destekleyici ortak hedeflerin tanımlanması



Şekil 2: İtibar yönetiminin yükseköğretimde uygulama katmanları

- Bölgesel farklılıklar, üniversitelerin kuruluş yılı, bütçesi ve üniversitelerin iç dinamikleri kapsamında üniversitenin kurumsal kimliklerinin ve işlevlerinin yeniden tanımlanması. Örneğin, ulusal anlamda anlam taşıyan tarihi bir savaştan adını alan bir üniversite için, uluslar arası bilim dünyasında taşıdığı marka değerinin ne olacağının sorgulanması gerekmektedir. Dolayısıyla, üniversitenin özgün bir karakter yaratmada, sahip olduğu kurumsal kimliklerinin ve kurumun karakteristik özelliklerinin paydaşların tamamına etkili ve tutarlı bir şekilde aktarılmasına yönelik iyileştirilme alanlarının belirlenmesi.
- Kurumsal iletişim faaliyetlerinin geliştirilerek özellikle itibar yönetimi uygulamalarının destekleyici yönde bilişim teknolojilerinin etkinliğinin artırılması
- Üniversitenin farklı tedarikçilerinin kurumsal itibar yönetim sürecine katılımının sağlanması
- Üniversitede itibar yönetimi çalışma gruplarının geliştirilmesi
- Üniversite içerisinde yenilikçilik yaratacak faaliyetleri her akademik düzeyde destek verilmesi bu anlamda özellikle öğretim programlarının gözden geçirilmesi
- Üniversitenin önceliklerine yönelik geleceğe yönelik kurumsal itibarın geliştirilmesine yönelik stratejik planların hazırlanması sağlanmalıdır.

İtibar, üniversitelerin uluslararası profil kazandıracak niteliklerin toplamı, itibarın üniversitelerde yönetimi ise, bu nitelikleri tanımlama, geliştirme ve farklılaşma yaratarak sürdürülebilir bir rekabet üstünlüğü elde edebilmesinin koşullarını yönetsel anlamda sağlama çabalarını kapsamaktadır.

İtibar yönetiminin uygulanması, özellikle yeni kurulan üniversitelere bir yol haritası oluşturacağı gibi aynı zamanda mevcut gelişim ve değişimler ışığında üniversitelere yeni bir perspektif kazandırması ve üniversitelerin yönetsel stratejileri içerisinde önceliklerini değiştirmesi beklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretime ilişkin genel eğilimler ve artan beklentiler, ülkelerin bilim politikasını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Eğilimler ışığında beklentilerin pozitif yönlü dönüşümü ve uluslararası yükseköğretim pazarından daha pay edinme arzusu, "itibar" kavramını stratejik bir konu haline getirmektedir. Olumlu bir itibarın, kurumsal çekiciliği artırarak rekabetçi yapının geliştirilmesine yönelik yarattığı etki, daha fazla beklenti içinde olan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde öncelikli gündem konusu haline getirmiştir.

Türkiye Yükseköğretiminde yaşanan gelişmeler mevcut durumda üniversitelerin performanslarını kendi içinde tüm paydaşlarını dikkate alan, daha etkin bir ölçme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik bir gereksinimi ortaya çıkartmaktadır. Hali hazırda üniversitelerin bünyeleri içerisinde yapılan akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmaları ve buna benzer faaliyetler, birbirinden farklı ve ortak bir paydası bulunmamaktadır. Türkiye'de mevcut Yükseköğretim sistemi, Avrupa Yükseköğretim Alanı'na giden yolda rekabetçi bir üniversite yapısının geliştirilmesinde istenilen düzeyde katkı sağlama görüntüsünden uzaktır.

Türkiye'de Yükseköğretimin küresel yükseköğretim pazarı içerisinde yer alması, daha fazla kamu finansmanı desteğinin varlığına, yanı sıra geniş katılımlı sistematik bir çabanın katkısına gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada itibar yönetimi, üniversite paydaşlarının görüş ve yargılarını dikkate alan geniş katılımlı bir yönetim konseptidir.

Bu konsept ayrıca, üniversitelerin sağlıklı bir performans ölçüm ve değerlendirilmesinde, üniversiteler arası yeknesaklık sağlayarak rekabetçi bir yapının geliştirilmesinde orta ve uzun vadede katkı sağlayacaktır. Bu noktada Türk Yükseköğretiminde kurumsal itibar yönetim modeli eksenli rekabetçi bir anlayış en kısa zamanda gündeme getirilerek, üniversiter bir geleneğe dönüşen yönetim modeli olarak hayata geçirilmeli ve küresel ölçekte üniversitelere örnek olabilecek özgün bir model anlayışı olarak ortaya konulmalıdır.

Türkiye'nin 2023 yılında bilim dünyasında var olma çabası, bulunacağı uluslar arası konum, bilimsel anlamda rekabet gücü, sahip olduğu üniversitelerin itibarları ile, bu itibarı geliştirecek vizyon sahibi yöneticileri ve akademik personelin kalitesi ile ve toplumsal anlamda verilecek destekle eşdeğer olarak gelişecektir.

Kaynaklar

ALESSANDRI, Sue Westcott, Sung-Un, YANG ve Dennis, F.,KINSEY. (2006). An Integrative Approach to University Visual Identity and Reputation, Corporate Reputation Review, 9/(4), 258-270

ALESSANDRI, Sue Westcott. (2001). Modelling Corporate Identity: A Concept Explication and Theoretical Explanation, Corporate Communications, 6(4), 173-182

BARNETT, L., Micheal., John, M. JERMIER ve Barbara,A.LAFFERTY, (2006). "Corporate Reputation: The Definitional Landscape",Corporate Reputation Review, Vol.9, No.1, pp.26-38

BUDD, F.John. (1994). How To Manage Corporate Reputations, Public Relations Quartely, 39(4), 11-15

CASTRO, De, Martin Gregorio, Jose, Emilio, Navas, LOPEZ ve Pedro, Lopez, SAEZ. (2006). Business and Social Reputation Exploring the Concept and Main Dimensions of Corporate Reputation, Journal of Business Ethics, 63, 361-370

CHARLE Christophe ve Jacques, VERGER. (2005). Üniversitelerin Tarihi, İsmail YERGÜZ (Çev), Ankara, Dost Kitabevi.

COHEN, Vivader, Deborah. (2007). Reputation Beyond the Rankings: A Conceptual Frameworkd for Business School Research, Corporate Reputation Review, 10(4),278-304

CRAVENS, Karen, Elizabeth, Goad, OLIVER ve Sridhar, RAMAMOORTI. (2003). The Reputation Index: Measuring and Managing Corporate Reputation, European Management Journal, 21(2),201-212

DAVIES, Gary, Rosa, CHUN, Rui Vinhas da SILVA ve Stuart, ROPER. (2001). The Personification Metaphor as a Measurement Approach for Corporate Reputation, Corporate Reputation Review, 5(2), 113–127

EBERL, Markus ve Manfred, SCHWAIGER. (2005). Corporate Reputation: Disentangling The Effects On Financial Performance, European Journal of Marketing, 39(7/8), 838-854

FOMBRUN, J., Charles. (1996). Reputation: Realizing Value from the Corporate Image, Boston, MA, Harvard Business School Press,.

FOMBRUN, J., Charles ve Mark, SHANLEY. (1990). What's in a Name? Reputation Building and Corporate Strategy, Academy of Management Journal; 33(2),233-258

FRIED, Laura. (2005). Reputation and Prestige In American Research Universities: An Exploration of the History of Rankings and the Increasing Importance of Student Selectivity In Perception Of Quality In Higher Education. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

GARDBERG, A. Naomi ve Charles, J., FOMBRUN. (2002). The Global Reputation Quotient Project. First Steps Towards a Cross-Nationally Valid Measure of Corporate Reputation, Corporate Reputation Review, Vol.4/(4),303-307

GOTSI, Manto ve Alan, WILSON. (2001). Corporate Reputation: Seeking a Defination, Corporate Communication, 6(1), 24-30

GRAY, R.,Edmund ve M.,T., BALMER. (1998). Managing Corporate Image and Corporate Reputation, Long Range Planning, 31(5), 695-702

HELM, Sabrina. (2007). The Role Of Corporate Reputation In Determining Investor Satisfaction and Loyalty, Corporate Reputation Review,10(1),22-37

MAHON, F. John. (2002). Corporate Reputation: A Research Agenda Using Strategy and Stakeholder Literature, Business & Society, 41(4), 415-441

MAZZAROL, Tim. (1998). Critical Success Factors For International Education Marketing, International Journal of Educational Management, 12(4), 163-175

MICHALISIN, D.Micheal, Robert, D.SMITH ve Douglas, M., KLINE. (1997). In Search of Strategic Asset, International Journal of Organizational Analysis, 5(4),360-387

MONEY, Kevin ve Carola, HILLENBRAND. (2006). Using Reputation Measurement to Create Value: An Analysis and Integration of Existing Measures, Journal of General Management, 32(1), 1-12

ÖNCEL, Mesut. (2010), Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü Sağlamada Kurumsal İtibar Yönetimi: Yükseköğretimde Yapılandırılmasına Yönelik Bir Model Önerisi, Basılmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

RIEL, Van, Cees ve Charles, J. FOMBRUN. (2007). Essentials of Corporate Communcation: Implementing Practices for Effective Reputation Management, London, Routledge.

SALMI, Jamil ve Alenoush, SAROYAN. (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses, Higher Education Management and Policy, 19(2),31-68

SALMI, Jamil. (2009). Dünya Çapında Üniversiteler Kurmanın Zorluğu, Çev. Kadri YAMAÇ, Ankara, Eflatun Yay.

SCHWAIGER, Manfred. (2004). Component and Parameters of Corporate Reputation An Emprirical Study, Schmalenbach Business Review, 56(1), 46-71

SMAIZIENE, Ingrida. (2008). Revealing The Value Of Corporate Reputation For Increasing Competitiveness, Economics and Management, 13, 718-723

TUCKER, Laura ve T.,C.,MELEWAR. (2005). Corporate Reputation and Crisis Management: The Threat and Manageability of Anti-Corporatism, Corporate Reputation Review, 7(4), 377-387

VELOUTSOU, Cleopatra, John, W., LEWIS ve Robert, A., PATON. (2004). University Selection: Information Requirements and Importance, The International Journal of Education Management, 18(3),160-171

WALSH, Gianfranco ve Klaus, Peter, WIEDMANN. (2004). A Conceptualization of Corporate Reputation in Germany: An Evalation and Extension of the RQ, Corporate Reputative Review, 6/(4), 304-312

WEIGELT, Keith ve Colin, CAMERER. (1988). Reputation and Corporate Strategy: A Review of Recent Theory and Applications, Strategic Management Journal,:9(5),443-454

WILLIAMS, Ross. (2008). Methodoly, Meaning and Usefulness of Rankings, Higher Education Conferance, 13-14 March, Sydney

YILDIRIM, Engin, Serkan, BAYRAKTAROĞLU ve Şuayyip ÇALIŞ. (2008). Türk Üniversitelerinde Yönetimcilik Zihniyeti Oluşuyor mu?, 16. Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 16-18 Mayıs, İstanbul Kültür Üniversitesi, Antalya, 877-881

---------- , Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr, erişim tarihi: 16.11.2007

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1456-1465

Tarihî Örneklerin Işığında Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması

Doç. Dr. Güray Kırpık
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 06500, Beşevler, Ankara, Türkiye

Özet

Üniversitelerin tarihten günümüze uzanan köklü kurumlar olduğu dikkate alınarak, günümüzdeki problemlere geçmişteki üniversite uygulamalarından örnekler verilmek suretiyle yeni ufuklar, düşünceler ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılabilir. Türk ve Dünya tarihinin önemli örneklerine temas edilerek, günümüzdeki üniversite sorunlarına çözüm üretilebilecektir. Türk tarihî boyunca bin yılı aşkın bir süre yükseköğretim kurumu geçmişi olmuştur. Bunların tecrübelerinin üniversite sorunlarına çözüm üretmek bakımından yeniden gözden geçirilmesi bazı önemli ve orijinal sonuçları ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, medrese, tarih, bilim, eğitim, öğretim.

Giriş

İbn Hallikan, İslam tarihinde ilk inşa edilen medresenin Bağdat Nizamiyesi olduğunu belirtmekle (İbn Hallikan, 1968:CI, s. 396; Ma'rûf, 1973:s. 10; İbnü'l-Esir, 1987:C.8, s. 162; İbnü'l-Kesir, 1995:C.12, s. 140) birlikte bundan daha önce 33 adet medresenin inşa edildiği tespit edilebilmektedir (Ma'rûf, 1973:s. 25). Üniversitelerin yeniden yapılandırılmasında kendi birikimlerimizde yeterli düzeyde istifadeye açık tutulamamıştır. Batı bilimi karşısında Avrupa merkezli olmayan araştırmaların yükselmesi de, geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinde hız kazanan kültürel araştırma çalışmalarının başlamasıyla gündeme gelmiştir. Günümüzde sosyal bilimlerde sayısız alt dala ayrışmaya öncülük etmiş Euro 5 ülkelerinden yükselen, sosyal bilimleri çoğaltmak, daha çok *disiplinlerarası çalışmaya hız vermek ve fen bilimleri* ile ortak çalışmalar yapma gibi düşünceler genel anlamda tüm bilim alanlarında derlenip toparlanmanın zamanının geldiğini gündeme getirmiştir ve Türkiye'nin bunu geriden takip etmemesi gerekmektedir. Bu çalışmada özellikle bilimsel bilginin yeniden üretimi sürecinde üniversitelerde bilimlerin küresel çapta tartışılan objektif ve sübjektif sorunlarına dikkat çekilerek, gelişmekte olan ülkelerden sayılan Türkiye'nin gelecek projeksiyonu tarihteki örneklerin ışığında sunulmaya çalışılacaktır.

Ortaçağlarda ve Sonrasında Batı'da ve Doğuda Yükseköğretim Modelleri

Batı'da ortaçağın yükseköğretim kurumlarına önemli bir örnek Paris'te ilk Vakıf-Medrese (yüksekokul) olan "*College de Dixhuit*" *Onsekizler Koleji* adı altında Dominic Jocius de Londonis tarafından Hotel-Dieu bünyesinde 1180 yılında kurulmuştur. Bu kuruluşun doğudaki medreselerden etkilenilerek, yeni bir model olarak açıldığı düşünülmektedir. Çünkü bu okul Haçlı Seferlerinden yaklaşık yüz yıl sonra açılmıştır. Bundan önce doğudaki Niza-

miye Medreselerinin bütün Yakındoğu ülkesine model olarak yayıldığı görülür. Anadolu Selçuklu Medreselerinin ise İlk Anadolu Beyliklerinden başlayarak (1130'lardan itibaren) inşa edildiği ve Alaaddin Keykubat döneminde zirve çağına doğru tırmandığı görülür.

Medreselerin doğuşunda Camilerin bir üs olduğu tezi savunulur. Çin'de ve Hind ülkesinde de yükseköğretim okullarının ilk örnekleri Budist "*Buyan*" veya "*Vihara*"larının (manastırlarının, nevbaharların)[1] etkisi olduğunu ileri sürenler vardır (Barthold, 1981:s. 100; Barthold, 2006:s. 47). Budist külliyeleri M. Ö. 3. yüzyıldan beri gelen bir yükseköğretim ve ihtisas geleneğine sahiptir ve vakıf sistemi yoluyla yaşayan kurumlardır. Bu külliyelerin yükseköğretim kurumu olarak amacı bir taraftan Budist rahipleri olan "*toyınları*" yetiştirmek, gezici Budist rahiplere bir barınak olmaktı. Bu külliyelerde iki türlü öğrenci vardı: "*Mahava*" denilen, İslâmiyetteki sufilere benzer, inzivaya çekilen din adamları ve "*Brahmakarin*" denilen dünyevi hayatı seçen din adamları.

Türkleri arasında da 4. yüzyıldan itibaren yayılmaya başlayan Budizm, Uygurlar zamanında zirve noktaya çıkar ve IX. ve X. yüzyıllarda yerleşir. Vihara yaptırmak, Türkler arasında yapılacak hayırların en değerlilerinden olduğu için bütün ileri gelenler bu kurumları yaptırıyorlar ve vakıflar bağlıyorlardı. Bu külliyelerde *toyınlar*, avlunun etrafına dizilmiş hücrelerde yaşıyorlardı. Yatılı bir hayatları vardı. Barthold ve Emel Esin'in kanaatlerine göre, *külliye* tipi yükseköğretim yapıları Türklere Budizm aracılığıyla geçmiştir. Diez, Godard, Creswell, Erdman ve Litvinski tarafından da desteklenmiştir (Esin, 1972:s. 79; Barthold, 1981:s. 100; Barthold, 2006:s. 47). İslamiyet'teki Medrese ile Budizm'deki Vihara'nın gelişimi farklılıklar taşır. Türkler İslamiyet'i kabul edince Medrese üslûbu bir yükseköğretim kurumunu kendi gelenekleri ve yerleşik eğitim kurumları vasıtasıyla, yenileyerek oluşturdular.

İslamiyetle Türklerin tanışması Horasan ve Maveraünnehir bölgesinde olmuştur. İslamiyet'e giren Türklerden bir kısmının Doğu Türkistan'da Budist viharaları yaptığı bilinmektedir. Ancak "medrese" tipi yapı bunun daha tekamül etmiş bir halidir ve Türklerin İslam dairesine girmesiyle "medrese" ve "vakıf" kavramı ile eğitim birleştirilmiştir. İslamiyetten sonraki dönemin ilk medrese örneklerine Horasan ve Maveraünnehir bölgesinde rastlanmaktadır. Bu bölgede ortaya çıkan medrese tipinde İslam, Sasani, Uygur, Karahanlı ve Gazneli unsurlarının tam bir karşılaşması sözkonusu olmuştur. Selçuklularda bu unsurların hepsi yeni bir medrese tipinin tekamülü sonucunu getirmiştir.

İslam tarihinin başından itibaren halkın İslamı öğrenme amacıyla tahsil etmek istediği İslâm ilimlerinin kaynakları Kur'an-ı Kerim ve hadisler idi. Halk çeşitli problemlerini ibadetten önce ve sonra câmide bulunan din adamlarına ve âlimlere sorar, onlar da problemin İslâmî kurallar çerçevesinde çözümünü anlatırlardı. Zamanla bu açıklamalar o kadar dikkati çekti ki, problemi olmayan insan da bu âlimlerin çevresinde "*halka*"lanarak onları dinlemeye başladılar ve bu bir gelenek haline geldi. Artık günün belli saatlerinde âlimler câminin bir köşesine oturuyor, dinleyiciler etrafında halka şeklinde oturuyor ve sorulara bağlı olmayan hadis ve fıkıh[2] dersleri veriliyordu. Zamanla dersler iyice düzenli bir hale gelmeye, âlimler "*müderris*" olmaya ve dinleyicilerin sürekli olanları da "talebe" olmaya başlamışlardı. "Talebe" ile "öğrenci" kelimeleri anlamları itibariyle farklı olan kavramlardır. "*talebe*" kelimesinde istek anlamı vardır. "Öğrenci" kelimesinde ise "öğrenme işini yapan kimse" anlamı ağır basmaktadır. Burada insanların gönüllülük esasıyla ilim talep etmeleri gereği mecburi olarak Türkiye'de modern yükseköğretim sisteminde terk edilmiş görünmektedir. İslâmiyetin daha birinci yüzyılından itibaren gerek İslâm ilkelerini gerekse ibadet kurallarını öğreten birçok "*halka sahibi*" ve "*kürsü sahibi*" müderrisler vardı.

İslâm tarihi sürecince yükseköğretim kurumunun medreseye dönüşmesinden önce belli kültür merkezlerinde ilim faaliyetlerin bin yoğunlaştığı ve buralarda ilk medreselerin inkişâf ettiği görülür. Camide öğretim yapan hocalar büyük ün kazanmışlardır. Bunlar arasında en tanınmışları Basra'da Hasan el-Basri, Bağdat'ta Ahmed bin Hanbel ve Ebu Hanife (Nu'man bin Sâbit), Medine'de Malik bin Enes, Şam'da İbn Teymiyye, Kahire'de İmam Şafii, Kayrevan'da İbn Sahnûn, Kurtuba'da İbn Rüşt sayılabilir (Bouamrane, 1988:).

IX. yüzyılın sonlarına ve X.yy'a gelindiğinde, doğuda ilk önce İran sahasında yükseköğretim camilerden "*öğretmen evleri*" olarak adlandırılan mekanlara kaydırılmıştır ki, bu da yavaş yavaş okulların gelişmesi anlamına geliyordu. Aynı zamanda batıda Palermo'da ünlü coğrafyacı, gezgin ve ticaret adamı İbn Havkal'ın yaklaşık 300 hocası olduğu bilinmektedir.

[1] Abbasi Halifelerinin Belh'ten gelen ailesi Bermekiler aslen Belh Budist nevbaharının bir rahibi olan "Bermek"in soyundan gelmekte idiler.

[2] Fıkıh dersleri İslam Muamelat, ibadât ve teferruatının kaideli olarak öğretildiği derslerdir.

İslam ve Türk tarihî akışı içinde oluşan ortaçağın yükseköğretim kurumu olarak medreselerin kuruluş mekânları ve gerekçeleri tabiî birtakım gelişmeler ve sebeplere dayanmaktadır. Bu kapsamda;

Yükseköğretim kurumu olarak medreseler,

Kültür merkezi olan şehirlerde,

Düzeni bozmaya dönük faaliyetlerin çoğaldığı zamanlarda,

Devlet düzenini tesis etmenin yanı sıra, *İslamiyeti yeni topluluklara ve gelecek nesillere aktarmak* gaye ve gerekçeleriyle kurulmuştur. Kuruluş şekilleri ve ihdas edilişleri farklı kurumların büyütülmüş şekillerinden oluşmaktadır.

Kütüphaneden Üniversiteye Dönüşümün Örneği: *Beytü'l-Hikme* Medreseleri

"Beytü'l-Hikme"lerin devamı olarak ortaya çıkan "*Hizanetu'l-Hikme*"ler de sultanlar ve zenginler tarafından, araştırmacılara açık olarak kurulmuş kütüphanelerdi. Bu iki tip kütüphaneden farklı bir karakterde olan "*Dârü'l-İlim*"ler ise daha ziyade Şî'i kütüphaneleri ve eğitim kurumları olarak gelişmiştir. Fatımi halifesi el-Hakem'in kurduğu *Dârü'l-İlm*, Şi'i İsmailiye mezhebinin propagandasını yapacak "*dâî*"ler yetiştiriyordu. Bu kütüphanelerdeki tartışmaları İsmaili âlimleri yönetiyorlar, buralara topladıkları gençleri uzun ve yoğun bir eğitim sürecinde, istedikleri biçimde eğittikten sonra propaganda için Suriye, Irak ve İran'a gönderiyorlardı. Modern dünya üniversitelerinin sosyal bilim uzmanlarının kültür konularını tedkik ederken yaklaşımlarının objektiflik yönü bu açıdan bakıldığında yükseköğretim anlayışının değişip değişmediği noktasında düşündürücüdür. Kur'an ve Hadislerin Şiî Fatımî ekolüne göre tefsirinin yapıldığı, hadislerin gene bu anlamda seçilip yorumlandığı bu merkezlerde çalışan öğretmen ve öğrencilere, vakıflar tarafından belli ölçülerde burs ve başka yardımlar da yapılıyordu.

Kütüphane Merkezli Üniversite

Nizamü'l-Mülk insanları sahip oldukları nadir ki¬tapları kendisine vermeleri için teşvik etmiş, alimlerden telif ettikleri kitaplardan istemiş, Irak ve İran'daki okulların kütüphanelerini bu kitaplarla zenginleştirmiştir (Subki, 1324:Cilt: III, s. 230). Örneğin, Zengin alim Ebu Yusuf Abdüsselam b. Bundar Kazvini (ölm.1095) dünyada tek nüshası olan dört eseri yani İmam Ebu Ömer b. Hayuyah tarafından yazılan İbrahim Harbi'nin on ciltlik "*Garibu'l-Hadis*"ini, Ebu Mansur tarafından yazılan Kumeyt b. Zeyd'in onüç ciltlik "Divan"ını, Sahib İbn Abbad tarafından yazılan Kadı Abdülcebbar'm "Ahd"ini ve altınla yazılan kıymetli bir Kur'an-ı Kerim'i Niza¬mü'l-Mülk'e sunmuştu. Nizamü'l-Mülk bu kıymetli yazmaları Bağdat Nizamiye Medresesi'ne hediye etmişti (Subki, 1324:Cilt: III, s. 230; Sibt İbnü'l-Cevzi, 1359:I, s. 145).

Bağdat Nizamiye Medresesi Kütüphanesi, halifelerin ve alimlerin cömertçe bağışlarıyla büyümüştür. Mesela Halife Nasır Lidinilllah Daru'l-Hilafet Saray kütüphanesinden en kıymetli eserleri seçtirerek Nizamiye Kütüphanesi'ne vakfetmişti (Talas, 2000:s. 54). Nasır Lidinillah'ın bu kütüphanenin binasını onarttığı ve "*el-Mektebu'n-Nasırıyye en-Nizamiye*" ismiyle tanınan yeni bir ilâve yaptığı bilinmektedir (Talas, 2000:s. 54). Günümüzde Türkiye Üniversitelerinin çoğunluğunun en büyük eksiği kütüphane ve dokümantasyon yokluğudur. Medreselerde olduğu gibi günümüzde de kütüphanenin olmadığı bir yerde Üniversiteden bahsetmek abesle iştigaldir. Yeni kurulan Üniversitelerimizin en çabuk kurulması gereken parçası şüphesiz ki zengin kütüphanelerdir.

Külliyeden Medreseye (Yükseköğretime) Dönüşüm Modeline Örnek

Hindistan Fatihi Sultan Gazneli Mahmut, Gazne'de birçok cami ve mescit yaptırmış ve Gazne Saray Camii'nin yanına geniş bir medrese inşa ettirmişti. Burası hem medrese hem de kütüphane tipine bir örnek teşkil etmekteydi. Gazne Medresesi'nin birçok odası tavandan tabana kadar medrese âlimlerinin öğrencilere okuması ve okutması için düzenle konulmuş kitaplarla doluydu. Medresede ders veren müderrisler ve okuyan talebeler için, medresenin vakfından aylık maaş ve burs tayin edilmekteydi (Ma'rûf, 1973:s. 10).

Üniversite-Vakıf Sisteminin Geçmişi ve Geleceği Üzerine

Medreselerin gelir kaynaklarını teşkil eden vakıflar, Selçuklular zamanında kurulan bu müesseselerin işlemesini sağlayan başlıca faktörlerdi. Medrese vakıfları, Selçuklu çağı için büyük bir yenilik sayılmaktadır (Sibt İbnü'l-

Cevzi, 1359:s. 78; İbnü'l-Esir, 1987:s. 63; İbn Cübeyr, 2003:s. 167). Zaten Nizamiye medreselerinin gelişmiş bir Üniversite modeli sayılmasının sebeplerinden biri medrese-vakıf sistemidir. Devamlı bir gelir kaynağına sahip olan medreseler, yalnız ilmî ve idarî muhtariyete değil, aynı zamanda malî muhtariyete de sahip bulunuyorlardı. Böylece bu medreseler, yükseköğretime tahsis edilmiş bağımsız binasıyla, medresenin emrinde kütüphanesiyle, aldıkları maaşlarla geçim kaygısından uzak olarak kendilerini mesleklerine veren öğretim üyeleri ve yardımcılarıyla, aldıkları burs ve kaldıkları yurtlarla kendilerini ilme verme imkânını bulan öğrencileri ile yalnız o dönemde değil, hatta bugünün üniversite yapısına öncülük eden bilim müesseseleri sayılabilirler (Ma'rûf, 1973: s. 12-13). Medrese-Vakıf ve Üniversite-Vakıf modelinin günümüzde geliştirilmiş örneklerine daha çok ihtiyaç bulunmaktadır.

Açılış Dersi Usûlü ve İlim Adamının Sosyalliği

Müderris ilk dersini devlet adamlarının, yüksek dereceli memurların, hocaların, âlimlerin ve şair¬lerin huzurunda merasimle verilirdi. Ders bittiği zaman yeni hocanın şerefine konuşmalar yapılırdı. *İbn Sebbâğ*, *Ebu İshak Şîrâzî*, *Gazâlî ve Cüveynî* bu şekilde ders vermeye başlamışlar, görev başı yapmışlardır. Üniversite açılış törenlerinde ve bir öğretim elemanının üniversite kadrosuna başlamasında bu şekilde bir konferansı vermesi, modern zamanlar için de geçerli olabilecek bir uygulamadır.

Öğretim Üyesi-Öğrenci İlişkilerinin Sağlıklı Yürütüldüğü Üniversite Modeli

Nizamiye Medreselerinde ve Osmanlı medreselerinde öğrenci-öğretim elemanı ilişkileri çok sıcak bir atmosferde geçerdi. Öyle ki, müderrisler ailelerine varıncaya kadar öğrencilerle iç içe idiler. Ancak müderrislerin öğrencileri ile iletişimleri sırasında adaleti bozacak bir münasebet kurmamaları beklenirdi. Ebu Hanife öğrencisine başsağlığı dilemek için evine onun evine gitmiş, ancak mümkün mertebe ikram edilenlerden ve evin nimetlerinden faydalanmamaya özen göstermiştir. Kendisine bu durum sorulduğunda mevtânın oğlunun kendi öğrencisi olduğunu bu yüzden ona karşı adil davranma duygusuyla uzak durduğunu beyan etmiştir. Modern ve gelişmiş dünya üniversitelerinin öğretim üyelerinin dinamizmi, dikkat ve rikkati, hakka ve hukuka riayeti, planlı ve prensipli insanlar olması o üniversiteleri yükseltmektedir. Türkiye'de de bu konuda gerekli hassasiyetin azami düzeyde gösterilmesi, bu hassasiyeti gösterecek ilkeli öğretim üyelerinin yetişmesi ve üniversitelerde görevlendirilmesi büyük önem arzetmektedir.

Medreseden Üniversiteye Türk Tarihinde Yükseköğretimde Denetleme

Selçuklu Türkleri'nin kurduğu "*Nizamiye Medresesi*" adlı yükseköğretim kurumu, bina olarak ilk bağımsız ve ayrı öğretim binası bulunan okuldur. Müslüman ülkelerde devlet yada hükümdar eğitim öğretim üzerinde bazı yetkilere sahipti, örneğin öğretim üyelerinin ve diğer yardımcı öğretim elemanlarının mesleklerine başlamadan önce Sultan veya vekilinden izin almaları gerekiyordu. Yükseköğretim kurumlarında denetim bizzat müfettiş kadılar vasıtasıyla yapılabilirdi. Devlet denetim kurumu olarak vakıfların teftiş usûlü içinde medrese teftişi sözkonusu olabilirdi. Emîr-i Dâd ve Müşrif Divânı bu görevleri ifa edebilirdi. Bağımsız bir denetim ancak mütevellî ve reisü'l-müderrisin tarafından da yapılmaktaydı. Yardımı öğretim üyelerinin ders ve bilgileri ise medresedeki müderris tarafından bizzat yapılmaktaydı. Derslerin teftişi ise kısmen yapılabilecek bir durumda idi ki, günümüzde de öğretim üyelerinin ders teftişlerinin yapılması ülkemizde eksiklikleri olan husus olarak görülebilir. Yükseköğretim Kurumu bu anlamda bir üst kurul olarak üniversiteleri daha sağlıklı denetlemeye doğru ilerlemeli, bilimsel etik, mali disiplin, bilimsel yeterlilik bakımlarından eksiklikleri olan üniversitelerimizin yeterli mekan ve mali imkanları sağlandıktan sonra düzenli bir şekilde denetlenmesi, özellikle bilimsel bakımdan daha ileri düzeyde denetleme çalışmalarının yapılması, öğretim üyelerine teşvik ve rehberlik yollarının artırılması gerekmektedir.

Medreseden Üniversiteye Yurt ve Burs Sistemi

Nizamiye Medreseleri tarihte "*eğitimde şans ve fırsat eşitliği*" sağlamanın mükemmel örneklerinden biridir. O zamanlar yükseköğretim maddî problemi olmayan, kolayca kitap satın alabilen ve çeşitli yerlerde araştırma yapabilenlerin hakkı idi. Devlet, medreseleri "*yatılı* ve *burslu*" bir vakıf ve eğitim kuruluşu haline getirmekle öğretimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlama çabasına girişmiş oluyordu (*bkz.* Yahya Akyüz, 1994:s. 41).

"*imaret*" ya da "*aşevi*" geleneğinin Selçukluda ve Osmanlı Devleti'nde zirve örnekleri de medrese öğrencileri ve medrese vakfı ile alakalıdır. Öyle ki, medrese öğrencileri için inşa ettirilen imaretlerde öncelikle medresenin yatılı öğrencileri yemeklerini yerler, ondan sonra fakir halktan kimseler bu aşevlerinde yemek yerlerdi (Şeker, 1984:s. 112, 115). Batı'da ve doğudaki üniversitelerden Bolognia, Paris, Salerno, Padua ve Leibzig'deki modellerde burs ve pansiyon imkanı önemli birer özellik idi. Türkiye'deki kampus üniversiteleri ve şehir üniversitelerinin tamamının burs ve yatılılık imkanları yeterli düzeye çıkarıldığı takdirde tarihteki örneklerine ulaşmış olacaktır. Çünkü Selçuklu'dan Osmanlı'ya medreselerde yatılı ve burslu öğrenci medresenin imkanına göre seçilerek alınmaktaydı. Öğrencilerin derse geliş gidiş şartları standardize edilmediği sürece ders işleyişinin istendik hedeflere ulaşması mümkün olmayacaktır.

Medreselerin İnşa Edileceği Şehir ve Mekân Seçimi

Medreseler Doğu Anadolu'dan başlayarak, Batı Anadolu'ya doğru kuzey ve güney istikametinde kronolojik ve coğrafi bir çizgide kurulmuş ve yayılmıştır. Bu durum medreselerin kurulduğu şehirler hattı ve kuruluş tarihleri göz önüne alınarak harita üzerinde gösterildiğinde daha açık görülecektir.

Anadolu'ya medreselerin girişi doğudan batıya şu şekilde gelişmiştir:

1. Birinci olarak Horasan ve Maveraünnehir yöresinde 907 yılından önce

2. Irak bölgesinde 1064 yılından itibaren

3. Şam'da 1097'den itibaren

4. Mısır'da 1137'den itibaren

5. Hicaz'da 1183'ten itibaren

6. Tunus'ta 1249'dan itibaren

7. Fas'ta 1286'dan önce

8. Anadolu'da 1146'dan itibaren

9 Endülüs'te 1349'dan itibaren medreseler görülmeye başlar (Ma'ruf, 1973:s. 13-14).

Anadolu'nun tarih tabiatında olan bu durumun bugün *batıdan doğuya* şeklinde tersine dönüşmüştür. Bunun da Türkiye açısından düzeltilmesi gereken bir husus olduğunun altını çizmek gerekir.

Medreselerde Ortalama Aylık Ücret Dağılım Modeli

(Sivas Gök Medrese Örneği) 20-22 dirhem 1 altın dinara denk gelmektedir.

Müderris	150	dirhem	(yılda 1800 dirhem) Öğretim Üyesi (150=7 altın)
Muîd	50		(yılda 600 dirhem) Diğer Öğret. El. (Arş. Gör.)
Bevvâb	25		(yılda 300 dirhem) Kapıcı
Aşçı	15		(yılda 180 dirhem) Yemekhane aşçısı
Ferrâş	5		(yılda 60 dirhem) Hizmetli

Bugünkü Üniversitelerde Aylık Ücret Dağılım Modeli

(Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)

Öğretim Üyesi	3,500 TL= 7 ata altınına denk gelmektedir.
Diğer Öğr. Gör.	1,750 TL
Güvenlik Görevlisi	850 TL
Aşçı	850 TL
Hizmetli	750 TL= 1.5 ata altınına denk gelmektedir.

Tablolardan anlaşıldığına göre, Cumhuriyet altını değeriyle bakıldığında Türkiye'deki Profesör olan öğretim üyeleri tarihteki bir kısım müderrise denk maaş alabilmektedirler. Bu diğer öğretim elemanları ve personel için de geçerlidir. Doğrusu Anadolu Selçuklularının öğretim üyelerinin ortalama maaş aldıkları bir okul seçilmiştir. Daha yüksek ve daha düşük maaş alan medrese öğretim üyeleri de vardır.

Dersler ve Sürelerine Dair Modelleme

Derslerin süresi ise bizzat müderrisin insiyatifine bırakılmıştı. Derslerin günde 3x40 (120 dakika) ile 6x40 (240 dakikaya) saate kadar olduğu görülür. Cuma günleri tatil günleridir. Bunun dışında haftanın bir başka günü (genel olarak Salı) alışveriş günü olarak düşünülür ve tatil olurdu. Anadolu Selçuklu medreselerinde okutulan dersleri bir cetvel şeklinde şu şekilde göstermek mümkündür (ayrıca *bkz.* Hasan, 1991:C.6, s. 115-288; Akyüz, 1994:s. 40).

İbn Cübeyr'in de şahitlik ettiği bir ders bu şekilde bir metotla işlenmekteydi. Anadolu Selçuklu müderrisleri de derslerini öğrencilerin seviyesine göre işlemekteydiler. Ders sırasında soru-cevap, açıklama, tahlil, sentez, muhakeme ve kavramaya önem veriliyordu. Genel bir ders işleme metodu ve mütevatir olarak gelen bir usul olduğu kanaatindeyiz (Makdisi, 2004:s. 162-170). Bu eğitim(terbiye) geleneğinde şu taksimat bulunmaktaydı:

1. Anlatım (İzah) ve Açıklama
2. İstifham
3. Hafıza çalışması (Ezber-dikte)
4. Tashih-Tekrar
5. Kavrama (muhakeme)
6. Müzakere
7. Münazara
8. Deftere yazma (dikte)
9. Telkin-dikkat çekme
10. "U" düzeninde ders işleme
11. Vazife ve ödev verme
12. İmtihan

Bunların dışında hilaf, ta'lika, cedel, diyalektik yöntem, münakaşa, savunma ve istinsah(kopyalama) usullerinin birer öğretim aracı olarak kullanıldığı söylenebilir (*bkz.* Makdisi, 2004:s. 170-192) Günümüzde pek eleştirilen ezber ve tekrar yönteminin tarihte çok işe yarayan ve hatta mecburi bir öğretim metodu olduğunu bilmek lazımdır. Özellikle kitap bulmanın ve kopyalamanın çok zor olduğu ortaçağ için "*ezber*" ve "*tekrar*" adeta insan beyninin bir kütüphane şeklinde kullanılmasını sağlayan önemli bir temel öğretim basamağı idi. "*Ezber*" yazmayla birlikte uygulanıyor ve "*Tekrar*" aynı şekilde bir kural olarak, insanın unutkanlığından kaynaklanan eksiklikleri gidermede bir tamir aracı olarak görülüyordu. "*Muhakeme (kavrama)*" ise uygulamada mecburi görülen bir öğretim metodu idi. "*Müzakere*" çağımızın "*küme sistemi*" öğretimine en uygun bir tarz olarak düşünülebilir. Deftere yazma, hattatlık ve müstensihlik (yazma-kopyalama) ise matbaa öncesi dönem için bir meslek idi. Böylece öğrenciler en azından bir müstensih olarak görev ve iş yapabilir, geçimini temin edebilirdi. Kısaca, medreselerdeki bütün öğretim yöntemlerinin bir gerekçesi ve mantığı bulunmaktaydı.

Yükseköğretim Kurumu Olarak Medrese Mimari Modellemesi

Anadolu'daki medreseler sosyal bilimlerden fen bilimlerine kadar geniş sahalarda öğretim ve eğitim faaliyeti göstermekte idiler. Dolayısıyla çağının en ileri teknik donanımlarına sahip yükseköğretim kurumları olmuşlardır. Medreselerin halka açık olması ve uzak diyarlardan öğrenci kabul etmesi, müderrislerinin uzak diyarlardan adeta büyük Selçukludan transfer edilerek getirilmesi Anadolu'nun kültür çekirdeğinin en önemli harcını oluşturmuştur. Medreselerin kronolojik olarak mimari planlarındaki etkileşmeler ve değişmeler olduğu aşağıdaki planlar incelendiğinde daha bariz bir şekilde görülmektedir.

Medrese eğitiminin sıkı ve keskin kuralları adeta mimariye de yansımıştır. Anadolu Selçuklu medreselerinden sadece Külük Cami ve Medresesi'nin pencereleri dışarı açılmaktadır. Bunun sebebi de pencerenin bu camiye has bir biçimde sokaktan epey bir yüksekte kalmasıdır. Bu hal eğitim öğretimde dikkatin dağılmaması ve dışarıda olan bitenden etkilenmemeye dönük önemli bir eğitim öğretim mekan özelliğidir. Mimari yapı incelendiğinde simetrik ve geometrik yapı itibariyle Nizamiye'nin devamı olan medreseler oldukları çok aşikar görülür. Anadolu Selçuklu medreselerinde taç kapının özelliklerine bakıldığında Türk-İslam sanatının izleri her nakışta göze çarpar.

Yuvarlak, sivri, atkı taşı ve Bursa kemerleri ile örtülü giriş kapıları, taç kapılar ve kavsaraları, ana kapı süsleme ve kitabeleri kendine ait biçimleriyle özgünlerini dünyaya göstermektedir (Ünal, 1982:s. 46-48). Taç kapılar erken Osmanlı döneminde gelişerek devam etmiş, İslam ve Türk tarih ve kültürüne has bir süsleme sanatı ile bezenmiştir (Çakmak, 2001, ss. 14-18). Medreselere yönelik şikayetler sisteme yönelik değil şahısların zafiyet ve eksikliklerine matuf problemlerle ilgildir (Sarıkaya, 1999:s. 35-36). Bu şekilde tarihin birer zenginliği olarak görülebilecek kıymetli mimari özellikler taşıyan medreselerin Türk Milleti'nin birbirine kenetlenmiş yapısında birer harç oldukları söylenebilir. Mimari özellikler kendine has bir hüviyet taşır.

Milli Eğitime Öğretmen ve Yükseköğretime Öğretim Elemanı Yetiştirme Modeli

"Herşey öğretmende başlar", "mükemmel olmadan mükemmil olunmaz" deyimleri öğretim üyesinin bir lider şahsiyet olarak varoluşunu ve ondan beklenen özellikleri veciz bir şekilde ifade etmektedir. Eğitim fakülteleri bünyesinde ve Milli Eğitim Bakanlığı ile müşterek "UYGULAMA OKULU /TATBİKAT MEKTEBİ" modelinin getirilmesi Türkiye'nin kendi öz tecrübesinde olan bir modeldir. Dünyadaki standart öğretmen yetiştirme modeli de buna dayalıdır. Buna göre;

1. 1911 yılında uygulanan müfredata göre "Constructivist (yaratıcı, buluşçu)" öğretim modeli Osmanlı Devleti zamanında Türk Milli Eğitiminde uygulanmaya başlamıştır. Yeni müfredatımızın dayandığı temel esas olan Konstractivist yaklaşımda doğrudan kendi tecrübelerimizin olduğu unutulmamalı, buna dayalı araştırmalardan istifade edilmelidir. Mesela "UYGULAMA OKULU MODELİ" ve "ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRETİM" 1911'den itibaren II. Meşrutiyet döneminde uygulanmıştır. Ancak Cumhuriyet döneminde terk edilmiştir. Bu tarihi tecrübeden istifade edilmelidir. *Sadece tercüme yapılarak müfredat taşınması uygulamada da sıkıntılar çıkmasına neden olmuştur. Bu halde kendi eğitim tarihimizin birikimleri dikkate alınırsa bu sorun daha kolay çözülebilir.* Böylece öğretim tekniklerini özümsemiş iyi öğretmenler yetiştirilmesi iyi staj ve uygulamalarla mümkün olabilir.
2. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM konusunda yönlendirme ilköğretimde tamamlanmış olmalıdır. Mesleki ve Teknik Eğitime gidecek öğrencilerin belirlenmesi ilköğretim 5. Sınıfa kadar tespit edilmiş olmalıdır. Böylece Meslek eğitiminde öğrencilerin eğitilebilme yaşları kaybedilmemiş olacaktır. Yönlendirme hatası burada ortaya çıkmaktadır. Meslek Liselerinin bu çerçevede ilköğretim kısımlarının da kurulması zaruridir. Ancak o takdirde Türkiye kalifiye bir MESLEKİ VE TEKNİK YÜKSEKÖĞRETİME kavuşacaktır. Lise düzeyine gelmiş bir öğrenciye mesleki ve teknik eğitim yönlendirme yapılması mümkün görünmemektedir. Genel Öğretim Metotlarına aykırıdır ve eğitim bilimine uygun bir uygulama olmamaktadır. Gelişmiş ülkelerin mesleki ve teknik eğitime yönlendirmede geldiği nokta bu şekildedir.
3. TEKNOLOJİ liselerinin kurulması ve KÜLTÜRDE ATILIMI sağlamak amacıyla SOSYAL BİLİMLER LİSELERİNİN çoğaltılması yakın gelecekte acilen uygulanmalıdır.

Osmanlı Devletinde eğitim-öğretim faaliyetleri Fatih Sultan Mehmed tarafından sistemleştirilmiştir. Sahn-ı Seman Medreseleri Fatih Camiinin kuzey ve güneyinde (Karadeniz ve Akdeniz) dörder medreseden oluşmuştu. Sahn-ı Semân Medreseleri, Kanunî Sultan Süleyman zamanında Süleymaniye Medreseleri kuruluncaya kadar en yüksek pâyeli medreseler olarak devam etmişlerdir. Fatih Sultan Mehmed, bu medrese müderrislerine 50 akçe yevmiye tayin etmişse de bazı müderrislerin bu medreselerde kalarak terakkî ettikleri yani başka medreselere gitmeden yevmiyelerinin burada yükseltildiği ve böylece yevmî 60, 70, 80, 90 akçeye kadar yükseldikleri görülmektedir. Osmanlı'da medreseler, gelirlerine ve küçükten büyüğe doğru medreseler hiyerarşik tasnife sahip olmuştur;

1. Hâşiye-i Tecrid Medreseleri (20'li Medreseler)
2. Miftah Medreseleri (30'lu Medreseler)
3. Kırklı Medreseler
4. Ellili Medreseler
   a. Hariç Ellili Medreseler
   b. Dâhil Ellili Medreseler
5. Sahn-ı Semân Medreseleri
6. Altmışlı Medreseler (Uzunçarşılı, 2000:s. 19-20)

En yüksek tahsil seviyesi Sahn-ı Seman'a aitti. Tetimme medreseleri, Dâhil medreseleri ayarında olup Sahn medreselerine talebe yetiştirdiği için bu medreselere *Mûsıla-i Sahn* (Sahn'a götüren) da denilmektedir. Osmanlı devrinde de Bursa'da Darü't-Tıb adıyla (1400) ve Edirne'de Darü'l-Hadis adıyla (1435) birer ihtisas medresesinin açılmış olduğunu görmekteyiz (Unat, 1964:s. 3). Daha sonraki yıllarda bu ihtisas medreselerinin sayılarının arttığı görülmektedir. Daru'l-Kurrâ, Daru'l-Hadis ve Darü'ş-Şifâlardan bazıları sadece ihtisas üniversiteleri idiler.

Tarihî Örnekler Işığında Yeniliklere Doğru

Üniversitelerin tarihten gelen sorunlarına bakılacak olursa, onyedinci ve onsekizinci yüzyıla kadar, örneğin doğa bilimleri ile felsefe arasında fazla bir ayrım yapılmazken; deneysel çalışmaların biliminin merkezinde yer edinmeye başlamasıyla birlikte, felsefe, doğa bilimcilerinde olduğu gibi deneye tabi tutulamayan bir dal olduğu için sosyal bilim tabiri bile çok görülür olmuştur.

Karl Popper ve Fereyabend'in bilim eleştirisi ve bilimsel araştırmanın mantığı konusuna bakışı Türkiye'de sosyal bilimlerin gelişmesine ve disiplinlerarası çalışmaların geleceğine katkı sağlayacak temeller oluşturmuştur. Ancak pratikte Türkiye Üniversitelerinde Pozitivist yaklaşım sürmüştür.

Bir timsal olarak, sosyal bilimler sahası Birinci Dünya Savaşı yıllarında belirli birkaç isim etrafında (tarih, iktisat, sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji) uzlaşma sağlanmıştı. 1945 yılına gelindiğinde ise bir yandan insana dayalı olmayan sistemleri inceleyen doğa (fen) bilimlerinden, diğer yandan da uygar insan toplumlarının kültürel, zihinsel ve manevi/inanç birikimlerini inceleyen insan (humanities) bilimlerinden kesin olarak ayrıldı. Neticede XX. yüzyılın yarısına doğru sosyal bilim olarak kurumlaşan beş temel bilimin (tarih, iktisat, sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji) hepsi, aydınlanmacı/pozitivist etkilerle, toplumun rasyonel yönden düzenlenmesi, ilerletilmesi, akılcı ve pragmatist amaçlar etrafında örgütlenmiş toplum yapısına ulaşılması amaçları doğrultusunda bilim sistematiği geliştirdiler.

Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında yaşanan gelişme, sanayi kapitalizminin gelişmesi paralelinde, "üniversitenin" burjuva toplumlarında ulusal/yerel seçkinlerin yetiştirilmesi merkezine dönüşmesidir. Neticede 1945 sonrasında Üniversite sistemlerinin dünya genelinde kontrolsüz biçimde genişlemesinin çok özel bir örgütsel/kurumsal sonucu olmuştur. Bu, sosyal bilim yararlılıklarını kabul ettirmek için kendilerine yerleşecek güvenlikli bir sığınak arayan akademisyenler uzmanlaşmanın giderek artması yolunda yapısal bir baskı yarattılar. Bunun doğurduğu ilk sonuç, sosyal bilimcilerin komşu dallara sızmalarına yeşil ışık yakılmasıydı ki, bu süreçte sosyal bilimlerden her birinin özgül alanını kendine saklamak için geliştirdiği gerekçeler bir yana itildi. Ekonomik gelişme de gerekli kaynakları sağlayarak uzmanlaşmayı teşvik etmiştir.

Türkiye'de Üniversitelerin geleceğin kendi projelerini kendi birikimlerini başkalarının birikimleri ile birleştirmek ve yepyeni bir sentez ve projeksiyon geliştirmek ile olabileceği artık anlaşılmalıdır.

Sonuç

Türkiye'ye üniversitelerin kaynak sıkıntısına düşerek, kendilerini piyasa ilişkilerinin girdabının içinde buluvermeleri dünyadaki gelişmeleri takip ederek ortaya çıkmıştır. 1971-1991 yılları arasında Harvard Üniversitesi Rektörlüğü görevini yürüten Derek Bok, "Piyasa Ortamında Üniversiteler" başlıklı çalışmasında, XX. yüzyılın başlarında harç ödeyen öğrencileri cezp etmek üzere, daha sert pazarlama tekniklerine başvuran yükseköğretim kurumlarının, II. Dünya Savaşı sonrasında hükümetlerin yanısıra sırasıyla vakıfların, kimi zengin mezunlarının ve mezun derneklerinin kapısını çalmaya başladıklarını anımsatmaktadır. Bu çerçevede uzaktan eğitim ve web tabanlı kariyer çalışmalarının altyapısını da üniversitelerin kurguladığını ve çok kâr elde ettiklerini belirtmektedir (Bok, 2007).

Dünya ölçeğinde pekçok büyük ölçekli üniversite bile bilimlerde sürdürülen kimi araştırmalarda, üniversitelerin finans kaynaklarını güçlendirmek lehinde çalışmalara ağırlık verdikleri görülmektedir. Sosyal bilimlerde gelişmiş veya az gelişmiş ülke toplumlarına yönelik olarak yapılan ticari değer taşıyan pek çok araştırma, bilimsel açıdan önemsizdir. Çünkü sosyal problemlere çözüm üretmek "pazarda piyasası" olmayan bir ticari meta' olarak görülmüştür. Bu da üniversitelerin ABD, Avrupa, Uzakdoğu ve Türkiye'de ortak sosyal bilim sorunlarından biri olarak görülmektedir. Neticede uzun vadede sosyal buhranların çözümsüzleşmesi, ufku açık olan sosyal bilim gelişmelerinin desteklenmemiş olmasıdır (Bok, 2007). Türkiye'de yükseköğretimin sosyal problemlerden ve halkın so-

runlarından uzaklığı konusu 1933 yılında Üniversite Reformunun birinci gerekçesi olarak ilan edilmişti. Bu düşünceden hareketle günümüz Türkiye'deki üniversitelerin de aynı handikap ile karşı karşıya olup olmadığı çok önemli bir araştırma konusudur.

XX. yüzyılın ikinci yarısında dünyadaki kitle ulaşım araçlarının çoğalması ile kültürlerarası etkileşimin hızlanmasının bir neticesi olarak sosyal bilimlerde yeni eğitim teknikleri görülmeye başladı ve yükseköğretimin amacı bununla birlikte yeniden belirlenmeye başladı. Bir önceki yüzyılın başında işletme fakültelerinin açılmasına bile kuşkuyla yaklaşılmaktaydı. Oysa Son otuz yılda sanal ağ üzerinden ve TV öğretimi ile ders takip eden üniversiteler ve diploma veren birçok sosyal bilim bölümü bulunmaktadır. Dünyada hemen her yıl 75 milyon yeni "öğrenci adayı"nın, sanal ağ üzerinden eğitim sistemine katıldığı ve üniversitelerin sanal dolayımıyla sağladıkları maddi getirinin 40 milyar doları aşması üniversiteleri birer ticari sektör haline getirmenin ötesinde "insani yoksunlaşma ve değer yitimi" ile birlikte, bilimsel bilginin üniversiteler uzamında inşa etmesi beklenen; içinde yaşadığı toplumun sorunlarının farkında, yarının bugünden daha iyi olması için kendisinin de elini taşın altına sokması gerektiğinin bilincinde, "ahlaklı yurttaşlar" yetiştirme edimini tehlikeye atmaktadır. Vatandaşları yalnızca işe ve para kazanmaya hazırlamak, onlara sonuçta dışarıdaki bütün zenginliğin değerini düşürecek bir iç yoksulluğa mahkum etmek demektir. Öte yandan eski sürekli eleştirilirken yeni ve bilimsel olan, eskinin boşluğunu dolduramamıştır. Bölge araştırmalarının başlatılması, disiplinlerarası işbirliğinin başlamasına sebep olurken; disiplinler arasındaki keskin çizgilerin de yavaş yavaş ortadan kalkmasını sağlamıştır. Fakat disiplinlerarası çalışma Türkiye'de o kadar eksik görünen bir sahadır ki, Yükseköğretim planlaması tam da bu noktada sosyal bilimler bakımından açık vermektedir. Alt dalların dünyayı inceleyenleri (tarih, iktisat, siyaset bilimi, sosyoloji) ile modern olmayan dünyayı inceleyen dallar (antropoloji ve doğu araştırmaları) arasında yatay ve dikey ayrımlar söz konusudur. Oysa bunlar acaba ne kadar birbirinden bağımsız ayakta durabilecek bilim piramitleridir? Sorunun cevabını vermek için çok geniş bir sosyal bilim araştırmasının yapılması hayati önem taşımaktadır.

Sosyal bilimlerde disiplinlerarası çalışmaların etkisiyle; siyaset sosyolojisi, iktisat sosyolojisi, spor sosyolojisi, ekonomik ve sosyal tarih, felsefenin tarihi, bilim tarihi, matematiğin tarihi…vs. gibi kimi disiplinlerin doğmasına da öncülük etmiştir. Bu da çeşitlenmeden başka istihdamda çapraşık bir yapı ortaya çıkarmıştır. Toplumsal değişimlerle birlikte toplumun sürekli olarak farklılaşıp karmaşıklaşması, yeni sorun ve gereksinmelerin ortaya çıkması; disiplinlerarası çalışmaların yürütülmesinde ve farklı disiplinlerin birbirleriyle kaynaştırılmasında gözlenen yoğunlaşmayı tetikleyen başat unsur olmuştur.

Dünyada kendilerini Avrupa merkezli bilimsel paradigmaya sıkıştırmak istemeyen araştırmacıların karşı çıktıkları asıl iddia fen bilimleri ve sosyal bilimlerin birbirinden ayrılmasının dahi bir art niyet taşıdığı iddiasıdır ki, bu sosyal bilimler açısından ve insani bilimler açısından son raporlarda yer almıştır. Türkiye'deki yükseköğretimde bu bakımdan ne gibi bir gelecek projeksiyonu öngörüldüğü ise belirtilmiş değildir.

Kaynaklar

Akyüz, Yahya (1994). Türk Eğitim Tarihi, İstanbul.

Barthold, W. (1981). Moğol İstilasına Kadar Türkistan, Haz. Hakkı Dursun Yıldız, İstanbul: Kervan Yayınları.

Barthold, W. (2006). Orta Asya Türk Tarihi Hakkında Dersler, Haz. K. Y. Kopraman, İ. Aka, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Bouamrane, Chikh (1988). "İslam Tarihinde Eğitim Öğretim Kurumları" Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Çev. Nesimi Yazıcı, Cilt XXX, s. 282, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları

Çakmak, Şakir (2001). Erken Dönem Osmanlı Mimarisinde Taç Kapılar (1300-1500), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları,

Esin, Emel (1972). "Muyanlık' Uygur 'Buyan' yapısından (VIHARA) Hakanlı Muyanlığına (Ribat) ve Selçuklu Han Medresesine Gelişme", Malazgirt Armağanından Ayrıbasım, Ankara.

Hasan İbrahim Hasan, Siyasi, Dini, Kültürel, Sosyal İslam Tarihi, Çev. İsmail Yiğit, Kayıhan Yayınları, İstanbul 1991, C.6,, s. 115-288;

İbn Cübeyr, 2003. Rıhle(Seyahatname), Endülüs'ten Kutsal Topraklara, Selenge Yayınları, Çev.: İsmail Güler, İstanbul, s. 167.

İbn Hallikan (1968). Vefeyatu'l-A'yan ve Enbai Ebnai'z-Zaman, I-VI, Tahkik: İhsan Abbas, Beyrut: Mektebetu Dar Sadr.

İbnü'l-Esir (1987). El-Kamil fi't-Tarih Tercümesi, Çev: Abdulkerim Özaydın, İstanbul: Bahar Yayınları.

İbnü'l-Kesir (1995). El-Bidaye ve'n-Nihaye, Çev. Mehmet Keskin, İstanbul: Çağrı Yayınları.

Bok, D. (2007), (Çev: Barış Yıldırım) Piyasa Ortamında Üniversiteler: Yükseköğretimin Ticarileşmesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 161, Şubat 2007, İstanbul.

Makdisi, G. (2004). Ortaçağda Yükseköğretim İslam Dünyası ve Hristiyan Batı, Çev.Ali Hakan Çavuşoğlu-Hasan Tuncay Başoğlu, İstanbul: Gelenek Yayıncılık.

Ma'rûf, Nâci (1973). Ulemâu'n Nizâmiyât ve Medârisu'l-Maşrıki el-İslâmî, Bağdat 1973, s. 12-13.

Sarıkaya, Yaşar (1999). "Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi" İslam Araştırmaları Dergisi, Sayı: 3, s. 35-36.

Sibt İbnü'l-Cevzi (1359). El-Muntazam fi Tarihi'l-Müluk ve'l-Umem, Cilt: I-VI, Haydarabad.

Subki, (1324). Tabakatü'ş-Şafiîyye, I-IV, Cilt: III, Kahire.

Şeker, Mehmet (1984). İslam'da Sosyal Dayanışma Müesseseleri, Ankara.

Talas, M. Asad (2000). Nizamiye Medresesi ve İslam'da Eğitim-Öğretim, Çev.: Sadık Cihan, Etüt Yayınları, Samsun,

Unat, Faik Reşit (1964). Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış, Ankara.

Uzunçarşılı, İ. H. (2000), Osmanlı Devletinde İlmiye Teşkilatı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Ünal, Hüseyin Rahmi (1982). Osmanlı Öncesi Anadolu Türk Mimarisinde Taç Kapılar, İzmir, ss. 46-48.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1466-1474

The Development, Importance and Evaluation of Distance Education in Turkey: The Case of Istanbul University

Prof. Dr. Mithat Zeki Dinçer, Prof. Dr. Füsun İstanbullu Dinçer, Res. Asst. Zehra Binnur Avunduk
[1]Istanbul University, Faculty of Economics and Head of Vocational School of Social Sciences, Beyazit, 34452 Istanbul, Turkey
[2]Istanbul University, Faculty of Economics, Head the Department of Tourism Management, Beyazit, 34452 Istanbul, Turkey
[3]Istanbul University, Vocational School of Social Sciences, Beyazit, 34452 Istanbul, Turkey

Abstract

In today's global and rapidly changing world, educational systems have become differentiated and in response to the changing needs of students, academic world works to meet their expectations. There have been substantial developments in the field of higher education over the years and recently, the rapid development of technology and the increasing use of internet, distance education started to gain popularity all over the world. In order to keep up with this rapidly changing world, Istanbul University started distance education in the period of 2009-2010. Purposes of this research are: to examine historical development, evaluation and transformation of distance education and its application in Turkey. Furthermore, to explain an innovative university's adoption process of distance education is the other objective of this study. To this end, we addressed Istanbul University as an innovative university, in order to evaluate distance education in Istanbul University the authors have interviewed with the coordinators and administrators of distance education. SWOT analysis is one of the ways to evaluate the current situation. For that purpose, the authors have interviewed with those concerned, and revealed strengths, weaknesses, opportunities and threats then discussed possible tasks incumbent on faculty members and universities. This study tries to bring solutions on the issue.

Key words: Distance education, history of education types, innovative university.

Introduction

In recent years, the rapid development of techonology and the increasing use of internet, web-based instructional programs have been diffusing intensely. As in all areas, also in higher education, innovativeness becomes a crucial factor. In order to meet students expectations, the universities which are adopting new technologies and offering different alternatives, can be seen as innovative. The Istanbul University, applying information technologies to instructional programs at different levels, might be the most beautiful examples of this issue. First of all we would like to give some information about historical development of distance education in the world and Turkey by the reviewing literature. Furthermore, in order to make SWOT analysis, we interviewed with the administrators and coordinators of distance education in Istanbul University. We are grateful to all coordinators and administrators for their contributions and interests to our study.

Definitions of Distance Education

"Distance education or distance learning is a field of education that focuses on teaching methods and technology with the aim of delivering teaching, often on an individual basis, to students who are not physically present in a

traditional educational setting such as a classroom" (Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education). "Distance education is a method of education in which the learner is physically separate from the teacher. It may be used on its own, or in conjunction with other forms of education, including face-to-face. In distance education, learners are physically separated from the institution that sponsors the instruction" (Schlosser, L.A., Simonson M.R., p.3). "The basic idea of distance education is simple enough: students and teachers are in different places for all or most of the time that they learn and teach. Being in different places they depend on some kind of technology to deliver information and give them a way of interacting with each other." (Moore, M., Kearsley G., p.1).

"The most evident setting of distance education occurs when both time and location are different. An example would be WBI with student and instructor residing in different parts of the country and interacting via e-mail at times convenient for each. Distance education also occurs when interaction happens at the same time (synchronous), but at different locations, such as a Web-based course using a chat room with an instructor at one site and learners at others. A third type of distance education occurs when instruction is offered at different times (asynchronous). In asynchronous instruction, learners and instructors are not online at the same time" (Davidson-Shivers, G.V., Rasmussen K.L., p.10) (Table 1).

Table 1: Distance education occurs when there is a difference in either time or location or both.

Tim	**Location**	
	Same	**Different**
Same	Not Distance Education	Distance Education
Different	Distance Education	Distance Education

Source: From Davidson-Shivers, G.V., Rasmussen K.L., p.10

The terms e-learning (electronic learning) and online learning have been used synonymously with Web-based instruction (WBI). The term e-learning is typically found in business and industry training literature (mentioned by Schank, 2002, Stockley, 2003; Wagner, 2001) or in international education and training information (mentioned by Joint Information Systems Committe [JISC], 2003). Distance education and WBI are sometimes thought to be the same (mentioned by Center for Technology in Education at Johns Hopkins University [CTE], 2003; Stockley, 2003). Simonson, Smaldino, Albright and Zvacek (2000) define distance education as "institution-based, formal education where the learning group is separated geographically and where interactive telecommunication systems are used to connect learners, resources and instructors". By contrast, CTE refers to distance education as "quite simply… any type of instruction wherein students are enrolled at a distance from faculty" (n.p.), and WBI is one type of distance education" (Davidson-Shivers, G.V.; Rasmussen K.L., p.10).

WBI →Only use web (internet, intranet)

E-learning →Web + CDs + other computer applications

E-learning = WBI + CBT (Computer based training) + other multimedia

(Davidson-Shivers, G.V., Rasmussen K.L.)

As a result e-learning includes Web based instruction (WBI). Distance Education includes; Correspondence education (by letters), radio, TV, The Open University (by sending books and writable materials), e-learning, WBI. (Table 2) In recent years, technological advancements also affect education. When computer and naturally internet using become more common all over the world, e-learning has arisen a kind of distance education.

Table 2: Distance education types and means.

Distance Education Types	**Distance Education Means**
Correspondence Education	By letters
The Open University	Radio, TV, books and writable materials
E-learning	Computer applications, Web

History and Development of Distance Education

History and Development of Distance Education in the World

Distance education has developed through various historical generations although some people believe this began with the invention of the internet. The first generation was text and instruction was by postal correspondence as the medium of communication. The second was teaching by means of broadcast radio and television. The third was open universities, the forth was teleconferencing and finally the most recent generation of distance education based on internet technologies (Moore, M., Kearsley G., p.24.).

Distance education seems a new idea for todays most educators. Although, distance education dates as early as 1728, when an advertisement in the Boston Gazette... [named] 'Caleb Phillips, Teacher of the new method of Short Hand was seeking students for lessons to be sent weekly. Modern distance education first relied on the development of postal services in the 19th century and has been applied at least since Isaac Pitman taught shorthand in Great Britain via correspondence in the 1840s. (http://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education). "Distance education in the form of correspondence study was established by Charles Toussaint and Gustav Langenscheidt to teach language in 1856, Berlin, Germany. Later on this correspondence studies are verified for many fields. Correspondence study crossed the Atlantic in 1873, with founding by Anna Tickner to encourge study at home. Between 1883 and 1891, academic degrees were authorized by the State of New York, through the Chautauqua School of Liberal Arts to students who completed the curriculum of the required summer school and correspondence courses"(Demiray U., İşman A., p.25. http://www.tojet.net).

"The contemporary period is often characterized as one of unpredictable change. Globalization, brought on by supersonic air travel, satellite television, computer communications, and societal changes, has inspired new ways of looking at distance education. Edwards (1995) uses the term open learning to describe a new way of looking at education in a quickly changingband diverse world. He indicates that distance education and open learning are two distinct approaches to education. Edwards states that this can occur outside of the traditional organization of education. This is a major difference between his description of open learning and the previous definitions of distance education. More recently, the idea of the "virtual school" has become popular and often used when referring to distance education in schools. Virtual is defined as something quasi, or pseudo. Virtual is often a potential state that at some time might become "actual." And, just to add to the confusion, actual is generally considered the opposite of virtual. So, it must be that a virtual school would be a potential school as compared to an actual school" (Schlosser, L.A., Simonson M.R., p.5-6).

History and Development of Distance Education in Turkey

The first application of distance education system of Turkey has been started in the years of 1950. Distance education practices accelerated and application preparation on this subject started after the year of 1950 (Uşun, S. 2006, p. 219). Initially, correspondence teaching practice started and The Board of Correspondence Teaching Center was founded. After that, Trial Higher School for Teachers, Widespread Higher Education Institute, Open Primary Education School, Open Education High School, Open Education Faculty, Vocational and Technical Open Education School were founded (Uşun, S. 2006, p.218).

"In 1970s, the methods and components of the distance education were given by a television system established at the Eskisehir Economical and Commercial Sciences Academy (EECSA). By 1982 a new constitution and new Higher Education Acts were accepted. As a result a Council for Higher Education (HEC), referred to as YÖK, was created and given the authority by the Constitution of the Republic to regulate all higher education. Within the same year, the distance education application, very closer to its meaning of today, was started with a governmental decision executed by HEC under a law and so, the opportunity and right was presented to the Turkish universities to make distance education." (Rüzgar, N.S., 2004, http://tojde.anadolu.edu.tr/).

"In 1981 November, with the governmental decision under 41 no code as included in the 2547 no Higher Education Law, the universities were given right to make distance education and Anadolu University that had a sufficient infrastructure with this regard was assigned to make distance education starting from that date. Today, Open Education Faculty (OEF) is almost to finalize its trial studies on videoconference to be integrated with the system. In 1992, considering the secondary school level and content with the management of Ministry of National Education started The Open High School (OHS) application under the structure and operation model of OEF.

The OHS was established with the official letter of Ministry of National Education (MNE) dated June 2, 1992 and numbered 12633, and on October 1992, it enrolled 44.151 students and began its education in 1992-1993 Academic Years" (Rüzgar, N.S., 2004, http://tojde.anadolu.edu.tr/).

Examples of the Universities Which are Applying the Model of Distance Education in the World

"The University of London claims to be the first university to offer distance learning degrees, establishing its External Programme in 1858. In the United States William Rainey Harper, first president of the University of Chicago developed the concept of extended education, whereby the research university had satellite colleges of education in the wider community, and in 1892 he also encouraged the concept of correspondence school courses to further promote education, an idea that was put into practice by Columbia University. In Australia, the University of Queensland established its Department of Correspondence Studies in 1911. More recently, Charles Wedemeyer of the University of Wisconsin–Madison is considered significant in promoting methods other than the postal service to deliver distance education in America. From 1964 to 1968, the Carnegie Foundation funded Wedemeyer's *Articulated Instructional Media Project* (AIM) which brought in a variety of communications technologies aimed at providing learning to an off-campus population. According to Moore's recounting, AIM impressed the UK which imported these ideas when establishing in 1969 The Open University, which initially relied on radio and television broadcasts for much of its delivery. Germany's Fern Universität in Hagen followed in 1974 and there are now many similar institutions around the world, often with the name Open University (in English or in the local language). All "open universities" use distance education technologies as delivery methodologies and some have grown to become 'mega-universities', a term coined to denote institutions with more than 100,000 students" (http://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education).

"Technology is having a dramatic effect on colleges and universities, producing what may be the most challenging period in the history of higher education. One manifestation of the convergence of technology and education is distributed learning. The World Wide Web provides alternative means for the delivery of courses and services, providing learners with an extraordinary range of options"(Oblinger et al., p.1. http://www.acenet.edu/bookstore).

In U.S., Berkeley College recognizes the importance of distance learning in the higher education community and brings the classroom to the students anywhere in the world with the same high level of support as on campus classes through internet. The instructors, classmates are also available by phone or e-mail and the students get the same proven curriculum and faculty support that is provided on-campus classes (http://berkeleycollege.edu/-Online/index.htm).

At Harvard University, several distance education programs are available under the name "Harvard University Extension School". Online lectures use streaming video technology, along with standard internet browser software and are available to meet a wide range of needs. Also "Live Web Conferences" are held at specified class times without video (http://www.extension. harvard.edu/DistanceEd/). Another U.S. University; University of California offers online courses under the name "UC Berkeley Extension Online courses" with experienced and talented instructors and with expertise in the latest online learning techniques (http://learn.berkeley.edu/html/distance.html).

The Universities Which Apply Web-based Distance Education Model in Turkey

Information technologies have been developing day by day. All of the institutions have to adapt these innovations unless they could not survive. It might be therefore, Information Management and Computer Programming associate degree programs were opened by Vocational School of Sakarya and they started the education with 817 students in 2001-2002 period. Associate degree programs, given via Distance Education by Vocational School of Sakarya, were incorporated into Vocational School of Adapazarı which was newly established (http://www.uzem.sakarya.edu.tr.). In Mersin University-Vocational School of Mersin, Distance Education Unit was established in the year of 2002 and e-enabled instruction working has first begun in 2002-2003 period with Industrial Electronics program. In the year of 2003 Computer Programming, Electronic Technology, Electronic

Communication Technology, Control and Automation Technology also in the period of 2009-2010, Business Management and Pharmacy Services associate degree programs were added to Distance Education Unit, therefore number of programs has reached to six (http://www.mersin.edu.tr.).

The Public Universities in Turkey that apply distance education programs are: Afyon Kocatepe, Anadolu, Ankara, Atatürk, Çukurova, Fırat, Gazi, Istanbul, Karabük, Karadeniz Technical, Kırıkkale, Koceli, Mehmet Akif, Mersin, Sakarya, Süleyman Demirel, Trakya, Uşak University and the Foundation Universities in Turkey that apply distance education programs are: Atılım, Bahçeşehir, Beykent, Istanbul Aydın, Maltepe, Turkey Logistics Researches and Education Foundation (http://www.osym.gov.tr). In Turkey, some vocational schools have started to web-based distance education programs before 4-year faculties. 5 universities have started the first 4-year faculty web-based distance education programs in the year of 2009. It is possible to see ÖSYM- Guides of Student Preference.

The Case of Istanbul University

The distance education activities started in Istanbul University when ISUZEM was founded in 2009 and the Distance and Open Education Faculty was founded in 2010. The distance education programs that targeted to various student groups have been offering Istanbul University quality education without the limitations of time and space and with the missions of "Converting World into a school" and "Long-established tradition, high technology" (Istanbul University Press Meeting held on 05.04.2011).

Distance Education Programs in Istanbul University

Istanbul University offers 3 associate degree programs (International Trade, Banking and insurance at Vocational School of Social Sciences and School of Jurisprudence), 10 undergraduate degree programs (Turkish Language and Literature, Economics, Business Administration, Econometrics, Public Finance, Labor Economics and International Relations, Teacher Training in Computer and Education Technologies , Journalism, Public Relations and Advertisement, Radio-TV and Cinema), 3 graduate degree programs (Informatics, Capital Markets and Financial Econometrics), 1 undergraduate completion (Divinity) and 1 certificate program (Molecular Mechanisms of Patients); a total of 18 programs within the scope of distance education (ISUZEM, http://uzaktanegitim.istanbul.edu.tr.).

Methodology of Research

SWOT analysis that includes strengths, weaknesses, opportunities and threats is reported to be a useful planning tool for situational analysis, for program evaluation and for quality improvement. SWOT analysis allows one to collect and analyse a great quantity of information about the SWOT of a programme. It was originally developed for change management in business planning and can be adapted easily for use in many different situations (Camden et al., p.1374).

SWOT analysis is one of the ways to evaluate current situation, therefore we decided to analyze distance education process in Istanbul University with SWOT. In order to make SWOT analysis, we interviewed with the 4 administrators and 10 coordinators of distance education in Istanbul University. A questionnaire with four open-ended questions was developed typically in a SWOT analysis. These are:

A. Strengths: What are the current strengths of the distance education?

B. Weaknesses: What are the current weaknesses of the distance education?

C. Opportunities: What are the current opportunities for the model of distance education?

D. Threats: What are the possible threat items about this education type?

We collected all the opinions of the interviewers and listed under the 4 categories.

Strengths

- It provides time and place flexibility.
- It is possible to access the education wherever there is an internet connection.
- Both the faculty members and the students can be online synchronously (Synchronous education).
- It is an interactive education type; students can ask questions while having the lectures.

- It provides one to one education.
- If students miss a class, they can watch it by the system that records them. (Asynchronous Education)
- Thanks to this system, faculty members can also watch these classes and rate their performances by criticizing them, thus the quality of these classes evolves.
- By test questioning, an objective evaluation is done.
- Time is saved.
  a) No time is wasted on traffic.
  b) Faculty members can spare their times for academic researches.
  c) Students can work in the mornings and continue their educations in the evenings.
- This system also saves place. Instead of training a limited numbers of students in structures, hundreds of students can be reached by net.
- This system causes education costs to decrease as mentioned below:
  a) Students' travel and transportation expenses, sheltering, etc. costs decrease.
  b) Except for system installation costs and fixed costs, thanks to increasing numbers of students the productivity improves, with less costing more students can be trained. Due to scale causing yields, costs can be minimized.
- It is a system that yields fair profits for university.
- System offers lots of class materials. Especially it helps students to learn easier by using visual effects and sound effects. Refined lecture notes are enriched by content design team.
- At the beginning of the 14 weeks scheduled class program, faculty members prepare comprehensive lecture notes. So students can be prepared before the course begins. This would help them become more motivated and disciplined.
- 130 live lectures are done in a week.
- It helps faculty members and students to adapt technology easier.
- To solve every technical problems and to use visual technology in better ways; system administrators, technical team, call-center operate R&D continuously.
- It helps to reach a wide audience of education, speeds up development process of information society.
- It increases competition between universities. Therefore it encourages the quality growth in education.
- One of the strongest aspect of this program is, high brand value of Istanbul University faculty members causes distance education programs being preferred.

Weaknesses

- It is a new system in Turkey.
- Some of the faculty members are against this education system.
- Because of the use of multiple-choice exams, comment questions can not be asked like in classical exams.
- Faculty members can not use any conviction notes about the performance of the students in class. (passing grade initiative can not be used)
- Problems caused by sufficient knowledge of system and problem solutions.
- Faculty members and students who do not know enough to use the technology.
- Some students might have a lack of adequate technical opportunities (Microphone, camera, etc.).
- Deficiency of internet, possible power failure and the lack of technological infrastructure that may occur.
- Faculty member can not have eye contact on students. Also communication can not be done by body language.
- Students can not be checked whether they listen or not.
- It causes faculty member to feel like he/she has been talking to him/herself.
- Students' lack of intrinsic motivation about following the lectures can cause planning problems for the students who do not have study habits.
- Students can not have a constant contact with faculty members. Also they can not live in a classroom atmosphere, and being unable to live in a campus.

- System can cause passive watching like happens in TV.
- Lots of number of students can cause communication problems.
- Faculty members try to teach 3-4 hours needed lectures in 50 minutes.
- Some lectures –economics, econometrics, statistics- that needs problem solving and computer laboratory applications; applications cannot be done and time is limited.
- System doesn't fit to all programs that especially need intensive application and laboratory study.
- Notes may not be collected from some of the faculty members on time.
- Possible quality decreases might outcome because of lecture notes that has been wanted from faculty members in a short period of time. It can be counted as one of the defects of this program.
- System expands the responsibility and course loads of faculty members, increases the administrative burden.
- There is a chance to pass the lecture documentaries and exam questions into the hands of unauthorized and malicious people.

Opportunities

- Provides equality of opportunity in education.
- Provides education of Istanbul University quality to the employees, students with limited economic opportunities, housewives, disabled people, prisoners, people who want to continue their academic career, students who don't prefer to stay away from their families, teens inhabited in non-university cities, expatriates, middle age and upper middle age people, school-girls not allowed to be educated in metropolitan universities in their locations.
- Provides the opportunity of both working and studying.
- Formal education doesn't allow students to have the opportunity of working as well as the distance education students could have the work experience and could continue education at the same time.
- Students may be helped to reduce the material and spritual problems.
- Associate degree, undergratuate and master of education programs are available under distance education at Istanbul University.
- Students, who have a certain GPA, may make the transition from distance education to formal education in accordance with legislations.
- Provides the same opportunities of having a diploma received from formal education. (Without specifying the type of the education, graduates are given the Istanbul University program diploma).
- Distance education students graduate as more well equipped in terms of technological know-how than the formal education students.
- Provides a significant increase in revenues of education which is the most important item of income in universities.
- Increased university income is reflected by the faculty members teaching in distance education as economic opportunities.
- Students can follow the courses with his/her family and friends. Thus, the society as a wide audience is reached and their level of knowledge is increased. This is the most effective way for the formation of information society.
- Increases the professional satisfaction of faculty members, creates opportunity to meet with the new student profiles.

Threats

- Common internet threats can be a problem in this area as publication of each transaction is provided through the general computer networks. For example, course notes may be changed, course materials and passwords can be stolen, exam questions can be changed, the viruses can be sent or entrance to the system may be blocked.
- Applying the mid-term exams on the internet may pose a risk.
- System is quite open to be abused if it is not well planned. Someone instead of the real student may disrupt the flow of the lecture by entering the system and by asking questions out of the curricular, and may also take the exam instead of the student.

- Students may lack in terms of cultural interaction and friendship relations.
- May cause students to have socialization problems.
- Students may not have opportunities for psychological and sociological development.
- Health problems may occure due to long-term use of computers.
- Employment problems can lead to an increase due to the increase in the number of graduation.
- It may be a threat to formal education if this model of education is well-settled. Traditional education may be kept in the background. In the presence of distance education with formal education together, formal education graduates may have inequality of competition in terms of job opportunities.
- It may be a threat for Istanbul University if the quotas do not increase.

Conclusion and Proposals

As a result, distance education is providing traditional formal education to masses interactively, for the purpose of creating a knowledge society and lifelong education through internet, independent from time and space. It is a new and open horizon education and teaching system and concerned as web-based in the era of information technology.

After analyzing SWOT we notice that from our point of view strengths are more than weaknesses, opportunities are more than threats. Although the system is very new in Istanbul University its application is successful. However since this is a new program we will be able to see its advantages only after graduation. Distance education is a section between traditional education and open education. Distance education serves the philosophy of life-long learning and the detection of problems and constructing the infrastructure needed will take time.

Our proposals are mentioned below:

- The system should be designed for each department's specific features. The technical staff should work in coordination with the scholars.
- More staff and a more professional structuring are needed.
- The activities should comply with the Bologna Process.
- The staff and scholars should be trained consistently.
- The success of this type of education should be measured after the graduation of the first students.
- All examinations might be conducted online however the security measures should be tightened.

References

Berkeley College, Online, received from http://berkeleycollege.edu/Online/index.htm, available on: 25.03.2011.

Camden, C., Swaine, B., Tetreault, S. & Bergeron, S. (2009). SWOT analysis of a pediatric rehabilitation programme: A participatory evaluation fostering quality improvement, Disability and Rehabilitation, 2009; 31(16): 1373-1381, Informa Healthcare, received from http://web.ebscohost.com/ehost, available on: 13.04.2011.

Davidson-Shivers G.V., Rasmussen K.L. (2005). Web-based learning / Design, Implementation, and Evaluation, Pearson.

Demiray, U., İşman, A. (Part II), Online Distance Education Book, The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), received from http://www.tojet.net/e-book/ebook.pdf, available on: 13.04.2011.

Harvard Extension School, received from http://www.extension.harvard.edu/DistanceEd/, available on: 25.03.2011.

Istanbul University Press Meeting held on 05.04.2011.

ISUZEM (Istanbul Universitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi) http://uzaktanegitim.istanbul.edu.tr, available on: 10.04.2011.

Mersin Üniversitesi, Mersin Meslek Yüksekokulu (Uzaktan Eğitim) received from http://www.mersin.edu.tr/altue.-php?tip=1144&id=1149, available on: 25.03.2011.

Moore, M., Kearsley G., (2005). Distance Education, a Systems View, Second Edition, Thomson Wadsworth, Canada.

Oblinger, D.G., Barone, C.A., Hawkins B.L. First in A Series/ Distributed Education and Its Challenges: An Overview., American Council of Education, received from http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/distributed-learning/distributed-learning-01.pdf, available on: 15.03.2011.

ÖSYM, received from http://www.osym.gov.tr, available on: 22.03.2011.

Rüzgar, N.S. Distance Education in Turkey; The Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April 2004 ISSN 1302-6488 Volume: 5 Number: 2. Recived from http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde14/articles/ruzgar.htm, available on: 08.03.2011.

Sakarya Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Merkezi, received from http://www.uzem.sakarya.edu.tr/index.php/sauuzem/tarihce.html, available on: 25.03.2011.

Schlosser, L.A., Simonson, M.R. Distance Education: Definitions and Glossary of Terms; 3rd.,ed., Information Age Publishing, USA, received from http://books.google.com, available on: 17.03.2011.

University of California, Berkeley Extension, received from http://learn.berkeley.edu/html/distance.html, available on: 25.03.2011.

Uşun, S. (2006) Uzaktan Eğitim, Nobel Basımevi, Ankara.

Wikipedia, received from http://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education, available on: 07.03.2011.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1475-1479

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

The Role of Academic Service Learning in Higher Education in 21st Century

Asst. Prof. Dr. Ferman Konukman, Prof. Dr. Robert C. Schneider
The College at Brockport, State University of New York, Dept. Of Kinesiology, Sport Studies & Physical Education, Brockport, 14420, New York, USA

Abstract

Academic Service Learning (ASL) is a non-traditional experiential learning model that offers students an opportunity via active community involvement and reflection (Stacey, Dale, & Langer, 1997). This experimental learning model is a way of learning through experience that students obtain and apply academic skills based on community needs and social problems. Service-learning may also be defined as an instructional methodology that is integrated into the academic curriculum and provides planned time for students to think about real life situations in their communities (Sigmon, 1994). During this process students learn academic course content and concepts and develop professional skills using active participation via thoughtfully organized service (Bowers & Alawiye, 2005). Service learning is conducted according to the needs of the community. Moreover, In the United States, beginning in the 1993, various universities included service learning programs in academic departments as a part of their curriculum. The value and experience of these programs is well documented in several programs. Therefore, the purpose of this presentation is to elaborate the role of and importance of academic service learning programs in higher education in the 21st century and to provide alternative ASL strategies.

Key words: Higher education, teacher training, academic service learning.

Introduction

Academic Service Learning (ASL) is a non-traditional experiential learning that offers students an opportunity via active community involvement and reflection (Stacey, Dale, & Langer, 1997). Service learning is not a volunteer work and it is a class oriented experience that students involve in an organized service activity based on need of community. Students understand related course content and civic responsibility via a period of highly structured reflection (Hamner, 2002; Stevens, 2008). This experimental learning model is a way of learning through experience that students obtain and apply academic skills based on community needs and social problems. Service-learning may also be defined as an instructional methodology that is integrated into the academic curriculum and provides planned time for students to think about real life situations in their communities (Sigmon, 1994). During this process students learn academic course content and concepts and develop professional skills using active participation via thoughtfully organized service (Bowers & Alawiye, 2005).

The main purpose of the service learning can be defined as continuous student reflection based on their experience during their search to accomplish real objectives for the community and higher understanding and skills for themselves (Miller, 2011). Service learning is conducted according to the needs of the community. There are four important characteristics of any academic service learning activity:

- It is coordinated with the community.
- It helps to create civic responsibility.
- It is integrated into the academic curriculum of students.
- It has organized and structured time for students to reflect on the experience.

During the years of 1998-2006 service learning experiences evolved in other related physical activity professions such as California Polytechnic State University, San Luis Obispo (Cal Poly), Recreation, Parks and Tourism Administration Program (Hendrics & Miranda, 2003); University of Nebraska at Kearney, Recreation Management Program (Moorman & Arellano-Unruh, 2002); University of Central Florida and University of Northern Florida, Sport Leadership Programs (Mumford & Kane, 2006): University of North Carolina at Greensboro, Exercise and Sport Science Department (Williams & Kovacs, 2001).

Moreover, In the United States, beginning in the 1993, various universities included service learning programs in academic departments as a part of their curriculum. The value and experience of these programs is well documented in several physical education programs such as : The University of Illinois at Chicago, The Apprentice Teacher Education Program (Hellison, 1993), University of Denver, Project Lead (Cutforth, 1997); University of Utah, Department of Exercise and Sport Science, Physical Education Program (Watson, Hueglin, Crandall & Eiseman, 2002); Central Washington University, Physical Education Program (Konukman, 2007): Louisiana State University, the Life Time Exercise and Physical Activity Service Learning (LE PAS) program (Carson, 2008); Troy State University, Department of Kinesiology and Health Promotion Physical Education Program (Lee, Bush & Smith, 2005).

Academic service learning is applied in limited, yet growing number of programs to date. One of the first documented programs was conducted at the University of Illinois at Chicago by Don Hellison. This program was called The Apprentice Teacher Program which evolved from the Coaching Club (Hellison, 1993). The coaching club was a weekly before school program that uses basketball to teach elementary school children. Sixth, seventh and eighth graders taught basketball to elementary school children. One year later, in 1994, the University of Denver launched a service-learning program known as Project Lead that involved (Cutforth, 2000). Project lead in Denver organized an after school physical activity program in the gym of an elementary school. Two years later, in 1996, the University of Utah Exercise and Sport Science Department applied service learning in to their physical education teacher education (PETE) curriculum. Three courses within PETE program which were Exploration of Movement Sciences, Methods of Special Physical Education, and Methods of Middle School Physical Education integrated to service learning (Watson et al., 2002).

As the pathway of service-learning was laid in American teacher education programs, including physical education and other related professions, other programs instituted service-learning as an instructional methodology. These include Troy State University, Department of Kinesiology and Health Promotion Physical Education Program in 2002. Professional preparation course students conducted the Presidential Fitness Testing Program at a local elementary school. In addition, the senior level Administration of Sport, Recreation and Athletic Training course students organized and implemented an annual 5K/10K run (Lee, Bush & Smith, 2005). Central Washington University, Physical Education Program incorporated service learning in the courses of Movement Analysis & Applications 1 (locomotor and non-locomotor skills), Movement Analysis & Applications 2 (Striking with short and long handled implements), and Movement Analysis 4 (Manipulative sport skills) courses in 2006 (Konukman, 2007). Students enrolled in each course taught supervised sessions, in area schools not having a physical education program. Finally, Louisiana State University, the Life Time Exercise and Physical Activity Service Learning (LE PAS) program in kinesiology department incorporated a formal service learning component in physical education pedagogy courses in the fall of 2006 (Carson, 2008)

Pedagogical Aspects of Service Learning Projects

Pedagogical aspects of service learning projects can be assessed in many different ways. Tables 1-5 show how to assess physical education majors with rubrics in terms of teaching, preparation of teaching materials such as lesson plans, and presentation of the project. Instructors need to tailor assessment instruments based on characteristics of course and specific subject matter.

Table 1: Overall academic service learning project grading scale.

Attendance	5%
Group Lesson Plans	5%
Group Power Point Presentation	5%
Individual Reflective Journal	5%
Teaching	10%
Total	**30%**

Table 2: Lesson plan assessment rubric.

Themes	**Points**
Block Plan	1 2 3 4 5
Tables and figures	1 2 3 4 5
Objectives (Exit outcomes)	1 2 3 4 5
Progression of Tasks	1 2 3 4 5
Quality of Content	1 2 3 4 5
Appropriate Cues	1 2 3 4 5
Assessment ideas	1 2 3 4 5
Closure	1 2 3 4 5
1= Very poor, 2= Poor, 3= Average, 4=Good, 5= Excellent	

Table 3: Individual reflective journal assessment rubric.

30-40 points —	shows that you not only understand the subject you taught but that you can actually "see how it works" by creating your own examples and illustrations in a reflective way
20-30 points —	shows an understanding of the subject but the examples and ideas are not very well organized
10-20 points —	Uses some of the terms correctly but the examples show a lack of understanding and they are weak
1-10 points —	Journal could have been written without ever taking the course, very poor

Table 4: Power point presentation rubric.

Group Name:	
Themes	**Points**
Quality of photos	1 2 3 4 5
Introduction	1 2 3 4 5
Assessment	1 2 3 4 5
Discussion	1 2 3 4 5
References	1 2 3 4 5
Group presentation	1 2 3 4 5
Over all power point quality	1 2 3 4 5
Total Points (out of 35)	1 2 3 4 5
1= Very poor, 2= Poor, 3= Average, 4=Good, 5= Excellent	

Table 5: Teaching assessment rubric.

Student Name:	
Themes	**Points**
Classroom management	1 2 3 4 5
Use of stop and start signals	1 2 3 4 5
Warm up activity	1 2 3 4 5
Equipment set up	1 2 3 4 5
Demonstrations	1 2 3 4 5
Verbal and visual cues	1 2 3 4 5
Safety	1 2 3 4 5
Voice volume	1 2 3 4 5
Checking for understanding	1 2 3 4 5
Closure	1 2 3 4 5
Total Points (out of 50)	
1= Very poor, 2= Poor, 3= Average, 4=Good, 5= Excellent	

Students' Perceptions of Service Learning

The following reflections were gathered from students' written journals as a part of their project requirement at Central Washington University (Konukman, 2007):

- "It takes a lot of work, and managing children takes work."
- "Be prepared for the time, it takes and make sure you have equipment."
- "You must love children, or you shouldn't be there."
- "That teaching is really fun, although I don't want to teach preschool."
- "Choose a grade level you would never dream of teaching because it might change your mind."
- "Teaching in the community is much more applicable to our education than lesson to our peers (micro teaching)."
- "I learned that I can teach elementary students and that they are fun."
- "Make sure your lesson plan is long enough for an entire hour. Also I would say to relax because the kids love you."
- "I learned that the children came from a different background than myself and I need to adjust to the students."
- "Plan ahead of time and be organized."
- "I enjoyed getting experience working with children. I did not enjoy the amount of work required for this project."
- "Get organized and make sure you know the exact age of the kids. This way you make the lesson developmentally appropriate."

Consequently, physical education majors' reflections and attitudes toward service learning were positive in general and indicated that they would like to be involved in academic service learning in other physical education courses. Moreover, school administrators and teachers provided active support during projects and reported that children had great experiences and involvement.

Conclusion

Academic service learning is such a vital application of connecting university and college physical education programs to the community and reality of societies. University students learn many important academic, social and professional skills during this authentic learning environment. However, service learning requires very careful planning and organization. Infusion of service learning ideals to college physical education has many challenges.

Service learning courses can be integrated to university and college physical education programs in three different ways: as a separate course, as an assignment within a course, or as an extracurricular activity (Cutforth, 2000). It is very obvious that service learning activities are highly connected to NASPE's National Initial Physical Education Teacher Education Standards 3-4, and 5. For example, Standard 3 emphasizes planning and implementation and all service learning projects requires intensive planning before teaching with supervised structured implementation. Standard 4 focuses on instructional delivery and management. Students practice instructional teaching skills based on their course and apply managerial task to their teaching repertoires during service learning. Finally, standard 5 emphasizes impact on student learning and physical education preservice teachers utilize assessment and reflection to foster student learning during their service.

Service learning could be seen as an important opportunity for university and physical education programs to integrate preservice teachers' knowledge to real life of schools and society. Preparing physical education teacher candidates for the 21st century is a challenging task and teacher candidates could learn and practice hands on experience in physical education "doing by learning" via service learning and serving the community. Service learning is such an innovative opportunity for other related professions as well. It is proven that service learning is a valuable learning tool for both students and participants although there is limited information and application about the effects of service learning in physical education and related professions at the college level.

References

Bowers, J., & Alawiya, O. (2005). Developing a sustainable service learning program. Faculty Fellow Training Manual. Central Washington University. Ellensburg, WA.

Carson, R. L. (2008). Introducing the life time exercise and physical activity service-learning (LE PAS) program. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79, 18-35.

Cutforth, N. J. (2000). Connecting school physical education to the community through service-learning. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 71, 39-45.

Galvan, C. (2010). What's happening outside the gym: The evolution of a service-learning project. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 81, 32-38.

Hamner, D. M. (2002). Building bridges: The Allyn & Bacon student guide to service-learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hellison, D. R. (1993). The coaching club: teaching responsibility to inner city students. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 64, 66-71.

Hendrics, W. W., & Miranda, B. (2003). A service-learning approach to wilderness education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 74, 7-21.

Konukman, F. (2007). Academic Service Learning (ASL): A Reflective Practice for Health & Physical Education Majors at CWU Physical Education Program. WAHPERD Journal, Fall, 42-44.

Lee, J.W., Bush, G., & Smith, E.W. (2005). Service-learning: Practical learning experiences in sport and physical education. STRATEGIES, January/February, 11-13.

Miller, J. (2011). Service versus Service-Learning. In M. P. Miller & J. D. Nendel (Eds.), Service-Learning in Physical Education and Related Professions: A Global Perspective (pp. 101-111). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Moorman, M. K., & Arellano-Unruh Nita. (2002). Community service-learning projects for undergraduate recreation majors. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 73, 42-52.

Mumford, V, & Kane, J. (2006). Service-learning in sports. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 77, 38-47.

Sigmon, R.L. (1994). Serving to learn; learning to serve. Linking service with learning. Council for Independent Colleges Report. National Youth Leadership Council.

Stacey, K., Rice, D. L., & Langer. G. (1997). Academic Service Learning Faculty Development Manual. Eastern Michigan University, Office of Academic Service Learning. Ypsilanti, MI.

Stevens, C. A. (2008). Service Learning for Health, Physical Education, and Recreation: A step by step guide. Champaign, IL: Human Kinetics.

M. I. Watson, D. L., Crandall, J., Hueglin, S., & Eisenman, P. (2002). Incorporating service-learning into physical education programs. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 73, 50-54.

Williams, K., & Kovacs, C. (2001). Balance and mobility training for older adults: An undergraduate service-learning experience. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72, 54-58.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1480-1490

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi Lisans Programı

Yrd. Doç. Dr. Bülent Özkan, Yrd. Doç. Dr. Namık Kemal Şahbaz
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yenişehir Yerleşkesi, 33169 Mersin, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2006 yılında yenilenen Türkçe Eğitimi Lisans Programında (TELP) yer alan derslerin işlevselliği, içeriği (konu, kapsam), derslerde kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) ve derslerin teori-uygulama dağılımları açısından yeterliğini öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, 14 üniversitede Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümünün 4. sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan ve Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları Ölçeği" uygulanmış ve öğretmen adaylarının 'Alan Bilgisi Dersleri' ve 'Meslek Bilgisi Dersleri'ne ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin "Alan Bilgisi Dersleri" bölümüne toplam 605, "Meslek Bilgisi Dersleri" bölümüne ise 587 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma, lisans derslerinin içerik düzenlemesi aşamasında öğretmen adaylarının sürece dâhil edilmiş olması açısından önemlidir. Söz konusu anket örneklem grubuna uygulanmış ve araştırmadan elde edilen veriler SPSS 17 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Analiz verilerine göre, Türkçe öğretmeni adaylarının TELP'te yer alan 'Meslek Bilgisi Dersleri'ni, birtakım yetersizliklere rağmen, 'Alan Bilgisi Dersleri'den daha işlevsel buldukları sonucuna ulaşılmıştır. .

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe eğitimi lisans programı, alan bilgisi dersleri, meslek bilgisi dersleri.

Giriş

Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya koyulmuştur.

Bu çerçevede, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlatılan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılamak, 2003 yılından bu yana ülkemizin de içinde yer aldığı lisans programlarından beklenen 'öğrenme çıktıları'nı (learning outcomes) tanımlamak, bu çıktılara ulaşmak için öğretilmesi gereken konular, bu konuların işlenmesi için gereken süreler ve yöntemleri belirlemek, 'öğrenme çıktılarını' aynı yöntemlerle ölçüp değerlendirmek amacı taşıyan 'Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (European Higher Education Area) bir üyesi olarak eğitim fakültelerinin bazı ortak asgari standartlara ulaşılabilme hedefi, programda değişikliğe gidilme sürecinin nedenleri olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2007).

1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları üzerine yürütülen çalışmalara üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, pa-

nel, çalıştay, açıkoturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programları; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş ve programlarla ilgili sorunları çözümlemeye yönelik öneriler, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak ortaya koyulmuştur.

Programın bir kez daha gözden geçirilip düzenlenmesinde en önemli itici güç ise 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerdir (YÖK, 2007).

Bu düzenlemeyle 2006-2007 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulanmaya başlanan yeni TELP, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri ile çerçevelendirilmiş, söz konusu bu içerikle program 2009-2010 eğitim öğretim döneminde ilk mezunlarını vermiştir.

Tablo 1: Toplam ders saatlerinin teorik ve uygulama dağılımı.

Toplam Saat	Teorik	%	Uygulama	%	Kredi
162	128	79	34	21	145

Son durumuyla yeni TELP'te yer alan derslerin kendi içerisindeki genel dağılımına bakıldığında toplam 162 saatlik dersin %79'unun teorik, %21'inin uygulama temelli olduğunu görülür (*bkz.* Tablo 1).

Tablo 2: Alan bilgisi genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin dağılımı.

Dersler	Ders Saatleri	%
Alan Bilgisi	33	55.9
Genel Kültür	14	23.7
Meslek Bilgisi	12	20.3
Toplam	**59**	**100**

Öte yandan, TELP'te alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin dağılımı açısından program içeriğine baktığımızda ise 59 farklı dersin 12'si meslek bilgisi, 33'ü alan bilgisi, 14'ünün ise genel kültür derslerinden oluştuğu görülmektedir. Bu anlamda alan bilgisi dersleri toplam ders dağılımının %55.9'una meslek bilgisi dersleri ise %20.3'üne karşılık gelmektedir (*bkz.* Tablo 2).

Bu anlamda, eğitim-öğretim programlarının oluşturulmasında her aşamada göz önünde bulundurulan içerik düzlemi nitelikli bir eğitim-öğretim için bir zorunluluk olarak değerlendirilir (Çoban, 2010).

Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının gerek öğrencilik yıllarında öğretmenliğe dair edindikleri öğrenme yaşantıları, gerekse meslek yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerle, kendi meslek anlayışlarını oluşturdukları ve bu anlayışın oluşmasında alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemli bir yere sahip oldukları söylenebilir (Can, 1987:160).

TELP'te araştırma konumuz olan söz konusu alan bilgisi derslerinin ağırlığı %55.9 iken meslek bilgisi derslerinin ağırlığı %20.3'lük bir paya sahiptir (*bkz.* Tablo 2). Araştırma TELP'te alan bilgisi ve meslek bilgisi dersleri üzerine yürütülen bu geniş kapsamlı çalışma, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin içerik düzenlemesi aşamasında, bir taraf olarak öğretmen adaylarından alınan dönütlerle, onların da program geliştirme sürecine dâhil edilmiş olması anlamında önem taşımaktadır. Bu çerçevede TELP'te yerini alan söz konusu derslerin işlevselliği, içeriği (konu, kapsam), materyal yeterliliği (kitap, makale vb.) ve derslerin teorik-uygulama dağılımlarında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümü öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerini arttırmak adına büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, TELP'te alan ve meslek bilgisi derslerinin işlevselliği, içeriği (konu, kapsam), kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) ve derslerin teorik-uygulama dağılımlarının yeterliliği çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. TELP'te 'teorik alan bilgisi dersleri'nin öğretmen adaylarının görüşlerine göre işlevsellik, içerik (konu, kapsam) ve kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) açısından yeterliği ne düzeydedir?
2. TELP'te 'uygulamalı alan bilgisi dersleri'nin öğretmen adaylarının görüşlerine göre işlevsellik, içerik (konu, kapsam), kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) ve teorik-uygulama dağılımları açısından yeterliği ne düzeydedir?
3. TELP'te 'teorik meslek bilgisi dersleri'nin öğretmen adaylarının görüşlerine göre işlevsellik, içerik (konu, kapsam) ve kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) açısından yeterliği ne düzeydedir?
4. TELP'te 'uygulamalı meslek bilgisi dersleri'nin öğretmen adaylarının görüşlerine göre işlevsellik, içerik (konu, kapsam), kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) ve teorik-uygulama dağılımları açısından yeterliği ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının, üniversitelerin TELP dahilindeki alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin işlevselliği ile derslerin içerik, materyal ve teori-uygulama süresi açısından yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2009:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, devlet üniversitelerinin Türkçe Eğitim Bölümü 4. sınıfında öğrenim görmekte olan tüm öğretmen adaylarından; örneklemi ise 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim görmekte olan 14 üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çerçevede araştırmada 'alan bilgisi dersleri bölümü' için 605; 'meslek bilgisi dersleri bölümü' için 587 öğretmen adayı örneklem olarak yer almıştır (*bkz.* Tablo 3).

Tablo 3: Türkçe öğretmeni adaylarının üniversitelere göre frekans ve yüzde dağılımları.

Üniversiteler	Alan Bilgisi Dersleri Bölümü		Meslek Bilgisi Dersleri Bölümü	
	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	30	5.0	30	5.1
Cumhuriyet Üniversitesi	29	4.8	29	4.9
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	49	8.1	46	7.8
Çukurova Üniversitesi	25	4.1	25	4.3
Erzincan Üniversitesi	31	5.1	30	5.1
Giresun Üniversitesi	28	4.6	28	4.8
İnönü Üniversitesi	76	12.5	73	12.4
Kırıkkale Üniversitesi	25	4.1	25	4.3
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	36	6.0	33	5.6
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	78	12.9	75	12.8
Mustafa Kemal Üniversitesi	30	5.0	30	5.1
Niğde Üniversitesi	52	8.6	51	8.7
Sakarya Üniversitesi	85	14.1	81	13.8
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	31	5.1	31	5.3
Toplam	**605**	**100.0**	**587**	**100.0**

Tablo 3'ten elde edilen veriler incelendiğinde seçilen örneklem sayısı bakımından en yüksek yüzdeye Sakarya Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinin sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun, örneklem dahilindeki üniversitelerin ilgili bölümlerinin ikinci öğretim programlarının varlığı veya mevcut kontenjan sayılarının fazla olması ile ilgili olabileceği söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek uygulaması yoluna gidilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özkan (2010) tarafından geliştirilen "*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan* ve *Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçekte, alan ve meslek bilgisi derslerinin işlevselliği, derslerin içerik (konu, kapsam), kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) ve derslerin teori-uygulama dağılımları açısından yeterlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan toplam 104 madde yer almaktadır. Bu kapsamda ölçeğin birinci bölümünde 21 farklı alan bilgisi dersi ile ilgili olarak toplam 64 madde; ikinci bölümünde ise 12 farklı meslek bilgisi dersi ile ilgili olarak toplamda 40 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenirlik değerleri gerçek gruptan toplanan veriler üzerinden analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Ölçek iki farklı bölümden oluştuğu için değerler her iki bölüm için ayrı ayrı hesaplanmış ve yapılan analiz doğrultusunda elde edilen değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Ölçeğe ilişkin faktör analizi ve güvenirlik değerleri.

	Alan Bilgisi Dersleri	**Meslek Bilgisi Dersleri**
Madde Sayısı	64	40
KMO	.846	.822
Bartlett's Test Değeri	21777.297 (p=.000)	9872.107 (p=.000)
Faktör Yük Değer Aralığı	.452 - .837	.497 - .816
Cronbach's Alpha (α)	.931	.893

Faktör analizinin uygulanacağı örneklemin yeterliğinin ölçülmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testinin uygulanması gerekir. Bayram (2004; 137)'a göre, KMO değeri 1.00'e ne kadar yakın ise, sahip olunan örnekleme faktör analizinin yapılmasının o derece uygun olduğu belirtilir. KMO değeri 0.50'den küçük ise ilgili örnekleme faktör analizi yapılması uygun değildir. Bu doğrultuda faktör analizinin uygulanacağı grubun yeterliğinin ölçülmesi için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testine başvurulmuş ve ölçeğin 64 maddelik "alan bilgisi dersleri" bölümüne yönelik KMO değeri ".846" olarak bulunmuştur. KMO değeriyle birlikte verilen Bartlett's Test Değeri ise 21777.297'dir (p=.000). Ölçeğin 40 maddeden oluşan "meslek bilgisi dersleri" bölümüne ait KMO değeri ise ".822" olarak bulunmuştur. Yine KMO değeriyle birlikte verilen Bartlett's Test Değeri de 9872.107 (p=.000) olarak belirlenmiştir.

Maddelere ait faktör değerlerinin belirlenmesi işleminde faktör döndürme tablosundan (Rotateded Component Matrix) yararlanılmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre; araştırmacı, bir faktör analizinde, ortaya çıkan önemli faktörleri 'bağımsızlık, yoruma açıklık ve anlamlılık' sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) tabi tutabilir. Ayrıca analiz sonucu maddelere ait faktör yük değerinin, ".45" ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ölçeğin madde analiz çözümlemesi ve Varimax döndürme işlemi sonucunda, maddelere ait faktör yük değerlerinin "alan bilgisi dersleri" bölümü için ".452-.837"; "meslek bilgisi dersleri" bölümü için ".497-.816" aralığında olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğe ait güvenirlik değerlerinin belirlenmesi için Cronbach's Alpha testine başvurulmuştur. Beydoğan (2001)'a göre, ölçme araçlarının güvenirlik hesaplamasında diğerlerine göre daha fazla tercih edilen Cronbach's Alpha katsayısından yararlanılmaktadır. Yapılan analiz sonucu ölçeğin "alan bilgisi dersleri" bölümüne ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ".931"; "meslek bilgisi dersleri" bölümüne ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ".893 olarak belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısının ".50" ve üzeri çıkmasının bir ölçme aracının güvenirliği için yeterli bir ölçü olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin güvenirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öncelikle teorik ve uygulama temelinde ayrıştırılan 'alan bilgisi dersleri'nin ardından da yine teorik ve uygulama temelinde ayrıştırılan 'meslek bilgisi dersleri'nin yeterliğine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine ait bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

1. Teorik Alan Bilgisi Derslerinin Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

1.1. Teorik Alan Bilgisi Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 5'ten elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmen adaylarının, '*alan bilgisi dersleri*' kapsamında teorik derslerden yalnızca *Osmanlı Türkçesi* dersini işlevsel bulmadıkları, bu alanda diğer 16 dersi işlevsel olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ancak *Eski Türk Edebiyatı ve Yabancılara Türkçe Öğretimi* derslerini işlevsel bulmayan ve kısmen işlevsel bulan adayların toplam dağılımları göz önünde bulundurulduğunda bu iki dersin işlevsellik yönünden birtakım eksiklikleri barındırdığı söylenebilir.

1.2. Teorik Alan Bilgisi Derslerinin İçerik Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

İçerik yeterliliğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, *Ses Bilgisi* dersinin içerik olarak kısmen yeterli olduğu; *Osmanlı Türkçesi* ve *Yabancılara Türkçe Öğretimi* derslerinin ilgili alanda yeterli olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adayları diğer 14 dersi içerik olarak yeterli bulsa da *Şekil Bilgisi*, *Kelime Bilgisi*, *Cümle Bilgisi*, *Yazılı Anlatım*, *Sözlü Anlatım*, *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*, *Genel Dilbilimi*, *Eski Türk Edebiyatı*, *Dünya Edebiyatı*, *Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri ve Dil ve Kültür* derslerinin içerik açısından birtakım eksiklikleri barındırdığını söylemek mümkündür.

1.3. Teorik Alan Bilgisi Derslerinde Kullanılan Materyalin (Kitap, Makale vb.) Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 5'te yer alan derslerin materyal yönünden yeterliliğine bakıldığında, *Cümle Bilgisi*, *Yazılı Anlatım*, *Sözlü Anlatım*, *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*, *Türk Halk Edebiyatı* ve *Dünya Edebiyatı* dersleri kısmen yeterli oldukları; *Ses Bilgisi*, *Şekil Bilgisi*, *Kelime Bilgisi*, *Osmanlı Türkçesi*, *Genel Dilbilimi*, *Eski Türk Edebiyatı*, *Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri*, *Yabancılara Türkçe Öğretimi* derslerinin ise yeterli olmadıkları belirlenmiştir. *Yeni Türk Edebiyatı*, *Çocuk Edebiyatı* ile *Dil* ve *Kültür* dersleri adaylar tarafından yeterli bulunsa da bu dersleri materyal açısından kısmen yeterli bulan ve yeterli bulmayan öğretmen adaylarının yüzde dağılımları göz önünde bulundurulduğunda ilgili alanda birtakım yetersizliklerin olduğu yönünde bir yorum yapılabilir.

2. Uygulamalı Alan Bilgisi Derslerinin Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

2.1. Uygulamalı Alan Bilgisi Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 6 incelendiğinde araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının, '*alan bilgisi dersleri*' kapsamında teori ve uygulama dağılımına sahip olan *Yazı Yazma Teknikleri*, *Anlama Teknikleri (Okuma Eğitimi* ve *Dinleme Eğitimi)*, *Anlatma Teknikleri (Yazma Eğitimi* ve *Konuşma Eğitimi)* ve *Tiyatro* ve *Drama Uygulamaları* derslerinin tamamını işlevsel buldukları tespit edilmiştir.

2.2. Uygulamalı Alan Bilgisi Derslerinin İçerik Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

İçerik yeterliliğine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde bu alandaki dört dersin de yeterli içeriğe sahip oldukları görülmektedir. Ancak *Yazı Yazma Teknikleri*, *Anlama Teknikleri (Okuma Eğitimi* ve *Dinleme Eğitimi)* ve *Anlatma Teknikleri (Yazma Eğitimi* ve *Konuşma Eğitimi)* derslerini içerik yönünden yetersiz bulan ve kısmen yeterli bulan öğretmen adaylarının yüzde dağılımlarına bakıldığında bu derslerin içerik açısından birtakım eksiklikleri barındırdığını söylemek mümkündür.

2.3. Uygulamalı Alan Bilgisi Derslerinde Kullanılan Materyalin (Kitap, Makale vb.) Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Derslerin materyal yönünden yeterliliği öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde incelendiğinde *Yazı Yazma Teknikleri* dersinin materyal yönünden yeterli olmadığı; *Anlama Teknikleri (Okuma Eğitimi* ve *Dinleme Eğitimi) ve Anlatma Teknikleri (Yazma Eğitimi* ve *Konuşma Eğitimi)* derslerinin ise bu alanda kısmen yeterli oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının *Tiyatro* ve *Drama* Uygulamaları dersini materyal yönünden yeterli buldukları görülse

Tablo 5: Teorik alan bilgisi derslerine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin genel yüzde frekans tablosu.

Teorik Alan Bilgisi Dersleri	Dersin mesleki hayatımda işlevsel olduğunu düşünüyorum.						Ders içerik (konu, kapsam) olarak yeterlidir.						Derste kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) yeterlidir.					
	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ses Bilgisi Dersi	432	71.4	66	10.9	107	17.7	209	34.5	170	28.1	226	37.4	120	19.8	253	41.8	232	38.4
2. Şekil Bilgisi Dersi	406	67.1	86	14.2	113	18.7	218	36.0	176	29.1	211	34.9	137	22.6	239	39.5	229	37.9
3. Kelime Bilgisi Dersi	456	75.4	58	9.6	91	15.0	226	37.4	175	28.9	204	33.7	140	23.1	235	38.8	230	38.1
4. Cümle Bilgisi Dersi	479	79.2	55	9.1	71	11.7	245	40.5	162	26.8	198	32.7	153	25.3	218	36.0	234	38.7
5. Osmanlı Türkçesi Dersi	178	29.4	271	44.8	156	25.8	221	36.5	238	39.3	146	24.2	169	27.9	284	46.9	152	25.2
6. Yazılı Anlatım Dersi	501	82.8	36	6.0	68	11.2	277	45.8	143	23.6	185	30.6	184	30.4	185	30.6	236	39.0
7. Sözlü Anlatım Dersi	529	87.4	35	5.8	41	6.8	264	43.6	164	27.1	177	29.3	192	31.7	196	32.4	217	35.9
8. Edebiyat Bilgi ve Kuramları Dersi	372	61.5	95	15.7	138	22.8	285	47.1	138	22.8	182	30.1	191	31.5	185	30.6	229	37.9
9. Genel Dilbilimi Dersi	334	55.2	151	25	120	19.8	236	39.0	201	33.2	168	27.8	170	28.1	220	36.4	215	35.5
10. Türk Halk Edebiyatı Dersi	464	76.7	41	6.8	100	16.5	309	51.1	123	20.3	173	28.6	216	35.7	167	27.6	222	36.7
11. Eski Türk Edebiyatı Dersi	295	48.8	155	25.6	155	25.6	272	45.0	162	26.8	171	28.2	197	32.6	207	34.2	201	33.2
12. Yeni Türk Edebiyatı Dersi	465	76.8	35	5.8	105	17.4	332	54.9	114	18.8	159	26.3	246	40.7	154	25.5	205	33.8
13. Çocuk Edebiyatı Dersi	500	82.6	43	7.2	62	10.2	313	51.7	119	19.7	173	28.6	240	39.7	176	29.1	189	31.2
14. Dünya Edebiyatı Dersi	393	65.0	85	14.0	127	21.0	226	37.4	174	28.8	205	33.8	164	27.1	214	35.4	227	37.5
15. Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri Dersi	436	72.1	90	14.8	79	13.1	242	40.0	191	31.6	172	28.4	202	33.4	208	34.4	195	32.2
16. Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersi	249	41.2	229	37.9	127	19.9	152	25.1	289	47.8	164	27.1	125	20.7	313	51.7	167	27.6
17. Dil ve Kültür Dersi	446	73.7	69	11.4	90	14.9	262	43.3	168	27.8	175	28.9	226	37.4	201	33.2	178	29.4

Tablo 6: Uygulamalı alan bilgisi derslerine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin genel yüzde frekans tablosu.

Uygulamalı Alan Bilgisi Dersleri	Dersin mesleki hayatımda işlevsel olduğunu düşünüyorum.						Ders içerik (konu, kapsam) olarak yeterlidir.						Derste kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) yeterlidir.						Ders, teori ve uygulama süresi açısından yeterlidir.					
	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Yazı Yazma Teknikleri Dersi	450	74.4	91	15.0	64	10.6	236	39.0	200	33.1	169	27.9	176	29.1	235	38.8	194	32.1	200	33.1	255	42.1	150	24.8
2. Anlama Teknikleri:I-II Dersi	509	84.2	48	7.9	48	7.9	295	48.7	151	24.9	159	26.4	207	34.2	187	30.9	211	34.9	238	39.3	190	31.4	177	29.3
3. Anlatma Teknikleri:I-II Dersi	507	83.8	52	8.6	46	7.6	273	45.1	153	25.3	179	29.6	183	30.2	197	32.6	225	37.2	226	37.4	192	31.7	187	30.9
4. Tiyatro ve Drama Uygl. Dersi	481	79.5	49	8.1	75	12.4	344	56.9	143	23.6	118	19.5	271	44.8	186	30.7	148	24.5	331	54.7	151	25.0	123	20.3

de, kısmen yeterli bulan ve yeterli bulmayan öğretmen adaylarının yüzde dağılımlarına bakıldığında bu derslerin kullanılan materyal açısından birtakım eksikliklere sahip oldukları söylenebilir.

2.4. Uygulamalı Alan Bilgisi Derslerinin Teorik-Uygulama Dağılımları Açısından Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 6'ya göre *Tiyatro* ve *Drama* Uygulamaları dersi dışında kalan derslerin teorik-uygulama dağılımları öğretmen adayları tarafından yetersiz bulunmuştur. *Yazı Yazma Teknikleri Dersi*, *Anlama Teknikleri (Okuma Eğitimi* ve *Dinleme Eğitimi)* ve *Anlatma Teknikleri (Yazma Eğitimi* ve *Konuşma Eğitimi)* derslerinin teorik-uygulama dağılımlarına baktığımızda ise söz konusu derslerin teorik-uygulama dağılımlarının birtakım yetersizliklere sahip olduğu söylenebilir.

3. Teorik Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde, teorik meslek bilgisi dersleri dahilindeki 8 dersin yeterliğine yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

3.1. Teorik Meslek Bilgisi Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 7'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde, 8 teorik meslek bilgisi dersinin *(Eğitim Bilimine Giriş*, *Eğitim Psikolojisi*, *Öğretim İlke* ve *Yöntemleri*, *Sınıf Yönetimi*, *Ölçme* ve *Değerlendirme*, *Rehberlik*, *Özel Eğitim*, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi)* yüksek düzeyde işlevsel olduğu belirlenmiştir.

3.2. Teorik Meslek Bilgisi Derslerinin İçerik Olarak Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 7'ye göre teorik meslek bilgisi derslerinden *Eğitim Psikolojisi*, *Öğretim İlke* ve *Yöntemleri*, *Sınıf Yönetimi*, *Ölçme ve Değerlendirme*, *Rehberlik*, *Özel Eğitim*, *Türk Eğitim Sistemi* ve *Okul Yönetimi* dersleri içerik olarak yeterlidir. Öte yandan, teorik meslek bilgisi derslerinden *Eğitim Bilimine Giriş*, *Özel Eğitim* derslerinin içerik olarak yeterli olduğu belirlenmiş; ancak söz konusu dersleri içerik açısından yetersiz bulan ve kısmen yeterli bulan öğretmen adaylarının toplam dağılımları göz önünde bulundurulduğunda, bu derslerin içerik olarak birtakım yetersizlikleri barındırdığı düşünülmüştür.

3.3. Teorik Meslek Bilgisi Derslerinin Kullanılan Materyal Açısından Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde, teorik meslek bilgisi dersleri dahilindeki 8 dersin kullanılan materyaller açısından yetersiz bulan ve kısmen yeterli bulan öğretmen adaylarının toplam dağılımları göz önünde bulundurulduğunda, bu derslerin materyal açısından birtakım yetersizlikleri barındırdığı düşünülmüştür.

Tablo 7: Teorik meslek bilgisi derslerine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin genel yüzde frekans tablosu.

Teorik Alan Bilgisi Dersleri	Dersin mesleki hayatımda işlevsel olduğunu düşünüyorum.						Ders içerik (konu, kapsam) olarak yeterlidir.						Derste kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) yeterlidir.					
	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Eğitim Bilimine Giriş Dersi	445	75.8	72	12.3	70	11.9	264	45.0	166	28.3	157	26.7	184	31.3	218	37.2	185	31.5
2. Eğitim Psikolojisi Dersi	521	88.8	33	5.6	33	5.6	312	53.2	127	21.6	148	25.2	220	37.5	179	30.5	188	32.0
3. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi	482	82.1	61	10.4	44	7.5	299	50.1	157	26.7	136	23.2	212	36.1	209	35.6	166	28.3
4. Sınıf Yönetimi Dersi	522	88.9	31	5.3	34	5.8	328	55.9	125	21.3	134	22.8	236	40.2	173	29.5	178	30.3
5. Ölçme ve Değerlendirme Dersi	451	76.8	74	12.6	62	10.6	294	50.2	167	28.4	126	21.4	204	34.7	227	38.7	156	26.6
6. Rehberlik Dersi	533	90.8	22	3.7	32	5.5	341	58.1	113	19.3	133	22.6	244	41.6	164	27.9	179	30.5
7. Özel Eğitim Dersi	478	81.4	49	8.3	60	10.3	279	47.5	162	27.6	146	24.9	202	34.4	208	35.4	177	30.2
8. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Dersi	421	71.8	83	14.1	83	14.1	294	50.2	145	24.6	148	25.2	209	35.6	191	32.5	187	31.9

Tablo 8: Uygulamalı meslek bilgisi derslerine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin genel yüzde frekans tablosu.

Uygulamalı Alan Bilgisi Dersleri	Dersin mesleki hayatımda işlevsel olduğunu düşünüyorum.						Ders içerik (konu, kapsam) olarak yeterlidir.						Derste kullanılan materyaller (kitap, makale vb.) yeterlidir.						Ders, teori ve uygulama süresi açısından yeterlidir.					
	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğr. Tekno. ve Mat. Tas. Dersi	450	76,7	87	14,8	50	8,5	266	45,3	184	31,3	137	23,4	193	32,9	238	40,5	156	26,6	231	39,4	196	33.4	160	27.2
2. Özel Öğretim Yöntemleri Dersi	492	83.8	41	7.0	54	9.2	338	57.6	118	20.1	131	22.3	262	44.6	159	27.1	166	28.3	293	50.1	144	24.4	150	25.5
3. Okul Deneyimi (Staj Uygulaması)	534	91.0	27	4.6	26	4.4	380	64.8	103	17.5	104	17.7	294	50.2	165	28.1	128	21.7	344	58.6	143	24.4	100	17.0
4. Öğretmenlik Uygulaması	481	79.5	49	8.1	75	12.4	344	56.9	143	23.6	118	19.5	271	44.8	186	30.7	148	24.5	331	54.7	151	25.0	123	20.3

4. Uygulamalı Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde uygulamalı meslek bilgisi derslerinin *[Öğretim Teknolojileri* ve *Materyal Tasarımı* dersi, *Özel Öğretim Yöntemleri* dersi, *Öğretmenlik Uygulaması Okul Deneyimi (Staj Uygulaması)]* genel olarak işlevsellikleri ile içerik (konu, kapsam), kullanılan materyal (kitap, makale vb.) ve teori-uygulama süreleri açısından yeterlik düzeyleri incelenmiş ve şu bulgulara ulaşılmıştır.

4.1. Uygulamalı Meslek Bilgisi Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 8'e göre Türkçe öğretmeni adayları uygulamalı meslek bilgisi kapsamındaki Öğretim Teknolojileri ve *Materyal Tasarımı*, *Özel Öğretim Yöntemleri*, *Okul Deneyimi (Staj Uygulaması)* ve *Öğretmenlik Uygulaması* derslerini yüksek oranda işlevsel bulmaktadır.

4.2. Uygulamalı Meslek Bilgisi Derslerinin İçerik Olarak Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 8'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerine bağlı olarak *Öğretim Teknolojileri* ve *Materyal Tasarımı* dersinin içerik olarak yeterliği ifadesine kısmen katılan ve katılmayanların sayısı göz önünde bulundurulduğunda birtakım aksaklıkların olduğu görülse de genel olarak uygulamalı meslek bilgisi derslerinin Türkçe öğretmeni adayları tarafından içerik olarak yeterli bulunduğu söylenebilir.

4.3. Uygulamalı Meslek Bilgisi Derslerinin Kullanılan Materyal Açısından Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmeni adayları uygulamalı meslek bilgisi kapsamındaki dersleri materyal açısından yeterli bulmaktadırlar. Ancak bu dersleri materyal bakımından yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan öğretmen adaylarının toplam dağılımlarına bakıldığında, derslerin birtakım yetersizlikleri barındırdığı düşünülmektedir.

4.4. Uygulamalı Meslek Bilgisi Derslerinin Teorik-Uygulama Dağılımları Açısından Yeterliğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Türkçe öğretmeni adayları uygulamalı meslek bilgisi derslerinden *Öğretim Teknolojileri* ve *Materyal Tasarımı* dışında kalan *Özel Öğretim Yöntemleri Dersi I-II*, *Okul Deneyimi (Staj Uygulaması)* derslerini yeterli bulmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada TELP dersleri teorik-uygulama dağılımı esas alınarak öğretmen adaylarının görüşlerine göre işlevsellik, içerik (konu, kapsam) ve materyal yeterliliği (kitap, makale vb.) açısından değerlendirilmiş ve özet olarak sonuç tablosu aşağıda sunulmuştur.

Bu anlamda Tablo 9'da teorik alan ve meslek bilgisi derslerine yönelik genel sonuçlara bakıldığında:

1. Türkçe öğretmeni adayları tarafından teorik alan bilgisi (67.4) ve teorik meslek bilgisi (82.1) derslerini yüksek oranda işlevsel bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, teorik meslek bilgisi derslerinin teorik alan bilgisi derslerine oranla daha işlevsel olduğu söylenebilir. Bunda eğitim öğretim pratiğinin önemli etkisi olduğu düşünülebilir.
2. İçerik olarak ise teorik alan bilgisi dersleri (41.7) ile teorik meslek bilgisi dersleri (51.3) karşılaştırıldığında, teorik meslek bilgisi derslerinin yine teorik alan bilgisi derslerine oranla daha yeterli olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte teorik alan bilgisi derslerinin içerik olarak yeterliğinde birtakım aksaklıkların olduğu da söylenebilir. Araştırmasında benzer bir sonuca ulaşan Çetin (2009), sonuç olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerini "önemli" bulan öğrencilerin diğerlerine oranla tutum puanlarının daha üst düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Birbiriyle örtüşen bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yüksek düzeyde işlevsel ve önemli buldukları söylenebilir.

Tablo 9'da uygulamalı alan ve meslek bilgisi derslerine yönelik genel sonuçlara bakıldığında:

1. Gelen anlamda uygulamalı derslere karşı öğretmen adayları görüşlerinin teorik derslere olan görüşlerine oranla daha olumlu olduğu gözlemlenir.
2. Öğretmen adayları söz konusu uygulamalı derslerden meslek bilgisi (82.8) derslerini alan eğitimi (80.5) derslerinden daha işlevsel bulmaktadırlar. Toplamda ise her iki uygulamalı ders (alan ve meslek) içeriğinin işlevselliği yüksektir.

Tablo 9: Teorik ve uygulamalı alan ve meslek bilgisi derslerinin genel (%) değerlendirme tablosu.

		Alan Bilgisi Dersleri				Meslek Bilgisi Dersleri			
Dersler	**Ölçütler**	**Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Toplam**	**Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Toplam**
Teorik Dersler	İşlevseldir.	67.4	14.10	16.9	100.0	82.1	9.0	8.9	100.0
	İçerik (konu. kapsam) olarak yeterlidir.	41.7	28.26	30.03	100.0	51.3	24.7	24.0	100.0
	Kullanılan materyaller (kitap. makale vb.) açısından yeterlidir.	29.8	35.5	34.6	100.0	36.4	33.4	30.2	100.0
Uygulamalı Dersler	İşlevseldir.	80.5	9.9	9.6	100.0	82.8	8.6	8.6	100.0
	İçerik (konu. kapsam) olarak yeterlidir.	47.4	26.7	25.9	100.0	56.2	23.1	20.7	100.0
	Kullanılan materyaller (kitap. makale vb.) açısından yeterlidir.	34.6	33.3	32.2	100.0	43.1	31.6	25.3	100.0
	Teori ve uygulama süresi açısından yeterlidir.	41.1	32.6	26.3	100.0	50.7	26.8	22.5	100.0

3. İçerik olarak ise meslek bilgisi (56.2) dersleri alan bilgisi (47.4) derslerinden öğretmen adayları tarafından daha yeterli görülmüştür.
4. Kullanılan materyal olarak ise meslek bilgisi (43.1) ve alan bilgisi (34.6) dersleri yeterlilik konusunda öğretmen adaylarının verdikleri 'katılmıyorum' ve 'kısmen katılıyorum' cevapları düşünüldüğünde bu derslerin içerik olarak birtakım yetersizliklere sahip olduğu söylenebilir.
5. Yine teorik-uygulama dağılımları açısından öğretmen adayları tarafından meslek bilgisi (50.7) dersleri alan bilgisi (41.1) derslerine oranla daha yeterli bulunmuştur.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa:

1. Türkçe öğretmeni adayları alan bilgisi derslerini mesleki hayatlarında işlevsel olduğunu düşünmektedirler. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının derslerin içeriği, derslerde kullanılan materyal ve teorik-uygulama dağılımlarında yeterliliği ile ilgili olarak birtakım olumsuzlukları yansıttıkları gözlemlenmektedir.
2. Bunda, Türkçe eğitiminin henüz yeni bir alan olması ve alanla ilgili öğretim üyesi ihtiyacının genellikle Türkoloji ya da yabancı dil bölümlerinden karşılanmış olması; Türkçe öğretmeni yetiştiren söz konusu bölümlerin ihtiyaçlarının bu anlamda yeteri kadar karşılanamaması, daha doğru bir ifadeyle, nicelik olarak öğretim üyesi eksiği diğer nedenler arasında değerlendirilebilir.
3. Bunun yanı sıra uzmanlık gerektiren bir alan olan Türkçenin öğretimi ile ilgili alan yazının yetersizliği derslerin işlevsellik, içerik (konu, kapsam), kullanılan materyal (makale, kitap vb.) ve teorik-uygulama açısından da yetersizlik algısını öğrencilerde oluşturmuş olabilir.
4. Derslerin içeriklerinin düzenlenmesi, derslerin içeriğini oluşturan materyallerin temini açısından çeviri yoluyla alanyazınlar arası aktarım ya da alana özgü çalışmaların desteklenmesi ve arttırılması zorunluluğu açıkça gözlemlenmektedir.

Kaynaklar

Bayram, N. (2004). Sosyal Bilimlerle SPSS İle Veri Analizi. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Beydoğan, Ö. (2001). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. (12.Baskı). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.

Can, G. (1987). "Öğretmenlik Meslek Anlayışı Üzerine Bir Araştırma". Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2: 160.

Çetin, F. (2009). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları". Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:25, ss. 58-64

Çoban, A. (2010). "Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi". Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 5(3). ss. 958-976.

http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc (7 Kasım 2007).

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özkan B. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan ve Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları Ölçeği. Mersin Üniversitesi. Türkçe Eğitimi Bölümü.

YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı. Ankara. ss.83-97.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1491-1497

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

Türkiye'deki Üniversiteleşme Sürecine Stratejik Yaklaşım

Yrd. Doç. Dr. Yavuz Kahraman[1], Prof. Dr. Serkan Bayraktaroğlu[2]
[1]Turgut Özal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Keçiören, 06010 Ankara, Türkiye
[2]Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Serdivan, 54187 Sakarya, Türkiye

Özet

Günümüzde gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler incelendiğinde, üniversitelerin bilimsel çalışmalarını, açmış oldukları lisans ve lisansüstü programlarının her alanda olmadığını, bunun yerine daha spesifik alanlara yoğunlaşmış olduklarını, bir anlamda ihtisaslaşmış üniversite tiplerinin ortaya çıktığını görmekteyiz. Bu ihtisaslaşma bir taraftan bilim dallarında olduğu gibi diğer taraftan araştırma ağırlıklı ya da eğitim ağırlıklı üniversiteler olarak, bazen de hem eğitim-öğretim hem de araştırma odaklı üniversiteleri görmek mümkündür. Bu çalışmada ise ülkemizde sayısal olarak artan üniversitelerle yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası yükseköğretim piyasası esas alınarak yapılabilecek faaliyetler stratejik bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Öncelikli olarak ülkemizde yükseköğretimin üniversiteleşme süreci üzerinde durulup bu süreçte dikkate alınması gerekenler, paydaşların beklentileri ve yükseköğretim piyasasının rekabet durumu ve bunun yeni kurulan üniversitelere etkileri ile etkin ve verimli bir üniversiteleşmenin sağlanabilmesi için yapılması gerekenler konusunda başka ülkelerle karşılaştırmalı öneriler üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ana merkezini makro insan kaynakları planlaması bağlamında üniversiteleşme sürecinin stratejik bir çerçevede değerlendirilmesini oluşturmuştur. Açılacak üniversitelerde yer alması gereken bölümler, mezunların iş bulma durumları, ülkemizdeki işgücü talebi ve ihtiyacı gibi değişkenlerin yer aldığı bir model önerisi sunulmuştur. Bu bağlamda üniversitelerin kuruldukları yerler öncelikli olarak dikkate alınarak, bulundukları bölgenin sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilecek eğitim-öğretim programlarının/bölümlerinin açılması, projelerin üretilmesi ve bu şekilde önce kurulu bulunduğu bölgedeki üniversitelerle daha sonra ulusal ve uluslararası düzeydeki üniversitelerle belli alanlarda rekabet edebilir hale gelebilecektir. Dolayısıyla araştırmamızda ülkemizdeki üniversitelerin ve yükseköğretim sisteminin mevcut durumu ile gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler ile yükseköğretim sistemleri mukayeseli olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki ülkemizde üniversitelerde yeni açılacak olan ya da mevcut programlara verilecek olan öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde belli kriterlerin oluşması gerekmektedir. Bu kriterlerin yerleştirilmesi ülkenin hem şu anki hem de gelecekteki ihtiyacı olan eğitimli işgücünün oluşmasında önemli rol oynayacaktır. Yükseköğretimin ve üniversitelerin bu tür görevlerini yerine getirirken ülkenin stratejik makro insan kaynakları planlamasını dikkate alarak yapması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Strateji, üniversiteleşme, makro insan kaynakları, stratejik yaklaşım, üniversite.

Giriş

Türkiye'de özellikle son yıllarda hem devlet hem vakıf üniversite sayıları hızla artmaktadır. Bu sayısal artışa paralel olarak stratejik anlamda çalışmalar yapılarak açılan üniversitelerde olması gereken fakülte ve bölümlerin neler olacağı ve bunların hangi kriterlere göre açılacağı, açılan bölümler için yetişmiş akademik personelin nasıl ve

nereden temin edileceği, bu üniversitelerin tüm faaliyetlerinde stratejik anlamda öncelikli çalışılması gereken konuların neler olacağı, bu üniversitelerden mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası onların branşlarında piyasa taleplerinin ne düzeyde olduğunun tespiti ve hem bölgesel hem de ulusal ve uluslararası yükseköğretim piyasasında ne düzeyde rekabet edebilecek olduğu gibi konuların dünyadaki farklı üniversitelerle karşılaştırmalı bir çalışmanın yapılması gerekmektedir.

Üniversiteleşmeden Beklenenler

Üniversite sayısının artmasının meydana getirdiği haklı endişeler ve bu artışın gelecekte meydana getireceği sorunlar dile getirilirken diğer taraftan bu sayısal artışın ülkenin geleceği adına sağlayacağı yararlar da bulunmaktadır. Bu farklı yaklaşımların temelinde üniversitelerin gördükleri fonksiyonlardan paydaşlarının beklentilerindeki değişiklik esası oluşturmaktadır. Bu noktada üniversitelerin tarihsel süreç içindeki yerine getirdikleri fonksiyonlara kısaca değinmek gerekecektir. Üniversiteler ilk kurulduğu günden bugüne gelinceye kadar kendisinden beklenen görevlerde ciddi anlamda değişmeler meydana gelmiştir. Avrupa'da 12. yüzyılda kurulan ilk üniversitelerden beklenen var olan bilginin ve kültürün eğitim-öğretim yoluyla yeni nesillere aktarılması öncelikli görev olmuştur. 19. yüzyılın ortalarından sonra Almanya'da başta olmak üzere özellikle Humboldt kardeşlerin öncülüğünde üniversite anlayışında değişmeler meydana geldi ve üniversitelere yeni görevler yüklendi. Birinci eğitim-öğretim görevine ilaveten üniversitelerin ürettikleri bilimin sanayiye uygulanmasını gerekli kılar hale getirdi. Dolayısıyla artık uygulamalı bilimlerin özellikle mühendislik bilimleri öncelikli olmak üzere üniversitelerin ürettikleri bilimin sanayide iş dünyasında, fabrikalarda uygulanır hale geldi (Altbach ve diğerleri, 2005: 16-33; Mitchell, 2006; Elton, 2008). Daha sonrasın ise Amerikan üniversite anlayışında, üniversiteler eğitim-öğretim ve araştırmanın yanında topluma hizmeti esas alan, eğitimin doğrudan çıktıları üzerine yoğunlaşarak üniversite, toplum, sanayi ve tarım ilişkilerinin güçlendirilmesine neden olan bir anlayışa sebep olarak üniversitelere üçüncü görevi yüklemiş oldular (Altbach ve diğerleri, 2005).

İşte günümüzdeki üniversitelerinden beklenen bu temel üç fonksiyon sadeleştirilmiş halde ele alındığında kısaca aşağıdaki gibi bir tablo karşımıza çıkmaktadır (Tablo 1).

1. Görev; Eğitim-öğretim hizmetidir. Bu hizmetten öğrenciler yararlanırken bu hizmeti satın alanlar ise ya yerli veya yabancı öğrencinin kendisi ya da velileri yahut sponsorlardır (bu sponsorlar şahıs, şirket, devlet kurumu veya STK'lar olabilir).
2. Görev; Bilimsel araştırma, yayın ve projeler üretmektir. Bu çıktılardan öncelikle çalışmayı yapan akademisyenler ve bilim dünyası ile yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası paydaşlar (şahıslar, gruplar, şirketler ve devlet kurumları) yararlanırlar.
3. Görev; Toplumun beklentilerine cevap vermek üzere hizmetler sunmak ve sorunlarına çözümler üretmektir. Bunu yerine getirirken; buluşlardan, yeniliklerden mucitler, şirketler ve kurumlar yararlanırken, sağlık hizmetlerinden hastalar yararlanırlar. İleri derecede araştırma gerektiren sorunlara çözüm üretilmesinden ise yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası tüm paydaşlar yararlanırlar.

Tablo 1: Yükseköğretim kurumlarının temel sürçleri, girdi ve çıktıları.

Girdi	Süreç	Kazanım (Çıktı)
Öğrenci	Eğitim-Öğretim	Mezun
Akademik Personel	Bilimsel Araştırma	Yayın
Tüm personel+*	Hizmet Üretimi	Hizmet

*Her türlü fiziki, teknolojik alt yapı ve finansman kaynakları

Ülke Potansiyeli, İhtiyaçları ve Makro İnsan Kaynakları Planlamasıyla Üniversiteleşme İlişkisi

Ülkenin eğitimli, yetişmiş ve yetişecek insan kaynakları planlamasının iradi veya gayri iradi uygulayıcısı konumunda olan kurum yükseköğretim kurumu ve üniversitelerdir. YÖK yeni üniversite, fakülte, meslek/yüksekokul ve merkezlerin kurulmasında ve yeni ön lisans, lisans ve lisansüstü programların açılmasında çok önemli bir role

sahiptir. Aynı zamanda açılmış olan her seviyedeki yükseköğretim programlarına verdiği öğrenci kontenjanlarıyla YÖK ve üniversiteler o ülkenin eğitimli yetişmiş insan gücünü hazırlamaktadır.

Bu aşamada kritik soru şudur: Acaba yeni açılan üniversiteler ve programlar için verilen kontenjanlar o ülkenin mevcut potansiyelini ne kadar etkin kullanmaya imkân tanımakta ve hem bugün, hem de gelecekteki ülkenin ihtiyaç duyduğu ve duyacağı işgücünü ne kadar yansıtmaktadır? Konuya bu anlamda bakabilmek için ülkenin makro stratejik insan kaynakları planlamasının yapılmasına ihtiyaç duyulacaktır. Şu ana kadar ne DPT'nin ne de YÖK'ün bu çaplı mevcut bir çalışmasının olduğu bilinmemektedir. Olmadığının ispatı anlamında özellikle bazı programlardan mezun olanların istihdam imkânı bulamayıp işsiz dolaşması ve sonunda sadece üniversite mezunu olarak herhangi bir yerde çalışmak zorunda kalmaktadır (World Bank, 2007:3, TÜSİAD, 2006). O kimselere branşları ile ilgili yapılmış olan beşeri sermaye yatırımı verimli kullanılamamaktadır ki bu da ülkenin imkânlarının etkin ve verimli kullanılamaması anlamına gelmektedir. Özellikle ülkemizde son zamanlarda uyulamaya başlanan performansa dayalı bütçeleme ve yönetimin etkinleştirilmesine bu açıdan bakılacak olursa öncelikle planlamanın doğru yapılması gerekecektir. Bunun için imkânların bilinebilmesi anlamında ülkenin mevcut potansiyelini ortaya konulması ve farklı analiz yöntemleri vardır ve bunlardan birisi de örneğin SWOT gibi modeller kullanılarak stratejiler üretilmesi gerekmektedir (Barca ve Nohutçu, 2008:337-359).

Ülkenin potansiyeli ve YÖK ile üniversitelerin paydaşlarının beklentileri açısından yeni açılan üniversiteler ve programlar ile bunlara verilen öğrenci kontenjanları konularını yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzey olmak üzere dört aşamalı olarak ele almak gerekecektir (Özdem ve Sarı, 2008). Burada bu dört aşamanın tamamını ayrıntılı şekilde ele almak mümkün olmadığından kısaca örneklemeler yoluyla konu anlatım yöntemi izlenecektir.

Birinci aşamada, üniversiteler kuruldukları yerlerin öncelikli olarak potansiyelini dikkate alınarak, o şehirlerin sorunların çözümüne katkıda bulunacak eğitim programlarının ve araştırma merkezlerinin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde açılması, projeler üretmesi, öncelikli belirlenmiş olan alanda kabiliyetlerini geliştirdiklerinde, o şehirdeki paydaşların beklentilerine karşılayabildiklerinde daha güçlü ve sürdürülebilir bir sistemi kurmuş olacaklardır. Bu aşamada öncelikle o şehirlerdeki diğer rakipleriyle yarışabilir hale geleceklerdir. Örneğin Manisa Alaşehir bölgesinin geçim kaynağı daha çok bağcılıktır. Alaşehir'de de Bağcılık MYO kurulmuş bulunmaktaki bu olumlu bir durumdur. O bölgede yaşayan insanların daha bilinçli ve profesyonel bağcılık yapabilmelerine katkı sağladığı ölçüde o bölgenin potansiyelini doğru okumuş, imkânlarını kullanmış ve bölge insanının beklentilerine cevap verebilmiş olacaktır. Ayrıca bağcılığı bilinçli şekilde yapmak isteyen ve o okulu tercih eden o bölgenin insanlarından olan öğrencilere ilave puan verilebilir. Bu teşvik sistemi ise o bölgeden olan insanların mezun olduklarında o meslekle ilgili iş yapma imkân ve ihtimallerinin daha yüksek olmasıdır. Bu örnekler (sahil şeritlerindeki şehirlerimizde denizcilikle ilgili her türlü –gemicilik, deniz ürünleri, turizm vs. eğitim çeşidi gibi) birçok şehrimizin potansiyeli dikkate alınarak çoğaltılabilir. Dolayısıyla örneğimizdeki Bağcılık MYO'dan mezun olan ve bağcılıkla uğraşma ihtimali yüksek olan kimselerin o okulda eğitim almış olması yetişmiş eğitimli işgücünün ve ülke sermayesinin etkin ve verimli şekilde kullanılmasına imkân sağlamış olacaktır (Mikhail, 2006).

İkinci aşamada ise birinci düzey olan şehirsel düzeyde başarılı ve rakipleriyle rekabet edebilir seviyeyi yakalayan yükseköğretim kurumu, o şehrin de içinde bulunduğu bölge düzeyinde yarışını devam ettirecektir. Özellikle birinci ve ikinci aşamalarda konuya yaklaşıldığında sadece üniversitelere alınan/alınacak potansiyel öğrenci kitlesi noktasından bakıldığında büyük metropol şehirlerin haricindeki şehirlerde kurulu olan üniversitelere o bölgeden tercih eden öğrencilere ilave puan verilebilir, bu üniversitelerin öncelikli görevlerinden birisi olan o bölgeye yönelik hizmet vermesi gerekir anlayışının da bir gereği olarak öncelikli hedef kitlesine hizmet etmeye yönlendirilmiş olacaktır.

Üçüncü aşamada ise yerel seviyede kendini ispatlamış, bölgesel düzeyde rekabeti önde götürebilir hale gelmiş üniversitenin bir programı bu aşamada ulusal düzeyde benzerleriyle rekabet edebilir hale gelecektir. Bu düzeydeki bir programdan ülke çapındaki kendi alanındaki potansiyeli dikkate alarak yine ülke düzeyindeki önemli sorunlara çözümler üretmesi, yenilik ve gelişmelere imza atması beklenir. Özellikle bilimsel yayım çıktılarının da hem ulusal hem de uluslararası düzeyde olması beklenir.

Dördüncü aşama olan son aşamada ise bu konu uluslararası düzeyde ele alınması gerekecektir. Bir program ulusal düzeyde rekabet edebilir hale geldiğinde hem öğrenci çekme, hem projeler yapma, sorunlara çözüm üretme, yenilikler ve buluşlar yapma noktasında uluslararası yükseköğretim piyasasına açılıp uluslararası bir aktör olarak rekabet edebilir haline gelecektir. Örneğin dinler tarihi açısından Hz. İbrahim (A.S.) çok önemli bir yere sahiptir. Şanlı Urfa şehrimiz Hz. İbrahim (A.S.)'ın ateşe atıldığı şehir olarak bilinmekte ve kısada anlatıldığı şekliy-

le oluşan göl de mevcuttur. Hz. İbrahim (A.S.)'ı tek tanrılı dinlerden olan üç dinin (İslamiyet, Hıristiyanlık, Musevilik) inananları tarafından kabul edilen bir peygamberdir ve bu dinlerin birleştiği bir çatı konumundadır. Hz. İbrahim (A.S.)'ın bu özelliği dikkate alınarak onun bu anısının olduğu Şanlı Urfa şehrine bu üç dinin hem eğitiminin verildiği hem de uygulamasının yapılabildiği dünya çapında iddialı bir "din bilimleri" veya "teoloji" üniversitesi/fakültesi kurulabilir. Bunun kurulması ve geliştirilmesi hatta hayatiyetini devam ettirebilmesi için öncelikli olarak devlet desteğinin yanında bu dinlerin kurumsal temsilcilerinin ve uluslararası düzeyde sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla gerçekleştirilecektir.

Böyle dünya çapında özgün yapısıyla ve bilimsel başarıları ve uygulamadaki geliştirdiği insancıl evrensel değerlere sahip bir ortamda faaliyet gösteren programda, uluslararası düzeyde alanında yetkin, global kültürü benimsemiş bilim insanlarının rahatlıkla çalışabileceği ve dünyanın dört bir tarafından bu alanda eğitim almak isteyen her düzeydeki insanların tercih edeceği bir yer haline gelecektir. Bu seviyedeki bir çalışma hem şehrimizin vizyonu, hem bölgenin hem de ülkemizin uluslararası arenadaki vizyonu açısından çok önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu tip dünya çapında otorite olan programlar incelendiğinde yapısal anlamda altyapısını tamamlamış, uluslararası düzeyde eğitim verebilen araştırmalar yapılabilen bilim insanlarının ve bu nitelikler sahip öğrencilerinin olduğu görülecektir.

Sonuç olarak üniversiteleşme sürecine ve programlara verilen öğrenci kontenjanlarına bir de bu açıdan yaklaşmak yararlı olacaktır. Bütün bunların yapılabilmesi için atılması gereken bir takım adımlara ihtiyaç vardır.

Üniversiteleşme Sürecine Stratejik Yaklaşım İçin Atılması Gereken Adımlar

Yukarıda anlatılanların hayata geçirilebilmesi için yapılması gereken faaliyetleri hayata geçirecek paydaşları genelleyerek ele alacak olursak üç grup karşımıza çıkmakta ve bu grupların yapması gereken faaliyetleri o sıralama esasında ele almak konuyu daha sistematik kolay anlaşılır hale getirecektir.

Bu grupların birincisi devletin üst düzey kurumları ve yetkilileridir ki bu seviyedeki faaliyetler en genel ve en stratejik kararların alındığı belgelerin oluşturulduğu, alt düzeydeki tüm ilgilileri hem bağlayıcı hem yönlendirici konumdadırlar (8. BYKP, 2000:78, 5018 Sayılı Kanun; DPT Stratejik Planlama Kılavuzu, 2006:7, YÖDEK 1.1, 2007:38). Örneğin T.C. devletinin Vizyon2023 gibi en temel stratejik belgesi ve bunu hazırlayan kurumlardır. Yine beşer yıllık kalkınma planları, orta vadeli programlar, hükümet programları, stratejik belgeler, mevzuat ile bunları hazırlayan kurum ve birimlerde görev yapan kimseler birinci grupta yer almaktadır ki YÖK'de bu gruba dâhildir.

Birinci gruptaki kurum ve kuruluşlar ile buralarda görev alan kimseler en geniş kapsamlı ve en öncelikli görev, yetki ve sorumluluklara sahiptirler. Bu aşamada oluşturulan yasal düzenlemeler, stratejik öneme sahip belgeler, alınacak kararlar tüm bu faaliyetlerin işleyiş sürecini tamamıyla etkileyecektir. Örneğin ülke çapındaki her türlü potansiyelin tespit edilmesi ve bu zenginliklerin ortaya çıkarılması, var olan maddi-manevi zenginlik ve değerlerin en etkin şekilde ülkenin gelişmesi ve refahının artmasına yönelik kullanılabilmesi, bunların ülke insanının huzur ve mutluluğu için beklentilerini karşılamaya yönelik şekilde adaletli olarak yeniden dağıtımının yapılabilmesi, bölüşümünün yapılabilmesi, bunların gerçekleştirilme sürecinin belirlenmesinde temel görev ve yetki bu birinci gruptaki kurum, kuruluş ve çalışanlarına aittir. YÖK bu aşamada ciddi anlamda rol almalı ve bütünlüğü sağlayacak çalışmanın verimliliğine katkı sağlayacak önemli bir aktör durumundadır.

Devletlerin desteklediklerı projelerde projenin çapı ve hedef aldığı alan/bölge dikkate alınarak hitap ettiği alandaki diğer üniversiteler + STK + başka kurumlarla işbirliğini zorlayan ve konsorsiyumları gerektiren yaklaşım tarzının teşvik edilmesi aynı alanda soruna çözüm üretebilecek veya katkı sağlayabilecek diğer potansiyellerinde katkısıyla sinerji oluşturularak güç elde edilmiş olacaktır.

Özellikle üniversiteleşme sürecinde ve programlara verilen öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde ülkenin stratejik makro insan kaynakları planlaması denilebilecek bir çalışması olmalı ki buna göre yükseköğretim kurumları kendilerine bir yol haritası alabilsinler. Ancak şuana kadar bu çaplı ve kamuya açık bir çalışmanın yapılmış sonucu bulunmamaktadır. Parçalı şekilde farklı kurumların yaptıkları çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar bahsedilen amaç için bir araya getirilmek istendiğinde bütüncüllükten uzak bulunmaktadır. Bu çalışmada örneğin ülkenin insan gücü, istihdam alanları, meslekler, işkolları, teknolojik değişim, dünya çapındaki yeni eğilimler ve yönelişlerin ne tarafa olduğu gibi konular bunlardan sadece birkaçıdır.

İkinci aşamada YÖK başta olmak üzere yükseköğretim kurumlarına görev düşmektedir. YÖK birinci grubun belirlemiş yasal ve en temel stratejik belgeler çerçevesinde üniversiteleşme sürecini etnik, kültürel ve ideolojik anlamda tarafsızlığını koruyarak stratejik anlamda planlamalı, koordine etmeli ve yönlendirmelidir.

YÖK tarafından çerçevesi belirlenmiş faaliyetlerin de üniversiteler tarafından yapılabilmesi için bu kurumların gerçekleştirdikleri tüm faaliyetler ve sundukları hizmetler ayrı ayrı süreçler halinde ele alınarak daima izlenip, kontrol edilip sürekli iyileştirmeler yapılmalıdır.

YÖK'ün üniversitelerle ilgili onları yönlendirecek en temel stratejileri belirlerken uluslararası yükseköğretim sektöründeki rekabet dikkate alındığında onların hangi düzeyde rekabet edebileceğinin de temelini oluşturması gerekecektir. Küreselleşmenin de etkisiyle hem ulusal hem de uluslararası piyasanın talep ettiği ve gelecekte talep etme ihtimali olan branşlar ve meslekler için onlara uygun insan gücünün eğitilmesi ve yetiştirilmesi için en uygun programların açılması ve araştırma merkezlerinin kurulmasını yönlendirmelidir. Yine bu kapsamda mevcut programlara öğrenci kontenjanları vermelidir. Hatta uluslararası düzeyde öğrencilerin ülkemize kazandırılabilmesi, ülkemizin onlar için eğitim almada bir cazibe merkezi haline getirilebilmesi için altyapı çalışmaları yapılmalıdır (Bok, 2007).

Bu kapsamda ülkenin uzun dönemli yetişmiş insan gücünün oluşmasında etkin rol oynayan YÖK'ün ön lisans, lisans ve yüksek lisans ve doktora programlarının açılması ile bunlara öğrenci kontenjanların miktarının belirlenmesinin kararlaştırılması aşamasında yukarıdaki konuların dikkate alınarak oluşturulmuş temel kriterlerinin açıkça ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin YÖK'ün mevcut uygulamakta olduğu yeni lisans programı açılması için gerekli ölçütler bahsedilen ihtiyaçlara cevap verebilecek durumda değildir. "Lisans programı açılması için gerekli ölçütler" arasında sadece "programla ilgili bilgiler" kısmındaki 9. ve 12. madde bu konuya en yakın maddeler olmakla birlikte burada tartışılan konunun özünden oldukça uzak durumdadır.

YÖK aynı zamanda yükseköğretim kurumlarındaki bilimsel çalışma, eğitim-öğretim faaliyetleri ve topluma sunulan hizmetlerin kalite düzeylerinin asgari standartlarını belirlemesi ya da bunun belirlenmesi için sistemin kurulması rolünü de yerine getirmesi gerekmektedir. YÖK, üniversitelerin bütçelerini, hem akademik hem diğer personel sayılarını, ürettikleri bilimsel yayın sayı ve oranlarını, öğrenci sayılarını, uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı sayılarını, öğrenci doluluk oranlarını, programlardan mezun olan öğrenci sayılarını ve bunların kendi alanlarında iş bulma oranlarını, kendi alanlarında iş bulanların yıllık kazançlarını, bitirilen proje sayılarını ve bütçelerini üniversiteler ve programlar bazında mukayeseli şekilde yayınlayabilir. Böyle bir çalışma üniversiteleri kendi içinde rakipleriyle kıyaslayabilme imkânı sağlar ve rekabet edebilmek için önemli veriler sunmuş olur. Yine "Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu" (YÖDEK) yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesine ve kendi kalite düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalarda esasları belirlemeye yönelik oluşturulmuş bir yapıdır. Bu yapının etkinleştirilmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla kaliteyi geliştirmeye yönelik ve rekabet ortamının etkinleştirilmesine katkı sağlayacak bu maksatlı bir çalışmayla Türkiye'deki yükseköğretim kurumları hem ülke için vakıf ve devlet üniversiteleri yükseköğretim piyasası, hem de uluslararası yükseköğretim piyasasında yerlerinin neresi olması gerektiğine yönelik çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacaktır (Salmi, 2009; Ergüder ve diğ., 2003:15-19; Gürüz ve diğ., 1994:244). Bu konuda son nokta ise Türk üniversitelerinde yarışan kitle temelde öğrencilerdir. Aslında üniversitelerin de kendi aralarında ve uluslararası rakipleriyle sundukları hizmetler, ürettikleri bilimsel çalışma / mal ve hizmetler kaliteleriyle rekabet edebilmelidirler.

YÖK ayrıca özellikle yeni üniversitelerin kuruluşunda dünyanın değişik ülkelerinde olduğu gibi ihtisaslaşmış yükseköğretim kurumlarının oluşmasını da sağlayabilir. Örneğin ABD'de bazı üniversiteler eğitim odaklı teori ve uygulamayı esas alan lisans eğitimi yoğun, bazılarında daha çok araştırma ve uygulama yoğunluklu lisansüstü eğitime ağırlık veren yapı varken bazılarında ise eğitim ve araştırmayı birlikte yürüten karma yapılı üniversite tipleri de mevcuttur. Bunların haricinde üniversitelerden tamamen bağımsız eğitim ve uygulama ağırlıklı meslek edindirmeye yönelik iki yıllık ön lisans eğitimi veren MYO'larda mevcuttur (Barrow, 1996:447-469). Bir diğer konu ise üniversitelerde olması gereken programların neler olacağına karar vermektir. Bazı programların yaygın şekilde birçok üniversite de açılmasına imkân vermek ülkenin o alandaki ihtiyacı olan talep oranını aşmasına sebep oluyor ki bu da diplomalı işsizler grubunun artmasına sebep oluyor. Dolayısıyla açılacak program sayıları ve programlara verilecek öğrenci kontenjanları dengesini de ülkenin makro insan kaynakları planlamasıyla ilişkilendirmek gerekecektir. Örneğin ABD'de yaklaşık 3-4 bin üniversite olmasına rağmen sosyoloji alanında doktora yaptıran üniversite sayısı ancak yüz kusur tanedir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde farklılık oluşturabilecek bir nokta ki YÖK'ün öncülüğünde üniversitelerde verilen mesleki anlamdaki eğitim-öğretim faaliyetine uluslararası evrensel değerlerle örtüşecek iyi ve dürüst, ahlaklı insan yetiştirmeye yönelik bir model oluşturmasıdır (Taylor ve Miroiu, 2002). Bu tür bir huzurlu ve güven ortamında verilen eğitime uluslararası öğrenciler tarafından da talep olabilecektir. Örneğin uluslararası bir öğrenci

kampüslerinde can ve mal güvenliğinin olmadığı ya da bu konularda endişeler taşıyacağı, suç oranlarının yüksek olduğu yerleri tercih etmeyecektir. Bu nedenle özellikle uluslararası öğrenci çekmede sadece maddi gelir etme amacının ötesine geçerek kendi kültürümüzün bir parçası olan sıcaklık, yakın ilgi ve misafirperverlik gibi değerlerimizi de sunabileceğimiz sistem oluşturulabilir.

Son grup içerisinde zikredilebilecek üniversitelerin kurulu bulundukları yerlerdeki yerel yöneticiler, sivil toplum kuruluşları, iş dünyası ve genel anlamda orada yaşayan halkın üniversite ile etkin iletişimde bulunması önem arz etmektedir. Üniversiteler bulundukları yerin iş dünyasının, STK'ların ve yerel halkın hem potansiyelini kullanma hem de onların beklentilerini maksimize etme ve bölgesel sorunlara çözümler üretmede bu ilişkiler önem arz etmektedir (TEPAV, 2007).

Sonuç

Bu çalışmada ülkemizdeki üniversiteleşme oranının hızla arttığı günümüz şartlarında bu ivmenin ülke adına daha verimli hale getirilebilmesi, yine ülke kaynaklarının daha etkin ve verimli kullanılabilmesi için yapılması gereken bir kısım önemli noktalara değinilmiştir. Bu sürecin başarılı şekilde yürütülebilmesi için üniversitelerin kullandıkları kaynakların etkin ve verimli şekilde kullanabilmesi, süreçlerde kalitenin arttırılması, paydaşların beklentilerinin dikkate alındığı, ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim sektöründe yapılabilecek konular ele alınmıştır. Bu noktada süreçte etki ve yetki sahibi tarafların görev ve sorumlulukları işlenmiştir. Tüm bu süreçlerin verimli şekilde yönetilebilmesinde TKY, kıyaslama (benchmarking), stratejik planlama ve performansa dayalı değerlendirme, stratejik yönetim modeli gibi yönetim yaklaşımları destek sağlayabilecek yönetim teknikleridir.

Kaynaklar

ALTBACH, Philip G., Robert O. Berdahl, and Patricia J. Gumport, (2005), American Higher Education in the Twenty-First Century, Social, Political, and Economic Challenges, Second Edition, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

BARCA, Mehmet ve Ahmet Nohutçu (2008), "Kamu Sektöründe Stratejik Yönetim ve Türk Kamu Yönetiminde Stratejik Planlama Uygulamasına Eleştirel Bir Bakış", Editörler: BALCI, A., A. Nohutçu, N. K. Öztürk, B. Coşkun, Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar, s. 337-362, 2.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

BARROW, Clyde W. (1996), "The Strategy of Selective Excellence Redesigning Higher Education for Global Competition in a Postindustrial Society", Higher Education, Vol. 31, No. 4, (Jun.), pp. 447-469. http://www.jstor.org/stable/3447820 24/07/2008

BOK, Derek (2007), (Çev: Barış Yıldırım) Piyasa Ortamında Üniversiteler: Yükseköğretimin Ticarileşmesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 161, Şubat 2007, İstanbul.

DPT, (2006), Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, R.G. Tarihi 26/5/2006, R.G. Sayısı:26179.

DPT, (2007), Orta Vadeli Programlama, 2008-2010, R.G. Tarih: 21/06/2007, R.G. Sayı:26559.

DPT, (2000), Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara, Web: http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik550.pdf

ELTON, Lewis (2008), "Collegiality and Complexity: Humboldt's Relevance to British Universities Today", Higher Education Quarterly, Volume 62, No 3, July.

ERGÜDER, Ü., S. Sevük, M. Şahin, T. Terzioğlu, Ö. Vardar, (2003), Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Temel İlkeler, Yayın No. TÜSİAD-T/2003-10-365, Ekim, İstanbul.

GÜRÜZ, Kemal (Koordinatör), Erdoğan Şuhubi, A. M., Celal Şengör, Kazım Türker, Ersin Yurtsever (1994), Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD), İstanbul.

MITCHELL G. ASH (2006), "Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US", European Journal of Education, Vol. 41, No. 2.

MİKHAİL, S. (2006), The New Tertiatry Education Institutions in Turkey: Options for Reforms of The Meslek Yüksek Okuls (MYOs), World Bank.

ÖZDEM, Güven ve E. SARI, (2008), "Yükseköğretimde Yeni Bakış Açılarıyla Birlikte Yeni Kurulan Üniversitelerden Beklenen İşlevler (Giresun Üniversitesi Örneği)", Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Mart, Cilt 8, Sayı 1. http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=351 08.04.2009

SALMİ, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. The World Bank: Washington DC.

TAYLOR, J., and A. Miroiu, (2002), Policy Making, Strategic Planning and Management of Higher Education, Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES.

TBMM, 5018 Sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003), Kabul Tarihi: 10/12/2003, R.G. Tarihi:24/12/2003, R.G. Sayısı:25326.

TEPAV (2007), Higher Education and the Labor Market in Turkey, World Bank.

WORLD BANK (2007) Turkey – Higher Education Policy Study, Volume I: Strategic Directions for Higher Education in Turkey. Report No. 39674 – TU. World Bank Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region (Türkiye – Yükseköğretim Politikaları Çalışması, Cilt I: Türkiye'de Yükseköğretim için Stratejik Yönler. 39674 – TU Sayılı Rapor. Dünya Bankası İnsan Gelişimi Bölümü Avrupa ve Orta Asya Bölgesi), Haziran. http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEDUCATION/Resources/444607-1192636551820/Turkey_Higher_Education_Paper_062907.pdf

YÖDEK (2006), Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi, Sürüm:1.0.

YÖDEK (2007), Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi, Sürüm:1.1.

YÖK (2005), Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme Ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi: 20.09.2005 Resmi Gazete Sayı: 25942.

YÖK (2006), Türkiyenin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor), 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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1498-1510

Ulusal Müzik Eğitimi Sisteminde Bütünleşme: Müzik Akademileri

Doç. Dr. H. Seval Köse[1], Prof. Dr. Ayşe Meral Töreyin[2]
[1]Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Merkez Kampus, 15100 Burdur, Türkiye
[2]Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Teknikokullar, Ankara, Türkiye

Özet

Türkiye'de müzik eğitimi, kurumsal yapılanma bakımından çeşitlilik göstermektedir. Başlıkta ifadesini bulan "Ulusal Müzik Eğitimi Sistemi"; okul öncesinden yükseköğretim düzeyine kadar birçok eğitim basamağını kapsayacak şekilde, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Konservatuvarlar,, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleri ve lisansüstü eğitim kurumlarından oluşmakta, bölüm ve anabilim dalları ile birlikte bu çeşitlilik daha da artmaktadır. Söz konusu kurumlarda aynı amaca yönelik ortak programlar yanında, farklı programlar da uygulanabilmektedir. Bu durum müzik eğitiminin amaçlarına ulaşması bakımından sorunlar yaratmakta, toplumun müzik eğitiminden yararlanabilmesini güçleştirmektedir. Bu çalışma, yöntem olarak "genel tarama modeli"nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Ulusal Müzik Eğitimi Sistemi'nin bütünleşmesine olanak sağlayacak özgün bir müzik eğitimi yapılanmasının ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda müzik eğitimi, "Müzik Akademileri" bünyesinde sistematik olarak yapılandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, ulusal müzik eğitimi sistemi, müzik akademileri.

Giriş

Türkiye'de yükseköğretimdeki yeni yöneliş ve sorunların, uluslar arası katılımcılarla ele alınarak tartışıldığı bu kongrede, bildirimiz *müzik eğitimi sistemimizin*, *okul öncesi eğitim düzeyinden yükseköğretimin lisansüstü basamağına kadar yapılanma biçimine ilişkin bütüncül bir yapı oluşturulması* amacıyla hazırlanmıştır. Bireylerin, yaşamlarında müziğe bilinçli olarak yer vermesini, müzikten araç ve amaç olarak yaşamının bir parçası halinde olabildiğince çok yararlanmasını sağlamak, müzik eğitiminin başlıca hedefidir. Bu doğrultuda bildirimiz; birey - müzik ve müzik eğitimi ilişkisi, Türk Milli Eğitim Sistemi, bu sistem içindeki müzik eğitimi yapısı ve günümüz toplumlarının müzik eğitiminden beklentilerini müzik eğitiminde gelişmiş ülkelerin sistemlerini de ele alıp irdeleyerek, var olan ulusal müzik eğitimi yapımızdaki çeşitliliğin; kurumsal, işlevsel ve bütünleşik biçimde sistemleştirilmesine yönelik olarak kurgulanmıştır. Sonuçta da; müziğin her tür, dal, alan ve düzeyini kapsayarak, okul öncesi eğitim kurumlarından başlayıp devam eden, sanatçı, eğitimci ve araştırmacı yetiştirme hedefli, çağın ve toplumumuzun gereklerine cevap veren, tüm fertlerin kolaylıkla yararlanabileceği, birbirlerini hazırlama, geliştirme, destekleme, birbirlerine dayanma özellikleri taşıyan ve içinde dikey ve yatay geçiş imkânı veren kurumlardan oluşan, Milli Eğitim Sistemine paralel işlevsel bir müzik eğitim sistemi olarak "müzik akademileri" modeli sunulmuştur.

Problem Durumu

İnsanlar, farklı yeteneklere sahip olarak dünyaya gelirler. Eğitim yoluyla, bu yetenekler istenilen doğrultuda geliştirilir veya yeni bir takım nitelikler kazandırılır. Değişik eğitim uygulamalarıyla bireylere kazandırılmak istenen tüm nitelikler; devimsel (psyco-motor), bilişsel (cognitive) ve duyuşsal (affective) olmak üzere üç ana öğrenme alanında toplanmıştır, ancak hiçbir nitelik katışıksız, arı değildir. Yani, eğitimin ürünü olarak bireye kazandırılmak istenen davranışlar, bu alanlardan herhangi birinin özelliklerini daha baskın olarak taşıyabilirken, diğer alanların özelliklerini daha zayıf taşıyabilirler (Özçelik, 1992)

Müzik, bireylerin yaşamında doğum öncesinden başlayarak gelişiminin her döneminde önemli görev üstlenen bir eğitim alanı ve aracıdır. İnsan, doğum öncesinden ölüm anına kadar her türlü fiziksel ve doğal çevrenin yanında bir ses çevresi ile kuşatılmıştır. Bu seslerin kimi düzenli olan müzik, kimi düzensiz olan gürültü veya doğa sesleridir. İnsanlar, doğuştan beraberlerinde getirdikleri farklı yeteneklerini geliştirerek, bunlara yeni yetenekler, beceriler, davranışlar katar ve çevreleriyle uyumlu, verimli, doyumlu, mutlu bireyler olarak yaşarlar. Burada görev "iyi bir eğitim"dedir artık. İyi eğitim ise yukarıda sözü edilen tüm öğretim alanlarını kapsayan, bireyi tüm yönleriyle geliştiren, bilim, teknoloji ve sanat alanlarının hiç birisini ihmal etmeyen bir eğitimdir.

Aile bireylerimizle iş ve okul çevremize baktığımızda, pek çok kişinin formal bir müzik eğitiminden yararlanmadıkları halde, "herhangi bir biçimde" müzikle ilgilendiklerini, yaşamlarında müziğe "bir şekilde" yer verdiklerini görürüz. Yani bilinçli, sistemli bir müzik eğitimi yoluyla değil, var olan yeteneklerin, yetişilen çevrede (aile-okul-çalışma ortamı v.b) "tesadüfi" yolla geliştirilmesi şekliyle ortaya çıkmıştır. Ortamına göre şekillenen, gelişen yetenek ise eğitimden yararlandırılamamış ihmal edilmiş bireyler demektir. Oysa eğitim, tanımında da belirtildiği gibi programı, amaçları, yöntemleri önceden belirlenerek, belirli süreler içinde devam eden, bireye kendi yaşantısı yoluyla bazı davranışların kazandırıldığı bir süreçtir.

Milli Eğitim sistemimiz, müzik eğitiminin yaygınlaşabilmesinde okul öncesi eğitim kurumlarından yükseköğretim düzeyine kadar tüm eğitim basamaklarında önemli rol üstlenmektedir. Konu bu yönüyle ele alındığında, Milli Eğitim Sistemi içinde yer alan müzik eğitiminin yaygınlaşarak, işlevsel ve bütüncül bir biçimde sistemleştirilme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir.

Ulusal müzik eğitimi, işlevsel ve bütüncül bir yaklaşımla müzik akademileri çatısı altında nasıl yapılandırılır?

Çalışmanın alt problemleri ise şöyle belirlenmiştir:

- Milli Eğitim Sistemi nasıl yapılandırılmıştır?
- Ulusal Müzik Eğitimi Sistemi nasıl yapılandırılmıştır?
- Müzik eğitiminde gelişmiş bazı ülkelerdeki sistem nasıl yapılandırılmıştır?
- Müzik Akademileri Sistemi nasıl yapılandırılmalıdır?

Yöntem

Araştırma genel tarama modelinde ve betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kuruluna bağlı olarak eğitim- öğretim vermekte olan tüm eğitim kurumları ile müzik eğitimi bakımından gelişmiş belli ülkelerde müzik eğitimi, alanyazına dayalı olarak araştırma kapsamına alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular başlıklar halinde, sırayla irdelenmektedir.

Milli Eğitim Sistemi

Köklü bir tarihsel birikime dayalı Milli Eğitim Sistemi incelendiğinde, dönem özellikleri, yenilikler ve sistem oluşumundaki yapılanmalara ilişkin ayırt edici özellikler barındırdığı görülmüştür. Milli Eğitim Sistemine ilişkin bulgular yönteme de uygun olarak aşağıda dönemlere göre ayrı ayrı tablolar biçiminde yer almaktadır (Tablo 1-4).

Eski Türkler ve Osmanlı İmparatorluğu Dönemlerinde Eğitim

Tablo 1: Türk Eğitim Tarihi ve özellikleri (Osmanlı İmparatorluğu öncesi).

Dönem / Veriler	Eski Türkler	İslamiyet Sonrası	Selçuklular
Temel özellikler	- Yaşama biçimleri/töreler - Çin kültürünün etkisinde - Ahlakî esaslar, - İyilik, cömertlik, bilgelik - Felsefi nitelikler, - Usta - çırak ilişkisi ile eğitim.	- Ahlakî esaslar, - Toplumun değer verdiği insan tipinin değişmesi.	- Medreselerin önem kazanması.
Açılan okullar	- Eğitim kurumlarının bulunduğuna yönelik kesin belgeler yok.	- Medreselerin açılması.	- Nizamiye Medreseleri (Yüksek öğretim kurumları olarak) - Nizamiye dışındakiler, müderrislerinin düzeyine göre orta ya da yükseköğretim sayılıyor. - İlköğretim düzeyinde din ve aritmetik ağırlıklı küttaplar.
Yenilikler	- Kürkçülük, madencilik gibi alanlarda mesleki eğitim.	- Planlı, programlı, düzenli ve güçlü örgün eğitim kurumlarının ilk örnekleri.	- Kurumsal yenilikler. - Camiler, saraylar, kitapçı dükkânları ile kütüphanelerden oluşan yaygın öğretim kurumları.

Tablo 2: Türk Eğitim Tarihi ve özellikleri (Osmanlı İmparatorluğu – 1).

Dönem / Veriler	Osmanlı İmparatorluğu (1299-1776) Kuruluştan Eğitimde İlk Yenileşmeye Kadar	Osmanlı İmparatorluğu (1776-1839) Eğitimde İlk Yenileşme	Osmanlı İmparatorluğu (1839-1876) Tanzimat Dönemi	Osmanlı İmparatorluğu (1876-1878) I. Meşrutiyet Dönemi
Temel özellikler	- Ezberci bir öğretim Yaklaşımı var.	- Medreseler1776'dan sonra açılan askeri okullarda etkisini kısmen sürdürüyor. - Sivil okullarda ise daha geniş ölçüde etkisini sürdürüyor.	- Eğitimin"bilim" olarak görülmesi. - Yeni ders araç-gereçleri ile yöntemlerin kullanılması. - Falakanın kaldırılması. - Öğretmen yetiştirme tarihinin başlangıcı.	- Her Osmanlı vatandaşına genel ve özel öğretim fırsatı, - Farklı inanışlardaki bireyler için eğitimde yasal düzenlemeler.
Açılan okullar	- Enderun okulları, - Darülhadis, - Darüttıp gibi meslek ve ihtisas medreseleri	- 1776'da Askeri Deniz Okulu (Mühendishane-i Bahri-i Hümâyûn), - 1795'de Askeri Kara Okulu (Mühendishane-i Berr-i Hümâyûn), - 1827'de Tıphane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure,1834'de Mekteb-i Fûnun-ı Harbiye.	- Mekteb-i Sultanî-Darülfünûn, - Erkek ve Kız Teknik Okulları, Öğretmen yetiştiren meslek okulları, - Robert Koleji, Arrnavutköy Kız Koleji, - Saint Benoit, Saint Joseph, Notre Dame de Sion, Saint Luis kolejleri, - Darülmuallimîn (Darülmuallimîn-i Rüşdî)	

Tablo 2 [*devamı*]: Türk Eğitim Tarihi ve özellikleri (Osmanlı İmparatorluğu – 1).

Dönem / Veriler	Osmanlı İmparatorluğu (1299-1776) Kuruluştan Eğitimde İlk Yenileşmeye Kadar	Osmanlı İmparatorluğu (1776-1839) Eğitimde İlk Yenileşme	Osmanlı İmparatorluğu (1839-1876) Tanzimat Dönemi	Osmanlı İmparatorluğu (1876-1878) I. Meşrutiyet Dönemi
Yenilikler	- 1734'de açılıp kısa sürede kapatılan askeri hendesehanenin açılması.	- Yeniçeri ocağının kapatılmasıyla ortadan kalkan mehterhanenin yerine 1834'de Mızıka-i Hümâyûn Mektebi.	- 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayımlanması. - Medreseler dışında ilk kez; ilk, orta yüksek eğitimin derecelendirilmesi (Rüştiyeler, İdadiyeler, Sultaniyeler). - Mesleki / teknik eğitimin temellerinin atılması.	- Kanun-i Esasî'nin kabulü - 15, 16 Maddeleri; her bireye öğretim özgürlüğü, - 114. Madde; ilköğretimin zorunlu olması.

Tablo 3: Türk Eğitim Tarihi ve özellikleri (Osmanlı İmparatorluğu - 2).

Dönem / Veriler	Osmanlı İmparatorluğu (1878-1908) Mutlakiyet Dönemi	Osmanlı İmparatorluğu (1908-1918) II. Meşrutiyet Dönemi	Osmanlı İmparatorluğu (1919-1922) Kurtuluş Savaşı Dönemi
Temel özellikler	- Din ve ahlak derslerinin sayısının arttırılması. - Osmanlı idealine sadık, itaatkar, dindar özellikler taşıyan insan yetiştirme önemseniyor.	- Siyasi hayat ve fikir hareketleri canlanması. - Yayın özgürlüğü, toplumsal sorunların dile getirilmeye başlaması. - Eğitim sorunlarının üzerinde durulması. - 31 Mart olayı bastırıldıktan sonra, okullarda disiplinin tekrar sağlanması.	- Milli bir eğitim almış, öncelikle milli varlığını korumayı en temel değer olarak öğrenebilen insan tipi yetiştirilmesi hedefleniyor.
Açılan okullar	- Meslek ve sanat okulları, özel eğitim okulları, - 1882'de Sanayi-i Nefise-Mektebi (Güzel Sanatlar Okulu), - 1883'de Hendese-i Mülkiye Mektebi (İstanbul Teknik Üniversitesi), Lisan Mektebi, - 1884'de Ticaret Mektebi, - 1887'de Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi, Amelî Ziraat Mektepleri, - 1889'da Polis Dershanesi, - 1892'de Aşı Memurları ve Gümrük Memurları Mektepleri, - 1892'de Aşiret Mektebi, 1898'de Çoban Mektebi, Darülhayr-ı Alî ve kız sanat mektepleri.	- Ana Mektepleri, - 1911'de ilk kız lisesi İstanbul İnas (kız) Sultanisi, - 1909'da Polis Mektebi, Maliye Memurları Mektebi, - 1911'de Belediye Memurları Mektebi, Evkaf Memurları Mektebi, - 1912'de Sıhhiye Memurları Mektebi, - 1913'den sonra Ameli Ticaret Mektepleri, - 1914'de Darülbedayinin (tiyatro okulu), - 1915'de Şimendifer Memurları Mektebi, Orman Ameliyat Mektebi, - 1916'da Darülelhan (Konservatuvar), Yetim Yurtları, Çırak Mektepleri (Darüleytam).	

Tablo 3 [*devamı*]: : Türk Eğitim Tarihi ve özellikleri (Osmanlı İmparatorluğu - 2).

Dönem / Veriler	Osmanlı İmparatorluğu (1878-1908) Mutlakiyet Dönemi	Osmanlı İmparatorluğu (1908-1918) II. Meşrutiyet Dönemi	Osmanlı İmparatorluğu (1919-1922) Kurtuluş Savaşı Dönemi
Yenilikler	- Mesleki ve teknik eğitimin temellerinin atılması, - Özel eğitime dönük düzenlemeler.	- 1913'de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati yayımlanması. - İdadilerin adlarının Sultani olarak değişimesi. - Darülfünunda köklü değişiklik; 1912'de Ulûm-i Şer'iye, Ulûm-i Hukukiye, Ulûm-i Tıbbiye, Fünûn, Ulûm-i Edebiye olmak üzere beş bölümlü yapılanma.	- 1921'de Ankara'da toplanan eğitim kongresi. - İlk ve ortaöğretim programları - Köy öğretmeni yetiştirme konuların ele alınması.

Tablo 4: Türk Eğitim Tarihi ve özellikleri (Cumhuriyet Dönemi).

Dönem / Veriler	Cumhuriyet Dönemi (1923--)
Temel özellikler	- Eğitimli insan sayısı nüfusun %10'u, - Eğitim Atatürk ilkelerine bağlı laik, aktif yeni bir insan tipi yetiştirilmesi, karma eğitim ve halk eğitimi önemli. - 1945'ten sonra Avrupa ülkelerinin etkisinden çıkılıp, Amerika Birleşik Devletleri eğitim sisteminin etkisine girilmesi.
Açılan okullar	- Kaldırılan Darülfünun yerine, 1933'de İstanbul Üniversitesi açılması. - Ankara'da 1924'de Musiki Muallim Mektebi, 1925'de Hukuk Mektebi, 1930'da Ziraat Mektebi, 1935'de Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1943'de Fen Fakültesi, 1949'da İlahiyat Fakültesinin açılması. - 1955'de Karadeniz Teknik ve Ege Üniversiteleri, 1957 de ODTÜ, 1958'de Atatürk Üniversitelerinin açılması. - 1934'den itibaren, erkek- kız sanat ve yapı enstitüleri, ticaret okullarının açılması. - 1935'de Kız Teknik, 1938'de Erkek Teknik Yükseköğretmen Okullarının açılması. - 1955'de Ticaret ve Turizm Yükseköğretmen Okulu, 1975'de Endüstriyel Sanatlar Yükseköğretmen Okulunun açılması. - 2000'li yıllarda Endüstri Meslek, Teknik, Anadolu Teknik, Anadolu Meslek, Çok Programlı, Açık Öğretim liseleri, Kız Meslek, Anadolu Kız Meslek, Kız Teknik, Anadolu Kız Teknik, Çok Programlı, Açık Öğretim Liseleri, Ticaret ve Turizm Öğretimi, Din Öğretimi, Özel Eğitim, Öğretmen Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve MEB dışındaki bakanlıklara bağlı meslek liseleri.
Yenilikler	- İlköğretimin "zorunlu ve parasız" (1924 Anayasası) olması. - 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanununun kabulü. - Lâtin harflerinin kabulü. - İmam Hatip okulları, tekkeler, türbeler kapatılıyor, İlahiyat Fakültesi, Edebiyat Fakültesine bağlı olarak araştırma enstitüsüne dönüşmesi. - 1930 tarihli Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesinin kabulü. - 1946'da üniversiteler kanunu çıkarılıyor, özerklik hakkı. - Cumhuriyet döneminde açılan en önemli eğitim kurumu Köy Enstitülerinin açılması. 1940 - 48 arasında toplam 21 köy enstitüsü kurulmuştur.

Günümüzde Türk Milli Eğitim Sistemi

Aşağıda, günümüz yapılanmasına göre milli eğitim sistemi şema olarak yer almaktadır (Özçelik, 1992).

Mesleki Diploma

Lisansüstü (Doktora)
Lisansüstü (Doktora)

Lisansüstü (Y. Lisans)
Lisansüstü (Y. Lisans)

Lisansüstü Eğitime Devam veya Diploma

Yükseköğretim (Tıp)
Yükseköğretim (Dişçilik)
Yükseköğretim (Lisans)
Yükseköğretim (Lisans)
Yükseköğretim (Önlisans)
Yükseköğretim (Önlisans)

Yükseköğretime Devam veya Diploma

Lise 4 Mesleki ve Teknik Okullar
Lise 3 Mesleki ve Teknik Okullar
Lise 2 Mesleki ve Teknik Okullar
Lise 1 Mesleki ve Teknik Okullar

Liseye Devam veya Diploma

8. İlköğretim
7. İlköğretim
6. İlköğretim
5. İlköğretim
4. İlköğretim
3. İlköğretim
2. İlköğretim
1. İlköğretim
Ana sınıfı

Ulusal Müzik Eğitimi Sistemi

Ulusal Müzik Eğitimi Sistemimiz, Cumhuriyet öncesinde ve Cumhuriyet dönemlerinde, belli başlı farklılıklar taşımaktadır. Bu bölümde, araştırmanın konuyla ilgili bulguları, bu gruplamaya göre tablolaştırılarak yer almaktadır.

Cumhuriyet Öncesinde Müzik Eğitimi

Tablo 5: Cumhuriyet öncesinde müzik eğitimi.

Eğitim Türleri / Dönemler	Genel Müzik Eğitimi	Özengen Müzik Eğitimi	Mesleki Müzik Eğitimi
(Hun-Göktürk-Uygur)	yok	yok	yok
İslamiyet Sonrası Dönem	yok	yok	yok
Selçuklular Dönemi	yok	yok	yok
Osmanlı İmparatorluğu (1299-1776)			
Osmanlı İmparatorluğu (1776-1839)	Enderun	Enderun	Tabılhane, Mehterhane ve Mızıka-i Hümâyûn Bando (1826) Enderunlarda
Osmanlı İmparatorluğu (1839-1876)	Enderun	Enderun	Tabılhane, Mehterhane ve Mızıka-i Hümâyûn Bando (1826) Enderunlarda

Tablo 5 [*devamı*]: Cumhuriyet öncesinde müzik eğitimi.

Eğitim Türleri / Dönemler	Genel Müzik Eğitimi	Özengen Müzik Eğitimi	Mesleki Müzik Eğitimi
Osmanlı İmparatorluğu 1876-1878)	Darülmuallimat (Haftada 1 saat 5 yıl süre ile musiki dersi) Enderun Sultanilerde gına	Enderun	Tabılhane, Mehterhane ve Mızıka-i Hümâyûn Bando (1826) Enderunlarda
Osmanlı İmparatorluğu (1876-1878)	Darülmuallimat (Haftada 1 saat 5 yıl süre ile musiki dersi) Enderun Sultanilerde gına	Enderun	Tabılhane, Mehterhane ve Mızıka-i Hümâyûn Bando (1826) Enderunlarda
Osmanlı İmparatorluğu (1878-1908)	Darülmuallimat (Haftada 1 saat 5 yıl süre ile musiki dersi) Sultanilerde gına Enderun	Enderun	Tabılhane, Mehterhane ve Mızıka-i Hümâyûn Bando (1826) Enderun
Osmanlı İmparatorluğu (1908-1918)	Darülmuallimîn-i İptidaî (musiki ve gına) Enderun	Enderun	Tabılhane, Mehterhane ve Mızıka-i Hümâyûn 1826 Enderun
Osmanlı İmparatorluğu (1919-1922)	Darülmuallimat (Haftada 1 saat 5 yıl süre ile musiki dersi) Sultanilerde gına		Tabılhane, Mehterhane ve Mızıka-i Hümâyûn 1826) Enderun

Cumhuriyet Döneminde Müzik Eğitimi

Tablo 6: Cumhuriyet dönemi müzik eğitimi I.

Eğitim Türleri / Dönemler	Genel Müzik Eğitimi	Özengen Müzik Eğitimi	Mesleki Müzik
1923-1939	- 1926 İlköğretim Programı 2+2+2+1+1 (2+2+1+1+1) - 1927 3 sınıflı köy ilk mektepleri programında müzik dersi yok. - 1936 İlköğretim Programında 1+1+1+1+1 - 1937 İlköğretmen okulları programında üç yıl 1+1+1	- Çeşitli okul eğitsel kol, koro ve çalgı grup topluluğu çalışmaları	- 1922'de Makam Hilafet Muzikası - 1924'de Ankara' da T.C. Riyaseti Cumhur Musîki Heyeti adıyla yeniden teşkilatlanmıştır - 1924 Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası - 1924 Musîki Muallim Mektebi - 1926'daTasnif ve Tesbit Heyeti
1923-1939	- 1937 Genel ortaokul programında 1+1+1 - 1937 Lise programında müzik dersi yok.	- Bireysel ve toplu çalgı, ses, araştırmacılık ve bestecilik alanlarında konservatuvar ve sanat kurumlarınca desteklenen çalışmalar.	- 1927 İst. Belediye Konservatuarı - 1937-1938 Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü Müzik Şubesi - 1939'da Ankara Musîki Gedikli Erbaş Hazırlama Ortaokulu - 1949'da Askeri Muzika Meslek Okulu - 1936'da Ankara Devlet Konservatuarı
1940-1950	- 1939 ve 1948 beş sınıflı köy İlkokul Programında müzik dersi yok. - 1948 ve 1961 İlkokul Programında 1+1+1+1+1		

Tablo 7: Cumhuriyet dönemi müzik eğitimi II.

Eğitim Türleri / Dönemler	Genel Müzik Eğitimi	Özengen Müzik Eğitimi	Mesleki Müzik Eğitimi
1951- 1982	- 1961 İlkokul program taslağında 1+1+1+1+1 - 1968 İlkokul programında 1+1+1+1+1 - 1936 İlköğretim Programında 1+1+1+1+1 - 1937 İlköğretmen okulları	- Çeşitli okul eğitsel kol, koro ve çalgı grup topluluğu çalışmaları - Bireysel ve toplu çalgı, ses, araştırmacılık ve bestecilik alanlarında konservatuvar ve sanat kurumlarınca desteklenen çalışmalar.	- 1964'de TRT Repertuvar Kurulu oluşturulması. - 1965'de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Enstitüsü kurulması -1966'da MEB Milli Folklor Enstitüsü kurulması 1975 İstanbul Türk Musîkisi Devlet Konservatuarı kurulması - 1976'da Ege Üniversitesi'nde ilk Güzel Sanatlar Fakültesi kurulması - 1982'de üniversitelerin fakülte yapılanmaları bünyesinde Müzik Bölümü adını alması. - 1997-1998 yapılanmasında Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri altında Müzik Eğitimi Anabilim Dalı adını alması.
1983 -2011	- 1982 İlkokul Programında Seçmeli		- 1985 yılında Silahlı Kuvvetler Mızıka Astsubay Hazırlama ve Sınıf Okulu kurulması - 1989 İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi açılması. - 2003'den itibaren Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Komutanlığı adını alması. (Bando Astsubay Hazırlama Okulu ve Bando Astsubay Meslek Yüksek Okulu)

Müzik Eğitimi Alanında Gelişmiş Bazı Ülkelerdeki Müzik Eğitimi (Sistem, Uygulamalar)

Bu bölümde müzik eğitimi bakımından gelişmiş ülkelerde müzik eğitimi sistemlerine ilişkin yapılanmalar ile müzik eğitimi uygulamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

ABD Texas Eyaleti'nde Müzik Eğitimi

Texas müzik eğitimi uygulamalarına ilişkin bulgular, anaokulu ve ilköğretimde haftada 55 dakikalık dersler halinde, müzik uzmanları veya dört yıllık müzik eğitimi mezunları tarafından genel müzik eğitimi verildiğini göstermektedir.

Tablo 8: Texas müzik eğitimi.

Özellikler / Okullar	Müzik Eğitimi Türü	Haftalık Müzik Dersi Süresi	Öğretmenin Eğitim Durumu
Anaokulu	Genel ve özengen (zorunlu)	55 dakika	Müzik uzmanı ve 4 yıllık müzik eğitimi mezunu
İlköğretim	Genel ve özengen (zorunlu)	55 dakika	Müzik uzmanı ve 4 yıllık müzik eğitimi mezunu
Ortaokul	Genel ve özengen (zorunlu)	45 dakika	Müzik uzmanı ve 4 yıllık müzik eğitimi mezunu
Lise	Genel ve mesleki (zorunlu ve seçmeli)	45 dakika	Müzik uzmanı ve 4 yıllık müzik eğitimi mezunu

Almanya'da Müzik Eğitimi

Almanya' da müzik eğitimine ilişkin bulgular, genel müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi boyutlarında, sistematik yapı ve uygulamalara ilişkin esaslar çerçevesinde ayrı ayrı tablolaştırılarak aşağıda sergilenmektedir.

Tablo 9: Almanya'da genel müzik eğitimi sistemi.

Özellikler / Okullar	Müzik Eğitimi Türü	Öğrenim süresi
Anaokulu - Kindergarten	Genel müzik eğitimi Özengen müzik eğitimi	3- 6 yaş arası (zorunlu)
İlköğretim – Ortaöğretim (Real Schule – Grundschule)	Genel müzik eğitimi Özengen müzik eğitimi Mesleki müzik eğitimi	4 yıl zorunlu
Hauptschule (Mesleki eğitime yönelik öğrenciler)	İlköğretim eğitimcilerinin yönlendirmeleriyle uygun liselerde;	6- 8 yıl zorunlu
Gymnasium (En yetenekli öğrenciler)	- Zorunlu olarak genel, - Seçmeli olarak özengen ve mesleki müzik eğitimi	
Förderschule (Bedensel ve zihinsel engelli öğrenciler)		

Tablo 10: Almanya'da mesleki müzik eğitimi sistemi.

Müzik Akademisi	
↑	
Okul Müziği	**Bireysel Performans / Sanatçılık**
Konservatuar ve müzik okulu mezunları, sanatçılık eğitimi veya müzik öğretmenliği eğitimlerine devam edebilmektedirler.	
Hauptschule (Mesleki eğitim kurumları)	**Konservatuar ve Müzik okulları**
Gymnasium (Yükseköğretime yönelik orta dereceli okul)	İlkokul yaşı öğrencilere meslekî ve özengen müzik eğitimi verilmektedir.
Förderschulen (Özel eğitim okulları)	- Meslek kazandırmamaktadır. - Müzik akademilerine hazırlık niteliği taşımaktadır.
→	

Bulgaristan'da Müzik Eğitim Sistemi

Bulgaristan'ın müzik eğitimi sisteminde iki yöntem olduğu görülmektedir.

Birinci sistemde, ilkokuldan itibaren yatılı olarak 11 yıl müzik eğitimi verilip (lise sona kadar) isterlerse konservatuara devam edebilmekte, durumları çok iyi olanlar da isterlerse yurt dışında, sanatçılık eğitimi düzeyinde lisans eğitimlerine devam edebilmektedirler.

Tablo 11: Bulgaristan müzik eğitim sisteminde 1. yöntem.

Konservatuar- Yurt Dışı Eğitim
↑
Meslekî Müzik Eğitimi **(İlkokuldan Lise Eğitiminin Sonuna Kadar 11 Yıl Süreli)**

Tablo 12: Bulgaristan müzik eğitim sisteminde 2. yöntem.

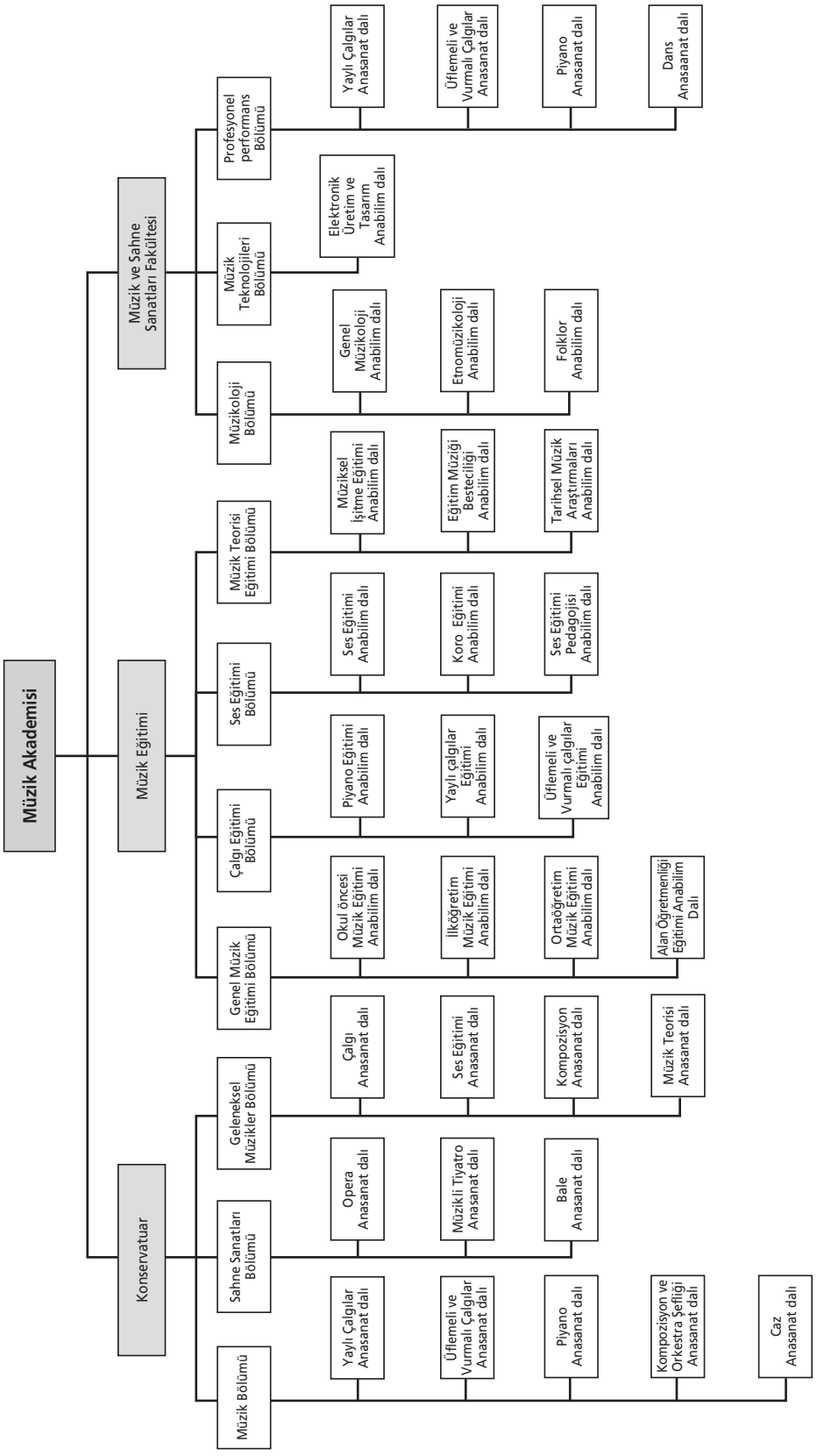
Konservatuar-Yurt Dışı Eğitim	
↑	
Genel Eğitim Kurumları	**Mesleki Müzik Eğitimi Kurumları**
Liseler (Genel - mesleki seçmeli müzik eğitimi)	Müzik okulları
Ortaokullar (Genel - mesleki müzik eğitimi)	Müzik okulları
İlkokullar (Etkin genel müzik eğitimi)	Müzik okulları
Anaokulları (Etkin genel müzik eğitimi)	Müzik okulları

Azerbaycan Müzik Eğitimi Sistemi

Azerbaycan'da müzik öğretmenliği eğitimi, eğitim fakültelerine bağlı pedagoji enstitülerinde verilmektedir. Azerbaycan bağımsızlığını kazanmadan önce bu enstitülere beş ve yedi yıllık müzik okulunu bitirenler girmekteyken, son yıllarda genel lise mezunlarına da bu hakkın verildiği görülmektedir.

Tablo 13: Azerbaycan müzik eğitimi sistemi.

Yükseköğretim Müzik Eğitimi Kurumları	
Müzik Pedagoji Enstitüsü **(Müzik öğretmenliği)**	**Konservatuar** **(Sanatçılık)**
↑ Orta İhtisas Eğitim Okulu ↑	
Orta İhtisas Eğitim Okulu	
Orta İhtisas Eğitim Okulu	
Orta İhtisas Eğitim Okulu	
↑	
Genel Eğitim Kurumları	**Müzik Eğitimi Kurumları**
Liseler (Genel - mesleki seçmeli müzik eğitimi) →	Müzik okulları
Ortaokullar (Genel - mesleki müzik eğitimi) →	Müzik okulları
	Müzik okulları
İlkokullar (Etkin genel müzik eğitimi) →	Müzik okulları
	Müzik okulları
Anaokulları (Etkin genel müzik eğitimi) →	Müzik okulları
	Müzik okulları



Şekil 1: Ulusal müzik eğitimi sisteminde bütünleşme: Müzik akademileri.

Azerbaycan'daki müzik eğitimcisi yetiştirme sisteminde yedi yıllık müzik okulu ile başlayan eğitim, dört yıllık müzik kolejiyle (orta ihtisas eğitim okulu) devam etmektedir. Buradan pedagojik enstitüye devam edenler ilkokul, ortaokul ve liselere müzik öğretmeni olmakta, konservatuvara gidenler de profesyonel sanatçı olmaktadır. Bunların içinden de çok iyi durumda olanlar konser sanatçısı olurken, diğerleri dört yıllık müzik kolejlerine öğretmen olma hakkını elde etmektedirler" (Töreyin, 2002).

Ulusal Müzik Eğitimi Sisteminde Bütünleşme: Müzik Akademileri

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ulusal müzik eğitiminin temel yapılarının, tarihsel süreçte önemli değişimlere uğradığını ortaya koymaktadır. '80 li yıllarda Türkiye'de üniversite sistemine geçiş dönemi ile başlayan; müzik ve müzik eğitimi alanında "kurumsal yapıların ve örgün eğitim kurumlarının işlevselliği" tartışmaları gerek program düzeyinde, gerekse "yeni yapılanma" çalışmaları ile sorunları çözmek yerine başka yeni sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Özellikle, eğitim fakültelerinin "1997 yapılanması" olarak bilinen değişim, 1990'lı yıllarda sayıları hızla artan ve birbirlerinden çok farklı programlar uygulayan "güzel sanatlar fakülteleri" ile konservatuar mezunlarına 2000'li yıllarda tekrar öğretmenlik hakkı verilmesi, müzik eğitimini amaç, program, kapsam ve idari işleyiş olarak "sistemsiz" bir yapı içinde sürdürmeye zorunlu kılmıştır (Uçan, 2004; Töreyin, 1995, 2002, 2009; Yayla, 2003; Öztürk, 2009).

Bu durumdan, zaten yeterli, işlevsel, etkin ve örgütsel bütünlük içinde olmayan müzik eğitim sistemi, her tür ve basamağında olumsuz etkilenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temelinde yer alan; günümüz toplumlarının müzik eğitiminden beklentileri dikkate alınarak, toplumun tüm bireylerinin kolaylıkla yararlanabildiği, genel müzik eğitiminden meslekî müzik eğitimine kadar her tür ve düzey müzik eğitiminin, var olan eğitim sistemimiz içinde kurumsal, işlevsel ve bütünleşik biçimde sistemleştirilmesine çalışılmıştır.

Tamamen özgün bir biçimde oluşturulan ve ulusal müzik eğitim sistemini yükseköğretim düzeyinde bütüncül yapıya kavuşturma amacı taşıyan "müzik akademileri" ülkemizin her bireyinin, okul öncesinden lisansüstü öğretim düzeyine kadar, ilgi, yetenek ve beklentileri doğrultusunda müzik ve müzik eğitiminden etkin bir biçimde yararlanmasına olanak sağlayacak nitelikte oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğrencilere akademik yapıyı oluşturan fakülteler ve bölümler arası yatay ve dikey geçişler sağlama niteliği taşımaktadır. Müzik akademilerinin doğru, etkin ve işlevsel hizmet verebilmesi; lise, orta, ilköğretim ve okulöncesi eğitim düzeylerinde verilen müzik eğitiminin etkinlik durumuyla yakından ilgili bulunmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu'nun konu hakkında bilgilendirilmesi ve eşgüdümlü çalışması sağlanmalıdır.

Son söz olarak, önerilmiş olan ve Şekil 1'de yer alan "müzik akademileri" yapılanmasının, benzer bilimsel ortamlarda tartışılarak gerçekçi düzenlemelere ışık tutması beklenmektedir.

Kaynaklar

Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi). ÖSYM

Yayınları, s: 20, Ankara.

Akyüz, Y. (2005). Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S. 2004. Pegem Yayınları. Ankara.

Baltacıoğlu, İ. H. (1919). Maarifte Bir Siyaset, İstanbul.

İlk Mektep Müfredat Programı, (1930). Maarif Vekaleti, İstanbul.

Fer, S. (2005). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine

Bir İnceleme, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.

Çelenk, S., Tertemiz N. ve Kalaycı N. (2000). Tazebay, A. (Edit). İlköğretim Programları ve

Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

AKBABA, T. (2004). Cumhuriyet Dönemi'nde Program Geliştirme Çalışmaları, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Ağustos-Eylül 2004. http://yayim.meb.gov.tr/baed.html (erişim tarihi 11. 04. 2011)

Uçan, A. (1994). Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar. MAY yayınları.Ankara

Uçan;A.(2004).Türkiye'de Başlangıcından Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirmeye Genel

Bir Bakış 1924-2004 Musikî Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu (7-10-Nisan) SDÜ Basımevi Isparta

Öztürk, B. (2002). GÜEBE Müzik Eğitimi ABD Doktora Öğrencisi yazılı görüşme.

Yılmaz, N. (1994). Türkiye'deki İlk ve Ortaokullarda Müzik Eğitimi ile Bulgaristan''daki İlk ve Ortaokullarda Müzik Eğitiminin Karşılaştırılarak İncelenmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. s, 48 Ankara.

Muhatov, S. (2002). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Müzik Eğitimi ABD Öğetim Üyesi, yazılı görüşme.

Töreyin, A. M.(1995). İlköğretim Kurumlarının Müzik Eğitimciliği Sorunu, Yayımlanmamış

Y. Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü 1995 Haziran.

Töreyin, A. M.(2002). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa ve Türk Cumhuriyetleri İle

Türkiye Arasındaki Etkileşim, Uluslararası Avrupada ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi 13-16 Kasım Ankara.

Töreyin, A. M., Umuzdaş, M. S. (2009). Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimindeki

"1998 Yeniden Yapılanmasının Mirası:"İdarî ve Akademik Yapılanamama"8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu "Türkiye'de Müzik Eğitiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri"23-25 Eylül 2009 Samsun.

Öztürk, O. M. (2009). Türkiye'de Müzik Olgusunun "Müzik" Olarak Anlaşılmasında ve

Eğitim Alanındaki Önyargıların Aşılmasında Bütüncül Yaklaşımın Gerekliliği Üzerine Tespit ve Öneriler, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu 23-25 Eylül. Samsun.

http://www.cedfa.org/teaching/curriculum/musicframework.pdf (erişim tarihi, 03. 04. 2011)

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1511-1519

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

Universities as Learning Organizations: Dumlupınar University Kütahya Vocational School Sample

Yrd. Doç. Dr. Ercan Taşkın, Uzm. Bülent Ergani
T.C. Dumlupınar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kütahya

Abstract

The intensive and rapid developments in technology and economy in recent years have effected the productivity and effectiveness of higher education organizations in many ways. This effect initially forces educational organizations and than the whole system to keep in step with the changes. Learning is required for change. Learning is a culture. Learning in higher education organizations is forming a continuously changing, developing and learning organization culture including the academic administrator at the top and administrative staff at the lower level. Learning in higher education organizations must be uninterrupted and continual. The changes occurred in the physical and humanity of the universities force the university administration to change their traditional administration approaches. University administration and instructors have got effective roles in converting universities to learning organizations. Universities that have got great responsibilities towards society should have the learning organization culture in order to fulfill this responsibility.

Key words: Learning universities, learning organizations, higher education.

Introduction

Learning universities appear as a result of teaching and administration staff who struggle for reaching new information and accustomed to iprove themselves. Fundemental characteristics and values of learning university: learning leader at university administration, sharing the vision by university, sharing the culture by university, qualified human resources management at university, social responsibility principle at university, effective using the sources of university, continually ınnovation and creativity at university, structure of ınformation communication technology at university, universal attainment of university, continually evaluation of university ıtself as student centred. Various statistic analyses and questionnaire studies have been used in this research applied in Dumlupınar University Kütahya Vocational School on the concept of learning university.

Learning University

Definition of Learning University

Learning university means it is open to all innovations (Fındıkçı, 1996, p.15). All staff in learning universities are ready to try innavations and make a start for change. So, in learning universities, innovations are accomplished by in a realistic process, corparation and an active effort. All the staff of the organization participates to not only learning process but also innovation process as well.

Fundamental Characteristics and Values of Learning University

In information societies, the function of educational system is to educate individuals who learn learning. The function of educational administration is to transform universities as learning universities

The characteristics of learning universities can be listed as below (Başaran, 2000, p.46).

- It has certain visions and it defines expected learning by clearly mentioned aims.
- It forms an innovation culture.
- It supports the staff and makes necesarry improvements on them.
- In the social change process, it carries out the correct service.
- It renovates the structure of the organization and corporates with different groups.
- It continually tries to correct and renovate itself by getting feedback from the production process and its outputs.

A learning organization is a place where people are continually discovering how they create their reality and how they can change it (Senge, 2002, s.21). It is necessary to emphasize certain values. These are:

- Accepting every individual with their nature and idea of being valuable
- Individual capacity and success
- Being assertive and having self-confidence
- Courage for responsibility and autonomy
- Taking responsibility for society and others
- Deciding on vision and aim
- Interests of staff
- Research for quality
- Interest of society

Today it is claimed that many universities can not create the learning type required by new reforms. The reason for not being able to produce necessary learning is not because universities don't want it but they don't know how to do it. So, the need for re construction of universities is getting higher. For both students and lecturers, this means in the literal university must be a learning university (Leithwood vd., 1998, s.243-244). The below components should be involved in the design of a learning university:

- Learning Leader at University Administration
- Sharing The Vision by University
- Sharing The Culture by University
- Qualified Human Resources Management at University
- Social Responsibility Principle at University
- Effective Using the Sources of University
- Continually Innovation and Creativity at University
- Structure of Information Communication Technology at University
- Universal Attainment of University
- Continually Evaluation of University Itself as Student Centred

Sample Application at Dumlupınar University Kütahya Vocational School

Definition of the Research

In this part of the study, other studies related to the research, related principle group, the structure of questionnaire, hypothesis, the method of analyzing the questions in the questionnaire and score intervals are observed.

Content of the Research

Various statistic analyses and questionnaire studies have been used in this research applied in Dumlupınar University Kütahya Vocational School on the concept of learning university. Questions include field research about paticipants' intellectual aspects. For this reason, the lecturers and academic administrators at Kütahya

Vocational School have been asked to the question of "what is the situation of intellectual dimension?" On analiysing the numerical datums, each departmant of Kütahya Vocational School have been compared among themselves by means of formed seperate tables next to questions.

Principal Group of the Research

Academic administrators and lecturers of Dumlupınar University Kütahya Vocational School form the principle group of the research. As the number of academic administrators and lecturers at school is 70, it is possible to make the research on the principle group. So, 70 questionnaire forms have been distributed to 3 department administrations and after a week, all the replied questionnaires have been taken back. The participation rate of the questionnaire is 100%. The dispersal of questionnaire forms applied at the departments of Kütahya Vocational School is showed on Table 1.

Table 1: Kütahya Vocational School academic staff position.

Mission Carrier	School Management	Technical Department	Social Department	Visual Department
Prof. Dr.			1	
Assistant Prof. Dr.	2 (Social Dept)		1	
Teaching Assitant	1 (Techn. Dept)	17	26	19
Lecturer			3	
Total	**3**	**17**	**31**	**19**

As seen on Table 1, 18 participants from technical department, 19 participants from visual department and 33 participants from social department total 70 participants took part in the study.

Structure of the Questions in Questionnaire and Hypothesis

The evaluation method has been used in this study to evaluate the concept of learning university. In these kinds of researches "Likert Type " evaluation methods are most common. In the study, each alternative of variation has been graded as 1. 2. 3. 4. 5. Number 1 alternative is assumed "I certainly Disagree ", number 2 alternative is assumed "I Disagree" number 3 alternative is assumed "I have no idea", number 4 alternative is assumed "I agree " and number 5 alternative is assumed " I certainly agree ". In addition to this, acceptable metrical mean for each variation is assumed as v=3.41-5.00 (Table 2). On finding the ideal point, interval number is devided into scale number. The obtained numbers are used for determination of the interval borders.

Table 2: Score intervals of the questionnaire.

Variations	Certainly Disagree	Disagree	No Idea	Agree	Certainly Agree
Grades	1	2	3	4	5
Score Intervals	1.00-1.80	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5.00

While preparing the questionnaire, the results of the research have been considered. Besides, the questionnaire of similar studies have been searched and questionnaire on the concept of "learning university" has been created after discussions with lecturers and administrators. The questionnaire consists of two sections. In the first section are there 6 questions regarding the demographic information of the lecturers. In the second section of the questionnaire are there 30 questions about the design of the learning university concept. The questions were formed according to the design of the learning university concept in existing departments in Kütahya Vocational School. The design of the learning university concept are as follows:

- Leadership
- Vision

- Organizational Culture
- Human Resources Management
- Role in Society
- Resources
- Innovation and Creativity
- Information Communication Technology
- Universal Attainment
- Student-centred Evaluation

The hypothesises of the study are as follows:

H_1: Dumlupınar University Kütahya Vocational School has a leearning organization structure

H_2: Among the existing departments in Dumlupınar University Kütahya Vocational School there are variations on being a learning organization.

In Table 3 are there the questionnaire and its variations applied to lecturers at Dumlupınar University Kütahya Vocational School on the design of the learning university concept. As the questions are related to each other, variations are supporting themselves in questions. In order not to direct the participants, the questions on the design of learning university concept are given in a mixed way.

Table 3: Questionnaire applied to academic staff and its variations.

Quest.	**Leadership**
3	At school, leaders have strong, strategical focused on, giving authorization, developed and participating leadership model.
14	At school, leaders are positive and give authorization.
26	At school, leadership is connected with a vision and there is long term strategy.
Quest.	**Vision**
4	At school, there is strong and open vision.
25	Vision of school is to create new information and to connect them to professional services.
29	Vision of school enables high standards of research and education conditions.
Quest.	**Organizational Culture**
5	At school, individuals and teaching assistants are appreciated.
13	Organizational culture at school depends on education and research.
20	Organizational culture of school is unifying.
Quest.	**Human Resources Management**
1	There is no bother to employ and select teaching staff, and appreciaiton to them.
12	Teaching asistants at school are capable of giving decisions individually on their jobs.
27	At school, there is opportunity to make scientific research and is supported.
Quest.	**Role in Society**
2	Students graduated from our school can easily find a job.
16	School can easily cover the educational demands that come out of school.
23	School obtains talented graduated students to the society by making research.
Quest.	**Sources**
9	Investments done to the school are enough and the ratio between academic staff to students is positive.
18	There is investment to the school and in the school are thare library, technological computer and science laboratory.
30	School can spend money at any time at any amount for educational and technological investments.

Table 3 [*continued*]: Questionnaire applied to academic staff and its variations.

Quest.	Innovation and Creativity
8	Schhol benefits from academic staff's innovations and creativities
17	At school, academic staff has got enough spare time to think and create innovations
28	School supports forming new ideas.
Quest.	**Information Communication Technology**
7	Information communication technology in our school transmits the activities to target devision in effective way.
11	Information communication technology of the school makes academic staff more effective and productive.
22	At school, there is investment to information communication technology and technology is administered regularly.
Quest.	**Universal Attainment**
6	At schhol there are international students from various countries.
15	School endeavours in order to draw attention to the international students.
21	School has corparations with the faculty and vocational schools of various universities in all over the world
Quest.	**Student Centred Evaluation Variations**
10	At school, students' change and transformation on information requirements are evaluated at immediately.
19	At school, researches on satisfaction of students are continually being applied.
24	At school there are researches about the students who have removed from school.

As seen on Table 3, in the questionnaire are there 10 variations on Leadership, Vision, Organizational Culture, Human Resources Management, Role in Society, Sources, Innovation and Creativity, Information Communication Technology, Universal Attainment and Student Centred Evaluation. In the questionnaire, on each variation 3 questions has been asked and total are there 30 questions.

Findings and Evaluation

The metrical means of the 3 departments at Kütahya Vocational School are showed according to their variations. According to the results, the metrical mean of all answers were calculated 3.9619 by means of SPSS 10.0 statistical programme. In order to approve the validity of the thesis "Dumlupınar University Kütahya Vocational School has a structure of learning organization" , the mean of the replies should be between 3.41-5.00. As the mean of all questions has been calculated as 3.9619, the hypothesis "Dumlupınar University Kütahya Vocational School has a structure of learning organization" is valid. Also the variation differences between the departments have been calculated and it has been seen that the mean of Technical Department has been 4.1093, the mean of Social Department has been 3.8404 and the mean of Visual Department has been 4.0333. And according to these datums, it can be stated that the hypothesis of "There are some differences between existing departments in terms of being a learning organization at Dumlupınar University Kütahya Vocational School" is valid. When the search is evaluated comparatively, it is seen that the participants of Technical Department are the most similar to learning organization at Dumlupınar University Kütahya Vocational School". The lowest mean was determined at Social Department. In other words, there is a structure of learning university at Social Department but it's not adequate when compared to Visual and Technical Departments. Visual Department has a better organization structure than Social Department but it is not sufficent when compared to Technical Department. In order to determine meaningful differences of the questions between the 3 departments, by means of statistical programme

SPSS 10.0, " p " value has been obtained. In that statistical programme, a non-parametric test, Krusgal-Wallis test has been applied. When "p" is lower than 0,005, a meaningful differnce between parametres is foreseen. As a result, as seen on the statistical analysis (Table 4.), except for questions on universal attainment, among all groups, Technical, Social and Visual groups, there is meaningful difference. After that, in order to find out the most meaningful difference among the groups, by means of SPSS 10.0 statistical programme, "p" value has been calculated. Here, departments have been grouped into two and Mann-Whitney-U statistical analysis, a non-parametric test, has been used on calculating the "p" value. On Table 5 social and visual departments have been examined

Table 4: Variation analysis between meaningfulness of questions on all groups.

	Human Resources Management	Role in Society	Leadership	Vision	Organizational Culture	Universal Attainment	Information Communication Technology	Innavotion and Creativity	Sources	Student Centred Evaluation
Chi Square	17.073	14.354	14.577	18.764	13.151	.375	14.787	14.633	16.012	14.355
p	0.000	0.001	0.001	0.000	0.001	0.829	0.001	0.001	0.00	0.001

Table 5: Variation analysis between meaningfulness of questions on social and visual groups.

	Human Resources Management	Role in Society	Leadership	Vision	Organizational Culture	Universal Attainment	Information Communication Technology	Innavotion and Creativity	Sources	Student Centred Evaluation
Mann-Whitney-U	245.000	211.500	251.000	252.000	248.000	306.500	232.000	226.000	246.00	245.000
p	0.186	0.049	0.225	0.236	0.202	0.891	0.109	0.088	0.191	0.050

Table 6: Variation analysis between meaningfulness of questions on social and technical groups.

	Human Resources Management	Role in Society	Leadership	Vision	Organizational Culture	Universal Attainment	Information Communication Technology	Innavotion and Creativity	Sources	Student Centred Evaluation
Mann-Whitney-U	91.500	110.500	97.000	71.500	124.500	269.500	116.000	118.000	104.00	91.500
p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.576	0.000	0.000	0.00	0.000

Table 7: Variation analysis between meaningfulness of questions on technical and visual groups.

	Human Resources Management	Role in Society	Leadership	Vision	Organizational Culture	Universal Attainment	Information Communication Technology	Innavotion and Creativity	Sources	Student Centred Evaluation
Chi Square	91.500	91.500	97.000	71.500	124.500	269.500	116.000	118.000	104.00	91.500
p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.576	0.000	0.000	0.00	0.000

and checked if there are meaningful differences between the groups. It has been found out that there is no meaningful difference between the question groups except for "Role in Society" and Student-centred Evaluation" question groups. On Table 6 social and technical departments have been examined and checked if there are meaningful differences between the groups. It has been found out that there are meaningful differences between the question groups except for "Universal Attainment" question groups. After that, to evaluate the differences between technical and visual departments, the same statistical method was used. On Table 7 it can be seen that there are meaningful differences among all the question groups except for "Universal Attainment". Finally, it could be concluded from all these results that Technical Department is the only main group creating the meaningful difference among the deparments.

Conclusion and Suggestions

Universities, the only authorized organizations of education, have the responsibility for making the environment conscious. With this aspect universities are supposed to increase the level of consciousness and culture of the society they belong to. Scientists at universites are charged with observing, thinking, searching, questioning and creating theories to turn unknown into known and developing methods and techniques to make the life easier and better. When considered their historical mission, universities are mentioned to create appropriate samples of being the initiator of their era, determining the problems and making the life easier. At this point of view, universities should be well organized, should be using high-technology, should have future plans and projects, open-visioned and should not have material or moral matters. At the end of the research on the design of learning university, it is determined that three departments at Dumlupınar University Kütahya Vocational School have the fundemental characteristics of learning organization. Even the three departments at Kütahya Vocational School have the fundemental characteristics of learning organizations, it is possible that they can reach the higher-levels structure of learning organization. Considering that Dumlupınar University Kütahya Vocational School has the fundemental characteristics of learning organization, the administration should keep on making efforts for changing into learning university. In these studies, precautions should be taken before the problems occur and for school administration and academic staff, there should be encouraging environment for learning. In the process of being a learning university, on Fig. 1, an effective "Learning University Model" has been designed for Kütahya Vocational School. The learning model at university should be "Continual Learning". This model is flexible, meets needs of learners and contains each level of higher education. It is not strict, clumsy and central directing. On Fig. 1 the model of learning university, it can be seen that leadership, vision, organizational culture, human resource management, role in society, sources, innovation and creativity, information communication technology, universal attainment and student-centred evaluation conditions all interact with each other continually. Leadership is an important factor to form a learning organization. Leaders have positive or university, the leader in school should be talented, reliable, effective, sharing the authority and trustedgets the confidence of people in the organization and shares the authority. School has an existing vision. But in order to be a learning university, more effective improvements must be applied. University vision is very important as it repsesents university administrators, lecturers, students as guides of change. In the model of learning university, university vision should define expectations and targets clearly and it should be known and accepted by everyone. Organizational culture at university is created by interaction of lecturers, students and subculture administration. During the transition to information era, there may be some difficulties in the organizations. In the school, a new "Organisation Culture" should be formed The organization culture must connect the members and assist them to reach their targets. Human resources management has an important responsibility as it has to provide and keep qulified staff for the organizations. Human factor will never loose its importance in education service. So, adequate resources should be allocated for human resources and all units must be provided with qualified staff for learning university model.

The necessary studying and learning environment should be created for the staff. Science is a product of social life. For this reason, science producing universities are social organizations. Universities have important responsibilities for society in producing and distributing information. School should actively carry out its responsibilities towards society by depending on university vision. Resources provided to universities from government budget is not sufficent. Universities can not complete their investments and projects because of limited sources. School administration should get benefit from the resources provided by government in the best ways. When the resources are insufficient, school should provide some sources from somewhere else. Also school could produce goods or service in order to cover the needs.

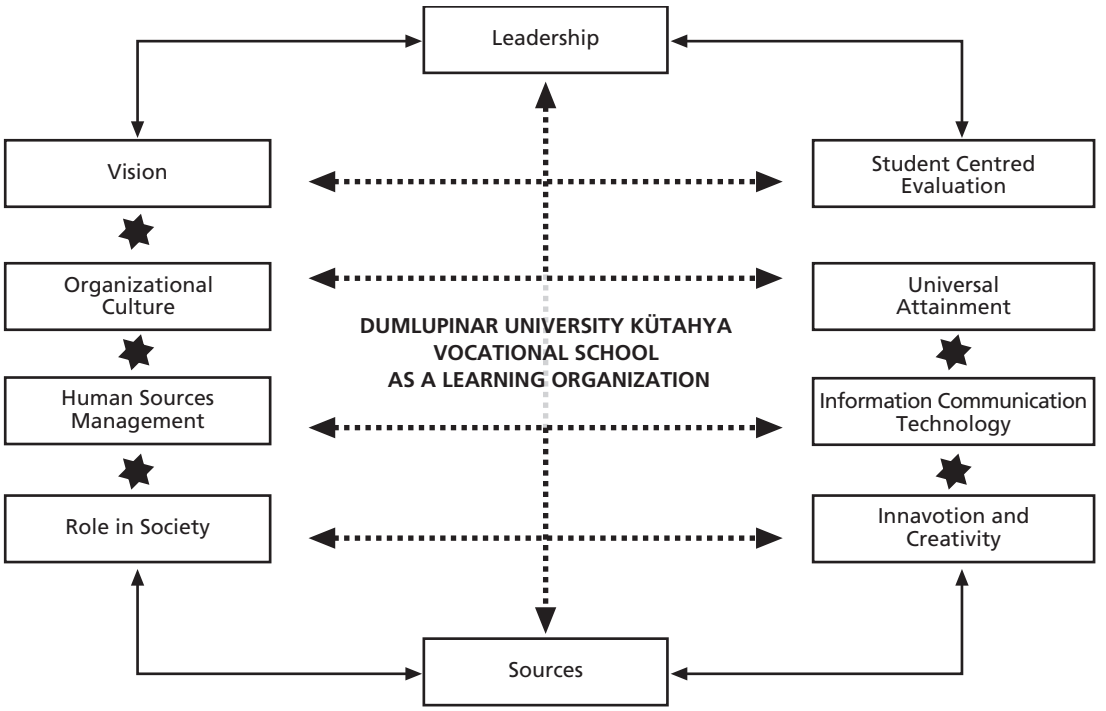


Fig. 1: Dumlupınar University Kütahya Vocational School learning university model.

Universities determine their strategies on innovation. In order to be at high developed levels, universities should adjust themselves to high technology and show high performance in innovation. School should give great importance to innovation, creativeness and searching-improvement in the model of learning university to reach the targets on time. Appropriate atmosphere for school administration and academic staff should be created in order to be able to follow innovation and information communication technologies. Especially authorities and responsibilities of academic staff should be expanded. Experts in every respect of information and communication should come and lecture at school. In this way, at school all of school administration and academic staff will be able to teach by using the latest technology. Internet network at school should be expanded. It's also necassry that distance education systems should be improved and technological substructure should be made. Universities at the top of education and searching organizations where moral and material problems are examined. Universities just serve for humans. In order to be universal, school has to invest in the campus for the academic staff and students according to their needs. On the other hand, students should be in the centre of every activity and the ability of learning and putting the knowledge must be at the focal point of every activity in school programme.

References

Books

Başaran İbrahim Ethem., (2000) Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul, Feryal Matbaası, Dördüncü Basım, Ankara.

Berguıst W. H., (1992) The Four Cultures Of The Academy, Josey-Bass Publishers, San Francisco,

Braham Barbara J., (1998) Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak, Rota Yayınevi, İstanbul.

Çelik V., (1997) Okul Kültürü Ve Yönetim, Pegem, Ankara.

Ramsey Robert D., (1992) Secondary Principal's Survival Guide: Practical Techniques And Materials For Succesful School Administration, Prentice Hall Inc., New Jersey.

Senge Peter M., (2002), (Çev. Ayşegül İldeniz Ve Ahmet Doğukan), Beşinci Disiplin, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Articles

Çam Salim., "Öğrenen Organizasyon Ve Rekabet Üstünlüğü", http://Www.Ekocerceve.Com/Egitimgelisim/Detay.Asp?-İ=39&K=2 Erişim Tarihi: 19.11.2006.

Çelikten Mustafa., (2001) "Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri", Eğitim Ve Bilim, Cilt:26, Sayı:19.

Erkoç Zafer., (2000) "Orta Öğretimde Öğretim Lideri Profili Ve Yönetimde Kalite", Human Resources, 4/2.

Etzkowitz Henry, (2000) Webster Andrew, Gebhardt Christiane Ve Terra Branca Regina Cantisano., "The Future Of The University And The University Of The Future: Evolution Of Ivory Tower To Entrepreneurial Paradigm", Research Policy.

Fındıkçı I., (1996) "Öğreten Okuldan Öğrenen Okula", Yeni Türkiye Dergisi, Ocak-Şubat.

Filiz Atilla., "Yönetimde Yenilikçilik"

http://www.bilgiyonetimi.Org/Cm/Pages/Mkl_Gos.Php?Nt=509

Erişim Tarihi: 21.11.2006.

Leıthwood K., Leonard L., Sharratt L., (1998) "Conditions Fostering Organizational Learning In Schools", Educational Administration Quarterly, 34.

Mılsteın D., (1999) "Relationship Between The Culture Of School, The Culture Of The İndividual Teachers And School Curriculum", Digital Dissertation, Pub.No: Aat 9954535.

Ünal Semra., (2000) "Okulda İnsan Kaynakları Yönetimi", Millî Eğitim Dergisi, Sayı:146.

Internet Resources

http://eua.cu.edu.tr/files/turkiyeninyuksekogretimstratejisi.pdf 22.11.2006. www.msxlabs.org/forum/bilim/11687-inovasyon-yenilikcilik-nedirhtml 21.11.2006.

Thesis

ERGANİ B., (2006), Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği, (Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst.) Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1520-1527

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

Yrd. Doç. Dr. Yıldız Kızılabdullah
Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Beşevler, 06500 Ankara, Türkiye

Özet

İngilizcede "distance learning" veya "distance education" olarak kullanılan kavram, Türkçeye, uzaktan eğitim ya da uzaktan öğrenim olarak aktarılmıştır. Uzaktan eğitim, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın öğretmen ve öğrencilerin farklı yerlerde bulunduğu bir öğrenme-öğretme etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda uzaktan eğitime ciddi bir yönelim söz konusudur. Bu yönelimin belli başlı nedenleri vardır. Bunlar; eğitim kurumlarına uzak yerleşimler, yüksek maliyetler, çalışmak zorunda olan bir yetişkin olmak ve örgün eğitime devamın söz konusu olması nedeniyle örgün eğitimden yararlanamamak, teknolojik gelişmelerin sunduğu kolaylıklar, hızla artan nüfus yoğunluğu ve kurum içi yükselmeler vs.dir. Uzaktan eğitim yüksek din öğretimine 2005-2006 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi bünyesinde İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinin katkısıyla girmiştir. Bu programın amacı, İlahiyat ön lisans programını tamamlayan ve İlahiyat öğreniminden yararlanmak isteyen öğrencilere İlahiyat Fakültesi eğitimi sağlamaktır. Ankara Üniversitesinde başlatılan İlahiyat Lisans Tamamlama Programı sadece yurt içinde değil, yurt dışında da bu öğrenimden faydalanmak isteyen bireylere bu imkânı sunmaktadır. Bu tebliğde, uzaktan eğitim konusu, dünü, bugünü ve geleceği ile değerlendirilerek, yüksek din öğretimi bağlamında İLİTAM programı ve programın işlerliği ve programdaki gelişmeler ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: İLİTAM, İlahiyat, uzaktan eğitim, yükseköğretim.

Giriş

Eğitim, sahip olduğu dinamik yapısı gereği her zaman yenilik ve değişmeleri beraberinde getirmektedir. Eğitim alanındaki değişmeler, daha çok bilimsel ve teknolojik gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Modern sistemdeki bilimsel gelişmeler, eğitimin yapısını, amaçlarını, içeriğini ve yöntemlerini yeniden gözden geçirme ihtiyacı doğurmuştur. Bilimsel gelişmeler teknolojiden bağımsız düşünülemez hale gelmiştir. Teknolojiyle birlikte eğitimin doğası, eğitime yüklenen değer, eğitim alanları, eğitim yöntemleri ve eğitim içerikleri yeniden üzerinde düşünülen konular olmuştur. Bu bağlamda eğitimde yeni kavramlar ve yeni tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu eğitim, sürekli eğitim, uzaktan eğitim, bireysel eğitim, bilgisayar destekli eğitim, internet tabanlı eğitim gibi kavram ve tanımlamalar, eğitime yüklenen bu yeni değişmelerin sonucudur.

Herkese fırsat eşitliği sağlamak ve her bireyin eğitim alma hakkını koruma gibi, eğitimde en temel unsurlar, her şart ve koşulda bireyin eğitim almasını kolaylaştırarak eğitim alabileceği fırsatlar ve imkânlar sunmak olarak düşünülmeye başlanmıştır. Daha önce bireylerin örgün eğitimden maksimum düzeyde fayda görmeleri esas iken, değişen teknoloji ve bilim anlayışı doğrultusunda, örgün eğitimden istifade edemeyen bireylere de eğitim alma fırsatını tanıma ve kendi koşulları içerisinde okuyabilmesine, eğitim alabilmesine fırsat tanıma olarak değişmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitim, eğitim alanında en önemli kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim kavramı, teknoloji ile birlikte örgün eğitimden faydalanamayan bireyler için vazgeçilmez bir olgu olarak karşımıza çıkmış ve her dönemde yaşanan gelişmeler doğrultusunda geliştirilerek, eğitim almak isteyen bireylere bu isteklerini gerçekleştirecek bir fırsat sunmuştur. Yaygın din eğitimi alanında görev alacak personele, İlahiyat eğitimi verilmesini sağlayan İlahiyat Lisans Tamamlama Programı da uzaktan eğitimin sınırları içerisinde önemli bir eğitim alanıdır.

Uzaktan Eğitim

İlk olarak Wisconsin Üniversitesinin 1982 yılında basılmış bir kataloğunda kullanıldığı ifade edilen (Uşun, 2006) uzaktan eğitim kavramı için çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Bir tanıma göre uzaktan eğitim, "*fiziksel olarak farklı mekanlarda olan öğretmen ve öğrencilerin teknoloji (TV, Video, bilgisayar, yazılı materyaller, vb) yoluyla etkileşimde (öğrenme-öğretme etkinliğini gerçekleştirdikleri) bulundukları bir sistemdir*" (Yalın, 2007, p.202).

Uzaktan eğitimin bir başka tanımı ise şöyledir: "*Uzaktan eğitim, kaynak ile alıcıların öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı ortamlarda bulunduğu, alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi gibi açılardan bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağı tanıyan, öğrenme öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video) ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır*" (Uşun, 2006, p.7-8)

The California Distance Learning Project (CDLP, 2011), uzaktan eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır: "*Uzaktan eğitim, öğreneni eğitim kaynakları ile buluşturan, öğretici bir dağıtım sistemidir. Uzaktan eğitim, öğrenenlerin, eğitim kurumlarına kayıtlı olmaksızın eğitsel verilere ulaşmayı ve son dönem öğrencilere tanınan fırsatları elde etmelerini sağlar.*" Uzaktan eğitimle ilgili yukarıdaki tanımlarda ortak noktalar vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Uzaktan eğitimde kaynak ile alıcı, yani öğreten ile öğrenen en azından eğitimin büyük bir bölümünde farklı mekânlardadır.
- Eğitim ve öğretim faaliyeti teknoloji ve çeşitli materyaller yoluyla yapılır.
- Uzaktan eğitimde amaç, örgün eğitime devam edemeyen öğrencilere, örgün eğitimde elde edilen imkânları sunmaktır.
- Öğretim süreci bireysel olarak yürütülür.

Kaliforniya uzaktan eğitim projesinde de ifade edildiği gibi, uzaktan eğitimde amaç, öğrencileri eğitim olanakları ile buluşturmaktır. Örgün eğitimde yer alamayan öğrencilerin eğitim imkânını elde etmelerine fırsat sunmak, eğitimi yaygınlaştırarak yaşı, statüsü ne olursa olsun belirli yeterlikleri elde eden her bireye eğitim hakkı tanımaktır.

Uzaktan eğitim ile ilgili pek çok kavram bulunmaktadır. Bu kavramlar; mektupla eğitim, evde çalışma, bağımsız çalışma, dış çalışma, yayınlanan eğitim, uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme, uzaktan öğrenim ya da uzaktan öğrenme kavramlarıdır. Bu kavramlardan mektupla eğitim, uzaktan eğitim alanında ilk kullanılan kavramdır. Bu eğitim posta yolu ile yapılmaktadır. Evde çalışma, ABD'de mesleki ve teknik eğitim alanında kullanılan uzaktan eğitim uygulamalarını ifade eden bir kavramdır. Bağımsız çalışma, ABD'de mektupla eğitim, bireysel çalışma, radyo ve televizyonla çalışma gibi faaliyetleri içeren uzaktan yükseköğrenim için kullanılmıştır. Dış çalışma, devam zorunluluğu olmadan, öğrencilerin yüz yüze eğitim veren üniversitelerde eğitim görmelerini kapsamaktadır. Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim, her ne kadar uzaktan eğitim ile aynı anlamda kullanılıyor olsa da uzaktan öğretim öğretmen merkezliliği ve kurumu, uzaktan öğrenim ise öğrenci merkezliliği ve bireyi vurgulamaktadır. Uzaktan eğitim kavramı, hem uzaktan öğretimi hem de uzaktan öğrenimi içerisine alan daha geniş bir kavram olara ele alınabilir (Uşun, 2006). Ancak en yoğun iletişim ve etkileşim, uzaktan öğrenim kavramında yaşanır. Çünkü bu kavramda hem dikey iletişim hem de yatay iletişim daha yoğun bir biçimde söz konusudur (Barkan, & Eroğlu, 2004).

Genel olarak, eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) olmak üzere iki tür uzaktan eğitim çeşidinden söz edilebilir. Eş zamanlı uzaktan eğitim, zamana bağlı olup, öğrencilerin bir grup öğrenciyle bilgisayara ortamında bir sınıfta bulunmaları ile gerçekleşir. Sorular, eğiticiler tarafından aynı anda verilir ve ders tekrarı mümkün değildir. Eş zamansız uzaktan eğitim modelinde ise öğretmen ve öğrencilerin aynı anda ortamda bulunmaları gerekmez, istedikleri zaman ders alabilirler, dersler kayıtlıdır. Bu yüzden öğrencilerin tekrar yapma imkanı mevcuttur. Eş zamansız sistemde öğrenciler cevaplarını hemen alamazlar ve bu sistem zamandan bağımsızdır (Özarslan, Kubat & Bay, 2007).

Uzaktan Eğitimin Tarihçesi ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kavramı 1840'da Issac Pitman tarafından "mektupla öğretim" (correspondence courses by mail) yolu ile sınırsız bir kitleye ulaşma fikri ile ortaya çıkmış ve Pitman bu yolla çok uzak yerlerdeki öğrencilere ulaşarak Steno dersleri vermiştir. 1969 yılına kadar bazı üniversitelerde uzaktan eğitimden söz edilse de bunlar çok sınırlı kalmıştır. Örneğin, 1900'lerin başında Chicago Üniversitesinde mektupla eğitim bölümü, 1911 de Avustralya Queensland Üniversitesinde yükseköğretimde dış çalışmalar adıyla bir bölüm açılmıştır (Matthews, 1999, p.1). Her ne kadar mektupla eğitim ile başlayan uzaktan eğitim kavramında Avrupa ve Amerika'da birtakım bölümler açılmış olsa da uzaktan eğitimin en büyük başarısı İngiltere'de açılmış olan Open University (Açık Üniversite)'dir (OU, 2011).

Açık üniversite kendisini "dünyanın ilk başarılı uzaktan eğitim üniversitesi ve geleneksel kampüs üniversitelerinden faydalanamayanlara teknolojinin imkanları ile üst düzey öğrenme becerisi kazandırmayı hedeflemek için kurulan bir üniversite" olarak tanımlamaktadır. Açık üniversite kurulduğu günden bugüne programında ve yapısında bir dizi yenilikler gerçekleştirmiş binlerce öğrenciye eğitim hizmeti sunmuştur.

Açık üniversite kullandığı bilgisayar ve internet teknolojisi sayesinde 1990'ların ortalarından itibaren dünyanın öncü e-üniversitesi olmaya başlamıştır. (OU, 2011).

Dünyada bu gelişmeler yaşanırken, Türkiye de uzaktan eğitimden uzak kalamamıştır. Türkiye'de uzaktan eğitim genel anlamda iki türlü düşünülebilir. Bunlardan biri, mektupla eğitim, diğeri ise yayın yolu ile eğitimdir (Atıcı & Gürol, 2001). Uzaktan eğitim tartışmaları, okuryazarlık oranını arttırmak ve yeni Türk alfabesini yerleştirmek amacıyla 1927'lerde gündeme gelmiş olmasına rağmen, bir öğretmenin yanında olmadan iyi bir eğitimin olamayacağı düşüncesinden hareketle, 1956 yılına kadar bu düşünce sadece zihinlerde kalmıştır. 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nün başlattığı bir eğitim projesi ile uzaktan eğitim fiilen başlamıştır. Bu projede, banka çalışanlarının mektupla eğitimleri öngörülmüştür. 1961'de Eğitim Bakanlığının bünyesinde mektupla eğitim birimi açılmıştır. Bunu takip eden yıllarda gelişmiş yükseköğretmen okulu açılmış ancak istenen başarı elde edilememiştir. Daha sonra YAY-KUR olarak ifade edilen yaygın yükseköğretim kurumu mektupla öğretim misyonunu yüklenmiştir. 1970 yılında Eskişehir Ticaret ve Ekonomi Akademisi, televizyonla eğitimi başlatmış ve bunun öncüsü olmuştur.

1961 yılında Eskişehir'de İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Türkiye'de uzaktan eğitim işlevini sürdürmüş, 1982 yılında Açık Öğretim Fakültesi olarak eğitimine devam etmiştir. Açık Öğretim Fakültesi pek çok materyal üretmiş, öğrencilerine bunu posta ile göndermiştir. Ayrıca pek çok televizyon ve radyo programı ile eğitime destek olacak materyaller sağlamıştır (Uşun, 2003).

Açık öğretimin Türkiye'de bir diğer formu ise Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk ve orta öğretim kurumlarında yürütülen açık öğretim faaliyetleridir. 1980 ve 1990'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren Okul Radyosu ve TV Okulu örgün eğitimi desteklerken, isteyen herkese yaygın eğitim olanağı sağlamıştır. MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde çağ nüfusu dışında kalan bireylere uzaktan eğitim veren kurumlar ise; 1992 yılında kurulan ve orta öğrenim diploması veren Açıköğretim Lisesi, 1997 kurulup, 1998'de öğretime başlayan ve 6., 7. ve 8. yıllarının öğretimini sunarak ilköğretim diploması veren Açık İlköğretim Okulu, Elektrik tesisatçılığı sertifikası veren Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu'dur (MEB, 2011).

Dünyadaki uzaktan eğitim faaliyetleri Tablo 1'de gösterilmiştir (Kaya, 2002, p. 30).

Tablo 1: Dünyadaki uzaktan eğitim faaliyetleri.

İngiltere	1840 (Mektupla Steno Dersleri)
ABD	1874 (Illisionis Wesleyan Üniversitesi
Almanya	1884 (Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu)
İsveç	1898 (Hans Hermod Lisesi)
Avustralya	1910 (Qucensland Üniversitesi)
Yeni Zelanda	1922 (Mektupla Öğretim Okulu)
Türkiye	1956 (Ankara Üniversitesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü)
Polonya	1966
İspanya	1972 (Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi)

İlahiyat Lisans Tamamlama Programı (İLİTAM)

Uzaktan yükseköğretimin amaçları Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği'nde şu şekilde ifade edilmiştir: Üniversitelerarası iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan yapılan ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitiminin amaçları:

a) Üniversitelerin eğitim-öğretim olanaklarının paylaşılmasını sağlayarak üniversiteler arasında akademik yardımlaşmayı kolaylaştırmak,

b) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı etkileşimli ortam, çoklu ortam olanakları ve sınırsız bilgiye ulaşabilme özellikleri sayesinde eğitimin etkinliğinin artırılması,

c) Yükseköğretimi yeni öğrenci kitlelerine yaygınlaştırmak ve verimini artırmaktır (Resmi Gazete, 14.12.1999, Sayı: 23906).

İlahiyat Lisans Tamamlama Programı, Yükseköğretim Kurulunun belirlemiş olduğu bu amaçlar çerçevesinde ve Diyanet personelinin almış olduğu önlisans eğitimini dört yıllık eğitime tamamlama ana gayesi ile yükseköğretim kurulunun 17/03/2005 tarihli yazısı ile Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne teklif edilerek açılmıştır. Ardından 18 Aralık 2005 tarih ve 26027 sayılı resmi gazetede çıkan Ankara Üniversitesi İlahiyat Lisans tamamlama Uzaktan Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinde programa ait usul ve esaslar ile ders geçme hakkında bilgiler verilmiştir. Ancak daha sonra 15 Kasım 2009 tarih ve 27407 sayılı resmi gazetede çıkan yönetmelik ile 2005'de çıkan yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır. 2009 tarihli bu yönetmeliğe göre İlahiyat Lisans Tamamlama Programı yarıyıl esasına göre düzenlenerek bitirilmesi hedeflenmiştir. Programda ders geçme-kredi sistemi benimsenmiştir. Derslerin, uzaktan eğitim teknolojileri ile hazırlanmış ders malzemeleri ve iletişim araçları ile ANKUZEM (Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi) ile işbirliği içerisinde verilmesi, ayrıca fakülte kurul kararı ile akademik danışmanlık ve uygulamaya yönelik hizmetlerin verilmesi karara bağlanmıştır.

İLİTAM'dan faydalanmanın ön koşulu olarak Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlahiyat Önlisans Programı[1] veya İlahiyat Meslek Yüksek Okulu mezunu olma ya da bir örgün ilahiyat programının iki yılını tamamlayarak Sosyal Bilimler Önlisans Diploması almış olma şartı aranmıştır (Resmi Gazete, 18 Aralık 2005, Sayı: 43). İlk başladığı tarihten bu yana fakülte kurul kararı ile yıllık olarak açılan dersler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: 2005–2010 yılları İLİTAM dersleri.

I. Yıl	II. Yıl
İslam Tarihi ve Medeniyeti	Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi
Türk Dili ve Edebiyatı	Din Bilimleri II
Sistematik Kelam	Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi
İslam Bilimlerinde Yöntem	Din ve Ahlak Felsefesi
Arapça Dini Klasik Metinler	Kur'an ve Hadis İlimleri
Fıkıh	İslam Düşünce Ekolleri Tarihi
Felsefe	Arapça Dini Çağdaş Metinler

Ancak Yükseköğretim Kurulunun 22.06.2010 tarihli yazısında ise derslerin yarıyıl esası ile yeniden düzenlenmesine ve derslerde bir takım değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Değiştirilen dersler ve yarıyılları Tablo 3'te gösterilmektedir.

İlahiyat Lisans Tamamlama Programının hedefi, uzaktan eğitimin genel hedefi içerisinde değerlendirilmelidir. Uzaktan eğitim sürecinde genel hedef, örgün eğitimde ulaşılması mümkün olmayan geniş kitlelere ulaşılabilme; çalışan, örgün eğitime gitme imkânı bulamayan öğrencilere eğitim imkanı sağlama; hayat boyu eğitim ve teknoloji ile eğitimi gerçekleştirebilme; farklı mekan ve farklı coğrafyalarda yaşayan bireylere eğitim alma olanağı

[1] Açıköğretim İlahiyat Önlisans programı, 1998 yılında başlamış olup halen devam eden bir programdır. İlahiyat Önlisans Programı da İLİTAM ile benzer sebeplerle açılmıştır. Özellikle lise mezunu Din görevlilerinin dini bilgi düzeylerinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu program Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin Akademik birikimi ile düzenlenmiş ve kitapları yazılmıştır. Ancak 2010 yılında yapılan bir düzenleme ile YÖK tarafından oluşturulmuş bir komisyon tarafından programı ve kitapları yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 3: 2010'da kabul edilen İLİTAM dersleri.

3. Sınıf / V. Yarıyıl	3. Sınıf / VI. Yarıyıl	4. Sınıf / VII. Yarıyıl	4. Sınıf / VIII. Yarıyıl
Kur'an-ı Kerim I	Kur'an-ı Kerim II	Kur'an-ı Kerim III	Kur'an-ı Kerim IV
Arapça ı	Arapça II	Tefsir Metinleri I	Hadis Metinleri II
Fıkıh usulü	İslam Hukuku I	İslam Hukuku II	Tefsir Metinleri II
Sistematik kelam	İslam Ahlak Felsefesi	İslam Felsefesi	Din Felsefesi
Mantık	Felsefe Tarihi	Hadis Metinleri I	Tasavvuf
Osmanlı Türkçesi	İslam Tarihi I	İslam Tarihi II	Dinler Tarihi

sağlama; daha ucuz ve öğretim yapabilme imkanı tanıma; eğitim alan bireyler arasında sosyal ve mesleki paylaşım sağlama ve öğrenci merkezli ve bireysel öğrenmeyi sağlama olarak ifade edilebilir (Burma, 2008). Bu çerçevede, yaygın din eğitimi alanında bireylerin eğitim ihtiyacının doğru ve bilimsel ölçütlere göre giderilmesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu doğru bilgi ile donanmış personelin yetiştirilmesine katkı sağlanması ilahiyat lisans tamamlama programının öncelikli hedefidir. İLİTAM'ın hedefi programın kendi ifadesi ile şu şekilde belirlenmiştir:

"İLİTAM öğrencileri yaş, yerleşim birimi, coğrafi koşullar, bir işte çalışıyor olma, bedensel engellilik hali gibi, yüz yüze eğitim almayı zorlaştıran ya da büsbütün olanaksız kılan koşullardan etkilenmeden eğitim alabilme ayrıcalığına sahiptirler.

İLİTAM'ın sosyal hedefi, Ankara Üniversitesi'nin bu alandaki bilimsel ve akademik birikimini, eğitim teknolojisinin ve eğitim bilimlerinin sunduğu olanaklarla da bütünleştirerek geniş kitlelere yaymak ve böylece Türkiye'de yükseköğretimin yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktır.

İLİTAM, öğrencilerinin özlük haklarının iyileştirilmesine, sadece lisans mezunlarının atanabildikleri görev ve makamlara da atanabilmelerine, yurt dışı görevlere atanmada tercih edilebilmelerine ve lisansüstü eğitim yapabilmelerine fırsat sağlar." (İLİTAM, 2011).

Belirlenen bu sosyal ve eğitsel hedefler çerçevesinde, tüm dersleri başarı ile tamamlayan öğrenciler alanlarında lisans diploması almaya hak kazanırlar ve kendilerine Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Diploması verilir.

İLİTAM'ın açılmış olduğu tarih olan 2005 yılından bu güne Ankara Üniversitesi ve İlahiyat Fakültesinin zengin kadrosu ile program, gerek yüz yüze dersler aracılığı ile gerekse on-line dersler ve akademik danışmanlıkları ile profesyonel bir şekilde yürütülmektedir. 2005'den bu yana mezun olan öğrenci sayısı ve yılları Tablo 4'de verilmiştir.

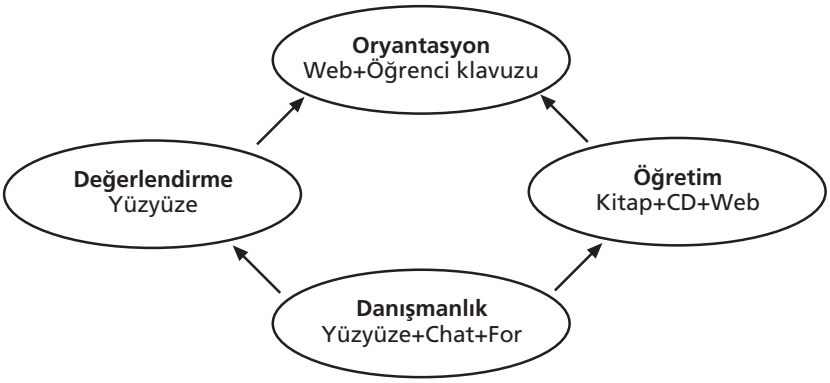
Tablo 4: İLİTAM mezun sayısı.

Kayıt Yılı	Kayıt Olan Öğrenci Sayısı	Mezun Öğrenci
2010	750	648
2009	750	634
2008	750	467
2007	750	401
2006	500	--
2005	500	--

İLİTAM'da 2010 yılı itibariyle yeni bir on-line sisteme geçilerek öğreten ve öğrenenlerin sesli ve görüntülü olarak internet destekli bir eğitim süreci sağlanmıştır. Bu sistem "Moodle" olarak adlandırılan bir sistemdir. "*Moodle kelime olarak "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" yani Modüler Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenim Ortamı'nın kısaltması anlamına gelmektedir. 2010 Ekim ayının rakamlarıyla dünyada yaklaşık 37 milyon kullanıcının, 3,7 milyon ders aldığı kayıtlı 50 bin kadar moodle internet sitesi mevcut bulunmaktadır. Bunlardan İngiltere'deki Open University açmış olduğu 4700 civarında derse kayıtlı 600 binden fazla kullanıcıyla hizmet vermektedir. Üniversitelerin dışında birçok ilköğretim, orta öğretim ve firmalar da eğitimlerinde moodle kullanmaktadırlar. Ücretsiz edinilebilen Moodle açık kaynak kodlu özgür bir yazılımdır. Açık kaynak kodlu olması, tıpkı Linux işletim sisteminde olduğu gibi ancak daha küçük ölçekte, dünyadan yüzlerce hatta binlerce kişinin yazılımın geliştirilmesine destek vermesini sağlamaktadır.*" (ANKUZEM, 2010, p.1 ; Elmas, Doğan, Biroğul, & Koç, 2008).

Öğrencilere yazılı kaynaklar kayıt esnasında verilmiş, derslerin devamı ise her biri 50 kişiden oluşan sanal sınıflarda on-line olarak ve yılda iki kez, dönemde bir kez olmak üzere yüz yüze dersler verilmesi kararlaştırılmıştır. Daha önce 10 merkezde yapılan yüz yüze dersler, katılımın az olması ve programa fazlaca yük olması nedeniyle, Ankara ve İstanbul olmak üzere iki merkeze indirilmiştir. Programda on-line dersler yüz yüze eğitim imkânını hem daha ucuz hem de daha kolay ve yararlı bir şekilde sağladığından bu uygulama öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Ancak sınavların 10 merkezde yapılmasına devam edilmektedir.

İLİTAM'da ders modeli Şekil 1'deki gibi gösterilebilir (İLİTAM, 2011).



Şekil 1: İLİTAM modeli.

İLİTAM okuyan öğrencilerin beklentileri de programın açılış amacını destekler niteliktedir. İLİTAM öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar, öğrencilerin, İLİTAM'ın görevde yükselme, yurt dışı ve hac hizmetlerinde ayrıcalık tanıma gibi konularda kendilerine yararı olacağını düşündüklerini göstermektedir.

Ayrıca öğrenciler, ders materyallerini anlamakta herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını, ancak felsefe grubu derslerde bazı kavramları yorumlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Birinci, 2010, p.74).

Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezinin Uygulamış olduğu ankete göre de benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (İLİTAM, 2011). Merkeze kayıtlı üç bin öğrenciden 1089'u ankete katılmış ve en yoğun katılım ise bu katılımda merkezin en çok öğrencisi olan (tüm programlardaki öğrencilerin yarıdan fazlası) İLİTAM öğrencileri olmuştur. Yapılan bu ankete göre, Uzaktan eğitimin tercih edilmesinin en önemli nedeni, "bir işte çalışıyor olmak ve yaşadığı mekândan ayrılamıyor olmak" olarak tercih edilmiştir.

Anket sonuçlarına göre, Uzaktan eğitim öğrencileri, evde bilgisayar sahipliği ve internet aboneliği açısından Türkiye ortalamasının üzerinde çıkmış, çoğunlukla da bilgisayar kullanımı için gece saatleri tercih edilmiştir. Bu sonucun nedeni öğrencilerin başka bir işte çalışıyor olmaları ve eğitimlerini, ancak gece alabildikleridir. Bu sonuç, uzaktan eğitimi tercih nedenleri ile de örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Toplumu din konusunda aydınlatma, yanlış anlama ve sapkınlıkları düzeltme misyonu yüklenen din görevlilerinin fakülte mezunu olması gerektiği ön kabulünden hareketle, fakülte okuma imkanı bulamayan yaygın din eğitimi yapacak personelin, örgün eğitimde dahi eşine rastlanamayacak şekilde teknolojik imkanlarla desteklenen bir eğitim alması yaygın din eğitimi adına oldukça önemli bir adımdır.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin öncülüğünde açılan İlahiyat Lisans Tamamlama Programı, daha önce yine Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerince teklif edilmiş ve akademik kadrosu oluşturulmuş Anadolu Üniversitesi İlahiyat Önlisans Programını tamamlayan bir program olmuştur. Programın öncelikli hedefi, yaygın din eğitimi alanında görev alacak personelin eğitilmesi ve bu yolla topluma nitelikli personel kazandırılmasıdır. Şu an İlahiyat Lisans Tamamlama programı pek çok İlahiyat Fakültesi tarafından devam ettirilmektedir. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinden sonra, halen, İstanbul, Sakarya, Atatürk, İnönü Üniversitelerinde olmak üzere beş İlahiyat Lisans Tamamlama Programı eğitim vermektedir. Sayıları hızla artan İlahiyat Lisans Ta-

mamlama Programları bir açıdan sevindirici olarak kabul edilse de, belli açılardan üzerinde iyice düşünülmesi gereken bir hususdur. Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için İlahiyat Lisans Tamamlama Programı açılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir:

- İlahiyat Lisans Tamamlama Programı araç olmaktan çıkarılıp amaç haline dönüştürülmemelidir. Hem ilahiyat hem de din alanı oldukça hassas bir alan olup, bu eğitimi ve diplomayı alan bireylerin, yetiştirildikleri alandaki eğitimlerini kullanmaları hedeflenmelidir. Ayrıca amaç nitelikli bir eğitim verilmesidir. Nitelikli alt yapı hazırlanmadan her üniversitede İLİTAM olması niteliği arttıran bir unsur değildir.
- Uzaktan eğitim ile yürütülen programlar, oldukça ciddi bir teknolojik donanım gerektirmektedir. Bu bağlamda yeterli teknolojik donanıma sahip olmayan İlahiyat Fakülteleri bu donanımı sağlandıktan sonra lisans tamamlama programı açmalıdırlar. Özellikle internet destekli veya Web tabanlı uzaktan eğitim modelinde, eğitimi etkili bir şekilde sunabilecek gerekli donanım ve koşullar sağlanmalıdır. Bu bağlamda kullanıcıların tanımlanmasından, öğrencilerin değerlendirilmesi ve izlenmesine kadar her tür fonksiyonu içerebilmesi gerekmektedir (Al & Mardan, 2004).
- Bir programın açılması için teknolojik imkânlar ön şart iken tek yeter şart değildir. Bu teknolojiyi kullanan öğretim üyesi kadrosu da dikkate alınmalıdır. Akademik personelin, örgün eğitimde lisans ve lisansüstü düzeylerdeki ders yükünün de bu noktada göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Lisans Tamamlama Programında, ders kitaplarının yazımı, on-line dersler, akademik danışmanlık ve sınav sorularının hazırlanması gibi hususlar, akademik personelin görevleri arasında kabul edilmektedir. Bu nedenle, henüz örgün eğitimde dahi yeterli akademik kadrosu bulunmayan fakülteleri, İlahiyat Lisans Tamamlama Programı açarken bu noktaya azami dikkat göstermesi gerekmektedir.
- Bu programdan mezun olan bireyler, herhangi bir pedagojik formasyon dersi almadıklarından dolayı, bu bireylerin yaygın eğitim alanı dışında görevlendirilmeleri eğitsel açıdan birtakım sakıncaları beraberinde getirmektedir. Her ne kadar, halihazırda mezun olduktan sonra formasyon alma imkanına sahip olsalar da, öğretmenlik formasyonu üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bir mevzudur.
- 2010 yılında yapılan bir düzenleme ile YÖK tarafından İLİTAM derslerine Kur'an-ı Kerim dersleri eklenmiş ve bu dersler 4 yarıyılı içerecek şekilde düzenlenmiştir. Her ne kadar süreç içerisinde on-line olarak Kur'an-ı Kerim derslerine ait bir takım bilgilerin verilmesi (Kıraat, tecvit vs) mümkün olsa da, bu dersin değerlendirilmesinin bu kadar geniş bir kitlede (750 kişi) nasıl yapılacağı üzerinde düşünülmesi gereken diğer bir noktadır. Kur'an-ı Kerim dersi, bilineceği üzere uygulama içeren ve hoca karşısında tilavet gerektiren bir ders olduğundan kanaatimce bu derste bu derste birtakım sıkıntılar ortaya çıkacaktır.
- Yapılan son düzenleme ile 4 yarıyılda Temel İslam Bilimleri derslerinin program içerisindeki ağırlığı arttırılırken felsefe grubu derslerin ağırlığı bir miktar azaltılmış gözükmektedir. Her ne kadar öğrenciler, felsefe grubu derslerindeki bazı kavramları anlamakta zorlandıklarını ifade etmiş olsalar da, din doğru düşünme ve yorumlamayı içerdiğinde bu gruptaki derslere biraz daha önem verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, örgün eğitimde uygulanan programın %30 kadar ders konulması şartı İLİTAM programda da uygulanabildiğinde açık kalan derslerin seçmeli dersler yolu ile tamamlanması sağlanabilir.

Teşekkür

Bu tebliğin yazılmasında yapmış olduğu katkılardan dolayı Prof. Dr. Recai Doğan'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Kaynaklar

Al, U. & Mardan, R. O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar, Bilgi Dünyası, 5(2), 259-271.

Atıcı, B.&Gürol, M. (2001).Uzaktan Eğitimden Uzaktan Öğrenme Anlayışına Dönüşmesinde WWW'nin Etkisi. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara, 133-138.

Barkan, M. & Eroğlu, E. (2004). Eğitim İletişiminde Çağdaş Ortamlar: ".. iletişim bir sorun kaynağı mı yoksa çözüm seçeneği mi?.." The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET , 3 (3),115-123.

Birinci, K.(2010). Uzaktan Eğitim ve Din Öğretiminde Bir Uygulama Örneği:İlahiyat Lisans Tamamlama, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Burma, Z.A. (2008). AB'ye Geçiş Sürecinde Meslek Elemanlarının Uzaktan Öğretim İle Eğitimi. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1(2), 15-20.

CDLP (2011). History of OU. Received from http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou erişim tarihi: 18.03.2011.

Elmas,Ç.& Doğan, N.& Biroğul, S.& Koç, M. S.(2008). Moodle Eğitim Yönetim Sistemi İle Örnek Bir Dersin Uzaktan Eğitim Uygulaması, Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1(2), 53-62.

İLİTAM (2011). İLİTAM kimler için uygundur? Received from http://ilitam.ankara.edu.tr/ erişim tarihi: 25.03.2011.

İLİTAM (2011). İLİTAM öğrenme modeli. Received from http://ilitam.ankara.edu.tr/ erişim tarihi: 26.03.2011.

İLİTAM (2011). 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılı beklenti ve memnuniyet anketi sonuçları. Received from http://ilitam.ankara.edu.tr/ erişim tarihi: 26.03.2011.

Kaya, Z (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Matthews, D. The Origins of Distance Education and its use in the United States. Received from http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001313351 erişim tarihi: 28.03.2011.

Öğretmenler İçin Moodle Kılavuzu (2011). ANKUZEM. Received from http://moodle.ankara.edu.tr/kilavuzlar/moodle erişim tarihi:20.03.2011

Özarslan, M. & Kubat, B. & Bay, Ö. F. (2007) Akademik Bilişim, Kütahya.

Resmi Gazete,14.12.1999 Sayı: 23906

Resmi Gazete, 18 Aralık 2005 Sayı: 43

Uşun, S (2003). A Review of Communication Elements and Learner Support Services in Turkish Distance Education System, TOJET, 2(3), 3-13.

Uşun, S (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara, Nobel Yayıncılık.

Yalın, H.İ. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara, Nobel Yayıncılık.

Uzaktan Eğitim (2011). MEB. Received from

http://egitek.meb.gov.tr/KapakLink/UzaktanEgitim/UzaktanEgitim.html erişim tarihi: 19.03.2011

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1528-1530

Ünversite İçi Etkileşim İçin Bir Yöntem: "Kocaeli Üniversitesi'nin Gelecek Dört Yılı" Çalıştayı

Prof. Dr. Şükrü Hatun[1], Prof. Dr. Ahmet Selamoğlu[2], Doç. Dr. Esat Harmancı[3], Yrd. Doç. Dr. Gül Köksal[4], Yrd. Doç. Dr. Safiye Başar[5], Arş. Gör. Doğa Başar Sarıipek[2], Alişan Burak Yaşar[1], Prof. Dr. Sezer Şener Komsuoğlu[6]

[1]Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Umuttepe, Kocaeli, Türkiye
[2]Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Umuttepe, Kocaeli, Türkiye
[3]Kocaeli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Umuttepe, Kocaeli, Türkiye
[4]Kocaeli Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Kocaeli, Türkiye
[5]Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Kandıra, Kocaeli, Türkiye
[6]Kocaeli Üniversitesi Rektörü, Umuttepe, Kocaeli, Türkiye

Özet

Kocaeli Üniversitesi'nin gelecek dört yılını öğretim üyeleri, öğrenciler, araştırma görevlileri ve idari personelin katılımı ile tartışmak amacıyla bir çalıştay düzenlendi. İlk gün üniversitelerim temel sorunları konusunda anahtar sunumlar yapıldı. İkinci gün ise 12 temel konuda oluşturulan gruplar daha önce belirlenen formata göre kendi konularını çalıştılar.İkinci gün öğleden sonra ise grup sunumları yapıldı ve her sunum ayrıntılı olarak tartışıldı. Çalıştay süreci üniversite yönetimi ile çalıştay katılımcıları arasında canlı ve güçlü bir etkileşim oluşmasını sağlamananın yanısıra, bir çok konunun kapsamlı bir şekilde konuşulmasını sağladı. Çalıştay sonunda Öğrenci faaliyetlerinin güçlendirilmesi ve öğrenci dostu üniversite kimliğine vurgu yapılması, Toplumsal Duyarlılık Çalışmaları Programının seçmeli ders olarak üniversite düzeyinde yaygınlaştırılması, Yerleşke yaşamı, kültür ve spor konusunda somut ilerlemeler kaydedilmesi, Eğiticilerin eğitimi için hızlı ve kapsamlı adımlar atılması, Kent merkezinde belediye projeleri ile öğrenciler için mekanlar yaratılması için girişimlerde bulunulması, Endüstriyel doktora programlarının geliştirilmesi, Sosyal bilimlerde çok disiplinli "bütünleşik programlara" yönelinmesi, Özlük hakları konusunda iyileştirmeler yapılması, Araştırma görevlilerinin desteklemesi ve yönetime katılımlarının sağlanması konularında görüşbirliği oluştu.

Anahtar kelimeler: Kocaeli Üniversitesi, çalıştay, üniversite.

Giriş

Günümüzde üniversitelerle ilgili "dünyanın en iyi üniversiteleri sıralaması ve ülkemizde üniversitelerin durumu", "rektörlük seçimleri ve atanma süreçleri", "Yükseköğretim Kurulu Yasası", "öğrenci eylemleri ve öğrencilerin sorunları", "küreselleşme ve 'işletme üniversite modeli' arayışları" başlıkları altında zaman zaman alevlenen tartışmalar sürmektedir. Bu tartışmaların genel olarak ilgili kesimlerde tatmin edici sonuçlara ulaşmadığı, bazen karşılıklı suçlamaların, gerçeğin aranmasının önüne geçtiği, öneriden çok eleştiri yapıldığı görülmektedir. Öte yandan "Statüko mu?", "Gerçek düşünce serbestliği mi?", "Kamu yararı odaklı üniversite mi?", "İşletme odaklı üniversite mi?", "Üniversiteleri akademik politika ve güç oyunlarının dışında tutmak nasıl mümkün olabilir?","Öğrencilerin mensubu olmaktan gurur duyduğu üniversiteleri nasıl yaratılabiliriz?", "Dürüst, çalışkan, ilham verici öğretim üyelerinin sayısı azalıyor mu?" gibi sorular çerçevesinde kapsamlı bir tartışmaya hepimizin ihtiyacı olduğu çok açıktır.

Kocaeli Üniversitesi 1992 yılında kurulmuş, 1999 depreminde maddi varlığının %75'ini kaybetmiş; Umuttepe Yerleşkesi temelinin atılması ile 2000 yılından itibaren eskisine kıyasla fevkalade iyi fiziksel imkanlara kavuşmuş-

tur. Üniversitemizde 11 fakülte, 3 enstitü, 1 devlet konservatuarı, 6 yüksekokul, 20 meslek yüksekokulu bulunmakta ve toplam yaklaşık 60,000 öğrenci eğitim görmektedir. Kocaeli Üniversitesi son yıllarda gösterdiği gelişmenin bir sonucu olarak yeni bir atılım dönemine girebilecek duruma gelmiştir. Bu atılıma temel oluşturmak üzere; öğretim üyesi, öğrenci, araştırma görevlileri ve idari personelin katılımı ile üniversitenin gelecek dört yıldaki temel yönelimlerini belirlemek, üniversite içi etkileşimi ve paylaşımı güçlendirmek, yatay yönetim modeli için kalıcı mekanizmalar oluşturmak amacıyla 21-22 Aralık 2010 tarihleri arasında "Kocaeli Üniversitesi'nin Gelecek Dört Yılı" çalıştayı düzenlenmiştir.

Çalıştay Düzeni

Üniversite yönetimi ile işbirliği içinde 12 temel konuda çalışma grupları oluşturulmuş ve çalışma grubu kolaylaştırıcıları belirlenmiştir. Çalışma grubu başlıkları olarak ise; "Kocaeli Üniversitesi'nin Kimliği ve Akademik Değerler", "Özlük-Çalışma Hakları ve Akademik Özerklik", "Üniversitemizin Araştırma ve Geliştirme Politikaları", "Eğitimin İyileştirilmesi ve Zenginleştirilmesi", "Öğretim Üyesi-Öğrenci İlişkileri", "Sosyal ve Kültürel Yaşam", "Üniversite-Kent İlişkileri ve Bölgesel Gelişim", "Meslek Yüksekokullarında Eğitimin Geliştirilmesi", "Üniversite-Sanayi İşbirliği", "Yerleşkede Yaşam, Ulaşım ve Çevre", "İdari Birimler, İşleyiş ve Etkileşim", "Araştırma Görevlilerin Durumu ve Geleceği" seçilmiştir.

Çalıştay yazı ile bütün birimlere duyurulmuş ve çalışma gruplarına katılım için üniversite web sitesinde ayrı bir alan oluşturulmuştur. Bu alanda, tüm çalışma grubu konuları ile ilgili öneriler alınmıştır. İki hafta içinde çalışma gruplarına 277 kişi başvurmuş ve özellikle öğrenciler başta yerleşke yaşamı olmak üzere, kendileri ile ilgili gruplara katılmışlardır. 21-22 Aralık 2010 tarihlerinde yapılan çalıştayın ilk gününde üniversite ile ilgili anahtar sunumlar yapılmış ve ilk gün toplantılara 800 kişi katılmıştır. İkinci gün ise, çalışma grupları bağımsız olarak önceden hazırlanan formata göre çalışmış ve ulaştıkları sonuçlar, tüm katılımcılara sunulmuştur. Genel sunumlardan sonra, her çalışma grubu raporu, kolaylaştırıcıların oluşturduğu küçük grup tarafından değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar, bir toplantı ile üniversite yönetimine sunulmuştur. Çalışma grubu raporları ve diğer sunumlar çalıştay web sitesine konarak görüş ve eleştirilere açık bırakılmıştır.

Çalıştayın Temel Konuları

Çalıştay, öğretim üyeleri, öğrenciler, araştırma görevlileri ile üniversite yönetimi arasında güçlü ve umut verici bir etkileşim yaratmıştır. Bu sürecin sürdürülmesi için, çalıştay benzeri çalışmaların başka isimlerle ve konu başlıkları ile tekrarlanmasında yarar olduğu belirtilmiştir. Çalıştay, üniversite yönetimi açısından bir özgüven ve özeleştiri göstergesi olarak algılanmış ve bu, çok önemli bir heyecan yaratmıştır. Temel meselelerin tartışmaya açılması umut doğurmuş ve çalıştayın içten olduğu konusunda genel bir görüş birliği oluşmuştur.

Bununla birlikte süreci hakiki kılmak ve pratiğe yansıtmak açısından çalıştaydaki önerilerin gerçekleştirilmesi için çabalara ihtiyaç olduğu üzerinde durulmuştur. Çalıştayın demokratik bir mekanizma olarak sürmesinin önemi belirtilmiştir. İlk gün katılımın yüksek olduğu, dekan, bölüm başkanı gibi yönetici katılımının düşük olmasının dikkat çekici olduğu, çalışma gruplarına daha çok zaman ayrılması gerektiği ve ilk günkü konuşmacıların hepsinin aynı ölçüde yararlı olmadığı üzerinde durulmuştur. Araştırma görevlilerinin çalıştaydan çok memnun olduğu, öğrencilerin de benzer memnuniyet içinde olmakla birlikte, üniversitemizde öğrenci etkinlikleri ve yönetim-öğrenci ilişkileri bakımından yeni yaklaşımlara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Meslek Yüksekokullarının ise, kendilerini yeteri kadar ifade edememe gibi sorunları olduğu, bazı sunumlardaki tespitlerden, bu okulların "ötekileştirildiği" izlenimi doğduğu ve bu konularda bir hassasiyet olduğu dile getirilmiştir. Spor ve kültür ile ilgili konuların ayrı başlıklarda ele alınmasının daha yararlı olacağı belirtilmiştir.

Çalıştayın değerli olduğundan kuşku duyulmadığı, ancak yöneticilerin önerileri dikkate almamaları durumunda hayal kırıklığı olacağı üzerinde durulmuştur. İdari personelin çalıştayı çok olumlu karşıladığı, ilk kez böyle bir deneyimin yaşandığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin genel olarak sosyal etkinliklere katılmayı riskli bir konu olarak gördükleri, "güvenlikçilerin" yarattığı bir tedirginlik üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin zaman zaman üzerinde uzlaşılması olanaksız istekleri olsa da, kendilerini özgürce ifade edebilecekleri platformlara sahip olması gerektiği vurgulanmıştır.

Sonuçlar

Çalıştay sonuçları ayrıntılı olarak üniversite yönetimi ile paylaşılmış ve aşağıdaki konularda etkili girişimlerde bulunulmasına karar verilmiştir.

1. Öğrenci faaliyetlerinin güçlendirilmesi ve öğrenci dostu üniversite kimliğine vurgu yapılması.
2. Toplumsal Duyarlılık Çalışmaları Programının seçmeli ders olarak üniversite düzeyinde yaygınlaştırılması.
3. Yerleşke yaşamı, kültür ve spor konusunda somut ilerlemeler kaydedilmesi.
4. Eğiticilerin eğitimi için hızlı ve kapsamlı adımlar atılması.
5. Kent merkezinde belediye projeleri ile öğrenciler için mekanlar yaratılması için girişimlerde bulunulması.
6. Endüstriyel doktora programlarının geliştirilmesi.
7. Sosyal bilimlerde çok disiplinli "bütünleşik programlara" yönelinmesi.
8. Özlük hakları konusunda iyileştirmeler yapılması.
9. Araştırma görevlilerinin desteklemesi ve yönetime katılımlarının sağlanması.

Çalıştay sonrası oluşan somut önerilerin yerine getirilmesi için üniversite yönetimi ile kalıcı bir mekanizma oluşturulmuş ve çalışma grubu kolaylaştırıcılarının üç ayda bir toplanarak süreci izlemesine karar verilmiştir. Her yıl yapılacak çalıştayların üniversite içi canlılık ve etkin katılım için bir model olabileceği sonucuna varılmıştır.

Çalıştay girişiminin bir diğer önemli sonucu ise, üniversitenin farklı bir düzleme yönelmesidir. Temel soru ve olgu; "ne yapmalıyız?" yerine "nasıl yapabiliriz?" sorusu ve bu dönüşümü destekleyecek sürecin biçimlenmesidir. Bu tür deneyimlerin öne çıkarılması, sonuçlarının paylaşılması, yükseköğrenim alanı yeniden yapılanan ülkemiz açısından kritik önemdedir.

Türkiye'de yeni açılan kamu ve vakıf üniversiteleri ile kurum sayısı, idari ve akademik personel sayısı ve öğrenci sayısı hızla artarken, ülkenin her ilinde en az bir üniversite ve ilçelerinde ön lisans programları ile ulusal yükseköğrenim alanı farklılaşırken/yeniden yapılanırken, kurumsallaşma ve kurum içi ortak akıl geliştirme anlayışı üzerine büyük bir fakirlikle karşı karşıyayız. Bu bağlamda yönetsel alanları demokratikleştirme, yönetsel gücü paylaşma günümüzün akla gelmeyen konularıdır. Oysa yasal düzenlemelere yönelik arayışların yoğunluk kazandığı bugünlerde kurumsal ortak aklı yaratmaya, kurumsallaşmayı geliştirmeye yönelik deneyimler, büyük önem taşımaktadır. "Bologna Süreci" gibi ulusal ölçekte üniversiteler düzeyinde deneyimlerin paylaşıldığı bir döneme girilirken, kurumsallaşma deneyimlerinin paylaşımının da büyük önem taşıdığına inanmaktayız. Böylece beklentiler sadece yasal alanın belirlediği ve kurumsal dinamikler çerçevesinde kalmayacak özgür bir yükseköğretim alanı pekişerek gelişecektir. Bu çalıştayda yükseköğretiminin bu kapsamda tartışılmış olmasının önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Çalıştay sonuçlarının gerçekleştirilme süreci, bir yönüyle yönetsel gücün demokratikleştirilmesi arzusunu açığa çıkarırken, özellikle kurum paydaşlarının/bileşenlerinin üniversiter değerler ve kaygılar üzerinden heveslendirilmesi, bilinçlendirilmesi, özellikle genç akademik personel açısından büyük önem taşımaktadır. Kurumsal kültürün gelişiminde kritik rol oynamaktadır. Öte yandan üniversitelerin ilke olarak idari ve mali özerkliği de, bu sürecin önemli bir diğer değişim alanını oluşturmaktadır.

Kocaeli Üniversitesi'nin bu girişimi, Türkiye yükseköğrenim alanında önemli bir deneyimdir. Bu deneyim göstermiştir ki; kurumsal unsurların değişim sürecini izleme ve destekleme istekliliği ve gücü tahmin edilenlerden çok daha etkin ve yapıcıdır. Oysa günümüz gerçeği, böylesi deneyimlerin eksikliğinin, kurumsal farkındalığı körleştirmesidir. Kurumun dinamikleri serbestlik kazandığında kurumsal güç ve yaratıcılık farklılaşabilmektedir.

Not: Çalıştayda üretilen tüm belgelere "http://calistay2010.kocaeli.edu.tr/index.php" linkinden erişilebilir.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1531-1535

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

Üniversite Öğretim Elemanı Yetiştirme Programında "Tolerans Eğitiminin" Yeri ve Önemi

Yrd. Doç. Dr. Ercümend Ersanlı, Araş. Gör. Abdullah Nuri Dicle
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kurupelit / Atakum, 55210 Samsun, Türkiye

Özet

Toplumsal barış ve huzurun sağlanması ve ruh sağlığının korunmasında; bireyin tolerans düzeyinin önemli olduğu bir gerçektir. Tolerans, "herhangi bir zarar görmeden, strese, yüke, acıya, baskıya vb. dayanma, katlanma yetisi" olarak tanımlanmaktadır. Tolerans, içsel gerilime yine kendi içinden güç alarak bir dayanma ve tahammül etme durumudur. Farklılıklara müdahale etme gücü olmadığı halde onları kabul etme ise tolerans değil, tevekküldür. Birey bu içsel gerilimini toleransla dengelemeye, bir anlamda da ruh sağlığını korumaya çalışmaktadır. Olumlu ruh sağlığının temelinde bireyin kendisinin veya başkalarının da yanlışlar yapmasına izin verme, esnek olabilme, belirsizlikleri kabullenebilme, engellenme eşiğini yüksek tutma ve kendi sorumluluğunu taşıyabilme vardır. Tolerans bütün bu temellerin göstergesi olup akılla karar verildiği için daha çok akıl işi, hoşgörünün gönülle kabul edildiği ve rıza ile yapıldığı için gönül işi olduğunu söyleyebiliriz. İnsan ilişkileri açısından da önemli olan tolerans, karşısındakinde direnç oluşumunu engeller. Çünkü direncin oluştuğu yerde iletişimi zorlaşır. İlişkiler zorlaşır ve dolayısıyla değişim engellenir. Bu nedenle tolerans değişime zemin hazırlayan bir tutumun ifadesi olarak da görülebilir. Aynı zamanda tolerans bir uzlaşma zemini hazırladığından toplumun demokratikleşmesine de katkıda bulunmaktadır. Anlaşılıyor ki tolerans, insan ilişkilerinin düzenlenmesinde, demokratik ortamın oluşturulmasında oldukça önemli anlayış ve tutumu ifade etmektedir. Üniversite ve öğretim elemanı demokrasinin gelişmesinde rol model olmaları beklenen bir durum olduğuna göre, öğretim elemanı yetiştirme politikasının doğru belirlenmesi ve sürdürülebilmesi için üniversite öğretim elemanlarının tolerans düzeylerinin belirlenmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanlarının aldıkları eğitim alanına, akademik durumuna, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre tolerans düzeylerinin belirlenmesi ve tolerans düzeylerinin yükselmesi için, öğretim elemanı yetiştirme programlarının düzenlenmesi ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Üniversite, tolerans, demokrasi, eğitim.

Giriş

Eğitim insan zihnine yapılan bir yatırımdır. Bu öyle bir yatırımdır ki, ürününü geç ve güç veren, ama o ölçüde de zorunlu ve maliyeti yüksek olan bir yatırımdır. Böylesi bir yarım yapılırken her şeyin enine boyuna düşünülmesi bilimsel ve felsefi bir temele dayalı olarak yapılması gerekir. Hele hele bu yatırım en üst düzeyde bir eğitim ise, o zaman düşünmenin daha çok boyutlu ve kapsamlı olması kaçınılmaz olur. Eğitim ve öğretimin lokomotifi öğretmen olduğunu göre; işe öğretim elemanının yetiştirilmesinden başlamak gerekir.

Öğretim üyesi, hepimizin kabul edeceği gibi; aydınlanmış, geniş bilgili, görgülü, ufku geniş, toplumun gelişme dinamiklerini yaratan, topluma öncülük eden ve o toplumun beyin takımını oluşturan kişi olması gerektiğine

göre, felsefi görüşü gelişmiş ahlaki sorumluluğu kadar öngörüsü de yüksek olan, evrensel düşünebilen ve bunu bir yaşam biçimi olarak kabul etmiş seçkin biri olmalıdır.

Çünkü bir bilim insanı olan öğretim elemanı, evrendeki olay ve olguları inceleyen, onun altında yatan gizemin kaynağını araştıran ve bu gizemin nedenlerini anlamaya çalışan ve anladıklarını basitleştirip kitlelerin anlayabileceği bir şekilde gerek sınıf ortamında öğrencilerine, gerekse yayın yolu ile insanlığa sunan ve böylece de yaşamın daha da kolaylaşmasına hizmet eden kişidir. Anlaşılıyor ki, öğretim elemanı herkesten fazla toplumsal sorumluluk taşıyan kişidir.

Tasang, "Bir bilgin anlayışlı ve sabırlı olmalıdır. Çünkü onun yükü ağır ve yolu uzundur" diyor. Bir yaşam biçimi olarak öğretim elemanlığı, her şeyden önce yetişkin birey davranışı ile hoşgörülü, alçak gönüllü, kendini denetleyebilen, sabırlı ve paylaşımcı yapısı ile tezlerine karşı yapılan bütün eleştirilerden ders çıkaran ve bildikleri ile değil bilmedikleri ile kendisini öz eleştiriye alan tolerans sahibi bir kişiliktir. Bu bağlamda bilim adamı kör inatçı değil, daha çok olayları tanımaya çalışan, aklına ve diline geldiği gibi konuşan değil, olayı akıl süzgecinden geçiren olayları ve olguları olduğu gibi kabul eden, gerçeğe saygılı, hoşgörü ve toleranslı kişidir, bilim insanıdır (Ortaş, 2011).

Bilim insanı kibir, haset, kıskançlık, kendini beğenmişlik gibi insani zayıflıklarını çoktan geride bırakmış ve kendini aşmış kişidir. Anadolu'daki halk deyişi ile "kemale ermiş" bir kişiliği vardır. Bu yönüyle bilim insanı kendini ve dar çevresini aşmış paylaşımcı kişiliğe sahip, çağına ve dünyaya karşı sorumlu olan, toplumun mutluluğu için bilgi üreten kişidir. O aynı zamanda her türlü eleştiriye açık olduğu gibi, kendi kendini de eleştiren veya özeleştiri yapan erdemli insandır. 'Erdemli kişi önce kendini yargılamasını bilen kişidir.' özdeyişi bilim insanı için çok yerinde bir deyiştir. Bu nedenle öğretim elemanı veya bilim insanı bulunduğu kurumda yarattığı beyin fırtınası, paylaşımı, hoşgörüsü ve isteklendirmesi ile bir model olmak zorundadır.

Bilim insanı, sağlıklı bir insan yetiştirme düzeneği ile birlikte bir anlam taşır. Bu düzenek, aileden başlayarak, okul, toplum, kültür, hukuk düzeni, akademik sistemle birlikte bir bütün olarak düşünülmelidir. Bilim insanı, sadece akademik ortamda yetiştirilen bir ürün ya da çıktı değil, insanlığa karşı da sorumluluk sahibidir. İnsanlığı sevmeyen bilgiyi sevemez, bilgiyi sevmeyen bilim insanı olamaz. Farklılıkları sevmeyi öğretemeyen bir okul, özgür düşünen ve başkalarının özgürlüğüne saygılı bireyler yetiştiremez. Özgürlüğünü keşfedemeyen ve başkalarının özgürlüğünü savunamayan bir insan, bilim insanı niteliklerine de sahip değildir. Dünyada her şey ve herkes benzer olsaydı; bilim adı altında bir etkinlikten bahsedilemeyeceğine göre, özgürlüğünü keşfeden insan, aklını da keşfedecektir. Aklını keşfederek, farklılığın gerekliliğini düşünebilecektir (Yapıcı, 2011).

Bir öğretim elemanı düşünce, tutum ve davranışlarıyla örnek olmalıdır. O bilgili olduğu kadar bilgin paylaşıldığı sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamını yaratabilecek bir kişilik özelliğine de sahip olması gerekir. O öğrencilerine ve topluma güven veren, insanı doğru anlayan, hoşgörü ve tolerans düzeyi yüksek olan bir kimse olmalıdır. Bu özellikler, insan ilişkilerinin düzenlenmesinde olduğu kadar, demokratik ortamın doğmasında da başrolü oynamaktadır.

Toplumsal barış ve huzurun sağlanması ve ruh sağlığının korunmasında; bireyin tolerans düzeyinin önemli olduğu bir gerçektir. Tolerans, "herhangi bir zarar görmeden, strese, yüke, acıya, baskıya vb. dayanma, katlanma yetisi" olarak tanımlanmaktadır. Tolerans, içsel gerilime yine kendi içinden güç alarak bir dayanma ve tahammül etme durumudur. Farklılıklara müdahale etme gücü olmadığı halde onları kabul etme ise tolerans değil, tevekküldür.

Birey bu içsel gerilimini toleransla dengelemeye, bir anlamda da ruh sağlığını korumaya çalışmaktadır. Olumlu ruh sağlığının temelinde bireyin kendisinin veya başkalarının da yanlışlar yapmasına izin verme, esnek olabilme, belirsizlikleri kabullenebilme, engellenme eşiğini yüksek tutma ve kendi sorumluluğunu taşıyabilme vardır. Tolerans bütün bu temellerin göstergesi olup akılla karar verildiği için daha çok akıl işidir. İnsan ilişkileri açısından da önemli olan tolerans, karşısındakinde direnç oluşumunu engelleyeceğinden arzu edilen değişimin gerçekleşmesine zemin hazırlayıp bir uzlaşma ortamı yaratarak toplumun demokratikleşmesine katkıda bulunur. Bu nedenle tolerans, medenî ülkelerde evrensel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Pozitif anlamda tolerans, insanların uygarlık derecesini belirleyen, gerek duyuş gerekse düşünüş vizyonu oldukça geniş, hakikati araştırmayı ona sahip olmaktan üstün tutan, fanatizme ve taassuba bağlanmayı onaylamayan sosyal bir erdemdir.

Tolerans, sahip olunan gücün kullanılmasından kaçınma (Yürüşen, 1993, s.19) ve sonuçlarına da katlanmaktır. Ancak bu katlanma, gücü olmadığı halde zorunlu olarak katlanma değil, iradi bir katlanmadır. Farklılıklara müdahale etme gücü olmadığı halde onları kabul etme tolerans değil, tevekküldür (Kuyutar, 2000, s.9). Tolerans daha çok sıkıntı ve katlanma ile alakalı olduğu için biraz zorakilik arz etmektedir (Gürsoy, 2000, s.93). Çünkü katlanmada içsel anlamda verilen bir onay yoktur. Gerçekten tolerans kelimesi temelinde aklın yer aldığı, mantık çerçevesinde pratik zorunlulukların getirildiği bir anlayışı barındırır. İşte bu nedenle tolerans daha çok akıl

işidir (Gürsoy, 1999, s.91). Toleranssızlık ise genelde önyargılardan kaynaklanan bir tutum ve anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı görüş, inanç ve anlayışların insan hayatını tekbiçimlilikten kurtarıp, ona başka bir derinlik, vizyon ve zenginlik kazandıracağı bilinen bir sosyal gerçek olduğuna göre, bunun yolu hoşgörü ve toleransın bir yaklaşım biçimi olarak insan zihnine yerleştirilmesi ve içselleştirilerek tutum ve davranışlara dönüştürülmesi gerekmektedir.

Toleransın, onu yaşaması itibariyle tolerans gösteren kişi için bir olumsuzluk yönü olmasına rağmen olumsuz bir duruma karşı olumlu bir davranış olduğu için sorun çözücü bir özellik taşıdığını da söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında toleransı, ahlâkî bir erdemlilik olarak nitelendirebiliriz. Örneğin, sosyal tolerans, vicdan ve düşünce özgürlüğü anlamında algılanmalıdır.

Bu açılamalara göre düşünce bağlamında tolerans iki yönlü anlam kazanmaktadır. Birinci yönü, kişinin öznel düşünceleri ile duygulanımlarının karışımından doğan konularla ilgilidir ve kuşkusuz bu vicdanın alanına girer. Bu durumda tolerans bir özeleştiri, bir içsel sorgulama ilkesi olarak belirir. Vicdanlı davranışlarda kişi kendini başkalarının yerine de koyarak bir içsel değerlendirmeye gider. Kişi bu konumda tolerans ilkesiyle hak verebilme özelliğini kazanarak, çevresiyle ilişkilerini sağlıklı kılar. Ancak bu durum, daha çok kişisel ahlaka ilişkin bir durumdur. Düşünsel bağlamın ikinci yönü ise, tolerans ilkesi önyargılardan arınmayı, farklı inanç, tutum, düşünce ve yaklaşımlarda haklılık payı olabileceğinin değerlendirilmesini içermekle, kişinin kendini geliştirmesine olanak sağlar. Bu durumda kişi, farklılıklar karşısında kendini yoklama ve yeniden değerlendirebilme olanağını bulmuş olur. Bu kuşkusuz, bilgiye bağlı olarak yetkinleşmeyi sağlar (Ülkü, 2011). Böylelikle de bireysellikten toplumsallığa bir etkin geçiş gerçekleşir.

Nitekim toleransın hoşlanılmayan ve varlığı kabul edilmeyen fakat zorunlu olarak var olan şeylere karşı olumsuz bir tahammül olma özelliği ağır bastığından uygulanabilme düzeyi önemlidir. Tabii ki tolerans, sınırsız değil. Hiç anlayış gösterememek alt sınır olup çok katı olmak anlamındadır, üst sınır ise umursamazlık, önemsemezlik, aldırmazlık, göz yumma, örtbas etme gibi eylemleri kapsar (http://www.oncevatan.com.tr, 2011). Herhangi bir nedenden ya da kişisel yetenek ve özelliklerden kaynaklanan farklı düşünce ve davranışları, değişik fikirleri toleransla karşılamak toplum bireylerinin birbirleriyle yakınlaşmalarını sağlamaktadır. Bencillik, düşüncelerde katılık ise, ayrımcılığa ve toplumsal huzursuzluklara neden olmaktadır. İnsanlar arası ilişkilerin karşılıklı anlayış, saygı, tolerans ve yardımlaşma temeline dayalı olarak gerçekleşebilmesi için ailede, okulda, sokakta, çalışma hayatında, kısacası insanın olduğu her yerde hoşgörü kültürünün geliştirilmesi gerekir. Yüzeysel farklılıkları eriterek kavga ve düşmanlıkları ortadan kaldıran hoşgörü, barış toplumunun zeminini oluşturmaktadır.

Ayrıştırmadan birleştirmek, farkları, düşmanlık vesilesi yerine, zenginlik vesilesi kabul etmek kültürümüzün özünü oluşturmaktadır. Yusuf Has Hacib, bunu Kutadgu Bilig adlı eserinde “Sabırlı ol, sabretmek er kişi işidir; insan sabrederse, göğe bile yol bulur”, “Tuzu, ekmeği bol tut, başkalarına ikram et; bir kimsenin ayıbını görürsen, açma, üstünü ört” (Hacib, Çev.: Arat, 1974). ifadeleri ile anlatırken Yunus Emre de, bu işi ancak; "Adımız miskindir bizim / Düşmanımız kindir bizim. / Biz kimseye kin tutmayız / Cümle âlem birdir bize!" diyerek anlatmaktadır. Çünkü karanlık dünyamızın tek çözüm yolu ve tedavisi sevgi ve dolayısıyla “İnsanlık âleminin birliği ve genel barıştır”. Dünyamızın hastalığı gerçek ruhaniyet, sevgi, hoşgörü ve tolerans eksikliğidir ve tedavisi bu eksiği yerine koymaktır. Sevgi olayında, başka insanların düşüncelerine, inançlarına gelenek ve göreneklerine, yaşam biçimlerine saygılı olunması gereklidir. Samimiyet ise sevgi yoğunluğu ve dağılımı olan bir toplumda, içtenliğin yaygın hale gelmesidir. Bunların doğal bir sonucu olan toplum, içten bir bağlılık içerisinde olacak ve güçlü bir dostluk zinciri tesis edebilecektir. Kültürümüz farklılıkları bağrında taşıyan bir toplumdur. Bu farklılık ülkenin gelişimi önünde bir engel değil, tam tersine gelişmenin dinamiğidir. Farklılıklarla bir arada yaşamak, Anadolu topraklarında yaşayanların Osmanlıdan günümüze gelen bir yaşam biçimi olmuştur.

Mutluluğun kaynaklarından biri de sabırdır. “Sabır insanı yaşatırsa aziz, öldürürse şehit eder” sözü boşa söylenmemiştir. Sabır umutları besleyen, yeşerten bir yaşam iksiridir. O yılgınlığın, nefret ve öfkenin panzehiri, azim ve kararlılığın anasıdır. İnsanı olaylar karşısında anlık olmaktan kurtarır, uzun vadeli bir yaklaşımı temel alan bir anlayışa yöneltir (Ersanlı, 2007). Bilindiği gibi tasavvufta sabır inancın özüdür. İçsel sabır yaşantısı üzerinde durarak saldırgan güdülerin yıkıcı güçlerini dizginlemek isteyen tasavvuf, kişinin iç huzur ve ahengini arttırır. Sessizlik, sabrın davranışa yansıyan tarafıdır. İçsel sessizlik yaşantısı daha fazla kişilik bütünleşmesi sağlayan güçlü bir psikolojik kuvvettir.

Sosyal siyasal anlamda çoğulculuk, hakikatin çokluğuna değil, herkesin hakikati kendi aklı ve iradesiyle bulma gerekliliğine dayanır (Ardoğan, 2005, s.41). Bu, birey için taşıdığı önemin yanında insanlığın kültürel ve manevî

gelişimi için de gereklidir. İnsanların çok farklı eğilimler ve yeteneklere sahip olmaları, zekâlarının farklı alanlarda ve farklı düzeylerde oluşu da tek tip insan yetiştirmenin yanlışlığını gösterir. Dolayısıyla beyin yıkama ve fikir aşılama yerine eğitim öğretim süreçleri ve düşünme öne çıkmalıdır. Bu, değerlerin insanlara öğretilmemesini değil, aksine, insanların kavrayışına sunulmasını gerektirir (Selçuk, 2000). İşte o zaman özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü ve dayanışma ilkeleri üstüne oturmuş bir paylaşma kültürü yaratılmış olur. Toplumdaki her birey, yaratılış özelliği, kişilik yapısı, hayatı ve karşılaştığı olayları değerlendiriş biçimi itibariyle diğerlerinden farklıdır. Ancak sahip olunan ortak inanç ve değerler de yok değildir. İşte toplum bireylerinin ortak paydasını oluşturan bu değerleri yetişmekte olan nesle kazandırmak öncelikle eğitimin görevidir.

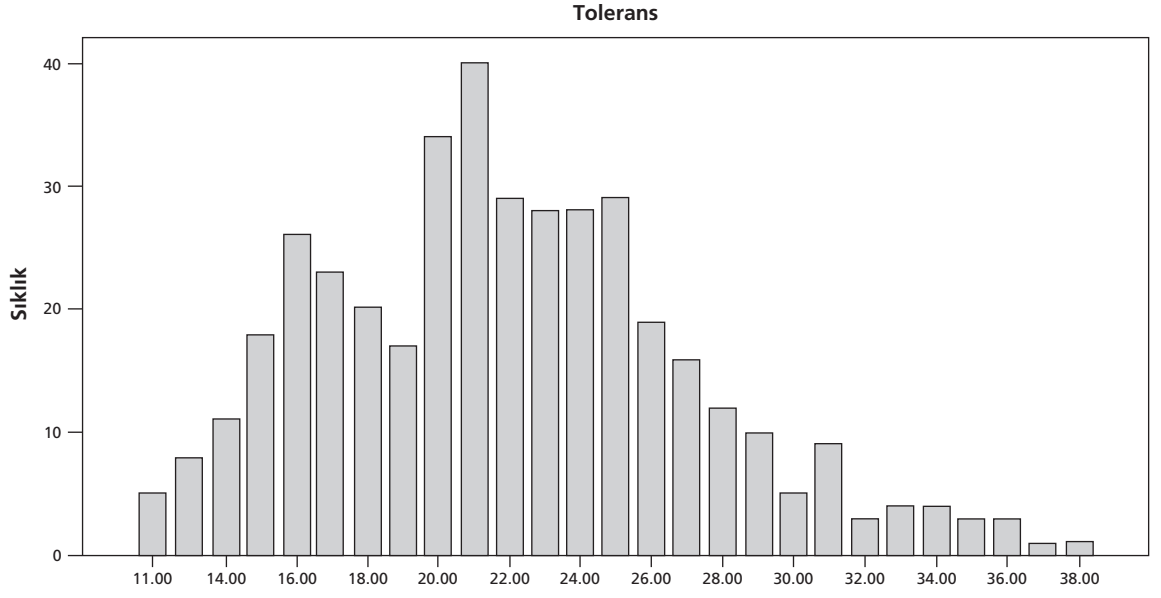
Üniversitelerin bu yeni yapıya öncülük edebilmesi için önce kendi prosedürlerini, programlarını, anlayışını, yaklaşım biçimini güncellemesi gerekir (Coşkun, 2011). Üniversitenin ilk işi kendisini talep eden o genç insana, onu bir aydın, bir erdemli insan olabilmenin kapılarını açmak ve yollarını hazırlamaktır. Bu geniş perspektiften bakıldığında iyi bir Üniversite, öğrencisine düşünme yetisini kazandırır, felsefi tartışma düzeyini sağlar, bütünsel düşünme ve kendisini yönetebilme becerisini kazandırır, sorgulayıcılığa yönlendirir, sanat ve estetik kaygılara dair bir seviye oluşturur, yaratıcılık ruhu aşılar, gelecek planlama kabiliyeti verir, etik değerlere saygı ve bağlılığı (Coşkun, 2011) ve insanlığı öğretir.

Bir kimsenin gerçek anlamda bir öğretim elemanı olması, kendisi ve çevresiyle uyumlu, özgüveni olan, yaşadığı çevre ve toplumla ters düşmeyen değerleri benimseyen, onları geliştiren, tolerans ve hoşgörü sahibi olan, ilişkilerini sevgiye ve saygıya dayalı bağlar üzerine temellendiren olmasını gerektirmektedir. Öğretim elemanı birbirlerine ve öğrencilerine sevgi, saygı, sabır, tolerans ve hoşgörü anlayışla yaklaşırsa; onlar da anlayış gördükçe hoşgörülü olmayı, sorumluluk aldıkça bağımsız davranmayı öğrenirler.

Anlaşılıyor ki tolerans, insan ilişkilerinin düzenlenmesinde, demokratik ortamın oluşturulmasında oldukça önemli anlayış ve tutumu ifade etmektedir. Üniversite ve öğretim elemanı demokrasinin gelişmesinde rol model olmaları beklenen bir durum olduğuna göre, öğretim elemanı yetiştirme politikasının doğru belirlenmesi ve sürdürülebilmesi için üniversite öğretim elemanlarının tolerans düzeylerinin belirlenmesine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma

Bu amaçla Türkiye genelinde Ondokuzmayıs, Sakarya, Giresun, Kırıkkale, Sinop Üniversiteleri olmak üzere toplam 5 üniversitenin 2,983 öğretim elemanlarına e-mail yoluyla "Tolerans Ölçeği" gönderildi. 413 öğretim elemanı ölçeği doldurarak geri gönderdiler. Eksik cevaplar içeren 7'si değerlendirilmeye alınmadığı için tüm istatistiki değerlendirmeler 406 cevap kağıdı üzerinden yapılmış ve sonuçlar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Tolerans düzeyi (puan).

Ölçekten alınabilecek en düşük tolerans puan 11, en yüksek puan ise 55 olacağı göz önüne alındığında ortalama tolerans düzeyi 33'tür. Şekil 1'e baktığımızda üniversite öğretim elemanlarının tolerans düzeyleri 11-38 arasında bir dağılım göstermekte olup, ortalaması 21.93 tür. Bu durum üniversite öğretim elemanlarının tolerans düzeylerinin oldukça düşük olduğuna işaret etmektedir. Bu oldukça düşündürücü bir durumdur. Öğretim elemanlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini dikkate aldığımızda, model olduklarını düşünüldüğünde; mezun olan ve halen okuyan üniversite öğrencilerinin tolerans düzeylerinin arzu edilen bir düzeyde olabileceğini söylenemez. Tolumdaki gidişata bakıldığında bunun sonuçlarını görülmektedir. Bugün insanların birbirlerini anlamada yaşadıkları sıkıntılar, ötekileştirmelerin yarattıkları olumsuzluk ve doğan tahammülsüzlük ve ürkütücü boyutlarda yaşanan şiddet olaylarını toleranssızlığın toplumsal kanıtları olarak ifade edebilinir. Bu durumun düzelmesi, sosyal barışın daha etkin olarak sağlanabilmesi için; öğretim elemanı yetiştirirken kendini ve başkalarını anlama ve kabulünü etkileyen, sabırlı ve kararlı olmasında gerekli olan kişilik özelliklerinden tolerans düzeyini yükseltmeye yönelik etkinlikler daha çok yer verilmelidir. Tolerans düzeylerinin artırılması için düzenlenen eğitsel faaliyetlerde öfke kontrolü gibi çalışmalar da mutlaka yer almalıdır. Bu eğitimlerde, bireyin sadece öfkesini dışa vurma eğiliminin azaltılması değil, öfkesinin daha olumlu şekilde nasıl ifade edebileceği konusuna ağırlık verilmelidir.

Bir öğretim elemanı düşünce, duygu tutum ve davranışlarıyla öncelikle gençlere örnek olmaktadır. Bu nedenle, öğretim elemanının önce gençlerle iyi iletişim kurabilen, onlara güven veren, dürüst, kültürlü bir insan olması gerekir (Öztürk, 2011). Öğretim elemanlarının öğrencileri ile olan iletişimlerini sağlıklı olarak sürdürebilmeleri için duyuşsal yönden duyarlı bireyler olmaları gerekmektedir. İşte o zaman duyuşsal yönden duyarlı ve sosyal olarak kendini kontrol edebilen bireylerin yetişmesi söz konusu olabilir. Bu nedenle üniversite de görev yapan öğretim elemanlarının kişilerarası iletişimi ve duyuşsal duyarlılık düzeylerini ve toleranslarını yükseltmeye yönelik eğitim programları geliştirilmeli ya da öğretim elemanı niteliklerini kazandıracak etkinliklere üniversite eğitimleri süresince daha fazla yer verilmelidir.

Kaynaklar

Ardoğan, R., (2005). Müslüman Toplanılanla İnsan Haklan ve Demokrasiye Saygıyı Artıracak Bazı İslami İlkeler, Değerler Eğitimi Dergisi, 9 (3), 4.

Coşkun, M. Y., (2011). http://www.gokhandokuyucu.com, erişim tarihi: 07.04.2011.

Ersanlı, K., (2007). Mutlu Olmak. Samsun Time Dergisi.

Gürsoy, K., (1999). Batıda Tolerans Fikri ve Osmanlı Hoşgörüsü. Osmanlıda Hoşgörü Birlikte Yaşama Sanatı. Mustafa Armağan. İstanbul:Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları. S.91

Gürsoy, K., (2000). Batıda Tolerans Fikri ve Osmanlı Hoşgörüsü. Osmanlı'da Hoşgörü, İstanbul, s.93.

Hacib, Y., H., (1974). Kutadgu Bilig, Çev. Reşid Rahmeti Arat, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

http://www.oncevatan.com.tr/Detay.asp?yazar=50&yz=12633, erişim tarihi: 05.04.2011.

Kuyutar, M., (2000). Ortaçağ İslam Düşüncesinde Hoşgörü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, s.9

Ortaş, İ., (2011), http://turk.internet.com/haber/yazigoster.php3?yaziid=9235, erişim tarihi: 07.04.2011.

Öztürk, N., (2011), http://www.medimagazin.com.tr/academics/tr-prof-dr-necla-ozturk-75-0-179.html, erişim tarihi: 06.04.2011.

Selçuk, M., (2000). Din öğretimi özgürleştiren bir süreç olabilir mi? Din öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde. 207-225.

Ükü, E.,(2011). Hoşgörü ve Tolerans, http://www.usdusunveotesi.net/sayi1/hosgoruvetolerans.htm

Yapıcı, M., (2011). Bilim ve Bilim İnsanının Nitelikleri, http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=231, erişim tarihi: 05.04.2011.

Yürüşen, M., (1993). Liberal Kuramda Politik ve Moral Bir Kavram Olarak Hoşgörü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1536-1542

Üniversite Yöneticilerinin Yeterlikleri

Doç. Dr. Erdal Toprakçı, Eğit. Bil. Uzm. Asuman Bilbay
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sivas, Türkiye

Özet

Bu araştırmada, akademik personelin görüşleri doğrultusunda; üniversite yöneticilerinin yönetme yeterlikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonucun, üniversite yönetimini profesyonelleştirmeye katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırma, tarama modelindedir. Akademisyenlerin, yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili görüşlerini almak için "Üniversite Yöneticilerinin Yeterlikleri" adlı bir anket geliştirilmiştir. Anketin güvenirlik katsayısı alt ölçekleri ve geneli itibariyle yaklaşık .98'dir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de 2006 yılından önce kurulan üniversitelerde görev yapan ve e-posta adreslerine ulaşılabilen 28,807 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi için belirli bir örneklem alınma yoluna gidilmeyip e-postaya cevap verenlere göre şekillenen bir çalışma grubuyla (kendini örnekleyen evren) çalışılmıştır. İstatistiksel analizler, SPSS 16.00 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, dağılım normal olmadığından nonparametrik analiz tekniklerinin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kullanılan teknikler; Seçenekler Göre Kodlanan Puan Aralığı, Aritmetik Ortalama, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H'dir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre akademik personel, yöneticilerinin yönetme yeterliğini "Biraz" olarak görmüştür. Yönetici yeterliklerinin "Bilme ve Yapma" boyutları arasında fark bulunmuştur. Buna göre, üniversite yöneticilerinin yönetme yeterliliklerinin "Yapma" boyutunun "Bilme" boyutundan daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan bu sonuçların bazı değişkenlerden de (örneğin cinsiyet vb.) etkilenmiştir.

Anahtar kelimeler: Üniversite, üniversite yöneticileri, yönetici yeterlikleri.

Giriş

Yönetici, bir örgütün amaçlarını; mevcut örgütsel yol göstericileri, örgüt yapısını ve prosedürü kullanarak gerçekleştiren kişidir (Korkut, 2001:157). Yönetici, emrinde çalışan personeli verimli çalışmaya yöneltmek yükümlülüğü yanında, usulleri, zamana en uygun biçimde uygulamak ve para, zaman, malzeme, yer unsurlarından en iyi biçimde yararlanma olanaklarını aramak zorundadır (Tortop vd., 2007:91). Bu durum üniversitelerde görev yapan çeşitli birimlerdeki tüm yöneticiler için de geçerlidir. Buna göre, bilim üreten, öğreten ve yayan bir kurum olarak yükseköğretimdeki yöneticiliğin bilime dayalı profesyonel bir nitelik göstermesi gereği açıktır. Eğitim yönetimi bilim dalı; bir yöneticinin başarısının en önemli değişkenini, onun yeterliği olarak görmektedir. Bursalıoğlu'na (1975) göre yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır. Yeterli olmak, belli görevleri karşılayabilecek bilgi ve hüner sahibi olmaktır. Yeterlik alanları bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri kapsayan alanlardır. Yeterlik, tek kelime ile bu alanlar bütününden meydana gelir. Yeterlik hem teorik (bilme) hem de pratik (yapma) olarak yöneticinin eylemlerinde kendini gösterdiğinde ancak "yeterlik" olarak adlandırılabilmektedir.

Alanyazında yeterlik ile ilgili çok farklı sınıflandırmalar vardır. Başar'a göre, bir uzman olarak teknik, insan öğesi ağırlık taşıyan bir sistemde görevli olarak insancıl, sorunlara çözüm yolu bulan ve değerlendiren birey olarak karar yeterliğinden söz edilebilir (Taymaz, 2005:48). Kaya'ya göre ise okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler; okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamak, okulun politikasını saptamak ve tanıtmak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, çevre değerlerini incelemek ve desteğini kazanmak, okuliçi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlamak, etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak, yapılan çalışmaları sürekli izlemek ve değerlendirmektir (Taymaz, 2001). Yönetici yeterliğinin ne olduğuna dönük farklı tanım ve sınıflandırmalar olsa da özünde; yönetilen örgütün (kurumun) sistem bütünlüğü kapsamında yorumlanarak yönetilmesi, başarılı bir yönetimin anahtarı gibi durmaktadır. Sistem; girdi, işlem, çıktı, dönüt ve çevreden oluşan ve en az bir amacı gerçekleştirmek üzere uygulamaya konan ve her uygulama sonucuna göre yeniden düzenlenen dirik bir örüntü olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2008:164). Bu örüntüde eylemler; belirlenen amaçlar çerçevesinde gerçekleştirmektedir (Aydın, 2005:42). Sistemin yaşamını sürdürebilmesi için girdiler alması gereklidir. Eğitim kurumları da çevresinden girdiler alarak yaşamasını sürdürür (Başaran, 1988:318). Sistem için çevre, önemli etkileyicilerdendir. Sistemin işlem basamağında ise yapı, teknoloji, araştırma geliştirme ve yönetim süreçleri (karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme, değerlendirme) yer almaktadır (Toprakçı, 2004:155-159). Eğitim örgütlerinin çıktısı, eğitimin amaçlarına uygun olarak değiştirilen ve yeni davranış kazandırılan öğrenciler, eğitim alanındaki yayınlar, eğitim etkinlikleri ve yeni düşüncelerdir (Başaran, 1988:320).

Üniversiteler birer sistem olarak değerlendirildiğinde girdileri; öğrenciler, öğretim elemanları, yardımcı personel, bina, derslik, laboratuar, her tür araç gereç, eğitim öğretim programlarıdır. Üniversitelerin çevresini; onları sosyal, politik, ekonomik, teknolojik olarak etkileyen ve etkiledikeri çeşitli faktörler oluşturur. Üniversitelerin işlem basamağını ise öğretim, bilim üretme, bilgiyi yayma gibi ürünleri ortaya çıkaracak tüm uygulama, yöntem, teknik, araç ve gereçler bulunmaktadır. Üniversitelerin çıktıları ise, birimlerde üretilen her türlü bilgi, yayın, icat, hizmet ve mezun olarak ya da mezun olmadan birimden ayrılan öğrencilerdir. Üniversite yönetimi; sistem anlayışı ve yönetim biliminin gerekleri çerçevesinde gerçekleşirse, bilim üretme ve yayma görevini yürüten akademik kadrolar görevlerini daha verimli gerçekleştirebilir. Kuşkusuz, yönetim görevini üstlenen herkesin, yönetici yeterliliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu araştırma; aynı zamanda nitelikli insan gücü yetiştirmeyi de hedefleyen üniversitelerin yöneticilerinin, yönetsel yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını akademik personelin görüşlerine göre saptamayı amaçlamaktadır.

Yükseköğretimin yapısı ve yönetimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında kategorik olarak şunlara rastlamak mümkündür: Yükseköğretim yöneticilerinin eğitimi üzerinde duran birtakım çalışmalar (Kneucker 1976; Kısakürek 1978; Bone and Bourner 1998; Emad a.o 2004) bulunmaktadır. Üniversite yöneticilerinin özelliklerine gönderme yapan çalışmalarda (Kwong 1987; Başar 1991; Korkut 1992; Jin ve Wang 2010) mevcuttur. Diğer yandan birçok çalışmanın da genel olarak üniversite, evrimi, diğer ülkelerdeki durumu gibi ayrıntılar üzerinde duran çalışmalar (Gürüz 1994; Timur 2000; Mutlu ve Ateş 2004; Küçükcan 2006; Günal 2006; Doğramacı 2007; Ortaş 2004, 2008, 2009) olduğu görülmektedir. Kısmen de olsa ünivesite yöneticilerinin yeterliklerine değinen bazı çalışmalar (Mohammadian a.o. 2006; Al 2007; Akaninyene and Bassey 2010) da sözkonusudur. Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde üniversite ve yönetim kavramları üzerinde durulduğu ancak özellikle Türkiye eksenli üniversite yöneticilerinin yeterlilikleri ile ilgili kabul edilebilecek sistematik bir çalışmanın yapılmamış olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın; gerek sistematik olmak, gerekse üniversite yöneticilerinin yeterliliklerini ele almak bakımlarından öncül veriler sunma niteliği taşıdığı söylenebilir.

Metot

Tarama modeliyle yapılan bu araştırmanın çalışma evrenini, 2009–2010 eğitim-öğretim yılı itibariyle Türkiye'de 2006 yılından önce kurulan üniversitelerde görev yapan ve e-posta adreslerine ulaşılabilen 28,807 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, e-posta ile gönderilen anketlere cevap verenler oluşturduğundan, belirli bir örneklem alınma yoluna gidilmeyip "kendini örnekleyen evren'' (Çilenti, 1984:137) temelinde oluşan bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Veri toplamak amacıyla "Üniversite Yöneticilerinin Yeterlikleri" adlı araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket, yanıtlayıcıların özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan sorular ve yükseköğretim yöneticilerinin yönetsel yeterlikleri "Bilme" ve "Yapma" düzeylerini belirle-

mek için geliştirilen ifadelerden oluşmaktadır. Ankette yer alan yeterlikleri belirleyen ifadeler, eğitim yönetiminde sistem ve yönetim süreçleri kuramlarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Anketin ilk taslağı hazırlanırken alanyazın bilgileri ve uzman görüşleri doğrultusunda, yükseköğretimin amaçları, eğitimde sistem yaklaşımı ve yönetim süreçlerini kapsayan maddeler gruplanarak alt ölçekler oluşturulmuştur. Amaçlar, çevre, girdiler, işlem ve çıktılar olarak isimlendirilen sistemin herbir öğesi bazında alt ölçekleri kapsayan anket soruları hazırlanmış; işlem basamağının içerisinde karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme alt öğeleri olarak ifade edilebilecek yönetim süreçlerine yer verilmiştir. Değerlendirme (denetleme) basamağında yer alan yeterlikler; hem yönetim süreçlerinin hem de sistemin tümünün değerlendirilmesine ait yeterlikleri içermektedir. Ankette bulunan 64 yeterliğin yöneticiler tarafından bilinme ve yapılma boyutlarını belirlemek amacıyla; "Bilir" ve "Yapar" seçenekleri oluşturulmuş her bir seçeneğin altında da "Hiç", "Biraz, "Çok" olarak derecelendirmeleri yapılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda anketin tümü için 0.98 düzeyinde bir Cronbach's Alpha değeri bulunmuştur. Verilerin analizi, SPSS 16.00 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Yeterliklerin ortalamaları seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) tekniği ile analiz edilmiştir. "Bilme ve Yapma" düzeyleri arasında ki farkı analiz etmek amacıyla t testi yapılmıştır. Yöneticilerin yeterliklerinin değerlendirilmesinde kişisel ve mesleki özelliklerin farklılık yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için, Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılım göstermediğinden nonparametrik analiz tekniklerinin uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Kullanılan teknikler; İki ilişkisiz örneklemi analiz etmek için Mann Whitney U ve ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının analizi için ise Kruskal Wallis H'dir.

Bulgular ve Yorum

Anketi Cevaplayan Akademik Personelin Kişisel ve Mesleki Özellikleri

Tablo 1 genel olarak incelendiğinde; anketi cevaplayanlar arasında mühendislik ve mimarlık alanında ihtisas yapmış olanlar ilk sırada yer almakta, bunu çok az farkla sağlık bilimleri alanında ihtisas yapmış akademik personel izlemektedir. Anketi cevaplayanlar arasında yardımcı doçentler ilk sırada gelmektedir. İstatistikî bilgilere göre 2008–2009 öğretim yılında üniversitelerde görev yapan 100,504 öğretim elemanının %14'ünün profesör, %7'sinin doçent, %18'inin yardımcı doçent, %16'sının öğretim görevlisi, %7'sinin okutman, %3'ünün uzman ve %35'inin ise araştırma görevlisi olduğu görülmektedir (TED, 2010:20). Bu sonuç, yardımcı doçenlikte bir yığılmanın olduğunu gösterebilir.

Anketi cevaplayan akademik personelin büyük çoğunluğu (%79) yöneticilik ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Birimlerinde yönetim görevi almayanların yöneticilik eğitimi alma oranı daha yüksek bulunmuştur. Geçmişte yöneticilik yapanların yöneticilik eğitimi alma oranları en düşüktür. Bu bulguya göre yöneticilerin seçiminde ve görevlendirilmesinde yöneticilik ile ilgili eğitim alma durumları dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır.

Anketi cevaplayan akademik personelden yöneticilik ile ilgili bir derneğe üye olanların oranı (%4.4) çok düşüktür. Oysa yönetici derneklerine üyeliğin yöneticilikle ilgili yeni gelişmelerin, yayınların takip edilmesine ve mesleki gelişimin sağlamasına katkı getireceği öngörülebilir.

Akademik Personelin Görüşleri Doğrultusunda, Üniversite Yöneticilerinin, Birimlerini Yönetebilmesi İçin Gerekli Yeterlikleri Bilme ve Yapma Düzeyleri

Tablo 2'nin "Toplam" isimli sütunu incelendiğinde, anketi cevaplayan akademik personel genel anlamda, yöneticilerinin yeterliklerini SKPA'ya göre "Biraz" ($\overline{X}$ = 2,0646) düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bu bulgu, yönettikleri astları itibariyle üniversite yöneticilerinin yeterliğinde ciddi sorunların olduğu sonucuna gidilmesine yol açabilir. Genel anlamda yeterliğin "bilme" ve "yapma" boyutlarına sahiplik açısından yapılan t testi sonucunda farklılık ($p<0.01$) olduğu görülmüştür. Yani üniversite yöneticileri, astlarının gözünde, bildikleri yeterliği uygulamak bakımından çok daha kötü durumdadırlar.

Tablo 2'nin diğer kısımları, yani üniversite yöneticilerinin yeterliklerinin öğeleri bazında incelendiğinde ilk göze çarpan; yöneticilerin çevre ile ilgili yönetsel yeterliklere sahip olma boyutu diğerlerine nispeten daha fazla ($\overline{X}$ = 2.1460) olarak değerlendirilmiştir. Akademik personel, yöneticilerinin birimleri ile çevre arasındaki etkileşimi gerçekleştirmek üzere yaptıkları çalışmaları diğer öğelere oranla daha başarılı bulmuşlardır.

Yükseköğretim yöneticilerinin çıktılara ilişkin yönetsel yeterliklerinin "hiç"e yakın seviyede ($\overline{X}$ = 1.9527) en düşük olarak değerlendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Geray'a (1978) göre kalkınmakta olan bir ülkenin bütün üni-

Tablo 1: Anketi cevaplayan akademik personelin kişisel ve mesleki özellikleri.

Kişisel ve Mesleki Özellikler		F	%	Kişisel ve Mesleki Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın	678	66.1	**Görev Unvanı**	Profesör	179	17.5
	Erkek	347	33.9		Doçent	153	14.9
İhtisas Alanı	Eğitim Bilimleri	100	9.8		Yardımcı Doçent	277	27.0
	Fen Bilimleri	122	11.9		Araştırma Görevlisi	241	23.5
	Edebiyat	102	10.0		Uzman	12	1.2
	Sağlık Bilimleri	233	22.7		Öğretim Görevlisi	142	13.9
	İletişim	16	1.6		Okutman	21	2.0
	İktisadi İdari Bilimler	149	14.5	**Görev Süresi**	1–10 yıl	544	53.1
	Mühendislik Mimarlık	234	22.8		11–20 yıl	329	32.1
	Beden Eğitimi	23	2.2		21 yıl ve üstü	152	14.8
	Güzel Sanatlar	20	2.0	**Kadronun Bağlı Olduğu Birim**	Enstitü	59	5.8
	İlahiyat	12	1.2		Fakülte	796	77.7
	Hukuk	14	1.4		Yüksek Okul	72	7.0
Görev Unvanı	Profesör	179	17.5		Meslek Yüksek Ok	83	8.1
	Doçent	153	14.9		Rektörlük	15	1.5
	Yardımcı Doçent	277	27.0	**Yaş**	25–36 yaş arası	434	42.3
	Araştırma Görevlisi	241	23.5		37–48 yaş arası	395	38.5
	Uzman	12	1.2		49 yaş ve üstü	196	19.1
	Öğretim Görevlisi	142	13.9	**Yöneticilik Eğitimi**	Evet	215	21.0
	Okutman	21	2.0		Hayır	810	79.0
Yönetim Görevi	Geçmişte Görev Aldım	199	19.4	**Evet ise**	Kurs	59	5.8
	Halen Görevliyim	291	28.4		Lisans	58	5.7
	Hiç Görev Almadım	535	52.2		Yüksek Lisans	25	2.4
Üniversite Türü	Devlet	957	93.4		Doktora	73	7.1
	Vakıf	68	6.6		Eğitim Almadım	810	79.0
Yönetimle ilgili Derneğe Üyelik	Evet	45	4.4	**Toplam**		1,025	100,0
	Hayır	980	95.6				

versiteleri, araştırma sonuç ve bulgularını topluma götürmek ve aktarmak zorundadır. Böylece bilgiler kitaplarda kalmaktan kurtulur, işe yarar hale gelir. Üniversite bir araştırma merkezi durumuna geldiğinde, araştırma sonuçlarını halkın anlayabileceği bir dille yayınlayabildiğinde bu amaç gerçekleşebilir (Korkut, 1984:80). Yöneticiler bu amacı gerçekleştirmede yeterli değillerse üniversitelerin bilim ve araştırma merkezi olmasını beklemek doğru olmayabilir.

İşlem sürecinde yer alan yönetim süreçlerine ait yönetsel yeterlikler içinde en yüksek ortalama ($\overline{X}$ = 2.1058) karar verme öğesine aittir. Karar verme süreci yönetimin anahtarıdır (Toprakçı, 2004:155). Yönetimde bu kadar önemli olan karar vermenin, diğer öğelerin içinde çok az farkla daha yüksek değerlendirilmesi olumlu olarak değerlendirilebilir. İşlem öğesinin alt öğelerinde "Hiç"e yakın seviyede değerlendirilen yönetsel yeterlik ise ($\overline{X}$ = 2.0279) planlama sürecine aittir. Rolfe'ye (2003) göre planlama çalışmalarının en önemli amacı, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve toplumsal hizmet gibi işlevlerinin gerçekleşmesini sağlamak, kaynakların etkin kullanılmasına olanak vermek, uluslar arası arenada diğer kuruluşlarla rekabet edebilmektir (Ertekin, 2006:86). Tüm bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için, sahip olunması gereken planlama öğesine ait yeterliklere, yöneticilerin sahip olma ve uygulamada karnelerinin kötü olduğu görülmüştür.

Tablo 2: Sistemin tüm alt boyutlarına ait yeterliklerin yöneticiler tarafından bilinme ve yapılmalarının değerlendirilmesi.

Yeterlik öğeleri		Bilir			Yapar		Yönetsel Yeterlik
	N	$\overline{X}_B$	SS	$\overline{X}_Y$	SS	$\overline{X}_B + \overline{X}_Y/2$	
Amaç		1,025	**2.2309**	**.61257**	**2.0042**	**.62784**	**2.1175**
Girdi		1,025	**2.1462**	**.56217**	**1.9130**	**.56073**	**2.0296**
Çevre		1,025	**2.2289**	**.62591**	**2.0631**	**.64443**	**2.1460**
İşlem		1,025	**2.1439**	**.61047**	**1.9888**	**.64571**	**2.0663**
	Karar Verme	1,025	2.1876	.65552	2.0241	.68081	2.1058
	Planlama	1,025	2.1086	.64932	1.9473	.65901	2.0279
	Örgütleme	1,025	2.1709	.63894	1.9898	.65491	2.0803
	İletişim	1,025	2.1476	.63111	2.0003	.64755	2.0739
	Eşgüdümleme	1,025	2.0966	.64098	1.9850	.63091	2.0408
	Etkileme	1,025	2.1124	.68381	1.9930	.68837	2.0527
	Değerlendirme	1,025	2.1841	.63737	1.9826	.65571	2.0833
	Çıktı	**1,025**	**2.0661**	**.67745**	**1.8393**	**.67384**	**1.9527**
	Toplam	1,025	**2.1632**	**.54369**	**1.9661**	**.64776**	**2.0646**

Akademik Personelin Kişisel ve Mesleki Özelliklerinin, Üniversite Yöneticilerinin Birimlerini Yönetme Yeterliklerini Bilme ve Yapma Düzeylerini Değerlendirmeleri Üzerindeki Etkisi

Tablo 3'de görülebileceği üzere, anketi cevaplayan akademik personelin yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirmelerinde kişisel ve mesleki özelliklerin etkisi belirlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde dikkat çekici bulgular arasında sağlık bilimleri alanında ihtisas yapan akademisyenlerin, yöneticilerini daha yeterli olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Çınar'a (2008) göre, tıbbiye yükseköğretim sistemimizi tek başına temsil eder hale gelmiştir. Tıp Fakültesi olan üniversitelerde rektör ve YÖK delegeleri tıbbiyeden seçilmekte, YÖK kurullarında tıp kökenli akademisyenlerin ağırlığı hissedilmektedir. Yükseköğretim sistemine tıbbiyenin yön verdiği bile söylenebilir. Yani sağlıkçılar yönetim ile daha meşgul olduklarından ve belki bu yüzden biraz da yanlı davrandıklarından daha yeterli olduklarına dönük bir anlayışa sahip olabilirler. Ayrıca halen yöneticilik görevi yapan akademisyenler, yöneticilerinin sistemin tümüne ait yeterliklerinde daha başarılı olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonucun nedenlerinden biri, yöneticilerini değerlendirirken aslında kendilerini değerlendirmelerinin doğurabileceği yanlılık olabilir. Geçmişte yönetim kademesinde bulunanlar ise yöneticilerinin yeterliklerini daha düşük olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 3: Akademik personelin kişisel ve mesleki özelliklerinin, üniversite yöneticilerinin yönetme yeterliklerini değerlendirmeleri üzerindeki etkisi.

		Değişkenler	p değeri	Fark
Sisteme Ait Yeterliklerin Bilmeve Yapma Ortalamaları	**Mann Whitney U testi**	Cinsiyet	.198	Yok
		Üniversite Türü	.148	Yok
		Yöneticilik Eğitimi	.810	Yok
		Yönetimle Ilgili Dernek Üyeliği	.206	Yok
	Kruskall-Wallis H testi	Yaş	.442	Yok
		Görev Unvanı	.696	Yok
		Kadronun Bağlı Olduğu Birim	.563	Yok
		Yönetim Görevi Alma	.000	Var
		İhtisas Alanı	.000	Var
		Üniversitede Görev süresi	.065	Yok
		Yöneticilik Eğitimi Seviyesi	.793	Yok

Sistemin alt öğeleri açısından bakıldığında, kişisel ve mesleki bazı özelliklerin (cinsiyet, görev yapılan üniversite türü, yöneticilik ile ilgili derneğe üyelik, yaş, üniversitede görev yapma süresi ve yöneticilik ile ilgili eğitim alma) akademisyenlerin, yöneticilerin yeterliklerini algılamaları üzerinde etkili olabildiği tespit edilmiştir.

Öneriler

Üniversitelerin her düzeyindeki yöneticilerinin öncelikle kurumlarının üst amaçları, sonra birimlerinin amaçları hakkındaki bilinç düzeylerinin artırılması gereklidir. Sistemin girdileri ile ilgili olarak, üniversite yöneticileri birimlerindeki maddi yetersizlikleri giderecek gelir yollarını araştırarak bunları uygulamaya koymalıdır. Birimin ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikte öğretim elemanı, teknik ve yardımcı personel sağlayacak çalışmalarda bulunmalı; ayrıca birimlerinin fiziki yetersizlikleri gidererek, standartlara uygun hale getirmelidir. Üniversite yöneticileri; birimlerinde çalışan akademik personelin alanları ile ilgili gelişmeleri, bilimsel çalışmaları takip etmeleri konusunda gerekli koşulları hazırlamalıdır. Yöneticiler; birimlerinin öğrencilere tanıtımını etkili bir şekilde gerçekleştirecek faaliyetler düzenleyerek birimlerine nitelikli öğrenciler gelmesini sağlamalıdır. Üniversite yöneticileri çevrenin etkilerini kuruma pozitif olarak yansıtacak girişimlerde bulunmalıdır. Birimleri ile çevre arasında olumsuz durumlar varsa bunların kaynağı ve düzeltilmesi için yapılabilecekler konusunda daha yeterli hale getirilmelidir. İşlem basamağında yer alan öğeler ile ilgili olarak; üniversite yöneticilerinin, karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, etkileme, değerlendirme süreçlerinin etkili yönetimi gerçekleştirmede sağlayacağı faydaların bilincinde olması için ilave eğitim etkinlikleri ile yeterliklerinin artırılması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, etkileme, iletişim, değerlendirme gibi yönetim süreçlerinin uygulanması önündeki engellerin neler olduğu, bu engellerin kaynakları ve çözüm yolları araştırılmalıdır. Üniversite yöneticileri, denetim sonuçlarını aksayan örgüt ilişkileri ve yönetim süreçlerini revize etmekte kullanmalıdır. Akademik personelin kurumdaki denetim sürecinin objektifliğine ve yöneticilerine güvenmeleri sağlanmalıdır. Yöneticilerin belirlenen ölçütlere göre denetlenmesini ve başarısız bulunanların yetiştirilmesini veya görevden ayrılmalarını sağlamak için üniversitelerin iç denetim mekanizması oluşturulmalı ve objektif olarak çalıştırılmalıdır. Yükseköğretim kurumlarının ve öğretim elemanlarının denetlenmesinde; alan yazın ve diğer ülkelerde ki uygulamalar temele alınarak eksiklikleri gidermek amacıyla yeni projeler geliştirilmelidir. Sistemin çıktıları açısından bakıldığında üniversite yöneticileri; akademik personelin bilimsel yayın üretmelerini, bu ürünlerin topluma ulaşmasını ve toplum yararına kullanılmasını teşvik edici girişimlerde bulunmalıdır. Yöneticiler; mezunlarından, üniversiteyi geliştirmek adına faydalanacakları faaliyetler düzenlemelidir.

Üniversite yöneticilerine; üniversiteyi bir sistem olarak kabul edip bunun prensiplerine göre yönetebilmeleri için gerekli yeterlikler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinlikleri ile kazandırılmalıdır. Üniversite yöneticilerinin sahip olmaları gereken yönetsel yeterliklerin kazandırılmasında düzenlenecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapısı ve içeriğinin belirlenebilmesi için ayrıca araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Akaninyene, A.U. and Bassey, U.U. (2010) Fiscal allocation and administrative effectiveness of university managers in southern nigeria. Canadian Social Science, Vol 6, No 6.

Al, A. (2007). Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile ingilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, M. (2005). Eğitim yönetimi. Ankara, Hatipoğlu Yayıncılık

Başar, H. (1991). Yöneticilerimiz nasıl davranıyor. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 6.

Başaran, İ. E. (1988). Eğitim yönetimi. Ankara

Bone, A. and T. Bourner (1998). Developing university managers. Higher Education Quarterly Volume 52, Issue 3, pages 283–299, July 1998

Bursalıoğlu, Z. (1975). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Çınar, İ. (2008). Üniversite ve bazı sorunları. Eğitişim Dergisi. Sayı: 18 (Şubat 2008). http://www.egitisim.gen.tr/site/-arsiv/52-18/307-ikram-universite.html

Çilenti, K. (1984). Eğitim teknolojisi ve öğretim. Ankara.

Doğramacı, İ. (2007). Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi. Ankara, Meteksan AŞ.

Emad Z.A.; Karimi Mounaghi H; Bahreini Tousi H; Derakhshan A; Seddigh Behzadi Sh; Sadeghi M. R. and Darroudi H. (2004) Educational needs assessment of mashad university of medical sciences' managers in management and leadership, Journal of Medical Education, Winter 2004 Vol.4, No.2

Ertekin, A. (2006). Üniversite yönetimi ve organizasyonu ve Trakya Üniversitesi'nde bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günal, Ö. S. (2006). Yükseköğretimde yönetim sorunları. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürüz, K. vd.(1994). Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim bilim ve teknoloji. İstanbul, TÜSİAD Yayınları.

Jin, H. M and S. M. Wang (2010). A theoretical research on the post competence of university administrators, Proceeding ıcıccı '10 proceedings of the 2010 ınternational conference on ıntelligent computing and cognitive ınformatics, IEEE Computer Society Washington, DC, USA

Kısakürek, M. A. (1978). Yükseköğretim yöneticilerinin eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 11,(1). http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/500/5961.pdf. 08.03.2010

Kneucker, R. F. (1976) Traınıng unıversıty managers. Higher Education in Europe. Volume 1, Issue 4 & 5, 1976, Pages 35 - 36

Korkut, H. (1984). Türk üniversiteleri ve üniversite araştırmaları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:134

Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 25, (1). http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/503/6037.pdf

Korkut, H.(2001). Sorgulanan yükseköğretim. Ankara, Anı Yayıncılık.

Küçükcan, T. (2006). Üniversitelerden Beklentiler ve Yükseköğretim Sisteminin Açmazları. http://www.setav.org/index.php?option=com_content&task=view&id=179&Itemid=29 Ocak2009,

Kwong, J. (1987) In pursuit of efficiency: scientific management in chinese higher education. Modern China April 1987 13: 226-256,

Mohammadian A., Jahangiri S.A., Naghizadeh B. A. and P. Farhad (2006) A study on time management skills ın ardabil university of medical sciences (arums). Managers Journal of Health Administration. Summer 2006; 9(24):59-66.

Mutlu, L. ve Ateş, T. (2004). "Devlet üniversitelerinin mütevelli heyetçe yönetilmesi için mütevelli heyet'in oluşturulması ve rektör seçimi için bir taslak".

http://www.latifmutlu.com/projeler/RektorSecimleri.pdf Eylül 2009.

Ortaş, İ. (Eylül, 2004). Sorun rektör atanmasında değil, YÖK sistemi ve öğretim üyesi seçiminde. Üniversite ve Toplum. 4(3), 1-3. http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=179 Temmuz 2009

Ortaş, İ. (Mart, 2004) Üniversite özerkliği nedir?. Üniversite ve Toplum, 4(1), 7. http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=179. Aralık 2008.

Ortaş, İ. (2009). Rektör olmanın yazılı kuralı var mı?. http://www.turk.internet.com/portal/yazigoster.php?yaziid=22905. 12.08. 2009

Ortaş, İ. (2008). Üniversitelerde seçim modelleri-2., http://www.sonbaski.com/tr/?p=349. Mart 2009

Ortaş, İ. (2009). Üniversitelerde seçim sistemleri 4. Mart 2009,

http://www.turk.internet.com/portal/yazigoster.php?yaziid=23022

Ortaş, İ. (2009). Kamu üniversiteleri kendi yöneticilerini belirleme modeli geliştirmelidir. http://www.kadinvizyon.com/-article.php?aID=3443. Ocak 2010

Taymaz, H, (2001). Okul yönetimi. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H, (2005). Eğitim sisteminde teftiş. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Timur, T. (2000). Toplumsal değişmeler ve üniversiteler. Ankara, İmge Kitabevi

Tortop, N. (2007). Yönetim bilimi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Toprakçı, E. (2004). Sınıf örgütünün yönetimi. Ankara, Ütopya Yayınevi

Toprakçı, E. (2008). Sınıfa dayalı yönetim. Ankara, Pegema Yayınevi.

Türk Eğitim Derneği (2010). Orta öğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi özet rapor. Ankara.http://portal.ted.org.tr/-yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1543-1547

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

Üniversitelerde Araştırma Düzeyini Doktora Eğitimi Belirlemektedir

Prof. Dr. Hakan Sedat Orer
Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sıhhiye, 06100 Ankara, Türkiye

Özet

Doktora eğitimi üniversal (evrensel) bilim yapma göstergesidir. Ülkemizde lisans eğitimine verilen öncelik nedeniyle doktora eğitimi ikinci, hatta üçüncü sırada gelmekte, genel olarak bir çeşit "uzmanlık" eğitimi gibi anlaşılmaktadır. Bu programlara olan talep mezunların iş bulma potansiyelleri ile ilişki göstermektedir. Sağlık bilimleri alanında doktora eğitimi birçok meslek grubunda tıpta uzmanlığa karşılık gelecek şekilde yapılanmıştır. Örneğin doktoralı bir hemşire, "uzman" hemşire olarak kabul edilmektedir. Aynı durum diş hekimleri, fizyoterapistler ve bir ölçüde diyetisyenler için de geçerlidir. Bunda tıpta uzmanlığın "artı değerinin" yüksek olmasının büyük payı vardır. Doktora, üniversiter sistemde elde edilebilecek en yüksek diploma derecesidir. Bir doktora adayı için nihai hedef "bağımsız bir araştırıcı" olarak gelişimini tamamlayıp evrensel bilim dünyasına entegre olmaktır. Doğal olarak inovasyona dayalı bilgi ekonomilerinde bu tip eğitim almış kişilerin değeri de yüksek olmaktadır. Gelişmekte olan ülke grubundan, yükselen pazar ekonomileri grubuna geçen ve global önemi giderek artan Türkiye'de doktora eğitimine özel bir önem vermek gereklidir. Bilgi üretilen bir ortam yaratmak üniversitelerin görevidir. Basit bir analoji ile bilgi üretilmeyen (araştırma yapılmayan) bir ortamda doktora eğitimi de yapılamaz. Yani, tez (diploma) için araştırma yapmak yerine, rutin olarak yapılan araştırmaların içinden tezlerin çıkması sağlanmalıdır ve çıkan tez, müellifinin "özgün" bir katkısını içermelidir. Bir anlamda doktora tezi, sürekli "yemek pişen" araştırma "mutfağının" bir ürünü olmalıdır. Ülkemizde, kuruluşunu tamamlamış, araştırma potansiyeli yüksek ve nispeten bir araştırma kültürü geliştirmiş üniversitelerde doktora eğitimine daha fazla önem verilmeli, araştırma yapılmayan alanlarda doktora eğitimi de yapılmamalıdır. Doktora eğitimi üniversite içinde araştırma başlığı altında ele alınarak yeni idari bir yapılanmaya gidilmelidir.

Anahtar kelimeler: Lisansüstü eğitim, enstitü, tez.

Giriş

Doktora eğitimi bir üniversite için üniversal (evrensel) bilim yapma göstergesidir. Önemli ve büyük üniversiteler doktora eğitimleri ve doktora öğrencisi sayıları ile değerlendirilirler. Ülkemizde, biraz da zorunlu olarak lisans eğitimine ağırlık verilmesi ile doktora eğitimi ikinci, hatta üçüncü sırada yer almaktadır ("Öğrenci Sayıları Özet Tablosu," 2010). Lisansüstü eğitimin en ayırıcı özelliği her şeyden çok araştırmaya ve yeni bilgi üretimine dayalı olmasıdır. "Yeni bilgi üretimi", insanlığı meşgul eden problemlerin çözümü ve gerek insan gerekse doğaya ait konuların daha derinden anlaşılmasını ifade etmektedir. Bu yüzden tez araştırması kritik bir öneme sahiptir. Tez süreci, öğrencinin pasif ve alıcı (öğrenen) bir dönemden, etkin, üretken ve kendi kendini eğiten bir döneme geçmesini sağlar. Bu, her bakımdan risk içeren bir dönemdir. En başta, öğrenci tarafından yeterince önemli bir bi-

limsel katkı yapılamaması durumunda tezin reddedilmesi ve o kadar emeğin heba olması söz konusudur. Bu peşinen kabul edilmesi zor durum, özveri gerektirir ve bilimsel bir merak ile yapılırsa anlam kazanır.

Burada, Türkiye'de doktora eğitiminin durumuna ilişkin genel bir değerlendirme ile, bu eğitimin araştırmayı önceleyecek şekilde dönüştürülebilmesi için bazı öneriler ele alınacaktır.

Doktora Eğitiminin Güncel Durumu

Her ne kadar Türkiye, son on yılda araştırıcı sayısında %12 artış ile OECD ülkeleri arasında birinci sırada olsa da, nüfus başına düşen doktoralı mezun sayısı bakımından sadece İzlanda ve Meksika'yı geride bırakabilmektedir (OECD, 2010). Doktora eğitimine talep gelişmiş ülkelerde azalmakla birlikte, Türkiye açısından aradaki farkın kapatılması için sayının artırılması vaz geçilmez bir hedeftir. Lisans öğrencilerinin sayısında son 25 yılda gözlenen olağanüstü artışa karşın lisans/doktora öğrencisi oranında bir değişikliğin olmaması, hatta doktora aleyhinde farkın bir miktar açılması bu konuda yapısal bir zafiyet olduğunu telkin etmektedir (Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, 2007; Visakorpi, Stankovic, Pedrosa, & Rozsnyai, 2008). Doktoralı mezun sayısı ile toplumsal refah arasında doğrusal bir ilişki vardır. Oysa, ülkemizde lisans ya da yüksek lisans mezunları, eğer iş yaşamına atılmalarını "geciktirmeye değecek" bir sebep varsa ya da sadece akademik hayata duydukları ilgi nedeniyle doktora eğitimine yönelmektedir.

Doktoralı mezunlar, eğitimlerinin sonunda kendilerine başka yollardan elde edemeyecekleri bir artı-değer katmış olmalıdır. Doktora, üniversite sisteminde elde edilebilecek en yüksek diploma derecesidir. Böyle uzun sürede sonuçlandırılan bir eğitimin yüksek bir artı değer yaratması en doğal beklentidir. Doktoralılar gelecekte önemli sorunları çözecek yetenekte, ileri becerilerle donanmış ve alanlarında liderlik yapabilecek kişiler olmalıdır. Bu beceriler arasında, sorun/problem çözme, zaman/iş yönetimi ve iletişim gibi "jenerik" becerilerin yanında, kendi alanında yeni hipotezler bulup, bunları test edecek deneysel tasarımları gerçekleştirebilecek "spesifik" beceriler de bulunmalıdır. Bir doktora adayı için nihai hedef "bağımsız bir araştırıcı" olarak gelişimini tamamlayıp evrensel bilim dünyasına entegre olmaktır. Doğal olarak inovasyona dayalı bilgi ekonomilerinde bu tip eğitim almış kişilerin değeri de yüksek olmaktadır.

Doktora, ülkemizde bir çeşit "uzmanlık" eğitimi gibi algılanmaktadır. Bu programlara talep doğrudan mezunların "uzmanlaşma" sonrası iş bulma potansiyelleri ile ilişki göstermektedir. Sağlık bilimlerinin bu bakımdan özel bir yeri vardır. Sağlık alanında doktora eğitimi birçok meslek grubunda tıpta uzmanlığa karşılık gelecek şekilde yapılanmıştır. Örneğin doktoralı bir hemşire, adeta "uzman" hemşire olarak kabul edilmektedir. Aynı durum diş hekimleri, fizyoterapistler ve bir ölçüde diyetisyenler için de geçerlidir. Bunda tıpta uzmanlığın "artı değerinin" yüksek olmasının büyük payı vardır. Bu artı değer o kadar önemlidir ki, benzer bir mantıkla fizyoloji, anatomi gibi tüm temel tıp bilimleri de aynı zamanda tıpta uzmanlık alanı olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşımın Avrupa yükseköğretiminde bir benzeri yoktur. Bu tip uzmanlaşmaya dayalı doktora eğitimi bazı Avrupa ülkeleri ve Kuzey Amerika'da "profesyonel doktora" olarak da tanımlanmaktadır (Mulvany et al., 2009). Bu yönü ile daha çok mesleki becerinin üst düzeyde kazandırılması esasına dayanırlar. Ne var ki, sağlık bilimleri alanındaki bazı doktora programlarının bu yönde evrimleşmesine rağmen, idari olarak böyle bir tanımlama yapılmamıştır. Sonuçta araştırmaya dayalı doktoraya göre daha düşük kalitede tezlerin yapılmasının önü açılmış olmaktadır.

Doktora eğitimi Bologna sürecinde lisans eğitiminden farklı bir bağlamda ele alınmaktadır. Avrupa Doktora Öğrencileri Birliği (EURODOC), doktora öğrencilerinin sadece bilgi edinen değil, aynı zamanda bizzat bilgiyi üreten de olduğunu vurgulayarak, bunların "genç araştırıcılar" ya da "araştırma kariyerine yeni adım atmış üst düzey profesyoneller" olarak tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) de doktora eğitimini "eğitim" başlığı altında değil, "araştırma" başlığı altında ele almaktadır. Bu çerçevede, doktoralı mezunların hangi nitelikleri taşıması gerektiği üzerinde Avrupa çapında bir uzlaşmaya varılmış ve bu hedefe yönelik politikaların hayata geçirilmesine başlanmıştır (Salzburg II Recommendations. European Universities Achievements Since 2005 in Implementing The Salzburg Principles, 2010). EUA, 2008 yılında bu amaçla bir Doktora Eğitimi Kurulu (EUA-CDE) kurmuştur.

Doktoralı mezunların yukarıda çizilen çerçeve içinde ele alınması, bir bakıma üniversitelerin işleyiş biçimlerini de tartışmaya açmaktadır. Buna göre, bilgi üretilen bir ortam yaratmak üniversitelerin görevidir. Çünkü, basit bir analoji ile bilgi üretilmeyen (araştırma yapılmayan) bir ortamda doktora eğitimi de yapılamaz. Yani, tez (diploma) için araştırma yapmak yerine, rutin olarak yapılan araştırmaların içinden tezlerin çıkması sağlanmalıdır ve çıkan tez, müellifinin "özgün" bir katkısını içermelidir. Bir anlamda doktora tezi, sürekli "yemek pişen" araştırma

"mutfağının" bir ürünü olmalıdır. Bu zihni dönüşümü gerçekleştirmeden, üniversitelerimizdeki doktora eğitimi sorunlarının çözümü de mümkün değildir. Özellikle yeni kurulan üniversitelerdeki öğretim üyesi açığının kapatılması için acele ile doktora programlarının açılması doktora eğitimini bir anlamda "üniversite öğretmeni" yetiştirmeye yönelik hale getirerek sorunu daha da içinden çıkılmaz bir hale getirmektedir.

Öneriler

Ülkemizde, kuruluşunu tamamlamış, araştırma potansiyeli yüksek ve nispeten bir araştırma kültürü geliştirmiş üniversitelerde doktora eğitimine daha fazla önem verilmeli, araştırma yapılmayan alanlarda doktora eğitimi de yapılmamalıdır. Doktora programlarının açılmasında bir başka baskı unsuru da araştırma görevlisi ihtiyacının karşılanmasıdır. Kadro ihtiyacının bu şekilde giderilmesi aslında sorunları artırmakta, özellikle "*inbreeding*" olarak adlandırılan, kendi içinden büyümeyi teşvik etmektedir. Bu hem insan kaynaklarının gelişmesini yavaşlatmakta, hem de kendi içine kapalı bir akademik ortamın oluşmasına sebep olmaktadır.

Bir anabilim dalında doktora eğitimi yapılabilmesi için önce o anabilim dalı içinde sağlam bir araştırma ortamının kurulması gereklidir. Bu ortam, başka anabilim dallarından araştırıcıların da katılımı ve işbirliği ile mültidisipliner yapıda olabilir. Böyle anabilim dallarının araştırma enstitüleri içinde kurulması nispeten daha kolaydır. Her anabilim dalının bir araştırma programı ve bilimsel hedefleri olmalı, bunun bir göstergesi olarak, öğretim üyeleri sürdürülebilir şekilde kompetitif araştırma projeleri alabilmelidir. Anabilim dallarının odaklandıkları ve başka araştırıcı gruplarla rekabet ettiği "bilimsel problemleri" olmalıdır. Anabilim dallarının bu şekilde yapılandırılması için üniversite yönetimleri politikalar geliştirmelidir. Üniversite yönetimleri aynı zamanda bu tip ilişkileri ölçebilecek ve takip edebilecek ölçekler geliştirmeli stratejik planlarını bu ölçümlerden elde edilen verilere dayalı olarak yapmalıdır.

Prestijli bir doktora programı kurabilmek için önce o alanda insan kaynaklarının durumu, istihdam ve yürütülen araştırma projelerini belli bir süre izleyecek bir süreç tasarlanmalıdır. Buna ön değerlendirme ya da izleme dönemi de denebilir. Bu süre içinde, ders programları gözden geçirilebilir, yeni ders önerileri tartışılabilir, var olan derslerin içeriklerinde değişiklik yapılabilir, yeni kadrolar tahsis edilebilir. Özellikle post-doktoral kadroların ihdas edilmesi sağlanmalıdır. Kısaca, yeni program önerisi için bir hazırlık ve "oluşma" dönemi öngörülebilir. Söz konusu dönemin takibini enstitüler yapabilir. Bu konuda da üniversite üst yönetimi yeni yaklaşımlar geliştirmelidir, çünkü var olan hali ile sağlık, fen ve sosyal bilimler enstitülerinin yapılanması bu süreçleri izlemeye elverişli değildir. En azından enstitü içinde kurulacak etkin bir araştırma-eğitim komisyonu yapılanmasına gerek vardır. Bu yapılanma aynı zamanda araştırmayı finanse eden birimlerle de yakın işbirliği kurmalıdır. Bu dönemi verimli geçiren programlar senato eğitim komisyonuna teklif edilir, geçirmeyen programlar açılmaz. Günlük kararlar ve üniversitenin genel politikalarından kopuk, aceleyle teklif edilen program önerileri sisteme ek yük getirmekten başka bir fayda sağlamamaktadır. Yeni program öneren anabilim dallarının var olan lisansüstü derslerinde güncel sorunlar tartışılabilmeli, yeni teknolojiler kullanılabilmelidir. Öğretim üyelerinin mesleki etkileşimleri ve mültidisipliner yaklaşımları da değerlendirilmeli, önerilen alana yakın konularda başka programlarda da tezler yapılabiliyor olmalıdır. Her yeni programın bir "maliyeti" olduğu, kurum eğitim-bilim politikalarına etki yaptığı unutulmamalıdır. Henüz bu maliyetler dikkate alınmamakta, yeni program teklifleri sadece öğretim üyesi sayısı ve ders verebilme potansiyeline göre değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım çok statiktir, üstelik çok verimli de olmamaktadır. Sadece öğretim üyesi sayısına bakarak program açmak doğru bir yaklaşım değildir. Esas önem verilmesi gereken eğitimin çıktısı olan tezler ve mezunların nitelikleridir.

Bu koşullar sağlandıktan ve gerekli derslerin verilebilir olduğu anlaşıldıktan sonra bir araştırma altyapı projesi ile birlikte yeni doktora programı açılmalıdır. Yeni doktora programının başlatılmasında, var olan programlardaki verimlilikte ve öğrenci ilgisinde bir artış sağlanmış olmalıdır. Programların açılmasında bir başka dikkate alınması gerekli unsur da mezunların kariyer hedefleri ve gelecekteki istihdam durumlarıdır. Enstitüler mezunları ile sıkı bir bağ kurmalı, iş durumlarını yakından izlemelidir. Yeni programlardan mezun olanların yükselmesine engel olabilecek mevzuata ilişkin sorunlar da takip edilmelidir. Doktoranın mezun olunan alandan bağımsız, sadece diploma olarak (ifade ettiği) değeri kamu ve özel sektöre iyice anlatılmalıdır. Doktoralıların üniversite-yükseköğretim alanı dışındaki alanlarda daha fazla istihdam edilmelerini sağlayacak politikalar kurum içinde ve kamuoyunda tartışmaya açılmalıdır. Burada enstitüler yanında anabilim dallarının ve buna bağlı olarak meslek örgütleri ve mesleki derneklerin de sorumluluğu bulunmaktadır. Bunların tümünü bir araya getiren etkinliklere de ihtiyaç vardır.

Doktora programlarında öğrenci hareketliliğinin sağlanması da önemlidir. Başka üniversitelerle ortak doktora programları da hareketliliğe katkı yapmaktadır. Doktora eğitiminin geliştirilmesi ve gerek ulusal gerekse uluslararası entegrasyonun artırılması için ortak programlar bir araç olabilir. Avrupa üniversiteleri ile kurulacak işbirliğinde araştırıcı (öğrenci) değişiminin iki yönlü olmasını sağlamak eşitlik açısından önemlidir. Bunun yolu da araştırma idaresi ve altyapısının Avrupa üniversitelerindeki işleyişe benzer hale getirilerek araştırma kalitesinin artırılmasıdır. Anabilim dalları kadar üniversite üst yönetiminin de bu konularda proje geliştirmesine gerek vardır. Bu alanda iyileştirmeler yapabilmek için profesyonel bir idare kurulmalıdır. Uluslararası öğrenci sayısının artırılması da programların kalitesini olumlu yönde etkilemektedir.

Yukarıda sayılan etkinliklerin eşgüdümü için üniversite üst yönetiminde de bir yapılanma gereklidir. Buna ek olarak, fen, sağlık ve sosyal bilimler enstitü müdürleri ile rektörlüğün bir arada çalışmasını sağlayacak daha çok idari sorunların ve işleyişin tartışıldığı bir platformun kurulmasına da gerek vardır. Bununla birlikte, araştırma idaresinden sorumlu idari bir birim de gereklidir. Bu birim diğer idari daire başkanlıkları ile aynı nitelikte olmalı ve hem üniversitenin bilim politikasını hem de araştırmaya ayrılan kaynakların yönetimini tek elden yürütebilmelidir.

Programların yapısal olarak güçlendirilmesi de önemlidir. Bu konuda yapılabilecekler aşağıda özetlenmiştir.

Lisansüstü eğitim programlarının yapısal analizleri yapıldığında, bazı programlarda çok sayıda ders olduğu, buna karşılık bu derslerin bir bölümün yıllardır açılmadığı, yine derslerin çoğunun yıllardır güncellenmediği dikkati çekmektedir. Bir başka açıdan, lisansüstü programların "program geliştirmede süreklilik" ilkesinden uzak olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimde öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya koyabilecekleri bir ortam sağlanması gereklidir. Bu anlamda, öğrenciler bireysel ilgileri doğrultusundaki dersleri, kendi programlarının sınırlarını aşan alanlardan dahi olsa, seçmeli ders olarak alabilmelidir. Bu nedenle, programlardaki seçmeli ders yelpazesinin genişletilmesi gerekir.

Doktora süreci aynı zamanda öğrencilerin geniş ufuklu ve parlak fikirli olmalarını sağlamalıdır. Öğrencilerin zengin bir eğitim deneyimi kazanmaları amacıyla kendi alanları dışındaki alanlarla iletişim kurmaları, ders aldıkları konuları çeşitlendirmeleri gereklidir. Birçok anabilim dalında lisansüstü dersler içinde başka anabilim dallarının esas konusu olan dersler açılmıştır. Bu derslerin esas anabilim dallarından alınmaması hem eğitim düzeyini olumsuz olarak etkilemekte hem de öğrencilerin farklı disiplinlerden elde edeceği bilgi, görgü ve iletişim deneyimini azaltmaktadır. Ayrıca, farklı anabilim dallarının öğrencileri arasında ilişki de kurulamamaktadır. Başka anabilim dallarının öğrencileri ile karışık ders yapılması, hem bir zenginlik kaynağı olacak hem de o anabilim dalında ders kalitesi ve öğrenci beklentisini olumlu yönde etkileyecektir.

Üniversitelerin araştırma potansiyelinin artırılması lisansüstü eğitim gören öğrenci sayısının artmasıyla ilişkilidir. ÖSYM verilerine göre, 2010 yılında kabaca 3.5 milyon lisans öğrencisine karşın 44 bin doktora öğrencisi bulunmaktadır. Doktora/lisans öğrencisi oranı %1.26 civarındadır ("Öğrenci Sayıları Özet Tablosu," 2010). Eğitim görevini aksatmadan araştırma potansiyelinin artırılması özellikle doktora eğitimi gören öğrenci sayısının artırılmasıyla mümkün olabilir. Üstelik, ülkemizde yeni kurulan üniversitelerin öğretim elemanı ihtiyacı dikkate aldığında, öğretim üyesi açığının kapatılması bakımından doktora eğitimi giderek önem kazanmaktadır.

Doktora programlarının kalitesinin artırılmasında danışmanlık süreci ve tez izleme komitelerinin etkinliklerinin artırılması da önemli bir konu başlığıdır. Bu konularda üniversite senatoları düzeyinde girişimlere gerek vardır. Ancak bu hususlar programların yeniden yapılandırılmasından bağımsız şekilde ele alınabilir.

Tamamlanan doktora tezlerinin çok azı yayına dönüşmektedir. Bu duruma yol açan etmenler arasında, öğrencinin bu konuda bir sorumluluğunun olmaması, tez kalitesinin yetersizliği veya öğretim üyesi iş yükünün fazla olması sayılabilir. Tez çalışmaları sonucunda elde edilen bilgi ve bulguların yayına dönüşmemesi halinde bilimsel ortamda kullanılması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle tez çalışmalarının yayına dönüştürülmesini teşvik edecek önlemlerin alınması ve yayına dönüşen tez oranının artırılması hedeflenmelidir. Halen, az sayıda üniversitede tez yayına dönüşmeden savunma sınavına girilmemesi konusunda bağlayıcı kararlar bulunmaktadır. Yükseköğretim yasasında yapılan son değişikliklerle (*bkz.* 6111 sayılı yasa), eğitim süresindeki azami sınırlar kaldırılmış olduğundan, yayın yapma zorunluluğu bir koşul olarak yönetmeliklere konulabilir. Böylece, hem tez çalışmasının sonlanması açısından yeni yasa ile ortaya çıkan belirsizlik kaldırılmış olur, hem de ihraç edilme kaygısı duymadan önemli araştırmalar ile tez yapabilmenin önü açılır.

"Öğretim üyelerinin araştırma için ayırdığı zaman yüzdesi" bilimsel araştırma ile ilgili uluslararası temel göstergeler arasındaki önemli performans ölçütlerinden biridir. Bu ölçüt kurum içinde bilimsel araştırmaya ayrılan zaman ile genel bilimsel üretim arasındaki ilişkiyi kurmak bakımından önem taşımaktadır. Öğretim üyesinin gö-

revleri arasında bulunmakla birlikte, iş tanımlarında araştırma için ayrı bir mesai süresi bulunmamaktadır. Bu yüzden, araştırmaya ayrılan zamanın ölçülmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalı, öğretim üyelerinin araştırma zamanlarını nasıl geçirdiklerine dair ölçütler geliştirilmelidir. Ne yazık ki, halen geçerli olan mevzuatta üniversitelerin bilim ve teknoloji alanındaki görevleri ile akademik personelin mesai ve görev tanımlarını Maliye Bakanlığı açısından belirleyecek düzenlemeler mevcut değildir. Bu nedenle, "eğitim" alt başlığı altında geçen doktora eğitimi tez yapma sürecinden çok "ders alma süreci" ile ölçülmektedir.

Öğretim üyelerinin her düzeyde bilimsel etkileşim ağları olmalıdır. Kendi üniversitesi içinde bilimsel etkileşim ortamı kuramayanlardan "uluslararası" bir etkileşim ağı kurmalarını beklemek ne kadar gerçekçidir? Ancak, bu tip ilişkilerin kurulmasında üniversite yönetimlerinin de katkısı olmalıdır. Gerek bilimsel, gerekse sosyal ve kültürel bakımdan aktif ve etkin bir üniversite yaşamı, doktora gibi araştırmaya dayalı eğitimlerin kalitesini etkileyen unsurlardandır. Doktora eğitimine yüksek yetenekli öğrencilerin girmesi için bir cazibenin gerekliliği unutulmamalıdır.

Ülkemizde yeni üniversitelerin kurulması, nüfus yapısı, gelişme potansiyeli ve uluslar arası göstergeler göz önüne alındığında bir zorunluluktur. Bu nedenle önümüzdeki yıllarda her alanda öğretim üyesi yetiştirilmesi ve halen var olan açığın kapatılması için ciddi atılımlar gerekmektedir. Ancak, doktora eğitimi sadece öğretim üyesi yetiştirme açısından ele alınmamalı, araştırma kültürünün gelişmesi ve ülkemizin bilimsel performansı açısından da anahtar bir konu olduğu unutulmamalıdır.

Kaynaklar

Mulvany, M., Lackovic, Z., Gordon, D., Stockinger, H., Praetorius, H., Miseviciene, I., et al. (2009). Towards Standards for PhD Education in Biomedicine and Health Sciences. Paper presented at the ORPHEUS 2009: Fourth European Conference, Aarhus.

OECD. (2010). OECD Science, Technology and Industry Outlook, URL: http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2010-en Erişim tarihi: 23.03.2011.

Öğrenci Sayıları Özet Tablosu. (2010). URL: http://www.osym.gov.tr/dosya/1-49848/h/1ogrencisayozettablosu.pdf Erişim tarihi: 23.03.2011.

Salzburg II Recommendations. European Universities Achievements Since 2005 in Implementing The Salzburg Principles. (2010). Brussels: EUA.

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. (2007). Ankara: YÖK.

Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J., & Rozsnyai, C. (2008). Türkiye'de Tükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar. İstanbul: EUA-TÜSİAD.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1548-1559

Üniversitelerde Bilimsel ve Yaratıcı Kültür Nasıl Oluşturulur? Kaynak Tabanlı Bir Model Önerisi ve Gerçekleştirme Koşulları

Doç. Dr. Nurhan Papatya, Yrd. Doç. Dr. Gürcan Papatya
Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çünür Doğu Kampusu, İstanbul Yolu 12. Km, 32260 Isparta

Özet

Üniversiteler, geleceğin inşasında hem toplumsal hem de ekonomik olarak çok önemli bir işleve sahiptir. Diğer bir deyişle üniversiteler, ülkelerin bilimsel etkinlikleri gerçekleştirmenin yanında yaşamsal kültür üretimini sağlayan temel dinamiği oluşturur. Ancak son elli yılda üniversiteler güç savaşlarının yumuşak gücü olarak açıkça nitelendirilmekte; asimetrik düzlemde, sivil ağların içine çekilerek kullanılmaya eğilimli hale getirilmektedir. Bu durumda üniversiteler bilimsel ve yaratıcı kültür üretimi yerine, düşünme becerisinden yoksunlaştırılarak, toplumsal aydınlatma işlevini yitirmektedir.Bu çalışma üniversitelerin toplumsal gerçekliğinin peşine düşme konusunda kendi kültürüne duyarsız ve sorunlarına yabancılaşmış, karşı-toplumlar/bireyler yetiştirme biçimine karşı, kaynak tabanlı bir modelleme ile ulusal bir yaklaşım amaçlamaktadır. Kaynak tabanlı bu modelleme, bilimsel ve yaratıcı kültürün oluşturulmasında kavramsal-kuramsal temelde zenginleştirilmiş ve gerçeğe gitme noktasında diyalektik bir hamleyi ve bağlı değerlendirme argümanlarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Kaynak tabanlı üniversite modeli, bilimsel ve yaratıcı kültür, sesleniş yetenekleri.

Giriş

Günümüzde toplumların barış içinde birlikte hareket etmeleri en çok arzulanan şey olsa da, ne yazık ki yüzyıllardır süregelen güç savaşları şimdilerde "*yumuşak güç*"[1] üzerinden şekillenmektedir (*bkz.* Wrong, 1979). Özellikle uluslararası sistemde ordu ve ekonomiye dayalı sert güç kullanma stratejisi, 21. yüzyılın başlarında değişikliğe uğrayarak sert ve yumuşak güç birlikteliğine evrilmiştir. Bu bağlamda, üniversitelerin yumuşak güç olarak sivil ağların içine çekilmesi ve kullanılması asimetrik düzlemde, kendi kültürüne duyarsız ve sorunlarına yabancılaşmış karşı-toplumlar/bireyler yetiştirme biçiminde açığa çıkmıştır. Aynı zamanda, egemen/emperyal güçler tarafından üretilen endüstrinin/teknolojinin getirmiş olduğu uygarlık yeni bir zihniyet dolayısıyla *yeni bir insan türü* yaratmıştır (Ortega, 1998: 11-13; ayrıca *bkz.* Jacoby, 1996) Toplumsal sınıflardan bağımsız olabildiği gibi kentsoylu da olabilen bu insan türü, basmakalıp görüş ve davranışları benimsemesi, her türlü ciddi toplumsal görevden/sorumluluktan kaçınması ve kendi kültürel belleğinden uzaklaşmasıyla nitelendirilmektedir (*bkz.* Sennett, 2002; ayrıca *bkz.* Papatya, 2008:25-29).

[1] Nye'ye göre güç, "istenen sonuçlara varabilmek için başkasının ya da başkalarının davranışlarına nüfuz edebilme yetisi"dir. Ancak, bu nüfuz edebilme yetisini sadece fiziki güç kullanımı, bastırma ve yaptırım gibi unsurlarla açıklanamaz. Gücü anlamanın ve güçten etkin biçimden faydalanabilmenin en iyi yolu, gücün sert (hard) ve yumuşak (soft) güç olmak üzere iki uçta seyrettiğini görebilmek, aynı zamanda bu iki gücün birbirleriyle dirsek teması içinde ve birbirini sürekli besler bir ilişkide olduğunu tespit etmekten geçmektedir. *bkz.* Nye, 2004:16-21.

Bugün dünyanın her yerinde hâlâ sürmekte olan kültürün standartlaştırılması, yaşamı gittikçe daha da bir-örnekleştirmekte ve dolayısıyla tekdüzelik ve donukluk tehdidi altında bırakmaktadır (Feyerabend, 1999:10). Toplumların giderek yaratıcı kültürden yoksun kalmalarına yol açacak bu durum karşısında tek çare, üniversitelerin toplumu yönlendirmek üzere "kişi'yi canlandırmak, kendi tarihsel yazgısına, toplumsal yükümlülüğüne ve kültürel kimliğine sahip bir seçkinler topluluğu oluşmasını sağlamaktır (Ortega, 1996). Çünkü üniversiteler "*bilimsel düşünme biçimini*" yaratmakla yükümlü bilimsel ve yaratıcı kültürle donanmış kurumlardır. Bireyin hayatını anlamlı kılacak ve yüceltecek güncel bir yaşamsal kültür felsefesine yönelterek "*toplumsal aydınlanma*" misyonunu üstlenirler (*bkz.* Kant, 1984).

Üniversiteler ülkelerin gelecek haritalarını belirlemede stratejik bir yere sahiptir. Kaldı ki, bugün üniversitelerde dayatılan egemen/emperyal güçlerin bilimsellik ölçütleri ve uzmanlaşma tutkusunun bahsi geçen insan türünün özelliği ve gerçek kültürün yadsınması anlamına geldiği düşünülürse, çağdaş uygarlıkta edinilmesi gereken bilgilerin fazlalığından ötürü, bilim adamı bilginin daracık alanına kısılıp kalmakta, o alanda bilinmesi gereken her şeyin uzmanı olmakla birlikte onun dışında kalan her şeyden habersiz yaşamaktadır; bir tür "*bilimsel cahillik*" içinde yaşayıp gitmekte ve bu durum karar vericiler tarafından sorgulanmaksızın onaylanmaktadır. Hâlbuki uzmanlık günümüzde "*kitle imparatorluğu*"nu simgelemekte ve onların barbarlığı bilimsel/yaratıcı kültürden uzaklaşmanın ve yozlaşmanın doğrudan nedeni olarak kabul edilmektedir (Ortega, 1998:13-17).

Bu açıdan bakıldığında, gerçek yaşam kültürü sayılan bilimsel ve yaratıcı kültür, üniversitenin uzmanlıktan daha önce gelen ve ondan daha büyük önem taşıyan temeli oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma günümüzde üniversitelerin artan rolüne ve bilimsel ve yaratıcı kültürün oluşturulmasına yönelik kaynak tabanlı bir modelleme amaçlamaktadır. Kaynak tabanlı bu modelleme, bilimsel ve yaratıcı kültürün oluşturulmasında kavramsal-kuramsal temelde zenginleştirilmiş ve gerçeğe gitme noktasında diyalektik bir hamleyi ve bağlı değerlendirme argümanlarını ortaya koymayı hedeflemektedir.

Argümanların Temellendirilmesi: Üniversitelerde Değişiklikler ve Sorunlar

Katolik kilisesinden sonra Batı'nın sürekliliğini koruduğu en eski kurum olarak bilinen ve 17. yüzyıldan başlayarak 20. yüzyıla kadar büyüyerek yeni boyutlar kazanmaya devam eden üniversitelerin tarihi, yaklaşık bin yıl geriye gitmektedir. İlk üniversite 1088 tarihinde Bologna'da kurulmuş, onun ardından 1160 tarihinde Paris ve hemen sonra 1167'de Oxford Üniversitesi açılmıştır. 16. ve 17. yüzyılda üniversiteler "*yeni dünya*"nın emperyal güçleri ile transfer olmuş, bunu diğer üniversiteler izlemiştir. Üniversite endüstriyel devrim ve aydınlanma boyunca özerk yapısıyla daha çok "imparatorluğu" yapılandırmak ve yaygın ekonomik biçimlerini desteklemek için kullanılmıştır (Lockie, 2009:10).

Yirminci yüzyıla kadar, üniversite öğretim üyeliği ve öğrenciliği ruhban sınıfı, aristokratlar, toprak sahipleri gibi ayrıcalıklı kişilere özgü iken, bu yüzyıldan itibaren toplumun her tabakasına yayılmaya başlamış, üniversiteler aydınlanma dönemi ile Avrupa'da dinin baskısından kurtularak özgür araştırma ve tartışmalar zemini haline gelmiştir (Aydın, 2008). Bu dönemde üniversiteler, bireyin sosyal saygınlığını artırması, ulusal ve uluslararası bilimsel ve ekonomik gelişmelerin çoğalması, eğitim gereksiniminin artması ve kadınların da yükseköğretime katılması gibi nedenlerle kitleselleşme eğilimine girmiştir (Charle ve Verger, 2005:113-115). Üniversitedeki değişimin en güçlü nedenleri ikinci dünya savaşı sonrasında artan teknolojik gelişim gereksinmesi ve ABD'nin yüzyıl öncesinden farklı olarak, Avrupa'dan daha başarılı üniversitelere sahip olmasıdır. Bilgi toplumuna geçiş olarak adlandırılan dönemde ise üniversite-piyasa ilişkileri güçlenmiş, üniversiteler sosyal bir makine olarak yeniden inşa edilerek büyümenin ve zenginliğin devamı açısından elzem olan üç ana bileşenin temel kaynağı haline gelmiştir: İyi eğitimli uzmanlar, uzmanlaşmış bilgi ve yeni ürünlere dönüştürebilecek bilimsel ilerlemeler (*bkz.* Waters, 2009). Bu ilerlemeler üniversitelerin bilimsel keşifleri kullanma hakkını sanayi kuruluşlarına satabilecek ve işletmelere internet ya da kablolu televizyonda yüksek ücretlerle ders verebilecek konuma getirmiş; böylece üniversiteler piyasaya bilgili işgücü yetiştirme, sanayide kullanılacak bilgiyi üretme ve bu bilgiyi ticari çıktıya dönüştürme açısından üretim faktörleri arasında yerini almıştır (Bok, 2007; Burbules, 1997:106-108). Üniversitelerdeki uzun soluklu bu değişim emperyal güçlerin yayılmacı politikalarıyla eşzamanlı ve eşgüdümlü olarak yaşanmış olmakla birlikte aynı zamanda "*özgür üniversite*" tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Çünkü bu derece piyasa koşulları ile paralel hareket etmek zorunda bırakılan üniversitelerin artık ne bilimsellik misyonu, ne de bağımsızlığı söz konusu olabilecektir (*bkz.* Timur, 2000).

Şüphesiz piyasa koşulları hızlı, etkin, çıkarları kollayan bir politika ve aynı zamanda çabuk tüketilen ürünlere gereksinim duyar. Öyle ise üniversitelerin yeni işlevi hızlı, çevik ve güçlü yeteneklerle donanarak çabuk tüketilen ürünler ortaya koyabilmektir. Kaldı ki, üniversitelerin ticaretleşmesi/yepyeni kurallar, yükümlülükler ve beklentiler demektir. Geçtiğimiz otuz yılda üniversiteler sahip oldukları bilgiyi bireylere ve işletmelere satma (ya da ticaretleşme) noktasında çok daha etkin hale gelmesiyle (Derek, 2007), eskisinden daha çok yoğun bir sorgulama ve baskı altındadır (Babüroğlu, 2003:75-77; Kehtn ve Stensaker, 2009:263-280). Bu açıdan Bourdieu, üniversitelerin kültürel, entelektüel, profesyonel ve bilimsel sermaye türlerini üreten ve dağıtan bir kurum olduğu ve üniversitelerdeki fakültelerin siyasal ve ekonomik iktidar ile farklı şekillerde ilişkilendiği belirtmektedir. Bu sermaye türleri ile toplumdaki siyasal, ekonomik ve toplumsal sermaye arasındaki ilişkileri eleştirel olarak inceleyen Bourdieu klasik kamu üniversitelerinin siyasal ve ekonomik sermayeden tamamen bağımsız olduğunu, bilimsel araştırmanın ve eleştirinin sınırsızca yapılabilmesi için bu bağımsızlığın gerekli olduğu ifade etmektedir (Bourdieu, 1975:19-47; ayrıca *bkz.* Bourdieu, 2006:81-90). Ancak bu bağımsızlık/teslimiyet noktasında birçok ülkede hem kamu, hem de özel üniversiteler önemli ekonomik sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlar karşısında birçok üniversite stratejik planlama, birim birleştirmeleri ve bazı birimlerin kapatılması ile çevriminin içine sokulmuş bulunmaktadır. Bu bakımdan üniversitelerin büyük ölçüde içinde yer aldıkları toplumlardaki büyük şirket aktörlerini etkileyen aynı kuvvetlerin insafına terk edilmiş oldukları hatta yönlendirilmiş oldukları görülmektedir. Bunun nedeni bazı üniversitelerin büyük işletme haline gelmiş olmaları ve hatta bu anlayışın birçok üniversiteyi de baskı altına almış olmasıdır. Şüphesiz bu anlayış yumuşak güçlerden kopuk anlamdırılamamaktadır.

Üniversitelerin karşı karşıya kaldıkları meydan okumaların en temel ve önemlilerinden biri de, toplumdaki en merkezi işlevlerinden biri olan "*yurttaş yaratma/ulusal irade yaratma işlevini*" hızla yitiriyor olmalarıdır (*bkz.* Akyeampong, 1998). Üniversitelerin bu işlevi yitirmelerindeki en temel ve önemli nedenler biri bilimsel ve yaratıcı kültür üretiminden yoksunluk ve beraberinde var edilen disiplinler arası çalışma eksikliği/aşırı uzmanlaşma olarak kendini göstermekte ve çok çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla çalışmada bu sorunlar ve olası sonuçları iki boyutlu ele alınarak öneri modele argüman oluşturacak şekilde ozetlenmektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Bilimsel ve yaratıcı kültür yoksunluğunun getirdiği sorunlar: iki boyutlu temel sorun seti.

Bilimsel Kültür Yoksunluğunun Getirdiği Sorunlar	
Sorun	**Olası Sonuç**
Tekdüzelik ve rutinini körleştirmesi	Rutine dönüşenleri dahi sorgulamama
Düşünsel yeteneklerin körleştirilmesi ve zihinsel körlük	Gördüğüne/uyguladığına mahkûm olma ya da varsayımsızlık
Sorgulama ve eleştirel düşünme eğitim eksikliği ve bilimin/eğitimin nasıl yapıldığı konusunda sorgulama yetersizliği	Vizyonsuzluk ve hedefsizlik
Öğrenci-öğretim üyelerinin sisteme uyumlaştırılması ve birlikte evrim anlayışı	Ortak ve birlikte rekabeti gözetmeme ya da birlikte kazanma duygusunun yerleşmemesi
Değişimden korkma ve iyileştirmede ilgisizlik	Eylem ve söylemde vasatlığın egemen olması
Düşünme tembelliği ve harekete geçme konusunda geri durma	Süreç içinde görmeme ve hareket etmeme
Disiplinlerarası Çalışma Eksikliğinin Getirdiği Sorunlar	
Sorun	**Olası Sonuç**
Sorunlara tek yanlı yaklaşım ve önce anlaşılmayı isteme	Başka birini dinlemeyi tahammül göstermeme
Çözüm önerilerinde yaşanan kısır döngü ve neyin öncelikli, neyin önemli ve neyin değerli olduğunu gözetmeme	Geleceği paylaşmama/Ulusal iradeden yoksunluk
Fotoğrafın bütününü görememe ve yapılan ve olana ilişkin konuşma	Geleceğin gözetilmemesi ya da kısa vadelilik
Duygusal ve mantıktan doğan körlük	Gerçeklerin görülmesine engel olma

Kaynak Tabanlı Üniversite Model Önerisi ve Gerçekleştirme Koşullarının Değerlendirilmesi

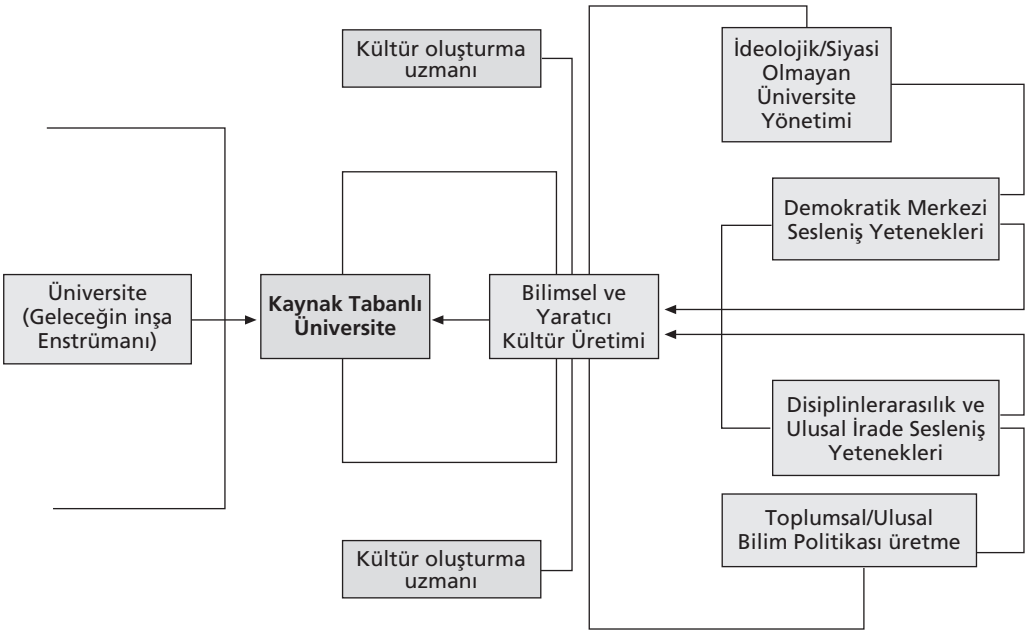
Öneri Modelin Kuramsal Çerçevesi: Kaynak Tabanlı Görüş

Kaynak Tabanlı Görüş (KTG-Resource-based View of Firm) kurumların bilgi ve beceri yaratmaya dönük yeteneklerini stratejik/temel yeteneğe dönüştürebilme noktasında tüm örgütsel etkinliklerinin kalıcı başarı sağlamak için harekete geçirilmesini/yönetilmesini öngören stratejik bir yaklaşımdır. Örgüt içindeki birçok işlevin çapraz eşgüdümleşebilmesi ve "*stratejik niyet*" birlikteliğinin sağlanabilmesine ilişkin ön koşul, yaratıcı ve yenilikçi örgüt kültürünün oluşturulabilmesidir. Şüphesiz bu kültür, çalışanlara ve örgüt içinde yeteneklerin kullanımını ve gelişimini yöneteceklere, demokratik merkeziyetçi bir yaklaşımla belirsizliğin ve karmaşıklığın üstesinden gelecek kapasitede dürüst, güvenilir ve cesaretli olmaları sağlayacak bir ortam sunar. Çünkü örgüt içerisinde yaratıcı ve yenilikçi yetenekleri açığa çıkarılabilme ve bu yetenekleri katma değere dönüştürülebilme örgüt kültürü ve dolayısıyla bunu destekleyen lider ile biçimlenmekte, böylece sürdürülebilir üstün başarıma dönük gelecek yaratılabilmektedir. Bu açıdan kaynak tabanlı görüş uzun vadeye dönük stratejilerin geliştirilmesini ve içten-dışa doğru yönetilen süreçleri kapsamaktadır (*bkz.* Papatya, 2007).

Bu bakış açısıyla, kaynak tabanlı görüş üniversitelerin stratejik/temel yeteneği olabilecek bilimsel ve yaratıcı kültür oluşturmaya yönelik bir modelleme imkânı vermektedir.

Kuram ile Bağlantılı Felsefi Yaklaşımı Geliştirme ve Kaynak Tabanlı Üniversite Modeli

Bilim ve yaratıcı kültürü bünyesinde barındırmaya çalışan, dünyayı açıklama ve anlamlandırma çabası içinde olan üniversitelerin bu çabası, yapılanların kimin adına, ulaştığı sonuçların ise kimin mülkiyetine sunacağına göre farklı anlayışları beraberinde getirir (*bkz.* Foucault, 1992). Bu anlayışlardaki temel sorunsal hiç kuşkusuz güç odaklarının adına hizmet verme ve mülkiyet altında olma durumudur. Bu durum açıkça akılcı bir yaşamı öngören ve yücelten bir kurum olma özelliği taşıyan ve evrensel amaçları simgeleyen "üniversite" kavramının, günümüzde ideolojik olma niteliği kazanmış olması ve üniversitenin aklın hüküm sürdüğü bir alan olduğu varsayımının gittikçe geçerliliğini yitirmesidir (*bkz.* Barnett, 2008). Hâlbuki bugün bilimselliğin/aklın egemen olduğu *ulusal üniversite modelini*, yaratmamız gerekmektedir. Bu amaçla çalışmada bilimsel ve yaratıcı kültür üretimi için iki ana sorun setinden hareketle model içeriklendirilmiş ve model gerçekleştirme koşulları değerlendirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1: Kuram ile bağlantılı felsefi yaklaşım geliştirme ve kaynak tabanlı üniversite modeli.

Bilimsel ve Yaratıcı Kültür: Bilimin Kozası

İnsanı aydınlatmak gibi bir işlev yüklenmiş olan bilim yalın haliyle Latince scientia'dan türeme "bilme", herhangi bir bilgiyi değil"*gerçeğin bilgisi*"ni, (Teichler 1999:303¬304) yani, *sağlam ve güvenilir bir bilgiyi* bilmedir (Sayılı, 1984). Ancak "Bilim Nedir?" sorusunun tek değil birçok cevabı vardır. Çünkü bilimin doğası üzerindeki sır perdesi hâlâ kaldırılamamış olduğu düşünülürse; bu konuda bilim felsefesinde her ekolün, bilim adamlarının, politikacıların ve genel/kamuoyu "sözcükleri"nin bilimin ne olduğu ve nasıl işlediği konusunda farklı yaklaşımlar sunması doğaldır. Jacques Barzun bilimi "tarihteki her inanç kadar fanatik bir inanç" olarak tanımlamış ve insan varoluşu açısından tamamlayıcı manâ düşüncelerini bastırmak amacıyla bilimsel düşüncenin kullanımına karşı uyarmıştır. (Bkz. http://tr.wikipedia.org) Merchant, Adorno ve Schumacher gibi birçok çağdaş düşünür 17. yüzyıldaki bilimsel devrimin bilimi, doğayı veya hikmeti anlamaya çalışan bir odaktan (*bkz.* Bacon, 1999), doğayı kendi çıkarları için kullanma/manipüle etme odağına kaydırdığını ve bilimin doğayı manipüle edişinin sonunda kaçınılmaz bir şekilde insanları da manipüle etmesine yol açacağını düşünmüşlerdir. Ayrıca, nicel ölçümlerin bilimin odağında olması, bilimin dünyanın önemli nitel açılarını göremediği eleştirilerine yol açmıştır (*bkz.* Capra, 1996:213). Ancak özgür bir toplumda birçok garip inanışlara, öğretilere, kurumlara, eleştirilere yer olmakla birlikte bilimin üstünlüğünün onun doğasından geldiği varsayımı bilimin ötesine geçerek, hemen hemen herkes için geçerliliğini korumaktadır (*bkz.* Bulut, 2005). Dahası bilimin artık tikel bir kurum değil, demokrasinin temel dokusunun bir parçası olması bilimi öteki varoluş biçimlerine kıyasla daha yeğlenir kılmakta ve bunun sonucu olarak da farklı standartlar kullanmasını ve farklı sonuçlar elde etmesini sağlamaktadır (Feyerabend, 1999:100-101). Kaldı ki, gelmiş geçmiş bütün bilim insanları, düşünürler, gözüpek devrimciler bile bilimin yargılarına boyun eğmiştir. Sözgelimi, Kropoktin var olan kurumların hepsini parçalamak ister, ama bilime dokunmaz. Ibsen burjuva toplumunu eleştirmekte epey ileri gider, ama "bilimi hakikatin ölçüsü" olarak korur. Hangi dönemde olursa olsun bilimin "hakikatin bir ölçüsü", "gerçeğin bilgisi" olması, bireye *düşünme özgürlüğü* sağladığından her dönemde *kurtarıcı bir güç* olarak kalma gereğini ortaya koymaktadır. Hiç kuşkusuz bilimin kurtarıcı güç olarak ele alınışı eleştirel ve analitik düşünce temelinde iki ana eksende içeriklenir. Bunlardan ilki; bilimin egemen ideolojiler çerçevesinde biçimlenmemiş olması, başka bir deyişle, bilimin kusursuzluğunun alternatif görüşlerle sayısız kere kıyaslandıktan sonra ileri sürülebilmesidir (*bkz.* Urhan, 2002). İkincisi ise, bilimin üstünlüğünün politik, kurumsal hatta askeri baskılarla elde edilmiş bir sonuç değil araştırmayla ya da kanıtlamayla elde edilmiş bir sonuç olmasıdır (Feyerabend, 1999:136-137).

Bu açıdan değerlendirildiğinde "*bilimin kozası*" bağımsızlık/özgürlük ve özgünlük ile sarmalanmış bilimsel ve yaratıcı kültürü ortaya koyar. Dolayısıyla bilimsel ve yaratıcı kültürü oluşturan bu sarmalın her bir işlevi birbirlerine karşı eşgüdümlü ve eşanlı etki ajanı görevini üstlenir. Hiç biri diğerinden bağımsız düşünülemez, birbirlerini tamamlayıcı ve bütünleyicidir. Tüm bu söylenenlerden yola çıkarak bilimsel ve yaratıcı kültür hem birbirinden bağımsız, hem de birbirine bağımlı olarak ele alınabilir. Bilimsel kültür, tarafsız ve objektif olarak gerçeğin peşine düşme, gerçeği koruma ve özgürce ifade edebilme ile ilgilidir. Yaratıcı kültür ise, yeni fikirlerin ve uyumluluğun akışkanlığı ile ilgilidir. Örneğin yaratıcılık, yeniliği başarılı bir biçimde uygulamanın başlangıç noktası ya da yeni bir şeye varlık kazandırma süreci olmaktadır. Bu başlı başına düşünce üretimine bağlamlanır. Düşünce üretiminin somutlandırılması olarak yeninin var edilmesi ise, hayal gücüne işlerlik kazandırmayı gerektirir. Hayal gücü; zihinsel yetenek, var olmayan veya bilinmeyen nesnelerin tanım ve görüntülerini oluşturma, aklın yaratıcı yeteneği olarak tanımlanabilir. İşte bu noktada bilimsel kültür Changeux'nün de belirttiği gibi, insana en fazla anlamlandırılmaya muhtaç olduğu şeye, insanlığın kendisine anlam verebilmek için beynindeki yaratıcı yetenekleri kullanmaya zemin hazırlayarak yeni düşünce sisteminin gelişimi ve düşünce üretimi için bir temelsağlar (Changeux ve Ricour, 2002; ayrıca *bkz.* Changeux, Damasio ve Singer, 2005:27-35). Bu bağlamda, bilimsel ve yaratıcı kültür iki temel argüman üzerinden tartışılabilir: Bunlar, özgürlük/bağımsızlıktır ve özgünlüktür.

- *Bilimsel ve Yaratıcı Kültürde Özgürlük/Bağımsızlık:* J. J. Rousseau "*insan özgür doğar oysa her yerde kendini zincire vurulmuş olarak bulur*" der (*bkz.* Rousseau, 1976; ayrıca *bkz.* Mill, 1993). O halde insanın kendini zinciri vurulu hissettiği her yerde özgürlükten ve bağımsızlıktan söz edilemez. Tıpkı Marcuse'un Santre'nin fenemolojisine bağlantılı olarak söylediği gibi, insanın/bilimin kendisinin devrimcileştirilmesi olmadan bir özgürleşim düşünülemez (*bkz.* Habermas, 2007; ayrıca *bkz.* Steinberg, 2008:239-249). Bu bağlamda, özgürlük/bağımsızlık, demokrasinin temel argümanı ve bilimde demokrasinin temel dokusu onun bir parçası ise, o halde özgürlük bilimsel ve yaratıcı kültürün varlık ilkesi başka bir deyişle gerçeği bulmada tek gerekliliktir (Popper, 2010). Bilimsel özgürlük/bağımsızlık, bilim insanlarının toplumdan veya devletten önemli gördükleri konularda araştırma yapabilmek için gerekli kaynakları isteme hakkıdır. Burada bilim-

sel ve yaratıcı kültürdeki özgürlüğün öznesi bir araştırma grubu, ders işleyiş ve konu seçimi, hatta bütün bir bilim camiası olarak ele alınabilir. Bu açıdan bilimsel ve yaratıcı kültürde özgürlük denince anlaşılması gereken bilim camiasının özerk olması, bilimsel konulardaki kararları dış etkilerden bağımsız olarak verebilmesidir. Dolayısıyla bu durum bilim insanının bilgi edinme (araştırma konularının ve yaklaşımların özgürce seçilebilme) araştırma ve araştırma sonuçlarının basımı sürecinde toplumsal ve politik güçlerin kontrolünden bağımsız olması anlamına gelmektedir. Çünkü bilimsel araştırma ve sonuçlarının kutsal değerler, yerleşmiş inanç ve gelenekler vb. gerekçelerle sınırlandırıldığı bir toplumda, bilimsel özgürlükten söz edilemez (*bkz.* Kitcher, 1993). Demokrasi temelde çoğunluğun hâkimiyetine değil, aklın hâkimiyetine dayanan bir sistemdir. Bu ise, doğru bilgilerin ortaya çıkarılması ve bunların serbestçe paylaşılabilmesi demokratik sistemin sağlıklı işleyebilmesinin ön koşuldur. Bununla birlikte, tercihleri sorgulanamaz olarak gören ve demokratik sistemi sadece bunların hayata geçirilmesinin yolu sayan anlayış çok kısıtlı bir anlayıştır. Tercihlerin doğru bilgilerden ve rasyonel tartışmadan hareketle sorgulanabilmesi ve ancak bundan sonra oluşturulması gerekir. Bu yüzden bilimsel özgürlük demokratik sistem için vazgeçilmez olduğu gibi bilimsel ve yaratıcı kültür için vazgeçilmez bir argümandır. Kaldı ki, bilimsel özgürlüğü kısıtlamaya kalkan bir üniversite kendi meşruiyetini zedeliyor demektir (Wilholt, 2010:174-181; ayrıca *bkz.* http://insandogasi.blogspot.com).

- *Bilimsel ve Yaratıcı Kültürde Özgünlük:* İyi eğitimle donanmış birçok bilim insanı kendi alanında usta olmasına karşın hem yeni fikirler ortaya koyabilmede, hem de öğretme tekniklerinde özgün olamamaktadırlar. Oysa bilimsel ve yaratıcı kültürün varlık ilkesinin ikincisi özgünlüktür. Özgünlük özgür düşüncenin bir ürünü olarak içselleştirilmiş ve özümsenmiş bilginin kendine ait düşünce üretebilme gücünü ortaya koyar. Özgünlük, etkin, uygun, düşündürücü, dinamik ve ereksel bir var olma durumudur (Guignon, 2008). Özgünlük ilkesi bilimsel ve yaratıcı gelişmeyi kolaylaştıran karmaşık bir süreçtir. Dahası öğrenme becerilerini, imgelemi harekete geçirip, yeni fikirleri keşfetmekle bir denge içerisinde olup, yapılan işi zihinde tartma, yeni ufuklar keşfetme ve imgelemi kullanabilme beceri olarak kendini açığa çıkarır. Düşünceler üretmek, o düşüncelerle ilgili yargılarda bulunmak arasında dinamik ve aynı zamanda dengeli bir alışverişi içerir. Bu açıdan bilimsel ve yaratıcı etkinlik özgün bir şey oluşturma süreci başka bir deyişle alışılagelmiş ya da rutin olana bir alternatif sağlamaktır. Özgünlük temelde doğurgan olan bir zihinsel oyun biçimi ve oyunu farklı bir perspektiften bakarak genişletme çabasıdır (*bkz.* Kuçuradi, 1982). Özgünlüğün getirdiği kendine güven, bağımsızlığı ve buna bağlı olarak ifade edebilme yetisini dışa vurur.

Bilimsel ve Yaratıcı Kültür Oluşturma Uzmanları: Temel Etkinliklerini Niteleme

Kaynak tabanlı üniversite modelinde bilimsel ve yaratıcı kültür üretimi uzmanları konunun temel niteleme alanından yani soyut kaynaklar üzerinden oluşturulmaktadır. Dolayısıyla model örgütün içten-dışa yönelen süreçleri üzerinden geliştirilerek gerçekçi bir eğitim-öğretim anlayışına bağlı iki temel ilkeye dayandırılmaktadır: Bunlardan birincisi yetiştirilen bireyin ortama uydurulmasındansa, ortamın bireye uyarlanması; ikincisi ise, öğretimin güncel olması yani çağın düzeyini tutturabilmesidir. Bu ise modelin başlı başına bir yaratıcılık ve profesyonellik ilkesini de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla modelin uygulanma koşullarının yaratılması ve uygun atmosferin oluşturulmasında profesyonellik temel argüman olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre bilimsel ve yaratıcı kültürü oluşturma uzmanları iki başlık altında özetlenebilir. Bunlar; ideolojik ve siyasal olmayan üniversite yönetimi ve toplumsal/milli bilim politikasının üretimidir.

İdeolojik ve Siyasal Olmayan Üniversite Yönetimi

Bilimsel ve yaratıcı kültür oluşturma uzmanlarından ilki ideolojik ve siyasal olmayan üniversite yönetimidir. Bilindiği gibi, üniversite yönetiminin örgütlenmesinde klasik ve hâlâ geçerli zor/rıza, meşruiyet, gerçek ve gizemleştirilmiş bilinçlilik sorunsalları mevcut olmakla birlikte eleştirisi ve alternatifi geliştirilerek çözüm üretilebilir (Therborn, 2008). Bu açıdan Tablo 2'de sunulan model, bir ideolojik üniversite sistem örgütlenmesinin ana hatlarını göstermekte; fakat yönetici sınıfın (rektörlük ve idari kadro), yönetimine yönetilence itaat edilmesini sağlayan ideolojik itaat mekanizmalarını ele almamaktadır. Buna göre bu konu şöyle ifade edebilir:

Akademik kadroyu verili bir rejime itaatkâr özneler olarak bağlayan ideolojik bağ aslında çok karmaşık olmakla birlikte uygulamada büyük farklılıklar sergilemektedir. Bununla birlikte temel mekanizma tiplerini, ürettikleri egemenlik ve itaatin sonuçlarına göre ayrıştırmak mümkün görünmektedir (*bkz.* Locke, 1992:178-185). Tipolojik

Tablo 2: Üniversitede ideolojik egemenlik etkilerine göre itaat mekanizmaları.

Bilimsel Kültür Yoksunluğunun Getirdiği Sorunlar		
Seslenme Biçimi	**Olabilecek Alternatif**	**Üniversite Yönetimi**
	Evet	**Hayır**
Var olan/ Nedir?	Uzlaşma	Kaçınılmazlık Duygusu
İyi (olan) Nedir?	Temsil Duygusu	Sayg
Olanaklı (olan) Nedir?	Korku	Boyun Eğme

Kaynak: Therborn, 2008, s. 104

eksenlerin ilki neyin var, iyi ve mümkün olduğu üzerinde merkezleşen üç seslenme biçimidir. Bu boyut mevcut duruma, bu durum hakkında (öncelikle) konuşma ve düşünme tarzlarına ilişkindir. İkinci boyut mevcut olmayanla ilgili kavramlara ilişkindir. Burada seslenme biçimleri çökmüş ve sonra şu soruya verilen cevaplara göre ikiye bölünmüştür: Mevcut üniversite yönetiminin mümkün daha iyi bir alternatifi var mıdır? Evet, mi? Hayır mı? Bu ikinci eksenin mantığı, içsel bir zorunluluk ya da gerçekten akılcı bir seçim olarak itaat ile dışsal kaygılara dayalı

Tablo 3: İdeolojik ve siyasal egemen yönetimin 6 önemli sonucu..

Sonuçlar	**Açıklama**
Uzlaşma	Yönetilenlerin onları yönetenlere, dünyadaki başka şeylerin hem kendi boyun eğişlerinden hem de alternatif bir yönetim olanağından daha önemli olduğunu düşünecek biçimde koşullandıkları için itaat ettikleri bir durumdur. Söz konusu başka şeyler arasında (yok sayılmayı görmezden gelerek), iş performansı, boş zaman, bilimsel çalışma ortamı vs. sayabiliriz. Bunların tümü bilim insanının yaşamının merkezi yanlarıdır ve uzlaşma egemenlik altındakilerin belki en yaygın kabullenme biçimidir. Var olanın baskısı ve çıkar sağlayıcı özellikleri karanlıkta tutulurken olanaklar vurgulanır. Ama bu gölge ve ışık oyununun görünürlüğü de uygun onaylama ve yasaklamaların varlığına bağlıdır.
Kaçınılmazlık duygusu	Herhangi bir alternatifin bilinmeyişi (bilimsel cehalet) dolayısıyla itaat etmeye gönderme yapar.
Temsil duygusu	Yöneticilere, yönetilenler adına yönettikleri ve bu durumun da iyi olduğu düşünülerek itaat edildiği zaman bir temsil duygusu üzerine temellenen bir itaatten söz edilebilir. Yöneticilerin temsilciliği, yöneticilerin ve yönetilenlerin aynı dünyaya -nasıl tanımlanırsa tanımlansın- ait görüldükleri bir benzerlik ya da ait olma algısı üzerine temellenebilir. Ayrıca bu durum "nesnel çıkar" gibi bir takım normatif kavramlara başvurmayı da gerektirmez. Fakat yöneticiler olağanüstü kavrayış niteliklerine sahip ve yönetilenlerin gereksinimlerini gerçekten savunan insanlar olarak görülüyorsa (bu algının) karşıtı üzerine de temellenebilir. Bu "misyon sahibi rektör" kişiliği gibi karizmatik temsildir.
Saygı	Mevcut yöneticilerin iyi niteliklerine ilişkin sonuçtur. Bu çoğu kez, fedakârca hizmet karşılığı küçük çıkarların sağlandığı kişiselci ve doğrudan soydan gelen müvekkilci ilişkiler ağı içinde pekiştirilir.
Korku	Zor ve şiddetin korku mekanizması aracılığıyla bir yönetim biçimine dönüştürülmesidir. Burada itaatsizliğin yaptırımı işini yitirme, hakkında soruşturma açılma, dışlanma gibi duygusal taciz uygulamalarıdır. Korku, "yürürlükteki durumda itaat sınırlarının ötesinde yalnızca hiçlik, kaos ve karanlığın varoluşsuzluğu vardır" anlamına gelir. Mevcut üniversite düzeninin sürdürülmesinde korku büyük bir rol oynar.
Boyun Eğme	Korku gibi verili durumda neyin olanaklı olduğuna ilişkin düşüncelerden kaynaklanır. Ama korkudan kaynaklanan itaatin o anda geçerli zor uygulamalarına bağlı olmasına ve gelecekte daha iyi bir alternatif olanaklılığına inancı sürdürmekle pekâlâ uyuşabilir olmasına karşın, boğun eğme daha köklü ve yerleşik çağrışımlar yapar. Değişim olanaklarına ilişkin daha derinlemesine bir kötümser görüşü çağrıştırır. Boyun eğme, daha iyi alternatifin pratik olarak olanaksızlığına ilişkin düşüncelerden kaynaklanan bir itaat biçimini belirtir. Bu boyun eğme, alternatif yönetim dâhil her türlü yönetimin yozlaştırıcı olduğu; bir değişim için güçlerin çok az, bölünmüş, yetersiz ya da güvenilmez olduğu algısına sahiptir.

itaat arasında önemli bir farklılığın olmasıdır. Bu tipoloji, hem kuramsal (ad hoc [özellikle bunun için]olarak) hem de yeterince karmaşık bir analitik araç olarak önerilmektedir. Model, zor ve rızanın kısıtlayıcı ikileminden ussal-idealist yaklaşımın "meşruiyet" ya da "yanlış bilinç" geleneklerinden bir çıkış yolu sunmaktadır.

Görece önemleri ülkeye ve zamana göre değişmekle birlikte, üniversitelerde bu altı ideolojik egemenlik tipinin tümü çağdaş demokratik toplumlar için geçerlidir. Bu nedenle ideolojik ve siyasal olmayan üniversite yönetim oluşturma stratejisi bütün bu biçimlerle yani egemenliğin altı sonucuyla savaşmak zorunda kalacaktır. Bunlar (Tablo 3); uzlaşma, kaçınılmazlık duygusu, temsil duygusu, saygı, korku, boyun eğmedir (Therborn, 2008: 103-110; ayrıca *bkz.* Papatya, 2010:1-17).

Hiç kuşkusuz, ideolojik ve siyasal olmayan üniversite yönetimi için bu sonuçların ortaya çıkmamasına karşı verilecek savaş birlikte hareket edebilme ile aşılabilir. Üniversite camiası için ortak bir gündem ortaya koymayı yani bunalımın egemen yanı ya da yanlarını özetlemeyi, can alıcı hedefi (bilimsel ve yaratıcı kültürün oluşumu), neyin mümkün olduğunu ve nasıl başarılacağını tanımlamayı gerektirir. Bu tanımlama kaynak tabanlı model içerisinde *örgütün kendi varlığının bilincinde* olmasına gönderme yapar. Bu tür bilinçlenme yönetimin olağan zamanlarda muhalif güçlerin uzlaşma ya da rızasını ve başarıyla yasaklanmasını sağlayan onaylamalar ve yasaklamalar matrisinde açılan bir gedikten kendine yol bulur. Bu yol adanmışlık ruhuyla bağlılığı, bağlananların bireysel öznelliğinin dönüşümünü, harekete getirilmesini ve bilimsellik ve yaratıcı kültür adına birlikteliği gerektirir. Bu ise tüm bilim insanlarının aynı amaçta bir araya gelmesi ve ortak hedefe kilitlenmesi demektir. Bu gereklilik KTM de örgüt içinde tüm çalışanların "adanmışlık ruhu" ve "stratejik niyet" şeklindetanımlanır (*bkz.* Araya, Orero ve diğerleri, 2007; Barney, 1991:99-120; Beerkens, 2004; Beerkens, 2003:128-148; Beerkens, 2002:297-314).

Toplumsal/Ulusal Bilim Politikasını Üretme

Bilimsel ve yaratıcı kültürün oluşturulmasında daha önceden "adanmışlık ruhu" ve "stratejik niyet" kavramı ile açıklanan "*tüm bilim insanlarının aynı amaçta bir araya gelmesi ve ortak hedefe kilitlenmesi*" üniversitelerde bilimsel ve yaratıcı kültürü oluşturmaya yönelik bu birlikteliğin bir üst aşamasına yani "ülkü" kavramına gönderme yapar. *Ülkü* kavramı, "idealizm" kelimesi ile eş anlamlıdır. Hedef, amaç ve ulaşılmak istenen aşama ve düşüncedir. Bunun yanı sıra, Türk Ulusu'nun gelecekte hedeflediği ve varılması gereken bir hedefi temsil etmektedir. Bugün Türk Ulusunun ülküsü ise; "*Türk Ulusu'nu çağdaş uygarlığın en ön safhasına geçirmek, bilimde, teknikte özgür ve bağımsız olarak hareket edebilmek, dünyanın en gelişmiş ülkesi olarak diğer ülkelere liderlik edebilmek ve sürekli ilerlemektir.*" Kaldı ki, ilerlemenin bir düşünce-nesnesi olarak ortaya çıkması bir yandan çağdaş bilimin ve akılcılığın gelişmesiyle, diğer yandan sosyal, politik ve ekonomik özgürlükler için yapılan mücadelelere bağlı olarak gelişim çizgisi izlemektedir (Kuhn, 1995:17).

Şüphesiz bu mücadelelerin belirleyici unsuru olan üniversiteler, toplumsal zihniyetin şekillenmesinde dolayısıyla bireysel hak ve özgürlüklerin toplumsal hak ve özgürlüklere dönüşmesinde, yüksek kültürün aşılanmasında önemli rol oynar. Çünkü toplumsal gelişim ve ilerleme bir tür "*zihniyet değişimi*"nin bir ürünüdür. Zihniyet ilk bakışta kişisel gözüken süreçlerle kopmaz bir bağı varsa da salt zihinsel olmanın ötesinde, çok yönlü karmaşık ve özellikle toplumsal bağlantılara sahiptir. Sabri Ülgener zihniyeti geniş bir perspektiften ele alarak dünya ve dünya ilişkilerine içten doğru tavır alış olarak tanımlamaktadır (*bkz.* Ülgener, 2008:14). Öyle ise zihniyet, dünyayı nasıl gördüğümüz, daha yalın haliyle "dünya görüş"üdür. Sombart'a göre "dünya görüşü dünyanın ve dünyadaki yaşamamıza ait anlamlandırmanın bütünüdür." Doğal olarak yaşamı şekillendiren değerler de buraya aittir. Bireyin dinsel, politik, bilgi ve ahlaka ilişkin vs. yaklaşımları dünya görüşünün yalnızca bir kısmını oluşturmakta (Sombart, 2004:1) ve eğitim ile şekillenmektedir. Bu bağlamda bilimsel ve yaratıcı kültür temelinde üniversiteler kitle ya da yığın olmakla karakterize edilemeyecek bireyler yetiştirir. Bu bireyler arasındaki belirli uyuşma, büyük sayıdaki insanlarda görülmeyen bazı arzu, fikir ya da ideal üzerine kurulur (Ortega, 1996:21-22). Fikirler ya da idealler zekânın öncüsüdür. Zekâ kendi sınırlarını algılayan tek yeti, sızıcı bir mülkiyet biçimidir (Babüroğlu, 2003:315). Aynı zamanda kendi kendisini dizginleyen bu güç bilimde somutlaşıp, bilimsel ve yaratıcı güce dönüşür (Morgan, 2008). Aslında bu durum tıpkı kozanın kelebeğe, kelebeğin kozaya dönüşümü gibi sürekli bir dönüşüm biçimidir. Bilimsel ve yaratıcı kültür ve zekâ birbirinden beslenir. Dolayısıyla böyle bir ortamda topluma kazandırılan her birey fikirler ya da ideallerle donanarak toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik kurumsal yapıları üzerinde/toplumun geleceğinde işlevsel/başat bir role sahip olmaktadır. Bu bağlamda, toplumsal/milli bilim politikalarının oluşturulmasında üniversiteler toplumun gelecek öncüleridir ve iki şekilde özdeşleşirler. Bunlardan ilki, bilim üniversitenin onurudur hatta ruhudur koşuludur. Doğrudan doğruya onu yaşamla besleyen ve yalnızca değersiz bir düzenek olmaktan kurtaran ilkedir. İkinci özdeşleşme koşulu ise, üniversitelerin, toplum yaşantısıyla, tarihsel gerçekle, yaşanılan günle temasta olmayı gereksinmesi, yaşanan gün her zaman için bir bütündür ve güncelliğe açıktır benimsemeleridir. O halde üniversiteler toplum yaşantısında kitle iletişim araçlarından daha büyük bir "ruhsal güç" olmak zorundadır. Bunun için,

üniversiteler güncellikte ağırlığını koymalı, günün önemli sorunlarının kendi -kültürel, mesleki ya da bilimsel- bakış açısından yorumlamalıdır. Böylelikle toplumsal/ulusal bilim politikalarının oluşturulmasında -salt öğrencilere yönelik bir kurum, kullanıcısına göre sınırlanmış bir alan olarak kalmayacak, ivedilikleriyle, tutkularıyla yaşamın ortasında yer alarak kitle iletişim araçları karşısında üstün bir "ruhsal güç" niteliğiyle kendini dayatacak, yaygara karşısında sükûneti, sığlığın ve aptallığın karşısında ciddi zekâyı- bilimsel ve yaratıcı kültürel erke sahip kurum olmayı temsil edebilecektir (Ortega, 1998:70-72).

Böylece üniversite toplumun gelişiminde, ilerlemesinde ve ulusal bilim politikasının oluşturulmasındaki itici bir güç olacaktır. Bu güç aynı zamanda bilim ve ana dilde eğitim politikasının ve öncelikler listesinin gereksinimlere göre elden geçirilmesi, iyileştirilmesi; çalışma koşullarının çok daha cazip hâle getirilmesi ve gönüllü kulluklara değil bu ülkede çalışmaya özendirilmesi anlamına gelecektir.

Sonuç Yerine: Bilimsel ve Yaratıcı Kültür Üretimi İçin Etkinlikleri Gerçekleştirme Koşullarının Yaratılması

Kaynak tabanlı üniversite modeline bağlı bilimsel ve yaratıcı kültür üretme konusunda temel olarak iki koşul önerilebilir. Bunlar; demokratik merkeziyetçi sesleniş yetenekleriyle gerçekleştirme koşullarının yaratılması ve disiplinler arasılık/ulusal irade sesleniş yetenekleriyle gerçekleştirme koşullarının yaratılmasıdır.

Demokratik Merkeziyetçi Sesleniş Yetenekleriyle Gerçekleştirme Koşullarının Yaratılması

Kısaca "tartışmada özgürlük, uygulamada birlik" anlamında ifade edilen demokratik merkeziyetçilik (*bkz.* Gerring, Strom, 2004:1-42) ideolojik ve siyasal olmayan üniversite yönetiminin oluşturulmasında uygulama koşuludur. Çünkü bireylerin önemsenmediği, nesnelleştirildiği bir ortamda kolektif ruh/irade varlığını yitirir. Kolektif ruhun/iradenin ölmüş olduğu bir ortamda -yani simülasyon evresinde- bireysel arzu ve isteklerdeki eğilim bilimin üretimi yönünde değil, tüketimi yönünde bir eğilim gösterir (*bkz.* Cruz, 2010:109-114). Böyle bir ortamda bilim sadece bir tüketim aracıdır. Üretilmesi değil, tüketilmesi makbuldür.

O halde, üniversitelerde kolektif ruhun/iradenin canlanması demek bireylerin önemsenmesi başka bir deyişle örgüt tabanının (bilimsel/akademik kadronun) söz ve karar sahibi olması, yöneticilerin taban tarafından istendiği anda görevden alınabilmesi, yerlerine yenilerinin seçilebilmesi, kararların tabanın büyüklüğünün katılabildiği toplantılarla ya da örgüt içi çeşitli kurumlar, mekanizmalar işletilerek yine tabanın bütününün katılması sağlanarak alınmasıdır (*bkz.* Berger, 1987). Kararların alınması gibi uygulanışı, denetlenip takip edilmesi yine taban tarafından gerçekleştirilebilecek araçlarının yaratılmasıdır. Üniversitelerde çok seslilik demokratikliğin sağlanmasının koşullarından biridir. Özellikle de tabanı bilimsel bir kadrodan oluşan -bu kadronun gerçekten söz ve karar sahibi olduğu- üniversitelerde tek seslilik olası görülmemektedir. Bu nedenle üniversite yönetiminde tüzük ihlallerinde ve programlar doğrultusundaki eylem birliğini bozmaya yol açamayacak değişik görüşlerin ortaya çıkması, kendini ifade edebilecek araçlardan yararlanabilmesi, çoğunluk olma haklarını kullanabilmesi sağlanmalıdır. Bu hem taban önceliğinin gelişmesine, kararlara aktif katılımının sağlanmasına hem de kararların içeriğinin zenginleşmesine zemin hazırlayacak bir koşuldur (*bkz.* Yücekok, 1987).

Kolektif ruh/irade örgütü oluşturan tüm bireylerin birlikte karar alıp, aldıkları kararı birlikte uygulamalarını ifade eder. Bireysel önceliklerin yerini kolektif önceliklere terk etmesi gerekir. Üniversitelerde zorunluluğa bağlı boyun eğme yerine yetkiler bireylere değil örgüt içi kurumlara dağıtılmalı, en yetkili kurumlar örgütün tümünün katıldığı ve katılan üyelerin nesne değil özne olduğu kongreler, konferanslar vb. toplantılar olmalıdır. Tüm üyeler katıldıkları senato/yönetim kurul toplantılarında tüm yetkilerini üniversite yönetimine devrederek yani alınan kararların uygulanışında bütün önceliği onlara bırakarak kenara çekilmek yerine tüm üyeler alınan bütün kararlara katılabilmeli, uygulanışının denetleyicisi olmalıdırlar. Burada temel argüman yönetimin bilimsel ve yaratıcı kültür oluşturmaya dönük amaçlar çerçevesinde maddi, karizmatik, siyasal vb. ayrıcalıklar elde etme çabası olmayıp omuzlarına yüklenen toplumsal sorumluluğun ve her an hesap verme zorunluluğunun bilincinde olmalarıdır. Demokratik merkeziyetçiliğin temel çatısı bu ilkeler çerçevesinde bütünleşmektedir. Kaldı ki, üniversitelerde demokratik merkeziyetçilik en alt kademeden en üst kademeye kadar tüm üyelerin katılımı ve farklı görüşlerin tartışılmasını sağlanarak alınan kararların yukarıdan aşağıda yine tüm üyelerin katılımıyla eylem birliğinin bozulmasına izin verilmeksizin uygulanmasını ifade etmektedir. Hiç kuşkusuz alınan kararlar gerçekten çoğunluğun iradesini yansıtmak zorundadır. Kararlar tüm örgüt üyelerinin katılımının sağlandığı platformda alınmalı, azınlık görüşlere çoğunluk olma hakkı tanınmalıdır ancak alınan kararlar bir grup ya da bireyler için uyulması olanaksız sorunlar taşıyorsa eylemin önemine göre ayrılmak ya da eylem birliğinin bozulması nedeniyle ihraç edilmelidir.

Kararlara tüm örgüt üyelerinin etkili/etkin katılımının sağlandığı platform aynı zamanda kolektif ruh/iradeye yönelik bir sesleniş şekli ve ideolojik ve siyasal olmayan üniversite yönetim modelinin gerçekleştirme koşullarıdır.

Disiplinler Arasılık ve Ulusal İrade Sesleniş Yetenekleriyle Gerçekleştirme Koşullarının Yaratılması

Disiplinler arasılık ve ulusal irade sesleniş yetenekleri toplumsal/ulusal bilim politikasının gerçekleştirme koşulludur. Kezâ, disiplinler tarihsel olarak, bilgiyi örgütlemenin başlıca aracı ve yeni anlayışlar üretme kalıplarıdır. Bu bakımdan disipliner çerçeve her ne kadar sınırlar belirlemede başarı sağlamış olsa da, beraberinde kendi doğası gereği karmaşık sorunların ele alınıp çözüme kavuşturulmasına yetmeyen aşırı uzmanlaşmayı, parçalanmışlığı ve yalıtılmışlığı yaratmaktadır. Böylece arzulanmayan aşırılıklara yol açarak disiplinler arasındaki işbirliğini ve çapraz-tohumlamayı engellemekte/yok etmekte, pek çok durumda entelektüel yalıtılmışlığı da teşvik etmektedir. Uzmanlar çoğu kez kendi sorumluluk alanlarının dışında kalan olguları görmezden gelerek önemli ve kritik perspektifleri yitirmektedirler. Bu indirgemeci yaklaşım bazen tek tek ağaçlara takılıp ormanı gözden kaçırmaya, bazen de bilgiyi dünyanın ve gerçekliğin kapsamlı bir şekilde kavranmasını ve tasvirini sağlayacak şekilde bütünleştirme yeteneğinden yoksun bırakmaktadır. Bu ise söz konusu sorunlara çözüm üretebilmek üzere, günümüzde varolan bilimlerin türlü dallarını ve alanlarını dikkate alarak kuşatıcı birleştirişlere erişmek eğilimini gittikçe önemlikılmaktadır (Duralı, 2006:38).

Bu açıdan disiplinler arasılık toplumsal/ulusal politikaların oluşumunda gerçekleştirme boyutuyla yer almak zorundadır. Burada temel argüman disipliner çalışmaların her şeyi nesnel gözle ele alıp değerlendirme barbarlığında gizlidir. Bu yöntemle bilim insanlarının çoğu, kovanın hücresindeki bir arı veya çarkın kolunu çeviren insan gibi, çalışma alanlarındaki daracık hücrelerinde kapalı iken dahi bilimin genel ilerleyişine hizmet ederler. Ne var ki, bu da son derece garip bir insan türü yaratır. Bu insan türü "uzman" olarak isimlendirilen kendine ait olanı, gayet iyi bilen ama diğerlerinin temelden cahili olan kişidir. Burada asıl olan politikada, sanatta, adet ve geleneklerde, diğer bilimlerde ilkel, cahil bir adamın davranışıyla hareket ederek ve paradoksal olarak bu konuda diğer uzmanlarında bulunabileceğini kabul etmeyen kişilerin toplumun her köşesine yayılmış olabileceği gerçeğidir. Kitlelerin gerçek egemenliğini sembolize eden ve büyük ölçüde bu egemenliği oluşturan bu insanların barbarlığı, toplumun demoralize oluşunun başlıca nedenidir. Bu dengesiz uzmanlaşmanın en belirgin sonucu "kültürlü" insanın giderek azalmasıdır.

Dolayısıyla disiplinler arasılık gerçekleştirme koşullarının yaratılmasında gerek akademik camianın gerekse öğrencilerin bilginin mutlaka olgusal hakikat olmayabileceğinin, eksikler içerebileceğinin farkında olmaları önemli görülmektedir (Babüroğlu, 2003:181-182). Ayrıca akademik öğrencilerin çoğu için emek piyasasının hızla küçülüyor ve mezunların öğrenim gördükleri alanla ilişkisi bulunmayan işlerde çalışıyor olmaları yeni bir sesleniş biçimini de beraberinde getirmektedir. Bu sesleniş üniversitelerdeki eğitimin değerinin en başta öğrenilen disiplinin içeriğinde değil, öğrenciye düşünme disiplini, yöntemli araştırma ve analiz, bilgi uygulaması ve başkalarıyla işbirliği yapma yetenekleri kazandırmasında yattığı görüşüne dayanmaktadır. Nitekim bilim alanında kaydedilen ilerlemelerin çoğu, öğrenmiş oldukları kendi disiplinlerini çoktan unutmuş bilginlerin yürüttüğü çapraz-disiplinli ve disipliner olmayan araştırmalarla sağlanmaktadır. Gelecekte, bir akademik derecenin sadece herhangi bir disiplin dalında görülen öğrenime değil, bireyselleştirilmiş bir öğrenimi tamamlamış ve önemli bir çalışma yapmış olmaya bağlı hale geleceğini tasavvur etmek o kadar da zor değildir (Babüroğlu, 2003:163).

Bu açıdan ulusal irade sesleniş yeteneği bilimin kendi ilerleyişinin düzenleyicisi olarak, yeniden kurma çabasına gereksinim duyar ve bu birlik uğruna ortak bir çaba sarf edilmesinin gerekliliği üzerinde durur. O halde disiplinler arasılık çarkını güçlü bir şekilde çevirmeyi üzerine alacak yeni bir nesil yetiştirilmezse, Türk Ulusu'nun ilerlemesini sağlayacak en önemli unsur göz ardı edilmiş olacaktır.

Kaynaklar

Akyeampong, D. (1998), "Higher Education and Research: Challenges and Opportunities", UNESCO ED-98/CONF.202/8 Paris, August.

Araya, S., Orero, A. ve diğerleri (2007), "Is/It and Its Relationship with University Performance in the Teaching Area: A Resource and Capability Theory Approach", Proceedings of European and Mediterranean Conference on Information Systems, www.emcis.org

Aydın, R. (2008), Üniversite Olabilmek, Ankara: ODTÜ Ya.

Babüroğlu, O. N. (Ed.) (2003), Eğitimin Geleceği [çev. Zülfü Dicleli], İstanbul: Sabancı Üniversitesi. Ya.

Bacon, F. (1999), Novum Orgunum [çev. Sema Önal Akkaş], İstanbul: Doruk Ya.

Barnett R.(2008), Üniversitede İdeoloji ile Yaşamak [çev. Sema Eren], İstanbul: Bilgi Üniversitesi Ya.

Barney, J. (1991), "Firm Resources and Sustained Competitive Advantage", Journal of Management, 17(1): 99-120.

Beerkens, E. (2002), "International Inter-Organisational Arrangements In Higher Education: Towards A Typology", TEAM Tertiary Education and Management, 8 (4): 297-314.

Beerkens, E. (2003), "Globalisation and Higher Education Research", Journal of Studies in International Education. 7 (2): 128-148.

Beerkens, H.J.J.G. (2004) Global Opportunities and Institutional Embeddedness; Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia", Enschede: CHEPS.

Berger, C. (Ed.) (1987), Communicating Under Uncertainty, London: Sage içinde; Roloff, M., Miller, G., Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research.

Bok, D. (2007), Piyasa Ortamında Üniversiteler [çev. Barış Yıldırım], İstanbul: Bilgi Üniversitesi Ya. No. 161/2.

Bourdieu, P. (1975), "The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason", Social Science Information, 14 (6): 19-47

Bourdieu, P. (2006), Karşı Ateşler [çev. Halime Yücel], İstanbul: YKY Ya. No. 2291/144.

Bulut, N. (2005), "Bilim Özgürlüğü: İçeriği ve Sınırlandırılması Sorunu", http://hukuk.erzincan.edu.tr/dergi/makale/-2005_IX_2.pdf erişim tarihi: 05.03.2011

Burbules, N. C., Callister, T. A. (2000), "Universities in Transition: The Promise and the Challenge of New Technologies", Teachers College Records, 102 (2): 271-293.

Capra, F. (1996), Yeni Bir Düşünce [çev. Mustafa Armağan], İstanbul: İz Ya. No. 166/33.

Changeux, J. P., Ricour, P. (2002), What Makes Us Think, New Jersey: Princeton University Press.

Changeux, J.-P. P., Damasio, A., Singer, W. J. (ed.) (2005), Neurobiology of Human Values , XVI,. Springer, New York.

Charle, C., Verger, J. (2005), Üniversitelerin Tarihi [çev. İsmail Yerguz], Ankara: Dost Kitabevi

Cruz, L. S. (2010), "Friedrich Von Hayek: Kölelikten Özgürlüğe [çev. Can Madenci]", KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12 (18): 109-114.

Duralı, Ş. T. (2006), Felsefe-Bilim Nedir, İstanbul: Dergah Ya.

Feyerabend, P. (1999), Özgür Bir Toplumda Bilim [çev. Ahmet Kardam], İstanbul: Ayrıntı Ya. No. 40/23

Foucault, M. (1992), Hapishanenin Doğuşu [çev. Mehmet Ali Kılıçbay], Ankara: İmge.

Gerring, John, Strom, C. Thacker (2004), "Normative Models of Democratic Governance: Decentralism, Centralism, and Centripetalism" Boston University Department of Political Science; www.bu.edu/sthacker/normmodels040625.pdf erişim tarihi: 01.03.2011.

Guignon, C. (2008), Kimim Ben [çev. Abdullatif Tüzer], Ankara: Lotus Ya.

Habermas, J. (2007), İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim [çev. Mustafa Tüzel], İstanbul: Yapı Kredi Ya.

http://insandogasi.blogspot.com/2010/10/bilimsel-ozgurluk-uzerine.html erişim tarihi. 08.04.2011

http://tr.wikipedia.org/wiki/Bilim erişim tarihi 25.03.2011

Jacoby, R. (1996), Belleğini Yitiren Toplum [çev. Hakan Atalay], İstanbul: Ayrıntı Ya. No. 169/87.

Kant, I. (1984), Seçilmiş Yazılar [çev. Nejat Bozkurt], İstanbul: Remzi Kitabevi

Kehtn, J. H., Stensaker, B. (Ed.) (2009), The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, B.M: Sense Publishers.

Kitcher, P. (1993). The Advancement of Science: Science Without Legend, Objectivity without İllusions, New York: Oxford University Press.

Kuçuradi, İ. (1982), "Felsefe ve İnsan Hakları", İnsan Haklarının Felsefi Temelleri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiye ve Orta Doğu Araştırmaları Enstitüsü.

Kuhn, S.T. (1995), Bilimsel Devrimlerin Yapısı [çev. Nilüfer Kuyaş], İstanbul: Alan Ya.

Locke, J. (1992), İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme [çev. Vehbi Hacıkadiroğlu], İstanbul: Kabalcı Ya.

Lockie, I. (2009), "Capitalism and Higher Education: Establishing The Relationship, and Understanding The İmplications for Low and Middle-income Economies", ISS International Institute of Social Studies.

Mill, J. S. (1993), On Liberty and Utilitarianism, New York: Bantam Books.

Morgan, J. Elmer (2008), Horace Mann: His Ideas And Ideals, LLC: Kessinger Publishing.

Nye, Jr. J. S. (2004), Amerikan Gücünün Paradoksu [çev. Gürol Koca], İstanbul: Literatür Ya. No. 99.

Ortega, G., Y. (1996), Kütlelerin İsyanı [çev. Nejat Muallimoğlu], İstanbul: Birleşik Ya.

Ortega, J. Y. G. (1998), Üniversitenin Misyonu [çev. Neyyire Gül Işık], İstanbul: YKY Ya. No.76.

Papatya, N. (2007), Sürdürülebilir Rekabetçi Üstünlük Sağlamada Stratejik Yönetim ve Pazarlama Odağı: Kaynak Tabanlı Görüş, Ankara: Asil Ya.

Papatya, N. (2008), "İmgesel Benlikler ve Tükenmişlik Üzerinden Markalaşma: Düşlerle Gerçekleri Arayış Bağlamında Satılık Mutluluklar", Pazarlama ve İletişim Dergisi-Pİ, 7/24(Bahar): 25-29.

Papatya, N. (2010), "Korku Pazarlaması: İronik ve Eleştirel Bir Katkı", Pazarlama ve İleşim Dergisi-Pİ, (2010/1 Kış): 1-17.

Popper, K. (2010), Bilimsel Araştırmanın Mantığı [çev.İbrahim Turan, İlknur Aka], İstanbul: YKY.

Rousseau, J. J. (1976), Toplum Sözleşmesi [çev.Vedat Günyol], İstanbul: Çan Ya.

Sayılı, A. (1984), "Bilim Tarihi Perspektifi İçinde Bilgi ve Bilim", Bilim Kavramı Sempozyumu Bildirileri, Ankara.

Sennett, R. (2002), Karakter Aşınması [çev. Barış Yıldırım], İstanbul: Ayrıntı Ya. No. 374/183.

Sombart, W. (2004), Dünya Görüşü, Bilim ve Ekonomi [haz. Tahir Akgemci], Çizgi Ya. No. 98/25.

Steinberg, J. D. (2008), "Spinoza on Being Sui Iuris and the Republican Conception of Liberty", History of European Ideas, 34: 239-249.

Teichler, U. (1999), "Higher Education Policy and The World of Work: Changing Conditions and Challenges, Higher Education Policy, 12: 285¬312.

Therborn, G. (2008), İktidarın İdeoloji, İdeolojinin İktidarı [çev. İrfan Cüre], Ankara: Dipnot Ya. No. 63/4.

Timur, T. (2000), Toplumsal Değişme ve Üniversiteler, Ankara: İmge Kitapevi.

Ülgener, S. F. (2008), Zihniyet, Aydınlar ve İzm'ler, İstanbul: Derin Ya. No. 78.

Urhan, V. (der.) (2002), Foucault ve Bilginin Arkeolojisi, İstanbul: Paradigma Ya. No. 36/26.

Waters, L. (2009), Akademinin Düşmanları [çev. Müge Özbek], İstanbul: Bilgi Ünv. Ya.

Wilholt, T. (2010), "Scientific Freedom: Its Grounds and Their Limitations", Studies in History and Philosophy of Science, 41: 174-181.

Wrong, D. H. (1979), Power: Its Forms, Bases, and Uses, New York: Harper and Row.

Yücekok, A., (1987), Siyaset'in Toplumsal Tabanı (Siyaset Sosyolojisi), Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Ya. No.565.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1560-1566

Üniversitelerde Uygulama Laboratuvarları

Prof. Dr. Faruk Yalçın Uğurlu
Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Balcalı, 01330 Adana, Türkiye

Özet

Türkiye'deki mevcut üniversite öğretim-eğitim sistemi içindeki aksaklıkların temel konusu "yüksek lisans", "doktora" ve "doktora sonrası" aşamalarında yaşanan boşluklar ve verimsizliklerdir. Yapılan çalışmaların büyük bölümünde seçilen konular, uygulama alanları ve araştırmalar somut hedeflerden uzak kalmaktadır. Bu hedefsizlik Türkiye'deki en büyük kaynak ve güç olan gençliğin önemli bölümünü ümitsizliğe ve verimsizliğe sürüklemekte, ülkemizle gelişmiş ülkeler arasındaki bilimsel uçurum gittikçe derinleşmektedir. Bu duruma neden sadece üst yönetimler ve karar vericiler değildir. Çünkü bu çalışmada önerilen çevresel kapsamlı uygulama laboratuvarları modelini hayata geçirme konusunda hukuki engel bulunmamaktadır. Önemli olan, mevcut durağanlıktan sıyrılarak yaratıcı yaklaşımlara yönelebilmektir. Öneri modeli, her bilimsel çalışma alanını kendine göre tasarlayıp uygulayabilir. Bu çalışmada verilecek örnek, tasarım alanını, özel olarak da mimarlık, iç mimarlık, endüstri tasarımı vb. bilim dallarını kapsamaktadır. Mevcut sistemde yüksek lisans için 2-3, doktora için 3-5 yıllık çalışma süresi söz konusudur. Bu sürede elde edilen bireysel araştırma sonuçlarının uygulamaya yönelmesi tek başına oldukça güçtür. Ancak bu çalışmaların konu bütünlüğüyle zincir oluşturması ve bir çıktının, hızla diğer bir çalışmaya girdi oluşturması durumunda verimlilikten bahsedilebilir. Bunun için seçilen çalışma konularının ülke gereksinimleri ve öncelikleri dikkate alınarak yönlendirilmesi modelin temelidir. Ayrıca bulguların kuramsal düzeyden kullanılır kılgısal standartlara hızlı bir şekilde dönüştürülmesi ve kuram-kılgı-kuram dönüşümünün kesintisiz oluşması gereklidir. Aksi halde her bilimsel bulgu çok çabuk eskimekte, büyük kaynaklarla elde edilen emeklerden elle tutulur geri dönüş sağlanamamaktadır. Önerinin özü, üniversitelerin yakın çevrelerinde kuramsal birikimlerinin uygulamaya dönüştürülebileceği laboratuvarların geliştirilmesidir. Örneğin; mimari tasarım verileri paralelinde gelişecek model bir yaşam yerleşiminde hızla yapılacak geri kazanımla yeni tez konularının belirlenmesinde doğrudan, çok yönlü, verimli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Yüksek lisans, doktora, uygulama laboratuvarı.

Giriş

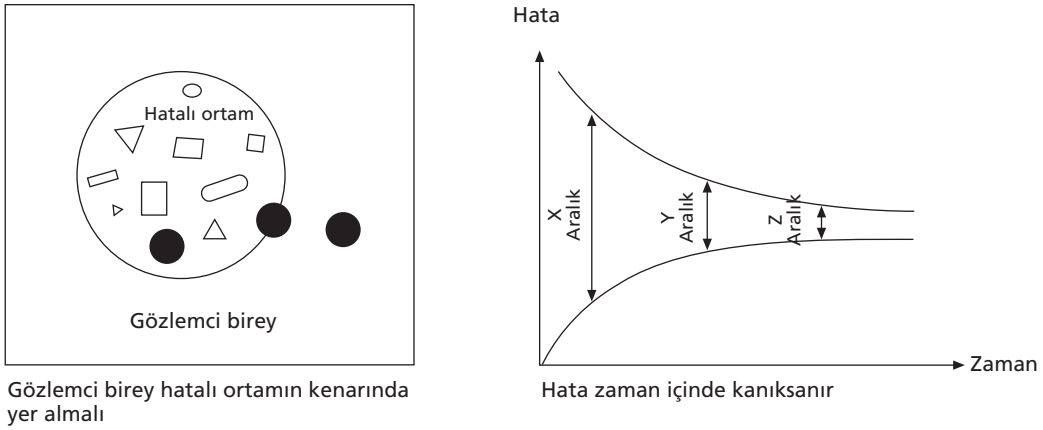
Bu modele yaklaşımda ilginç çağrışımlar getiren asıl bilim dalı tıp olmuştur. Çünkü üniversitelerin, doğru işledikleri varsayılabilecek tıp dallarında oluşacak kuramsal birikimler, eğitim hastanelerinde hastalar üzerinde denenebilmekte, bilimsel çalışmalar doğrudan yeni tez konularına dönüşerek sistemi sönümsüz şekilde beslemektedir. İşleyişte sosyo-ekonomik, psikolojik ve kültürel koşullar da rol oynamaktadır. Ancak bu yönlerden bazıları döner sermaye gibi işleyişlerle az da olsa bir dönüşüme yönlenebilmektedir. Zaten öneri modelde de asıl olan sistemin başlatılmasının gereğidir. Bu modelin işletilmesi ile ilgili basit ama etkin bazı yollar konusunda da değişik öneri düşünceler sunulabilir. Bu işleyişler de zaman içinde ayrı birer tez konusu olabilir.

Bu uygulama laboratuvarları modeli ile ilgili bazı ayrıntılara girebilmek için seçtiğimiz Tasarım Bilimleri Uygulama Laboratuvarı Modeli'ne ilişkin düşünceleri sunmaya çalışırsak; halen mimarlık mesleğine ilişkin üniversitelerin birçoğundaki bilimsel düzeyin, ülke ve toplum için önemli ve belirleyici bir varlık gösterdiğini iddia edemiyoruz. Bunun en yakın göstergesi çarpık, çirkin, betonlaşmış yakın ve uzak yaşam çevreleridir. Bu olumsuz çevreler ya da mekân yumakları yerine neler konulabileceği üniversitelerin sınıflarında, özellikle de tasarım stüdyolarında hergün birçok kez dile getirilmektedir. Bu ideallerin gerçekleştirildiği doğru yapılanmalar yaratılamadığı için, bu mekânlar içinde yer alabilecek yaşamın bütün parçaları, örneğin malzeme, detay, işlevsellik (müşteri memnuniyeti düzeyinde geri dönüşler olarak) ısı kaybı-kazancı, bina ilk ekonomisi, işletme ekonomisi, işletme giderleri ölçümleri, tesisat problemleri vb., hepsi birbirinden kopuk hale gelmektedir. Bunlara ilişkin ölçümler sistematik anlamda iç - geçiş - dış mekân ilişkileri bilimsel anlamda geri dönüşlü veriler olarak elde edilememektedir.

Diğer önemli bir konu da bu mekân yumaklarında sosyo-kültürel etkileşimlerin ölçülmesindeki yetersizliklerdir. Örneğin benzer veya farklı aile tiplerinin aynı çevrelerde beraber yaşamalarından doğan olumlu olumsuz toplumsal, psikolojik veriler eksik veya yanlış ölçülebilmektedir. Ama bazen bilimsel yaklaşımlarda amaca yönlendirilmiş ölçüm ortamlarının da yaratılması gerekebilir.

Öneri model laboratuvarlar bir kere gerçekleştirilebilirse, bunların bilimsel geri dönüşler sonucunda kendiliğinden artarak, elde edilecek ekonomik geri dönüşlerle laboratuvarların işletilmesi ve zamanın getireceği iyileştirme ve uyum sağlamaları da ayrı birer araştırma ve uygulama projesi olabilecektir. Asıl olan sönümsüz sürecin sağlıklı bir ivme ile başlatılabilmesi veya tetiklenebilmesidir. Böylece çağı ve çağın bütün buluşlarını kendi mekânlarında kullanabilmeyi ve sürekli yenilenerek adaptasyonlar yaşayan dinamik sağlıklı çevrelerde yaşamayı hedefleyen bilinçli topluluklar da kendi organizasyonları ile üniversitelerdeki benzer gelişimlerde çok değerli itici roller üstlenebilirler.

Öneri laboratuvarlar yerine var olan çevrelerin araştırmalarda kullanılması, gereksiz birçok yan girdi faktörünün bilimselliği zedeleyecek katkılarını ortaya çıkarabilecektir. Araştırmacıların bulunacakları çarpık ortamlardaki sağlıksız algılarla yanlış etkilenmelerinin ve olumsuz koşullanmalarının kolayca oluşacağı da açıktır (Şekil 1).



Şekil 1: Hata algılaması.

Açıkça denebilir ki; özellikle Türkiye'deki gibi özel kimlikli bir insan yapısı için genç, dinamik, yaratıcı, çalışkan ve idealist yapılara sahip bir topluma aşılanabilecek bu öneri model düşüncesi çok çabuk kavranıp, işlenerek her alanda önemli geri dönüşlere yol açması kolayca sağlanabilecektir. Bu konudaki sorumluluk ve temel görevimiz olarak, geliştirmekte olduğumuz bu yeni kuram-kılgı modelini yaygınlaştırma ve arzu edenlere bütün detaylarını sunmakla sınırlı kalmayacağını, kısa sürede örneklerinin gerçekleştirileceğini umuyoruz.

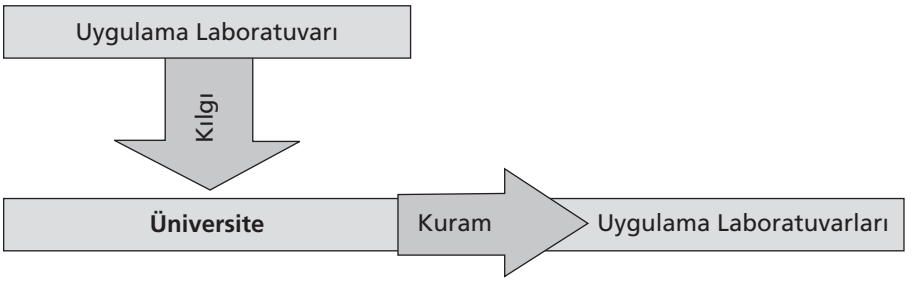
Uygulama

Her düzeyde mesleki biçimlenme kazanılırken, sadece öğretimin değil aynı zamanda eğitimin de gerektiği açıktır. Bu durum üniversite düzeyinde, özellikle de teknik konularda daha da önem kazanmaktadır.

Üniversite üretiminden istemde bulunan bütün tarafların beklentilerine bakıldığında; hem özel birikimli bireye istem oluşturan toplum, yani öğrenciler (bu geleneksel ifadenin yerini öğrenici ve eğitim alan şeklinde düzeltmeliyiz) (Erpi, 2005), ile onlara yön verenler (öğretici ve eğiticiler), hepsi de kuramsal ve kılgısal birikimin birbirlerini tamamlayan paralelliğini yadsıyamazlar.

Bilimsel çalışmanın temelini, eldeki verilerden hareketle daha yeni, işlevsel buluşlarla, gelişimlere yönelme süreci oluşturduğuna göre, bu bağlamda; sürecin her aşamasında, kuramın kılgıya içten bağımlı karakteri ile birbirlerine geçişli özelliklerinin de belirgin çizgileriyle ortaya konması gerekmektedir.

Bilindiği gibi, *kuram*, bir objenin veya olgunun onu yakından gözleyen, izleyen insanın eskiden algıladığı birikimlerle yenilerini çakıştırmasından doğar. Bu sürecin bilimsel standartlarda, evrensel ölçütler paralelinde, sağlıklı, verimli sonlanması da; uygulanacak yönteme, harcanacak zaman ve görevli birey veya gurubun birikim değerleri ile deneysel bulguları yorumlama becerilerine paralel olarak seviye kazanabilecektir. Yani ortaya konan herhangi bir kuram, salt düşünsel temellere dayalı kalıyor ve deneysel sürece bağımlanmamış bir halde ise yeterliliğinden şüphe edilmelidir (Şekil 2).



Şekil 2: Kuram-Kılgı.

Uygulamalı Eğitime Gereksinim

Ülkemizde Cumhuriyet ile birlikte hızlanan ekonomik değişim, beraberinde her tür mekânsal farklı gereksinim sürecini de oluşturdu. Örneğin; bir yandan yeni işlikler yapılırken, diğer yandan üretimdeki değişime koşut kentsel barınma gereksinimi de kendiliğinden şekillenmeye başladı. O tarihlerde elde edilen bütün yapısal üretim, eli keser tutan ustalarla, işi bilen birkaç işçinin katkısıyla gerçekleştirilmekte ve üretime ilişkin gerekli tasarım kararları, yöresel meydana çıkan, farklı geleneksel birikimler sonucunda uygulanmaktaydı. Bu dönemdeki sınırlı ekonomik koşullar ile az sayıdaki nüfusun ilgili istemleri de hem nitel hem nicel açılardan çok sınırlıydı. Ancak; bütün bu koşullarda bile teknik eleman gereksinimi, yeni yerleşimlerde, özellikle de devlet yapılarında ortaya çıktı. Bu nedenle, savaşan dünyadaki dengelerin itkisiyle, yabancı hocaların da görev aldığı üniversite düzeyindeki kurumlaşma başlamış oldu. İlgili kurumların ilk yıllarında, gereksinim duyulan sınırlı proje üretiminde, öğretici ve öğrenci idealist ekip çalışmalarıyla, oldukça seviyeli ve kuram-kılgı bağını koparmayan akılcı üretimler söz konusuydu.

Bir süre sonra istemlerin artması ile çeşitlenmesi yeni kararların alınmasını zorlamaya başladı. O tarihlerde, akılcı kararlar alabilen yöneticiler, özellikle eğitim için istenen yapılaşmanın işlevsel kurgusu paralelindeki gereksinimi, olay kritik seviyeye gelmeden, köy enstitülerini organize ederek, kendi yapısını kendi tasarlayıp üretecek olan, çok geçerli işlevsel bir model getirdi. Bu model, özünde mekân gereksiniminin bire bir, en işlevsel ölçüt ve kalitede tasarlanmasına, her yörenin çevresel, iklimsel koşullarının analizine, inşaat potansiyellerini ayrı değerlendirmeye, en çok o yöredeki malzeme ile iş gücünü kullanabilme, vb. temellere dayanmaktaydı. Tabii, bunlar kadar hatta bunlardan daha da önemli olan; olaya fiilen katılan öğrencilerin elde ettikleri çok yararlı uygulama gözlem ve becerilerinin kazanılmasıydı. Bu deneysel seviyenin diğer aşamalarında da, bilimsel birikim olarak geliştirilebilmek üzere, kolayca test edilebilmesi, hatta rahatça eleştirilebilmesi olgusu çok önemliydi. Böylece bir yandan iş gücü en doğru şekilde değerlendirilmekte, diğer yandan da doğaya saygılı yapılaşma, en sağlıklı malzeme ve teknoloji ile üretilebilmekteydi.

Ne yazıktır ki 1950'li yıllarda bu sistem burada irdeleyemeyeceğimiz, ama bilimsel olmayan gerekçelerle, hızla sonlandırıldı. Bizce bu bitiş aynı zamanda, halen bile olumsuzluklarından kurtulamadığımız bir sistemin başlangıcını da beraberinde getirdi. O da; yeterli eğitsel, hatta organizasyona dayalı birikimi olmayan, bazen sıfır serma-

yeli ve teknik uzmanlıktan yoksun girişimcilerin yapılaşma sürecine bir artı değer aracı olarak bakmaya yönlendirilmesidir.

Tarihsel geçmişi ve özellikleri sunulmaya çalışılan çarpık sistemin temellerinin, bütün teknik elemanlarla (mühendisler, mimarlar, vb.), onların sağlıklı eğitim sürecini olumsuz etkileyen, çağdaş, evrensel bilimsel çizgiden sapan kısır döngülerine uzandığı, olumsuz işleyişinin de halen devam ettiği açıktır. Örneğin; üniversitelerin ilgili bölümlerinde, halen yapılan araştırmaların birçoğunun konuları, araştırma yöntemleri, toplam bilimsel standartları, ne güncel, ne de yakın gelecekteki gereksinimlere temellendirilmiştir. Böyle bir dönemde getirilmeye çalışılan yeni değil eski, ama sağlıklı sistemin özünde ise; bir yandan dağ gibi biriken ülke problemlerine acil kuramsal çözümler üretebilecek, diğer yandan da bunları hayata geçirebilecek uygulama olanaklarını araştıran, şimdikinden çok farklı özellikler bulunmaktadır. Bu sistemin özü "*Uygulamalı Eğitim*" dir.

Yukarıda açıklanan köklerin somut olumsuzlukları günümüzde her yerde, her yönü ile ve her aşamada yaşanmakta, çok yönlü zararları da bütün bireyler tarafından kolayca algılanmaktadır. Örneğin; motorlu-yaya trafik ikilemi çözülmemiş, çevreye saygısı olmayan, çatısı akan, kolay-ekonomik işletilmeyen (ısıtılıp havalandırılamayan), en küçük fiziksel konforu olmayan birçok yapı vardır. Bu çarpık yapılara sahip olabilmek için de aileler, onların zor koşullarda çalışan-üreten bireyleriyle, emekli olana kadar çalışmak zorundadırlar. Görüldüğü gibi bunları üreten çok sınırlı sayıda mutlu insana karşın, onları sağlıksız özelliklerine rağmen kullanmakta olan veya sahiplenerek kullanmak isteyen mutsuz büyük bir toplum kesimi söz konusudur.

Açıkça görüldüğü gibi; önerilen uygulamalı sistem, aslında işlediği zaman çok kısa sürede, birçok sektöre, tabii en önemlisi de bütün insanlara, önemli olumlu yaşam standartları kazandırabilecek, hatta giderek mutlu toplumu yaratmada lokomotif işlev yüklenmiş olacaktır.

Sistemin İşleyişi

Önerinin temeli, sağlıklı bir üniversite eğitim, öğretim sistemine dayanmaktadır. Bu yeni işleyişe seçtiği dalda giren, bu eğitimden yararlanan bütün bireylerin aşağıdaki olumlu standartlardan yararlar sağlayacağı kolayca iddia edilebilir. Bizce, halen üniversitelerde istemediği dalda eğitime zorlanan öğrenci kesiminin çektiği işkenceler ile ailelerinin yaşadıkları, en temel düşünme malzemesi olmalıdır. Geleceğinden emin olamayan bireylerin topluluğu, her yönden (sosyal, psikolojik, ekonomik, vb.) sağlıksızdır.

Bu olumsuzlukları giderecek en önemli karar, bütün üniversitelerin kapılarının ve programlarının her isteyene açılmasıdır. Halen bulunan öğretim kadroları ile diğer çalışanlar, hatta var olan bütün mekânlar, rasyonel organize edildiğinde ve kullanıldığında yeterli sayıdadır. Ayrıca, sınıf, laboratuvar vb. mekânlar, doğru zamanlama ile çağdaş bilgisayar teknolojisi kullanıldığında bütün istemlere yeterlidir. Böylece üniversiteye giren öğrencilere, esnek programlar uygulanarak, her başarılı olduğu ders, uygulama veya yarıyıl için bir belge (sertifika) verilerek, sonuçta belirli nitelik ile sayıda sertifikası olana belirli dallarda ön lisans, lisans veya yüksek lisans, hatta doktora diplomaları verilebilir. En önemli konulardan birisi, insanların becerili oldukları dalda eğitildikleri zaman gösterecekleri verimin çok önemsenmesidir. Ayrıca gelişmiş ülkelerde olduğu gibi uzmanlık alanlarını çok yönlü çeşitlendirme ile iş ortamından gelen istemlerin maksimum çakışması da kolayca sağlanabilecektir. Programa başlama, bitirme koşullarının doğru tarif edilmesi de çok önemli bilimsel gelişimlere olanak sağlayacaktır. Örneğin; ABD'de bir dalda (örneğin; fizik mühendisliği vb.) lisans derecesi olup tıp dalında ilerlemek isteyenler özel sınavlarla tıp fakültelerinin üçüncü sınıflarından eğitime başlayarak uzmanlaşabilmektedirler.

Önerilen programın en önemli yönlerinden birisi de fiili uygulama dersleridir. Örneğin; mimarlık veya iç mimarlık dallarında halen yapılmakta olan stajlar yetersizdir. Ama yarıyıl içinde uzun süreli yer alacak bu dersleri alan öğrenciler, bir yandan sağlıklı pratik bilgilere ulaşırken, diğer yandan da hangi noktalarda kuramsal yönlerden boşluklar bulunduğunun farkına varabileceklerdir. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarındaki araştırma ile tez çalışmaları da daha somut ve sağlıklı konulara yönlendirilerek, hem öğrencilerin okurken gereken ekonomik girdi sorunları burs yerine daha kolay ücret girdisi haline dönüşebilecek, hem de bilimsel veri ve kaynak sorunları en aza indirilebilecektir. Böylece gereksiz araştırma yönelimlerinden kurtulan üniversiteler de daha üretken ve verimli olan kurumlar olarak toplumdaki eski saygınlıklarını otomatik olarak geri kazanabileceklerdir.

Önerilen uygulamanın genel işleyişinde temel bazı özellikler bulunduğu gibi, her özel çalışma alanının da, o dalın gerektireceği kapsam farklılıklarının olması tabiidir. Bir kılgısal eylemin kuramsal içerikle doğrudan bağları bulunduğu gibi, dolaylı biçimlenmesi de doğaldır. Örneğin; bir mimarlık bölümünde yer alabilecek malzeme dersi uygulamalarından öğrencilerin sağlayacağı yararlar vardır. Ama eğer malzeme ile kimyasal daldaki uygulamala-

rın sınırları ele alınırsa, sonuçta malzeme ömrünün bu süreçten doğrudan etkilenmesi, mimarlık dalının da dolaylı etkilenmesine yol açabilecektir. Bu nedenle her kılgısal işleyişin tasarlanıp uygulanmasında, sağlıklı bir planlamanın çok yönlü katkıları bulunacağı unutulmamalıdır.

Özel Uygulama Alanı Olarak Mimarlık ve İç Mimarlık

Kuramsal ile kılgısal işleyişlerin birbirine en yakın ve hızlı dönüşebildiği alanlardan birisi de mimarlık olmaktadır. Bu çalışma alanının en önemli elemanları insan ve onun her ölçek ve anlamdaki çevresi olduğundan, fiziki, sosyo-psikolojik, ekonomik vb. birçok yönüyle, kuramsal bulguların hemen hemen bütününü uygulama ortamına yönlendirip, onları analiz ederek sonuçlar çıkarabilmek olanaklıdır. Örneğin; insanla, onun fiziki özellikleri, yaşamının yer alacağı bütün mekânlara, her kuramsal aşamada kılgısal olarak da yansır. Bir salonun, ya da ıslak hacmin tasarlanıp üretildikten sonra, onların kuramsal kararlarda ortaya konan verimlerinin kılgısal alanda gerçekleşip gerçekleşmediğinin saptanması, hatta detaylı ölçümlenmesi çok kolay ve sade bilimsel uygulama yöntemleriyle ortaya konabilir. Bir salon mekânının tasarımında elde edilen kuramsal ölçülerinin, yaşam sürecindeki rolünün, o süreçteki davranış özelliklerinin ölçümlenmesi sonucunda kılgısal kavranması çok önemli bir süreçtir. Böyle bir aşama aynı zamanda getireceği çalışma etaplarıyla kuramsal işleyişe de çok değerli veri geçişleri sağlayacaktır. Örneğin; bu aşamadan sonra, hem mimarlar, tasarımcı olarak, daha doğru karar verebilecek yaklaşımları somutlaştırabilecek, hem de kullanıcılar kendi fiziki gereksinimlerini kendilerinin kontrol edebileceğinin doğrudan farkına vararak, en sağlıklı mimari ürünlere yönelimler oluşturup, doğru tasarım istemleri üretebileceklerdir. Tabiidir ki; böylece, bu çoklu yaklaşım yöntemi ile mesleki biçimlenme ve onun ürünlerinin standardı da pozitif yönde belirgin oranlarda geliştirilmiş olacaktır.

Açıklanan işleyişin, mesleki alana getirdiği bilimsel girdiler irdelenecek olursa; açıkça görülür ki; şimdiye kadarki yanlış işleyişle tasarım yapılırken, öne çıkan tasarım kararları ve biçimlenme bozukluklarının zararını çok sayıda kullanıcı görür. Bu nedenle meslek grubu haksızca eleştirilirken, (mimarlık bazen kalfalıktan daha da geri diye eleştiriliyor), bu sistem aşamasından sonra üretilecek projelerde, tasarım kararlarının bilimsel analizlere dayalı ölçü, işlevsel ilişki, dolaşım, strüktür vb. somut nitelik kararları standart hale gelebilecektir. Ayrıca bu güne kadar sadece bu konularla uğraşıldığı için de kendiliğinden ihmal edilmek zorunda kalınan bazı mesleki konular (estetik, kimlik, vb) öne çıkarılarak, belki de, etik davranış düşüncesi tekrar kazanılabilecektir.

Yukarıda ele alınan anlamda bir sürecin başlatılabilmesi için; üniversitelerin ilgili bölümlerindeki ders programları ile, öneri uygulama çalışmalarının içerikleri, yeniden ele alınarak, karşılıklı etkileşimleri gözden geçirilmeli, gerekli yeni düzenlemelere gidilmelidir. Örneğin; mimarlık birinci sınıflarının çoğundaki temel tasarım dersi; orta öğretimden yetersiz içerik ile olumsuz kapsamda gelen birikimlerin en aza indirildiği soyut ağırlıklı nitelikte, mesleğe, özellikle de tasarım derslerine yönelim amaçlı olarak ele alınmaktadır. Ama kuramsal konular öğrencinin somut algılamasını düzeyli sağlayabilecek ağırlıkta bir uygulama dersi ile bütünleştirilemediğinden de, bu dersin olumlu katkıları ilerdeki aşamalarda kullanılamaz hale gelmektedir. Ancak yeni şekilde; ilk günden itibaren, öğrenciler, bu dersin içeriği paralelinde uygulama yapabilecekleri konularla karşı karşıya bırakılmaktadırlar. Bir mobilya atölyesinde detayla, sonuç ürün arasındaki geometrik ilişki ile bir yapının kitlesel özelliklerinin cephe biçimlenmesindeki ölçüsel girişimi, vb. konular hepsi somut olarak uygulama dersleriyle işlenmekte, giderek sonuçların jürilerce irdelenmesi sağlanmaktadır. Böylece öğrencinin elde ettiği soyut kuramsal birikimin somut anlamının farklı bir ders içinde algılanması gerçekleştirilebilmektedir. Geleneksel yöntemde ise bu işleyiş aynı ders içinde soyut-somut geçişlerin zorlanması ile yürütüldüğünden tam sonuç alınamamakta veya farklı düşünsel beceri seviyesindeki öğrencilerin bu aşamalardaki benzer algılama düzeyleri paralelliği oluşturabilme başarıları garantilenememekteydi.

Önerilen Sistemin Getirileri

Önerilen sistemin var olana karşın üstünlükleri düşünüldüğünde;

- Kuramsal birikimlerin, öğrenciler ile öğreticiler açısından neden, nasıl, niçin, vb. sorulara, daha kapsamlı ve çok daha açık öz ve şekillerde cevap oluşturulabilmesi, detaya veya tüme bağıntıları, ancak yerinde uygulama çalışmaları ile elde edilebilir.
- Kuramsal birikimlerin eski, eksik veya yanlış olanlarının taranmasına en doğru fırsat uygulama sürecidir.
- Kılgısal süreçteki aksaklıkların bilimsel sürece daha sağlıklı aktarılması sağlanır.

- Kuramsal çizgiden kılgısal eyleme geçişte rol alan bireylerin ekip çalışması anlayışını geliştirmelerine ortam hazırlar.
- Özellikle teknik konularda, tasarım, detay, malzeme ve teknoloji yönlerinden olumlu standart gelişmelerine yol açar.
- Uygulama sürecinde uzmanlarla kullanıcılar arasında var olacak diyalog, kuramsal çalışmalara içerik katarak, sağlıklı düşünce ve tasarım temellerinin oluşmasına hız kazandıracaktır.
- Diploma için harcanan süre mesleki yönelim ile mesleki biçimlenme kazanma süreleri kısaltılarak, gereksiz bilgi beceri birikimi ile ülke kaynaklarının kaybından kaçınılmış olacaktır.
- Uzmanlaşma yönelimindeki detaylar ile belirli alanlara yönelen çalışan sayıları, daha gerçekçi, hatta uygun değerlerde gerçekleşebilecektir.
- Yapılacak araştırma, geliştirme çabalarındaki ilk karar ile yönelim süreçleri kısaltılarak, gereksiz yönelimler en aza indirilebilecektir.

Eğitim - Uygulama Sürecindeki İkilem

Eğitim sürecindeki yanlış ve eksikler, uygulama sürecine doğrudan yansımaktadır. Ayrıca uygulama sürecindeki olumsuzluklar da, doğru eğitim alarak uygulama yapmak isteyen meslek insanına iki olumsuz zorlayıcı yön sunmaktadır; bunlardan birisi meslek dışı yönelimler, daha kötü olan diğeri de meslek biçimlenmesindeki olumlu değerlerden vazgeçerek çarpık işleyişin esiri olmak şeklinde özetlenebilir.

Eğitim sürecindeki eksikler olmasa bile eğitimin bir noktada sönümleşmesi, meslek içi eğitimle yeni yenilenme fırsatları olmadığı sürece problem tamamen çözülmüş olmayacaktır. Çünkü eğitim - uygulama ikilisi hem bilgileri ile yöntemleri hem de uygulamaya dönüşümlerinde zamana bağlı aşınıma uğramaktadırlar. Bu özelliklere paralel iyileştirmelerin temelinde sürekli mesleki eğitim uygulaması ile uygulanacak geri dönüşlü stratejiler önemlidir. Eğitim alanlara yönelik sertifika programları ve onların belirli düzeylerdeki birlikteliğinde verilecek nitelik ilerleme betimlemeleri, bu konularda hizmet sunanlarla hizmet alanları özendirecek unsurlardır. Bu eğitimlerin organize edileceği ve uygulanacağı ortamlar da konumuz olan laboratuvarlardır.

Yüksek lisans ve doktora sayısındaki artışın bilimsel yenilik ve dolayısıyla uygulamanın iyileştirilmesi üzerinde bir etkisi olması beklenirken gerçekte böyle bir etki gözlenmemektedir. Örneğin, mimarlık ya da kentleşme konusunda 1985 tarihli 26 yıllık bir yasa halen yürürlüktedir. YÖK'ün 1970'ten bu yana olan kayıtlarında mimarlık alanında yazılmış tez sayısı 5,157, şehir ve bölge planlama alanında 1,751, iç mimari ve dekorasyon alanında ise 516 olarak verilmiştir. Yani sadece doğrudan ilişkili bu iki alanda yaklaşık 7,500 ileri düzey araştırma yapmış bulunmaktadır. Buna karşın uygulamayı yönlendiren en önemli yasal araca bu boyutta yansımış bir yenilik ya da reform gözlenmemektedir. Aynı şekilde tek başına ülkemizdeki kentlerin son 40 yıldaki gelişiminin gözlenmesi bile yapılan çalışmaların gerçek hayata katkısını sorgulamak için yeterli görünmektedir.

Eğer gelişmekte olan bir ülke tek bir konuda bilimsel yaklaşım getirecekse o da en temel insan haklarından biri olan konuttur. En büyük ve en uzun dönemli kaynak yatırımlarından biri olmakla birlikte en büyük kaynak israfı bu alandadır ve malesef bu soruna bilimsel müdahale çok sınırlıdır. Olağanüstü hallerde karşılaşılan sorunlar, bilimsel olmayan yapılaşmanın bir sonucu olarak değil de bir doğal afet olarak algılanıyorsa, bu alanda bilimsel araştırmalar yaptığı varsayılan üniversite bölümlerinin varoluşunun rasyoneli sorgulanmak durumundadır.

Üniversitelerde verilmekte olan temel ve ileri düzey eğitim en üst düzeylere ulaşabilse bile mevcut uygulama sisteminin üniversitede alınan eğitim ve becerilerin ne kadarının hayata geçirilmesine olanak verdiği de tartışılmalıdır. Mevzuat, ara düzey elemanların düşük kapasitesi, karar alma süreçlerinin saydam olmaması ve karar alanların hesap verebilir olmaması ayrı ayrı birer sıkıntıdır. Bu durumda örneğin bir imar değişikliğine imza atması beklenen teknik elemanın manevra alanı ve almış olduğu eğitimin katkısı ne yazık ki en aza indirgenmiş bulunmaktadır. Bu döngünün kırılması eleştirel bilimsel inceleme ve değerlendirme yapabilen üniversite ve bilimsel bulguların savunuculuğunu üstlenecek sivil toplum ile mümkündür. Arz-talep dengesi açısından bakıldığında da, ortada soruna yönelik bir toplumsal gelişim talebi olmasa bile üniversitenin gerçekçi toplumsal gelişim seçenekleri sunması beklenmelidir.

Akademik başarı ve yükselme ölçütleri de üniversitelerde yapılmakta olan bilimsel araştırmalarda etkili olmaktadır. Mevcut ölçütler, akademiyi eleştirel bakış açısıyla uygulamayı değerlendirerek iyileşmesini sağlayacak yenilikler yaratan bir boyuttan kapalı kapılar ardında uygulamadan uzak masa başı araştırmalar yapan bir boyuta sü-

rüklemeyi teşvik etmektedir. Tasarım uygulama ilişkisi bilimsel çalışmaların en temel gerekliliklerinden biridir ve bu ilişki doğru kurulmadan diğer unsurların olması beklenemez. Bu ilişkinin kurulumunda demokratik bir üniversite ortamının yaratılarak eş düzeydeki kişiler arasında deneyim paylaşımının esas alınması, hem teorik hem de pratik konulara bakış açısını değiştirip geliştirecektir.

Sonuç

Bu çalışmada, yeni uygulamalı yöntemin değişik özellikleri ele alınarak, ilk belirgin özellikleri sunulmaya çalışıldı. Ancak öneri sistemin, seçilen özel programlarda bir süre test edilmesi sonucunda ilgili konuda daha kesin bulgulara ulaşılabileceği açıktır.

Seçilen programlardaki *tasarım* ile *uygulama* derslerinin rahat bağdaşmasında olumlu farklılık sağlayan önemli bir özelliğin, bu derslerin diğer derslerdeki kuramsal birikimleri bünyesinde bütünleştiren kapsamı olduğunun altı çizilmelidir. Çünkü bu tümevarımcı ders niteliği öğrencilerin özümseme sürecini hızlandıran etkidedir. Eğer bu durum, diğer programlarda da aynı başarıyı getiremez ise, o zaman oluşabilecek olumsuzluk, sadece benzer derslerin yokluğu ile açıklanmamalıdır. Ama bir yönden de, tasarım dersi gibi bütünleşmeye yardımcı derslerin diğer disiplinler içinde de bulunması kuram-kılgı ikilisinin kolay sağlanabilmesi yanında, başka açılardan da olumludur. Örneğin; mühendislik eğitimlerinde, bütün derslerin kuramsal birikimleri, uygulama derslerinin bütünleştirici özelliğinin kapsamında çözümlenebilir. Bu durumda da uygulamanın açıklanan önemi belirginleşmektedir.

Uygulamadan çıkan bir diğer sonuç olarak denebilir ki; sunulan yöntemin başarı düzeyini artıran bir önemli faktör de; üniversitedeki araştırma, öğretim-eğitim ilişkisi ile bunu gerçekleştiren kadronun kuramsal becerileri yanında kılgısal eylemlerinin de standardı iyileştirici katkısı yadsınmamalıdır. Bu nedenle de; gelişmiş yabancı ülkelerdeki gibi, Türkiye'de de, bütün öğretim elemanlarının uygulamaya yönelik çalışmaları özendirilmeli, mesleki ilerlemelerinde temel değerlendirme kıstaslarının önemli bir bölümünü oluşturmalıdır.

Yukarıda verilen tasarım ağırlıklı uygulama laboratuvarı örneği aslında diğer laboratuvarlar için nasıl bir geçişlilik oluşabileceğini betimlemektedir. Eğer tam olarak bu algılama üniversitelerin çevrelerinde oluşturulacak özel uygulama laboratuvarlarında kullanılacak olursa, bu laboratuvarların bilimsel sürece ve ülke çıkarlarına çok değerli katılar sağlama potansiyeli de görülebilecektir.

Kaynaklar

De Graaff, E. & Cowdroy, R. (2007) Theory and Practice of Educational Innovation – Introduction of Problem Based Learning in Architecture: Two Case Studies. Erişim adresi: http://www.ijee.dit.ie/articles/999986/article.htm Erişim tarihi: 23.3.2011

Erich S. & Ilin, M. (1998). İnsan Nasıl İnsan Oldu?. İstanbul, Say Yayınları.

Erpi, F. (2005). Bir Yaşamdan Fotoğraflar. Ankara, Paragraf Yayınevi.

Gürsu, H. & Erpi, F. (Eds.) (1986). Graphic Communication. Ankara: ODTÜ Basım İşliği.

Schoenfeld, A. H. (1999) Looking toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice Educational Researcher 28(7) 4-14.

Tanalı, M. Z. (2002). Sevgili Düşünceler. Ankara, Mimarlar Derneği.

Tanalı, M. Z. Ve Onur, A. Z. (2004). Modern Sonrası. Ankara, TMMOB Ankara Şubesi.

Uğurlu, F. Y. (2001). Mimari Tasarım Sorunlarında Kılgı-Kuram İlişkisi. Ankara, Çankaya Üniversitesi.

Wolfe, T. (1981) Bauhaus ve Sonrası [From Bauhaus to Our House. Türkçesi: Erpi, F. (1996)]. Ankara: Mimarlar Derneği Yayınları.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1567-1575

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

Üniversitelerde Yeni Bir Yönetişim Modeli

Prof. Dr. Yunus Çengel
Yıldız Teknik Üniversitesi, Makine Fakültesi, Beşiktaş, 34349 İstanbul, Türkiye

Özet

Bu makalede önce 'Seçim Komisyonu' isimli yeni bir rektör seçim sistemi önerilmiş ve sistem tüm detaylarıyla sunulmuştur. Önerilen seçim komisyonu, öğretim üyelerince seçimle belirlenen ve fakülte ve yüksekokulları temsil eden 12 öğretim üyesi ile üniversitenin önde gelen 3 paydaş kuruluşu tarafından tayin edilen birer temsilciden oluşur. Bu 15 kişilik komisyon üniversite içi ve dışından rektörlük başvurularını alıp adayların özgeçmişlerine dayanarak aday sayısını en fazla 5'e indirir. Finale kalan bu adaylar detaylı bir incelemeye ve mülakata tabi tutulur ve komisyon oylama ile adayları sıralar. En çok oy alan ilk 3 aday tekrar oylanır ve oy sonuçları, adayların özgeçmişleri ve komisyon değerlendirmeleriyle birlikte YÖK'e bildirilir. YÖK, ilk sıradaki adayı veya gerekçe göstererek diğer adaydan birini rektör olarak atar. Atamadan sonra seçim komisyonu dağılır. Makalede ayrıca dekan ve bölüm başkanı seçimi ve öğretim üyesi alımı ile ilgili rasyonel, demokratik ve işlevsel metodlar önerilmiştir. Bölümlerin, fakültelerin ve rektörlüklerin görev ve sorumluluk dağılımları irdelenmiş ve öneriler yapılmıştır. Fakülte kurulları ile Fakülte Yönetim Kurulları arasındaki görev dağılımı (keza Üniversite Yönetim Kurulu ile Senato arasındaki görev dağılımı) gözden geçirilmiş ve modern dünya uygulamaları ışığında rasyonel bir çözüm önerilmiştir. YÖK'ün hangi yetkilerinin Üniversitelere devredilmesinin uygun olacağı ve bölümlerin yetkilerinin genişletilmesi konuları da tartışılmıştır. Son olarak, enstitüler ve lisans üstü eğitim konusu ele alınmış ve öğretim üyelerinin performans değerlendirilmeleri hakkında öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Rektör seçimi, dekan seçimi, üniversite yönetimi, senato, yönetim kurulu.

Giriş

Türkiye'de üniversitelerin yönetim sistemi ciddi tartışmalara konu olmakta ve değişime olan ihtiyaç her fırsatta bir çok platformda dile getirilmektedir. Örneğin mevcut rektör seçim sistemi üniversitelerde öğretim üyeleri arasında kamplaşmalara ve derin bölünmelere yol açmakta ve seçim sürecinde üniversiteler akademik kurum kimliğini ikinci plana itip adeta bir seçim sathına dönmektedir. Cumhurbaşkanları ve YÖK başkanları bile bu sistemden rahatsızlıklarını dile getirmiş ve yeni bir rektör seçim sistemi geliştirilmesini önermişlerdir.

Türkiye'de devlet-vatandaş ilişkilerinde güven ve beyana dayalı ve bürokratik işlemleri asgari seviyeye indiren ve işlemlerin kağıt yerine elektronik ortamda yapılmasını hedefliyen e-devlet projesi bir çok devlet kurumunda başarıyla hayata geçmiştir. Bu çağdaş projede en ön saflarda yer alması ve diğer kurumlara örnek olması gereken üniversiteler malesef geri planda kalmışlar ve ağır bürokratik işlerle uğraşmaktan asli görevlerine gereken zamanı ayıramamışlardır. Üniversitelerin toplumun öncü kuruluşları haline gelmeleri için, bu hantal bürokratik yapıdan kurtulmaları ve üniversiteleri dinamik bir yapıya kavuşturacak bir yeniden yapılanma sürecine girilmesi elzemdir. Bu da mevcut üniversite yönetim sisteminin tekrar gözden geçirilip yeni bir etkin ve verimli yönetişim sistemine geç-

mekle olur. Yeni sistem güvensizlik değil güven üzerine kurulmalı, üniversitelere ve onların birimlerine geniş hareket serbestisi tanınmalı ve en üst birimlerde toplanan yetkiler olması gereken en alt birimlere aktarılmalıdır. Örneğin bir fakülteye kimin dekan atanacağı ve bir üniversitede hangi bölümün açılacağı gibi konularda tüm yetki o üniversitede olmalıdır. YÖK yükseköğretimde genel hedefleri belirlemeli ve genel çerçeve oluşturmalı, ancak kurumların iç işlerine müdahil olmamalıdır. Böylece her kademede hızlı karar alma ve hesap verme mekanizmaları geliştirilmeli, yetki ve sorumluluğun aynı birimde olması sağlanmalı ve bölümbaşkanlığından rektörlüğe kadar tüm birim başkanlıkları memurluk değil gerçek anlamda sorumlu liderlik pozisyonlarına dönüştürülmelidir. Toplumun en demokratik kurumları olması gereken üniversitelere en demokratik bir yönetişim tarzı yakışır.

Rektör Seçimleri

Türkiye'de kamu üniversitelerinde yürürlükte olan rektör seçim sistemi öğretim üyelerinin kamplaşması ve menfaat ilişkilerinin ön plana çıkması gibi çok sayıda mahzuru bünyesinde barındırmakta ve ciddi eleştiri konusu olmaktadır. Vakıf üniversitelerinde başarıyla uygulanan Mütevelli Heyeti sistemi kamu üniversiteleri için bazen model olarak önerilmektedir. Ancak toplama bir Mütevelli Heyetinin uygunluk, yetkinlik ve etkinliği soru işaretleri oluşturmakta ve heyet üyelerinin dış telkinlere açıklığı tedirginlik kaynağı olmaktadır. Burada önerilen ve geçici bir Mütevelli Heyeti gibi faaliyet gösterecek olan Seçim Komisyonu sistemi, mevcut seçim sisteminde olduğu gibi, tüm öğretim üyelerinin seçim sürecine indirek olarak katılımını sağlamakta, Mütevelli Heyeti sisteminde olduğu gibi de kampüs dışı paydaşların katılımıyla rektörün popülerite yerine rasyonel bir zeminde belirlenmesini mümkün kılmaktadır. Önerilen sistemde öğretim üyeleri rektörü belirleyecek olan komisyon üyelerini seçmekte, komisyona paydaşlardan üyeler de katılmakta ve bu komisyon başvuru yapan adaylar arasından rektörü seçmektedir. Böylelikle, seçim komisyonunun geniş tabanlı ve tam demokratik bir yöntemle ehil ve ilgili kişilerden oluşturulması sağlanmakta ve rektörler popülerlik değil rasyonellik zemininde belirlenmektedir. YÖK'e de sistemin tıkandığı durumlarda halk adına müdahale imkanı vermektedir.

Üniversitelerde rektörlerin, mevcut uygulamada olduğu gibi, seçimle belirlenmesinin demokrasi veya akıl ile bir alakası yoktur ve hatta akla aykırıdır. Vakıf üniversitelerinin rektörlerini seçimle belirlemesi veya bir firmanın genel müdürünü çalışanların oyu ile belirlemesi düşünülemez. Bir ülke veya belde başkanının seçimle belirlenmesi akla son derece uygundur, çünkü seçilen başkandan beklenen ülke veya belde halkına en yüksek menfaatı sağlamaktır. Ancak bir üniversite veya firma başkanından beklenen üniversite veya firma çalışanlarına değil, üniversitenin sahibi olan halka ve firmanın sahibi olan yatırımcılara en yüksek menfaati sağlamasıdır. Yani bir kamu üniversitesi rektörünün temel misyonu, kendisinin ve tüm üniversite mensuplarının maaşlarını ödeyen halka hizmek vermektir. Bunu da üniversite çalışanlarının haklarını da koruyarak en adil bir şekilde yapmaktır. Bir kamu üniversitesinin sahibinin üniversite çalışanları değil, halkın olduğu her zaman gözönünde bulundurulmalıdır. Akla ve demokrasiye en uygun rektör seçim sistemi, halkın iradesini en iyi yansıtan sistemdir.

Rektör Seçim Komisyonunun Belirlenmesi

Rektörün görev süresinin bitmesine 6 ay kala Üniversite Genel Sekreterliği üniversitenin mevcut tam zamanlı ve kadrolu öğretim üye listesini hazırlar. Üniversitenin fakülte ve yüksek okulları öğretim üye sayılarına göre en fazla öğretim üyeli Fakülte veya Yüksek Okul en başta olacak şekilde listelenir. Eğer toplam fakülte ve yüksek okul sayısı 12'dan az ise, her fakülte ve yüksek okula önce birer komisyon üyeliği, sonra da öğretim üye sayısı en fazla olanlara sırasıyla toplam sayı 12'ye tamamlanıncaya kadar birer tane daha komisyon üyeliği verilir. Böylelikle her fakülte ve yüksek okulun komisyonda an az bir üye ile temsil edilmesi ve ikinci üyeliklerin en büyük fakülte veya yüksek okullara verilmesi sağlanmış olur. Seçim komisyonuna 2 üye verecek olan bir fakülte veya yüksekokuldaki öğretim üyeleri 2 aday için oy kullanırlar. Eğer bir üniversitedeki toplam fakülte ve yüksek okul sayısı 12'den fazla ise, öğretim üye sayısı düşük olan fakülte ve yüksek okullar ikili guruplar halinde, grupların öğretim üye sayısı birbirine en yakın olacak şekilde, eşleştirilir (Örneğin 13 fakülte ve yüksek okul birimi varsa, ilk 11 birim birer üyelik, son 2 birim de birlikte tek bir üyelik alır. Eğer 14 fakülte ve yüksek okul birimi varsa, ilk 10 birim birer üyelik, 11 ve 14inci birimler bir üyelik, 12 ve 13üncü birimler de bir üyelik alır). Böylece oluşturulan 12 akademik birim veya birim guruplarının her biri seçim komisyonuna birer üye seçer. Her öğretim üyesi, Seçim Komisyonuna aday olabilir ve 2 turlu seçim sistemi uygulanır. Komisyona bir üye veren birimlerde, ilk turda geçerli oyların %50'den fazlasını alan üye seçilmiş olur. Hiçbir adayın %50 üzerinde oy alamadığı fakülte veya yüksek okullarda en çok oy alan 2 aday arasında ikinci tur oylama yapılır ve en çok oy alan aday seçilmiş olur. Komisyona 2 üye veren birimlerde, ilk turda ilk 2 adayın herbirinin geçerli oyların %50'den fazlasını almaması halinde, en çok oy alan

4 aday ile ikinci tur oylama yapılır ve en çok oy alan 2 aday üye seçilmiş olur. Eşitlik durumunda kura çekilir. Seçim komisyonu üye seçim yer ve tarihi öğretim üyelerine en az bir hafta önceden elektronik posta ile bildirilir. Üye seçimi, seçime katılım oranı ne olursa olsun bir kere yapılır. Birinci tur oylama 9:00-12:00 arası, ikinci tur oylama aynı gün 14:00-17:00 arası yapılır.

Seçilen 12 üye ilk toplantısını Genel Sekreter başkanlığında yapar ve komisyon ilk iş olarak başkanını seçer. İkinci iş olarak da üniversitenin paydaşları arasından (meslek kuruluşları, kamu kuruluşları, STKlar, vs) önde gelen ilk 3 paydaşı belirler ve onlardan komisyona birer üye tayin etmelerini ister. Bu üyelerin de belirlenmesiyle Rektör Seçim Komisyonu kurulmuş olur ve komisyon görevine başlar. Komisyon üyeleri rektörlüğe aday olamazlar. Olmaları durumunda Seçim Komisyonu üyelikleri düşer. Bu durumda ilgili birim yeni bir üye seçerek boşalan üyelik pozisyonunu doldurur.

Komisyonun Çalışması

Komisyon, rektörün, göreve başlama tarihinden en az 15 gün önce belirlenmesini mümkün kılacak şekilde bir çalışma takvimi hazırlar ve çalışmalarını bu takvime göre yürütür. Komisyon, rektörde aranan olmazsa olmaz özellikler ile (profesörlük ünvanına sahip olmak gibi) tercih sebebi olan özellikleri (liderlik vasfı, yönetim tecrübesi, başarılı bir akademik kariyer, iletişim becerisi, üniversite vizyonu gibi) belirler. Adayda ananan özelliklerin açıkça belirtildiği bir ilan metni ile yazılı ve elektronik ortamda ulusal ve gerekli görürse uluslararası medyada rektörlük pozisyonu ilan edilir ve üniversite içi ve dışından adaylar elektronik olarak başvurmaya davet edilir. Başvuru evrakı olarak adaylardan sadece özgeçmişleri, kendileri hakkında referans verebilecek 5 kişinin isim ve iletişim bilgileri ve yönetim anlayışları ile rektörlüğe seçilmeleri halinde önceliklerinin ne olacağını ifade eden bir vizyon metni göndermeleri istenir. Komisyon başkanı, son başvuru tarihine kadar gelen tüm başvuruları elektronik ortamda komisyon üyelerine gönderir ve onlardan tüm adaylara 0 ile 10 arasında puan vermelerini ister. Komisyon başkanı puanlama sonuçlarını her adayın her bir komisyon üyesinden aldığı puanı da gösteren bir elektronik dosyada özetler ve adaylar aldıkları toplam puana göre sıralanır. Eğer 5'den fazla başvuru olmuşsa, en çok oy alan 5 aday dışındaki tüm adaylar elenir. Eşitlik halinde komisyon eşit puanlı adayları tekrar oyluyarak veya müzakere ederek son adayı belirler.

Komisyon, her bir adayın referans olarak verdiği isimlerden birer referans mektubu talep eder ve referanslardan aday ile ilgili soruları cevaplamasını ister. Komisyon uygun görürse adaylar hakkında başka kişilerden de görüş alabilir ve değerlendirme istiyebilir ve özgeçmişteki bilgilerin doğruluğunu araştırabilir. Komisyon her bir aday ile kapsamlı mülakatlar yapar. Ayrıca, her bir adayın tüm öğretim üyelerinin davet edildiği ve komisyon üyelerinin de katıldığı toplantılarda sunum yapması ve öğretim üyelerinin sorularına cevap vermesi istenir. Böylece ilgili öğretim üyelerinin de her bir adayı yakından tanımasına fırsat verilmiş olur. Bu toplantılardan sonra arzu eden öğretim üyeleri adaylar hakkındaki görüşlerini komisyona bildirebilir.

Komisyon, tüm bu veriler ve değendirmeler ışığında adayların rektörlüğe uygunluğunu kapsamlı bir şekilde müzakere eder. Sonra oylamaya geçilir ve her bir komisyon üyesinden en iyi adaya 5 (daha az sayıda adaya varsa aday sayısı) en kötü adaya 1 puan verecek şekilde adayları puanlaması istenir. Bu puanlar toplanarak en yüksek puan alan 3 aday belirlenir. Sonra komisyon üyeleri, en yüksek puanlı bu 3 aday arasından oy pusulasına sadece bir ismi yazarak bir seçim yapar ve adaylar aldıkları oy sayısına göre sıralanır. Alınan oy ile birlikte bu sıralama, süreç ve adaylar hakkındaki genel bir değerlendirme ile birlikte YÖK'e gönderilir. YÖK, ilk sıradaki adayı veya gerekçe göstererek diğer iki adaydan birini rektör olarak atar. Atanan rektörün herhangi bir sebeple görevi kabul etmemesi halinde YÖK'e sunulan listedeki diğer adaylardan biri rektör olarak atanır. YÖK, tüm kamu üniversitelerinin daimi mütevelli heyeti gibi üniversitelerin gerçek sahibi olan halk adına bir görev icra eder ve gerekli gördüğü durumlarda Rektör'ü görevden alıp vekaleten bir Rektör atayabilir ve yeni bir rektör seçim sürecini başlatabilir.

Vakıf üniversiteleri, kendi mütevelli heyetlerince belirledikleri bir adayın ismini ve yeterliliklerini YÖK'e bildirirler. YÖK, bildirilen adayın kanunda öngörülen asgari rektör seçilme şartlarını sağladığını teyid ettikten sonra atamayı yapar.

Dekan Seçimi

Etkin yönetişimde yetki ve sorumluluğun aynı elde toplanması esastır. Hesap sorulabilirliğin de gereği budur. Demokratik yaklaşım, bir sürece tüm paydaşların katılımını ve süreçte söz sahibi olmasını gerektirir. Bilgi toplumu olmanın ve bilgiye dayalı karar vermenin gereği de budur. Bir üniversitenin performansından birinci derece-

de sorumlu olan kişi o üniversitenin rektörüdür. Ancak tüm kurumun sorumluluğunu taşıyan ve gerektiğinde hesap veren kişi, kendisine icraat serbestisi veren yetkilerle donatılmalıdır. O yüzden, bir üniversitedeki fakültelerin performanslarının hesabı rektörden sorulacaksa, ki öyle olmalıdır, dekan atamalarında son söz sahibinin Rektörün olması genel aklın gereğidir. Modern uygulama da bu yöndedir. Ancak Dekan atama kararı tam ve doğru bilgiye dayanmalı ve fakültenin paydaşlarının beklentilerini karşılamalıdır. Bu da sürece fakülte paydaşlarının Dekan seçim sürecinde söz sahibi olmasını ve aktif rol oynamasını gerektirir. Doğru işliyen objektif bir sistemde, paydaşların titiz araştırmalar sonucu belirlediği dekan adayı ile Rektörün tercihi aynı kişidir.

Yetki ve sorumluluk ait olduğu birimlere dağıtılmalı ve hızla değişen dünyamızda hızlı karar almayı mümkün kılan yerinde yönetim tüm birim ve alt birimler için esas olmalıdır. Rektör bir dekanı ve dekan da bir bölüm başkanını gerekli gördüğü anda görevden alabilmelidir. Tabi rektörü göreve atayan makam da onu görevden alabilmelidir.

Dekan kime karşı sorumlu ise o kişi tarafından atanmalıdır. Dekan ataması, yükseköğretim kurulu'nun değil, Rektörün görevi dahilinde olmalıdır. Rektör istediği kişiyi dekan atayabilmeli ve onu görevinden alabilmelidir. Karşılığında tüm birimlerin performansından sorumlu tutulmalıdır. Yoksa davul başkasında tokmak başkasında olursa, ortada hesap sorulacak kimse bulunamaz ve tüm suç 'sistem'e yüklenir ve laçkalık olur. Ayrıca, dışarıdan dekan alınmasının önü açılmalıdır. Bazan hantallaşmış bir fakülteye ancak dışarıdan gelen bir lider dinamizm getirebilir.

Dekan atamalarında Rektör atamasına benzer şöyle bir yol izlenebilir: Fakülteyi temsilen 3 kişi, başka bir fakülteden 1 kişi ve Fakültenin paydaşlarını temsilen 1 kişiden oluşan 5 kişilik bir Dekan Arama Komisyonu belirlenir (Alternatif olarak, komisyon 5'i fakülteden olmak üzere 7 kişi de olabilir). Komisyon, dekanda aranan özellikleri (profesörlük şartı, liderlik vasfı, yönetim tecrübesi, başarılı bir akademik kariyer, iletişim becerisi, fakülte vizyonu gibi) belirler. Adayda ananan özelliklerin açıkça belirtildiği bir ilan metni ile dekanlık pozisyonu ilan edilir ve üniversite içi ve dışından adaylar elektronik olarak başvurmaya davet edilir. Başvuru evrakı olarak adaylardan sadece özgeçmişleri, kendileri hakkında referans verebilecek 5 kişinin isim ve iletişim bilgileri ve yönetim anlayışları ile dekanlığa seçilmeleri halinde önceliklerinin ne olacağını ifade eden bir vizyon metni göndermeleri istenir. Komisyon başkanı, son başvuru tarihine kadar gelen tüm başvuruları elektronik ortamda komisyon üyelerine gönderir ve onlardan tüm adaylara 0 ile 10 arasında puan vermelerini ister. Komisyon başkanı puanlama sonuçlarını her adayın her bir komisyon üyesinden aldığı puanı da gösteren bir elektronik dosyada özetler ve adaylar aldıkları toplam puana göre sıralanır. Eğer 3'den fazla başvuru olmuşsa, en çok oy alan 3 aday dışındaki tüm adaylar elenir. Eşitlik halinde komisyon eşit puanlı adayları tekrar oyluyarak veya müzakere ederek son adayı belirler.

Komisyon, her bir adayın referans olarak verdiği isimlerden birer referans mektubu talep eder ve referanslardan aday ile ilgili soruları cevaplamasını ister. Komisyon uygun görürse adaylar hakkında başka kişilerden de görüş alabilir ve değerlendirme istiyebilir ve özgeçmişteki bilgilerin doğruluğunu araştırabilir. Komisyon her bir aday ile kapsamlı mülakatlar yapar. Ayrıca, her bir adayın fakültenin tüm öğretim üyelerinin davet edildiği ve komisyon üyelerinin de katıldığı toplantılarda sunum yapması ve öğretim üyelerinin sorularına cevap vermesi istenir. Böylece ilgili öğretim üyelerinin de her adayı yakından tanımasına fırsat verilmiş olur. Bu toplantılardan sonra arzu eden öğretim üyeleri adaylar hakkındaki görüşlerini komisyona bildirebilir.

Komisyon, tüm bu veriler ve değendirmeler ışığında adayların dekanlığa uygunluğunu kapsamlı bir şekilde müzakere eder. Sonra oylamaya geçilir ve her bir komisyon üyesinden en iyi adaya 3 en kötü adaya 1 puan verecek şekilde adayları puanlaması istenir. Bu puanlar toplanarak adaylar aldıkları oy sayısına göre sıralanır. Alınan oy ile birlikte bu sıralama, süreç ve adaylar hakkındaki genel bir değerlendirme ile birlikte Rektöre gönderilir. Rektör, ilk sıradaki adayı veya gerekçe göstererek diğer iki adaydan birini Dekan olarak atar. Atanan dekanın herhangi bir sebeple görevi kabul etmemesi halinde Rektör sunulan listedeki diğer adaylardan birini dekan olarak atar veya süreci yeniden başlatır. Dekanlık atamaları 3 yıl için yapılır ve Rektör süresi dolan dekanı sınırsız sayıda tekrar atıyabilir.

Bölüm Başkanı Seçimi

Bölüm başkanı seçiminde, dekanlık seçimindekine benzer bir süreç takip edilebilir. Yeni bölüm başkanı, dekanın tavsiyesi ile Rektör tarafından atanır. Bölüm başkanı atamalarında en büyük söz sahibi Dekan olmalıdır ve bölüm başkanlarının performanslarından Dekan sorumlu tutulmalıdır. Performansı yetersiz bir bölüm başkanı Dekanın tavsiyesi ile Rektörlükçe görevden alınabilmeli ve yerine hemen bir vekil atanabilmelidir.

İnsan nasıl kendisine bilerek kötü bir eş seçmezse, bir Dekan da sorumluluğunu taşıyacağı bölümlere kötü başkanlar seçmez ve seçmiyeceğine güvenmek gerekir. Seçerse, fakültesinin performasını rizke atıp kendi itibarını zedeler ve bunun sonuçlarına katlanır. Benzer şey eleman alımında Bölüm Başkanları için de geçerlidir: Elemanlarını seçmede etkin rol üstlenemiyen bir bölüm başkanı bölümünün performansından sorumlu tutulamaz.

Anabilim Dalları

Mevcut sistemde Bölümler en az bir anabilim veya anasanat dalından oluşur. Anabilim dalları belli bir alanda uzmanlık geliştirip ders programlarını hazırlamak ve araştırma projelerinde işbirliği ve destek ortamı sağlamak amacıyla kurulmuşlardır ve birçok anabilim dalı bunu başarı ile yapmıştır. Ancak anabilim dallarında zaman içinde bir yozlaşmanın oluştuğu ve anabilim dallarının kendi önceliklerini ön planda tutarak bölümlerin bütüncül bir yaklaşım içinde gelişim ve değişimi önünde bir direnç teşkil ettiği de gözlemlerle sabittir. Bölüm başkanları, zamanlarının önemli bir kısmını bölümlerini bir üst seviyeye taşımak yerine 'bölüm içinde bölümcükler' manzarası arzeden anabilim dalları arasında denge sağlamaya çalışmakla harcamakta ve anabilim dalları arasındaki görüş farkları ve kısır didişmeler bölümün dinamik bir birim olarak faaliyet göstermesine engel olmaktadır. Akademik pozisyon ve araştırma görevlisi dağıtımında bile bölümün ihtiyaçlarından ziyade anabilim dalları arasındaki politik dengeler dikkate alınmakta ve birçok kırgınlıkların ve küskünlüklerin tohumları ekilmektedir. Bu durum bölüm başkanlıklarının etkinliklerini de büyük etapta yok etmekte ve bir liderlik pozisyonu olması gereken bölüm başkanlığı sonunda günlük idari işleri yürüten bürokratik bir memuriyete indirgenmektedir.

Bazı anabilim dallarındaki emir-komuta sistemini anımsatan katı yapılanma ve baskıcı ortam genç akademisyenlerin gelişimi önünde ciddi bir engel oluşturmakta ve bir çok kabiliyetli genç akademisyenin şevkinin sönmesine ve hatta üniversiteyi terketmesine sebep olmaktadır. Akademik hürriyetin en temel bir değer olması gereken üniversitelerde genç akademisyenler düşüncelerini serbestçe ifade etmekten bile çekinmektedirler. Anabilim dallarındaki problemler bölum başkanlarına pek yansıtılmamakta, yansıtılsa bile bölüm başkanlarının yapabileceği fazla bir şey bulunmamaktadır. Bu geleneksel yaklaşım, sonunda özgüven sahibi, girişimci, inovatif bireyler yerine silik ve itaatkar akademisyenler yetiştirmektedir.

Hızlı karar alıp hızlı değişimin bir gereklilik olduğu bu bilişim ve iletişim çağında anabilim dalları üzerine bina edilmiş olan mevcut statik bölüm yapısı sürdürülebilir değildir. Bölümlere dinamizm kazandırmak ve bölüm başkanlıklarını etkin liderlik pozisyonlarına dönüştürmek için anabilim dalları ivedilikle kaldırılmalıdır. Bu da anabilim dallarını idari ve hukuki kimliklerinden arındırıp gönüllü çalışma guruplarına dönüştürerek yapılmalıdır. Çalışma guruplarının resmi bir yapısı ve resmi bir başkanı olmadığı için kimse kimseye hiçbir şey empoze edemez ve kararlar ancak demokratik bir yöntemle iştişare ve ikna ile alınabilir. Karar alınamazsa herkes bölüm başkanının kararına uymak zorunda kalır. Birlikte uyum içinde çalışan kişiler biraraya gelip bir gurup kurabilirler ve bir kişi birden fazla gurubun içinde de yer alabilir.

Teklif edilen bu esnek yapı, gerekirse değişik bölüm ve fakültelerden kişilerin de bir araya gelip çok yönlü ve kapsamlı çalışmalar yapabilme yeteneğinde geniş tabanlı interdisipliner gurupların kurulmasını gerektiren modern çalışma tarzına da son derece uygundur. Mevcut anabilim dalı sistemi çoğunlukla tek sahada uzmanlık gerektiren klasik problemlere odaklanmaktadır ve modern toplumun ihtiyaç duyduğu çok yönlü ve değişik uzmanlıklar gerektiren karmaşık problemlere çözüm üretmekten uzaktır. Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinden ODTÜ, İTÜ, Boğaziçi, Bilkent, Sabancı ve Koç gibi üniversitelerde anabilim dalı yoktur ve üniversitelerde anabilim dallarınının kaldırılması bu modernite ve dinamizm akımının önünü açıp genel bir rahatlama sağlıyacaktır. Anabilim dallarının resmi kimliğinin kaldırılması ile bölümlerde Araştırma Görevlisi dahil tüm pozisyonlar bölüme ait olacak ve bu da bölümlere, bölüm başkanlarına ve bölüm mensuplarına ciddi bir esneklik getirip bölümlerin etkinliğini arttıracaktır. Anabilim dalları da bu esnek yapı içinde tema odaklı çalışma guruplarına dönecek ve interdisipliner çalışmalar ivme kazanacaktır. Araştırma görevlilerinin çalışacakları öğretim üyeleri talepler dikkate alınarak bölüm tarafından belirlenecektir. Öğretim üyeleri de Anabilim dalı bağı olmadan serbestçe değişik çalışma guruplarında yer alabilecek ve daha geniş akademik hürriyet içinde potansiyellerini daha rahat gerçekleştirebileceklerdir.

Kurullar, Yönetim Kurulları ve Senato

Mevcut sistemde her Bölüm veya Fakültenin hem Kurul hem de Yönetim Kurulu vardır ve bu iki kurulun varlığı bazan karmaşıklığa yol açmaktadır. Bir üniversitede Kurul'un yaptığı bir işi başka bir üniversitede Yönetim Kurulu görmektedir. Üniversitelerin ayrıca Rektör başkanlığında toplanan birer Üniversite Yönetim Kurulu vardır.

Bölüm, Fakülte ve Üniversite Yönetim Kurulları esas olarak istişarî kurullardır ve Bölüm Başkanı, Dekan ve Rektöre karar vermede yardımcı olmaktadırlar. Yönetim Kurulu kararları bağlayıcı değildir ve zaten olmaması gerekir. Ancak bu kurullar işlevsel değildir ve kaldırılmalıdır (örneğin ABD'deki üniversitelerde yönetim kurulları yoktur). Yönetim kurulları etkin ve dinamik yönetişim önünde bir engeldir ve çok defa sorumluluğu dağıtıp adeta yok eden mekanizmalar olarak işlev görmektedir. Örneğin bir fakültedeki bir öğretim üyesinin görevlendirme talebini karara bağlamak o fakültenin işidir ve rektörün (veya konuyla görevli bir rektör yardımcısının) kurum adına bu talebi sorumluluğunu alarak onaylaması yeterlidir. Ancak bu tür rutin şeyler Üniversite Yönetim Kurullarına gelmekte ve çoğunlukla dekanlardan oluşan yönetim kurulu üyeleri detayına hiç vakıf olmadıkları bir konuda oy kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Rektörlük de adeta 'kararı Üniversite Yönetim Kurulu aldı' diyerek sorumluluk üstlenmemektedir. Üst düzey yöneticiler de bu tür formalitelerle gereksiz yere meşgul edilmekte, yönetim kurulları sorumluluğu bölüm, fakülte ve üniversite yöneticilerinden kaldırmaktan dışında ciddi bir işlev görmemektedirler. Ayrıca Yönetim Kurulları ancak belli aralıklarla toplanabildiği için işler yavaşlamakta ve bürokrasi artmaktadır.

Burada yapılması gereken Bölüm Başkanı, Dekan ve Rektörün, yardımcılarıyla beraber, sırasıyla Bölüm, Fakülte ve Üniversite Yönetim Kurulu görevlerini üstlenmesi ve bu kurulların kaldırılmasıdır. Böylelikle Bölüm başkanı, Dekan ve Rektör etkin yönetişim kapsamında talepleri hızla değerlendirebilir ve alınan kararların da sorumluluğunu üstlenir. Rektör, gerekli gördüğü durumlarda tüm dekanlardan oluşan 'Dekanlar Konseyi'ni toplayıp yönetim ile ilgili konuları müzakere edebilir. Yani mevcut 'Üniversite Yönetim Kurulu'nun yerini tamamen istişari bir organ olarak 'Dekanlar Konseyi' alabilir. Uzmanlık gerektiren konularda (disiplin, müfredat, laboratuvar, fiziki mekanlar, vb) bölüm, fakülte ve üniversite çapında geçici veya daimi komisyonlar kurulabilir ve bu komisyonlar Bölüm Başkanı, Dekan ve Rektöre çalışmalarının sonuçlarını tavsiye kararları olarak iletebilirler.

Bölüm Kurulu bölüm ile ilgili tüm işlerde prensip kararları alan bir organ olmalı ve bu kurulun kararları Bölüm Başkanlarının yönetimler ilgili kararlarının dayanaklarını oluşturmalıdır. Bölüm Başkanı yeni durumlar çıktıkça Bölüm Kurulunu toplamalı ve tartışmalar sonucu alınan kararları uygulamalıdır. Benzer şeyleri Fakülte Kurulu fakülteler için yapmalı ve dekanlara fakülte ile ilgili alacakları kararlarda yol gösterici olmalıdır. Üniversite çapında bu işi Senato yapmaktadır. Katılımcı demokrasiye uygun olarak Bölüm Kurulu bölümdeki, Fakülte Kurulu da fakültedeki tüm öğretim üyelerinden oluşmalıdır.

Bölüm Başkanlıkları Senato, Fakülte Kurulu ve Bölüm Kurulu kararları çerçevesinde tam bir serbestiyete sahip olmalı ve bölümleri ve ögrencileriyle ilgili kararları kendileri verebilmelidir. Mevcut sistemde Fakülte Yönetim Kurulu'na getirilen işlerin çoğu (ders intibakları ve ders notu onayları gibi) Bölüm Başkanlıklarınca karara bağlanabilir ve bağlanmalıdır. Dekanın onayı bile ancak istisnai durumlarda gerekli olmalıdır. Yani Bölüm Başkanlıklarına güven esas olmalı, ancak itiraz mekanizmasının yolu da açık tutulmalıdır.

Üniversitenin en üst seviye karar organı ve adeta yasama birimi olarak Senato üniversite yönetiminden bağımsız olmalı ve üniversite camiasını temsil edecek bir yapıda ve sayıda üyeden oluşmalıdır. Örneğin Senato'da her fakültenin en az bir Senatörü olmalı ve Senatonun aldığı kararlar Rektör dahil tüm yöneticileri bağlamalıdır. Rektör Senato'ya ancak Senato Başkanı davet ederse gelebilmelidir. Yani üniversitelerde yasama ve yürütme ayrılmalıdır. Senato ihtiyaç duydukça kendi alt komisyonlarını kurmalı ve raporlar hazırlatmalıdır. Sonra bu raporları tartışıp kabul ve veya reddetmelidir.

Enstitüler ve Lisans Üstü Eğitimi

Üniversitelerde lisans eğitimi bölüm ve fakültelerde, yüksek lisans ve doktora gibi lisans üstü eğitimleri ise mühendislik ve fen bilim alanlarında Fen Bilimleri Ensitüleri, sosyal bilim alanlarında is Sosyal Bilimler Ensitüleri bünyelerinde yapılmaktadır. Üniversitelerde kurulan diğer enstitüler de kendi alanlarında lisans üstü eğitimi vermektedirler. Mevcut sistem çok başlı, çok karmaşık ve çok verimsizdir ve adeta bürokrasiye gömülmüştür. Bazı üniversitelerde 100'den fazla lisans üstü programı ve her programın bir direktörü vardır. Bazan lisans üstü program direktörleriyle toplantı yapacak oda bulmakta zorluk çekilmektedir. Dersler bölümlerde verilmekte, ancak tüm kararlar fakülte dışındaki enstitülerde alınmaktadır. Aynı üniversitedeki Fen Bilimleri Ensitüsü ile Sosyal Bilimler Enstitüsünün birbirinden bağımsız çalışması, lisans üstü eğitime bir standart getirmeyi zorlaştırmaktadır. Modern dünyadaki uygulamalar ışığında, lisans üştü eğitimde etkinlik ve verimlilik için aşağıda belirtildiği (ve ABD'de tüm üniversitelerde uygunlandığı) gibi yeniden bir yapılanmaya gidilmelidir:

- Lisans üstü eğitim veren Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü lağvedilip lisans üstü eğitim, lisans eğitimi gibi, bölüm ve fakülteler bünyesinde yapılmalıdır. Her bölüm kendi lisans üstü programlarından kendisi görevli ve sorumlu olmalıdır.

- Lisans eğitimi ile ilgili genel kuralları Senato belirler ve bölümlerdeki lisans eğitimlerinin bu kurallara uygunluğunu Eğitimden Sorumlu Rektör yardımcısı denetler. Benzer şekilde, lisans üstü eğitim ile ilgili genel kuralları (örneğin tezsiz yüksek lisans programlarının 30 kredi ve tezli yüksek lisans programalrının tezle beraber 24 kredi olması gibi) belirliyen Senato'ya benzer bir 'Lisans Üstü Kurul (veya Konsül)' kurulmalı ve bu kurulun başkanı 'Araştırma ve Lisans Üstü Eğitimden Sorumlu Rektör Yardımcısı' olmalıdır. Bu kurul, üniversitedeki tüm lisans üstü programların kurallara ve uluslararası standartlara uygunluğunu denetlemeli ve programların kalitesini yükseltme gayreti içinde olmalıdır. Keza, bu kurul Lisans Üstü programları açma ve kapatmaya karar vermeye de yetkili olmalıdır. Bu kararlara YÖK karışmamalıdır.
- Bölümlerle ilintili Lisansüstü program enflasyonuna son verilmelidir (çok sayıda değişik isimler altında programlar, her program adı altında tezli ve tezsiz ayrı programlar). Bölümlerde bölüm ismi altında tek bir Yüksek Lisans (tezli ve tezsizi de içinde barındıran) ve tek bir doktora programı olmalıdır. Diploma da, lisans eğitiminde olduğu gibi, bölüm adına verilmelidir. Mezunlara, uzmanlık sahasını belirten ayrı bir sertifika veya uzmanlık belgesi verilmelidir. Örneğin Makine Mühendisliği Bölümünde Enerji alanında Yüksek Lisans yapan bir kişiye Makine Mühendisliği Yüksek Lisans Diploması ile beraber 'Enerji Yüksek Lisans Uzmanlık Sertifikası' veya 'Ek Diploması' verilebilir. Yüksek Lisans'ın tezli mi veya tezsiz mi olduğu transkripten direk olarak anlaşılabilir.
- Bölüm başkan yardımcılarından biri bölümdeki lisans üstü eğitimden (araştırma görevlileri, öğrenciler, açılan dersler, vs) sorumlu olmalıdır.
- Devletten maaş alan araştıma görevlilieri ile ilgili asgari kabul şartları (LES sınavı gibi) konabilir. Ancak projelerden desteklenen veya kendi imkanlarıyla okuyacak olan öğrencilerin sağlaması gereken şartlarla ilgili olarak üniversiteler kendi kriterlerini koymakta serbest olmalıdır. Böylelikle lisans üstü eğitimi yaygınlaşır ve eğitimde çeşitlilik, piyasaya duyarlılık ve rekabet oluşur.
- Birkaç bölüm bir araya gelip belli bir konuda 'İnterdisipliner' bir Lisans Üstü programı kurabilmelidir. Bu program, en büyük katkıyı veren bölüm bünyesinde ve bağımsız olabilir.
- Araştırma görevlilerine maaş değil 'burs' verilmelidir ve araştırma görevlileri memur değil öğrenci statüsünde olmalıdır. Devlet, üniversitelere 'kadro' yerine eğitime yardım eden lisans üstü ögrencilere verilmek üzere 'ödenek' tahsis etmelidir. Bu ödenek, araştırma görevlilerine verilecek burs ile beraber okul harcını ve sağlık sigortasını da kapsamalıdır. Ancak emeklilik primini karşılamamalıdır. Bu ödeneğin karşılığı olarak araştırma görevlileri bölümlerinde eğitim ve/veya araştırma faaliyetlerine haftada 20 saat katkı yapmalıdır. Araştırma görevlileri Bölüm uygun görürse bu bursub karşılığı olarak ders de verebilmeldir. Araştırma görevlisi olsun veya olmasın programını tamamlıyan tüm lisans üstü öğrencilerinin üniversite ile ilişiği kesilmelidir.
- Lisans üstü eğitimi ücretli olmalı ve ücreti üniversite kendisi belirlemelidir. Yani lisans üstü eğitimi devlete hiçbir yük getirmemelidir (devletin katkısı, akademisyen ihtiyacını karşılamak için ihtiyaç duyduğu sayıda öğrencinin bursunu ve okul parasını ödemekten ibaret olmalıdır).

Öğretim Üyeleri

Öğretim üyeliği ile ilgili olarak yapılması gereken ilk değişiklik Araştırma Görevliliği statüsünün o kurumda akademik merdivenin ilk basamağı olduğu ve dolayısıyla doktorasını tamamlıyan bir araştırma görevlisinin kurumunda yardımcı doçent olarak atanacağı anlayışının yıkılmasıdır. Bir kurumda doktora eğitiminin hedefi, o kurumun akademisyen ihtiyacını karşılamak olmaktan çıkarılıp piyasadaki doktoralı eleman ihtiyacını karşılamaya dönüşmelidir. Türkiye'deki genel uygulama bir doktora programından mezun olunca aynı kurumda kalmanın bir istisna değil, kural olmasıdır. Öğretim üyesi alımında, bölümün ihtiyaç duyduğu eleman almak yerine mezunlar için kadro açıp onları işe yerleştirme uygulaması yaygındır. Bunun sonucu ortaya çıkan kısır döngü ve yeknesaklık dinamizm ve değişim önünde bir engel olmaya devam etmektedir.

Olması gereken, doktorasını yeni bitiren öğrencilerin mezun olduğu kurumlarda projelerden desteklenmek şartı ile araştırmacı olarak kalmalarına izin verilmesidir (bazı projeler bu devamlılığı gerektirebilir). Böyle bir uygulama, mezunların serbest piyasada 'pazarlanabilirliğini' ön plana çıkaracak ve serbest rekabet ortamı doktora eğitimi kalitesini de yükseltecektir. Çünkü mezunları talep görmeyen bir doktora programı, ya kendisine çeki düzen verecek ya da kapısına kilit vuracaktır. Mezunlarını işe yerleştirme oranı, hem tez hocası hem de kurum için bir prestij ölçüsü olacaktır. Bu sistem ABD'de yaygın olarak uygulanmaktadır ve üniversiteler kendi doktora mezunlarını öğ-

retim üyeliğine almaktan kaçınmaktadırlar. Bunun arkasındaki mantık ise değişik bir ortamdan gelen yeni bir akademisyenle kampüste entellektüel çeşitlilik ve zenginliğin arttırılması ve bir bölümde birbirinin kopyası olan bir öğretim kadrosunun oluşmasının önüne geçilmesidir. ABD'de bu pratik "aile içi evlilik"e benzetilir ve yozlaşma olarak görülür. Hatta bir broşür veya katalogda bir bölümün hocaları tanıtılırken isimleri ile beraber doktora aldıkları kurumların da adlarının yazılması yaygındır. Bu şekilde bölümdeki entellektüel zenginliğe dikkat çekilir.

Akademik hayatta akademik hürriyet ve serbestlik esastır ve ürettiği fikirler ve getirdiği yenilikler ile topluma ışık tutması beklenen öğretim üyelerine en serbest ve esnek çalışma ortamı sağlanmalıdır. Öğretim üyelerinden öğretim, araştırma ve topluma hizmek görevlerini en etkin şekilde yapmaları beklenmeli, ancak öğretim üyeliği mesai saatleri gibi kısıtlarla memurluk konumuna indirgenmemelidir. Öğretim üyeleri ders ve ofis saatleri ve varsa komisyon toplantı saatleri dışında kampüste olmaya zorlanmamalıdır. Ancak her sene sonunda her öğretim üyesi bölüm başkanına yıllık bir faaliyet raporu vermeli ve performansını belgelemelidir. Raporda bir yıl süresince verilen dersler, öğrenci sayısı, tez çalışmaları, açılan yeni dersler, sürekli eğitime katkılar, yazılan proje teklifleri, alınan projeler ve para miktarları, her türlü yayınlar verdiği seminerler, meslek örgütleri ve öğrenci derneklerindeki faaliyetler, üniversite komite görevleri, aldığı ödüller ve varsa patentler, danışmanlık yaptığı firmalar (danışmanlık yoluyla piyasaya bilgi aktarımı teşvik edilmeli ve öğretim üyesinin bu yolla kazandığı paraya karışılmamalıdır), vb belirtilmelidir. Öğretim üyeleri bu rapora dayalı olarak bölüm başkanı tarafından her yıl değerlendirilmeli ve bu değerlendirmeler akademik yükseltmelerde ve performansa dayalı ücret artışlarında esas olmalıdır. Bu yıllık değerlendirmeler yeni işe alınan öğretim üyeleri için hayati önemdedir, çünkü kontratlarının yenilenmesi buna bağlıdır. Benzer şekilde öğretim üyeleri Bölüm Başkanlarını değerlendirmeli ve değerlendirme Dekana sunulmalıdır.

Öğretim üyeleri değişik görevler ifa etmektedir ve o yüzden yükleri esnek olmalıdır. Öyle ki Bölüm Başkanı öğretim üyelerine Bölümün ihtiyacına göre değişik görevler verebilmelidir. Standart olarak, bir öğretim üyesinin azami ders yükü 15 saat olarak belirlenmeli ve ders verme dışında hiçbir şey yapmıyan öğretim üyesine Bölüm Başkanı 15 saatlik ders verdirebilmelidir. Bölüm Başkanı, değişik komisyonlarda görev alan, öğrenci kulüplerinde faal olan, çok sayıda öğrenciye tez yaptıran (son 4 yıldaki toplam tez sayıları bir ölçüt olarak alınabilir), yeni dersler geliştiren, bölüme laboratuvar gibi yeni tesisler kazandıran, çok sayıda proje yürüten öğretim üyelerine çok daha az ders yükü vererek ders dışı faaliyetleri teşvik edebilir. Ayrıca, üniversiteleri adeta bir liseye çeviren ek ödenek (puantaj) sistemi kaldırılmalıdır. Bazı öğretim üyeleri ek ödenek almak için haftada 30-40 saat ders vermekte veya verir görülmektedir ki bu derslerin kalitesi ciddi olarak sorgulanmalıdır. Ek ödenek yerine Öğretim Üyesi baz maaşları daha cazip hale getirilmelidir.

Yeni Öğretim Üyesi Alımı

Akademik kadro ile ilgili olarak devlet üniversitelerinde yapılması gereken ilk iş, akademik kadro belirlenmesinde keyfiliğe ve çifte standarda son verilmesi ve kadro dağılımının rasyonel bir zemine oturtulmasıdır. Lisansüstü eğitimi ücretli olacağından kadrolar belirlenirken sadece lisans öğrencileri dikkate alınmalıdır. ABD'de eyalet üniversitelerinde kadro tahsisinde yaygın olarak kullanılan bir formül: Tıp fakültelerinde 8, Mühendislik fakültelerinde 15, Fen-Edebiyat ve Sosyal Bilimler fakültelerinde 20 tam zamalı öğrenci başına bir öğretim üyesi kadrosu verilmesidir. Benzer bir formül Türkiye için de geliştirilebilir. Böylelikle kadro talepleri öğrenci sayısını arttırmaya bağlanır ve üniversiteler insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaya zorlanmış olur. Ayrıca, bu kadrolar yardımcı doçent, doçent ve profesör ayrımı yapılmadan 'torba' olarak verilmelidir. Bir yardımcı doçent gereken şartları sağlayıp 'doçent' ünvanını alınca, kadrosu otomatik olarak 'doçent'e dönmeli ve mevcut uygulamadaki doçent kadrosu alınıp ilana çıkılması, başvuruların hakemlere gönderilmesi, sonra yönetimin bunları değerlendirip atama yapması garabetine ve ek iş yüküne son verilmelidir.

Bir bölümde boşalan veya yeni açılan bir pozisyonun doldurulmasında şeffaflık ve profesyonellik esas olmalıdır. Yeniden yapılanma ve ciddi misyon değişikliği durumları dışında bir bölüme eleman alınmasında en ağırlıklı görüş, bölümün görüşü olmalıdır. Eleman alımında bölüm başkanı alımı için önerilen usul model alınabilir: Önce bölüm tarafından pozisyonun mahiyeti, uzmanlık alanı ve pozisyonu dolduracak kişide aranan özellikler açıkça yazılır. Sonra pozisyon en geniş şekilde yazılı ve elektronik ortamda duyurulur ve o alanda eğitim veren üniversitelere de gönderilip ilgililerin CV'leriyle elektronik ortamda başvurmaları istenir. Bölümde 5 kişilik bir komisyon kurulur ve komisyona bölümden çoğunluğu o alandan olan üç kişi, aynı fakültenin başka bir bölümünden bir kişi ve üniversite dışından da bir kişi alınır. Komisyon başkanı tüm CV'leri toplar ve komite üyelerine bir dosya halinde verir. Ayrıca elektronik dosyayı bölüm öğretim üyelerinin şifre ile girip inceliyebileceği bir siteye yükler. Bölümündeki öğretim üyeleri CV'leri incelemeye ve komisyona katkı yapmaya davet edilir.

Her komisyon üyesi adayları puanlar ve bir komisyon toplantısında en yüksek toplam puan alan üç aday belirlenir. Sonra bu üç adayın verdiği isimlerden referans mektupları istenir ve gerekirse telefonla ilave bilgi alınır. Daha sonra adaylar mülakata davet edilir ve bir seminer vermesi istenir. Adaylarla tüm bölüm öğretim üyeleri, bölüm başkanı ve dekan tanışır. Ziyaretlerin ardından bölüm kurulu toplanır ve adaylar tartışılır. Bu tartışmaların ışığında Bölüm Başkanı ve Dekanın da görüşleri alınarak komisyon adayları sıralar. Bölüm başkanı birinci sıradaki adayı arayıp işi teklif eder. Birinci aday teklifi kabul etmezse, sırasıyla diğer adaylara gidilir ve pozisyon doldurulur. Resmi atamayı ita amiri olarak Rektör yapar. Yeni öğretim üyeleri sözleşmeli olarak işe alınmalı ve kontratları başlangıçta birer yıllık olmalı ve performansı yetersiz bulunanların kontratları yenilenmemelidir. Tatminkar bulunanlar ise belli bir süre sonra (örneğin 3 yıl) daimi kadroya atanmalıdır.

YÖK'ün Yeni Sistemde Rolü

Yükseköğretim Kurulu, üniversiteler arasında koordinasyonu ve onların bir araya gelmesi için uygun platformu sağlıyan bir kurum olarak varlığını devam ettirmeli, ancak üniversitlerin her işine karışan ve neredeyse her icraatını inceleyip onay vermek durumunda olan dev bir bürokrasi makinesi olma görünümünden çıkarılmalıdır. YÖK, tüm devlet üniversiteleri için halk adına görev yapan bir mütevelli heyeti rolü üstlenmeli, fakat üniversitlerin yönetim ve işleyişi ile ilgili yeni bölümleri onaylamak, kadro ilanı için izin vermek ve dekan atamak gibi mevcut birçok yetkisini üniversitelere devretmelidir. YÖK, yükseköğretimde ışık tutan ve vizyon oluşturan bir kurum olmalı, ancak aynı zamanda üniversitelerin özerk bir yapıya kavuşmasına ve onların serbestçe ve birbirlerinden farklı olarak gelişmelerine fırsat vermelidir. Zaten üniversite ve öğretim üyesi sayısının bu kadar arttığı bir Türkiye'de YÖK'ün mevcut bürokratik işlemleri hakkıyla yerine getirmesi mümkün değildir. Yetki devri, üniversitelerin bu hızlı değişim çağında dinamizm kazanması açışından elzemdir. Yukarıda, üniversitelerin yetkileri dahilinde olması gereken hususlar konusunda bir çok örnek verilmiştir.

Kapanış

Bu makalede rektör seçiminden öğretim üyesi alımına kadar üniversitelerde yönetişim ile ilgili bir çok konuda detaylı öneriler sunulmuştur. Yapılan öneriler, hayata geçirilmeleri halinde, üniversitelerin çok daha etkin verimli, esnek, dinamik, ve demokratik bir yapıya kavuşmasına ve modern bir görünüm kazanmalarına önemli katkı sağlıyacaktır. Önerilen yenilikler yükseköğrenimde örnek alınan bir çok ülkede standart uygulamadır, ve zaman testinden geçmiştir. Bu ve benzeri önerilerin geniş katılımlı istişare toplantılarında tartışılması bir çok güzel fikirlerin ortaya çıkması için uygun bir zemin oluşturacaktır. Değişimin ve bilgi toplumuna geçişin öncülüğünü yapması beklenen üniversitelerin önce cesaretle kendi değişimlerini tamamlamaları gerekir.

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1576-1581

Yükseköğretimde Akademik Danışmanlık Sistemi ile Öğrenci Motivasyonu ve Bilinçlendirme

Yrd. Doç. Dr. Hasan Uğur
Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Büyükçekmece, 34500, İstanbul, Türkiye

Özet

Üniversite öğrencileri, lise sonrası üniversite tercihlerini yaptıklarında kısmen kariyer planlarını yapmış, kendi hayatlarına yön vermiş olmaktadırlar. Ancak önceki alışkanlıklarından kurtulamayan üniversite öğrencilerinin üniversite olanaklarını kendilerine göre çeşitli kişisel, ailevi veya diğer sebeplerden dolayı verimli kullanamadıklarını görmekteyiz. Bu nedenle öğrenciler için kendilerini keşfetme, kabiliyetlerini geliştirme ve sosyalleşme ortamı olan üniversite yeterince etkin olarak kullanılamamaktadır. Bunun sağlanması ancak üniversitelerde kurulacak olan Akademik Danışmanlık Sistemi ile mümkündür. Akademik Danışmanlık Yükseköğretim Kurumunu'nun (YÖK) 2547 Sayılı Kanununun 22. maddesi c fıkrasın da kayıt altına alınmıştır. Bu çalışma, akademik danışmanlık teorisi, karşılaştırma teorisi ve akran etkileşimi teorilerinin sentezi ile üniversitelerde Akademik Danışmanlığın nasıl yapılması gerektiğini, öğrencileri, akademik danışmanları, öğretim elemanlarını ve kariyer planlama merkezi ve rehberlik servisini de kapsayarak ortaya koyan teorik bir yaklaşımdır. Üç teorinin uygun bir şekilde sentezlenerek ve idari birimleri içine alarak ortaya konan bir Akademik Danışmanlık Modeli üniversitede öğrencilerin akademik başarısını, farkındalıklarını artıracak ve kaliteli bir yükseköğretim sistemine kavuşturacaktır hipotezini incelemektedir.

Anahtar kelimeler: Akademik danışmanlık, akran etkileşimi, bilinçlendirme, karşılaştırma teorisi, öğrenci motivasyonu.

Giriş

Öğrencinin lise sonrası başladığı üniversite hayatı, üniversitelerin kabiliyetlerini uygulama, geliştirme, sergileme ve mesleki bilgi ve tecrübelerini artırabileceği bir eğitim-öğretim kurumu olması nedeniyle gerek mezuniyet sonrası iş bulma, gerekse hayatta mutlu olabilme açısından çok önem arz etmektedir. Sınıflar öğrencilerin fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak kendilerini ortaya koydukları alanlardır (O'Banion, 1972). Habley & Morales'e (1998) göre ise üniversite yılları öğrencilerin pek çok yönüyle kendisini geliştirdiği yıllardır. Zihinsel, fiziksel ve sosyal anlamda gelişme, öğrenciye kendine güven verir ve pek çok işini kendisinin yönetmesini ve kontrol etmesini sağlar. Bu nedenle üniversite yılları bir öğrenci için çok verimli geçirilmeli ve gerekli kazanımlar elde edilerek mezun olunmalıdır. Gerekli kazanımları elde etmek ise gerçek manada üniversitede öğrencinin kendisi ile tecrübelerini paylaşabileceği ve birikimlerini aktarabileceği bir "akademik danışman" ile mümkün olabilir.

Akademik Danışmanlık, Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) 2547 Sayılı Kanununun 22. maddesi c fıkrasın da kayıt altına alınmış ve "akademik danışman olan öğretim üyeleri ilgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmekle yükümlüdürler" şeklinde ifade edilmiştir (www.yok.gov.tr).

Üniversitelerde akademik danışmanlık, bilimsel anlamda ve günümüz şartlarında akademik danışmanlık teorisi, karşılaştırma teorisi ve akran etkileşimi teorisinin sentezini gerektirmektedir. Gordon'un teorisine göre akademik danışmanlık, öğrencilerin yaşam ve kariyer hedeflerinin belirlenmesinde, ortaya çıkarılmasında ve akademik başarılarının gelişiminde ki yardım sürecidir (Gordon, 1981). Akademik danışmanlar bu süreç içerisinde danışmanlığında bulunan öğrencilere potansiyellerini ortaya çıkartarak, akademik başarılarını destekleyerek öğrencilerin üniversite yıllarını en verimli şekilde geçirmelerini sağlayabilirler. Danışmanlık Liaison Modeli'ne göre ise danışmanlık süreci öğrenciyi yönlendirmek değil, öğrencinin hedefleri doğrultusunda, nasıl yapacağı ve hedeflerine nasıl ulaşacağı konusunda rehberlik etmektir (Kadar, 2001).

Danışmanlık sürecinde bilimsel yaklaşımla etkili ve bilinçli bir öğrenci danışmanlığı yapılabilmesi, öğrencinin problemlerine çözüm üretilebilmesi, öğrencinin sosyal yönleriyle ve karakteristik özellikleriyle tanınmasını gerektirmektedir (Gordon, 1981). Aksi takdirde öğrenciyi tanıdığımızı iddia ederek ideal manada akademik ve mesleki yönlendirme yapılması ve öğrencinin problemlerine çözüm bulunması oldukça zordur. Kısacası öğretim elemanlarının verimli ders işleyebilmesi, bilgi ve tecrübelerini öğrencilere aktarabilmesi ve araştırmaya vakit ayırması; bütün bunların yanında da etkili bir öğrenci danışmanlığı yapabilmesi pek mümkün değildir.

2008-2009 eğitim-öğretim yılı MEB verilerine göre (http://yogm.meb.gov.tr) özel, vakıf ve devlet üniversitelerinde toplam öğretim elemanı (Prof., Doç., Yrd. Doç., ler bazında) başına düşen ortalama öğrenci sayısı 28'dir. Üniversitede her öğretim elemanının danışman olmadığı düşünüldüğünde danışman öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok artacağını tahmin etmek zor değildir. Belirli bir sayının üzerindeki öğrenciye bir, iki dönem içerisinde tanıyarak akademik danışmanlık yapabilmek oldukça zordur. Bu nedenle ülkemizde öğrencilerimizi tanıma adına belirli teknik, metot ve anketlerin geliştirilerek danışmanlık sisteminin kurulması zaruret haline gelmiştir. Sistem içerisinde danışmanın görev ve sorumlulukları, yapabileceği katkılar, diğer öğretim elemanlarının görev ve sorumlulukları ve yapabilecekleri katkılar ve öğrencilerin de danışmanlık için ne kadar katkı yapabilecekleri tespit edilmelidir. Yapılacak hizmetler öğrenciyi tanıma, farkındalıklarını artırma ve bilinçlendirmeye yönelik olmalıdır.

Üniversitelerde etkili bir akademik danışmanlık, akran etkileşiminin yaşandığı, karşılaştırma teorisin dikkate alındığı ve kampüs içersinde öğrenciler için etkinlikler ve organizasyonlar yapan kariyer planlama merkezi ile problemleri çözmeye ve motive etmeye çalışan rehberlik merkezinin içine dahil edildiği bir sistemle aşılabilmesi mümkündür.

Karşılaştırma Teorisi

Üniversitelerde öğrenciler lise sonrası üniversitelerde kendilerini özgür bir ortamda hissetmektedirler. Liseyi bitirinceye kadar daha çok aileye bağımlı olan öğrenciler, üniversitede ise kendi problemlerini kendileri çözmek zorundadırlar. Sosyalleşme çok hızlı gelişir. Bulundukları ortamda tamamen farklı arkadaş grupları vardır ve çok farklı kültürleri barındırmaktadır. Çok farklı kişilerin ve kültürlerin içerisinde bulunan öğrenci kendisini başkaları ile kıyaslama mecburiyetinde hisseder. Süreç içerisinde rekabet ortamının da farkına varır ve ayakta kalmanın mücadelesini verir. Aldığı derslerde kendisinden daha çalışkan ve başarısız olanları fark eder. Ancak kendisini yüksek aldığı için takdir eden veya düşük aldığı için eleştiren, çok çalışarak telafi edebileceğini söyleyen çevresinde fazla kimseyi bulamaz. Zaman içerisinde olaylar ve problemler büyüdükçe çıkış yolu bulamayarak ve zamanın akışına ve çevrenin etkisine teslim olabilir. Öğrenciyi takip eden bir sistem yoksa öğrenci kendi bulunduğu durumu savunma mekanizması ile kendisine göre yorumlayarak çıkış yolları bulur. Burada öğrenciye yol haritası, çıkış yolu sunabilecek, düşünmeye sevk edecek bir sistem gereklidir. Karşılaştırma teorisine göre öğrenciler kendisinden daha yüksek olanlarla kıyaslama yaparlarsa (upward comparison) iç motivasyonlarını artırarak daha iyi olmanın yollarını ararlar. Ancak kendisinden daha düşük olanlarla kıyaslama yaparlarsa (downward comparison) moralize olmuş olurlar ama bu durumda da daha iyi olmak için iç motivasyonlarını harekete geçirmezler.

Akademik danışmanlık olarak üniversitelerde bu teori somut olarak kullanılarak öğrencinin kendisi için bir takip sistemi geliştirilebilir böylece otokontrol sistemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunulmuş olur. Bu sistem içerisinde öğrencinin akademik başarısını takip edebileceği gibi davranışlarını da kritiğe tabi tutabileceği bir sistem olarak düşünülmelidir. Çünkü kişi hakkında imaj oluşturan, duygu ve düşüncelerini dışa yansıtan ve başkalarının hakkımızda bilgi sahibi olmasına imkân veren davranışlardır. Uzun vade de hayatta başarılı olmaya da davranışlarımız etkili olmaktadır. Kişinin kendisi hakkındaki algıları öğrenmesi bir nevi öğrencinin dolaylı yoldan başkaları tarafından eleştirilmesi anlamını da gelmektedir. Dolayısıyla eleştirme ve eleştirilmeye de üniversite yıllarında alış-

mamız gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler tarafından üniversite yılları öğrendiklerimizi uygulama ve geliştirme yılları olarak algılanıp, bu dönemde kendimizi geliştirmeye çalışmamız gereklidir diye düşünülmelidir. Aksi takdirde alışkın olmadığımız ancak içimizde var olan eleştirme ve eleştirilme duygusunun bizlere herhangi bir faydası olmayacaktır. Eleştirerek başkalarının yanlışlarını görmek ve düzeltmek kişinin kendisindeki yanlışları kavraması ile mümkündür. Aksi takdirde eleştirmenin karşımızdakine herhangi bir yararı olmayacağı gibi bize de bir katkı sağlamayacağı açıktır.

Karşılaştırma metodu kişinin kendisine farklı bakış açılarını algılamasına ve kendisine "acaba" sorusunu yöneltmesine yardımcı olur. Bu da farklı düşüncelerin olabileceğinin ve onlara da saygılı olunması gerektiğinin ilk işaretleridir. Artık zaman içerisinde otokontrol sistemi başlamış demektir. Otokontrol sistemi güçlü olan kişilerinde kendi yanlışlarını görme ihtimali çok yüksektir. Festinger'in (1954) karşılaştırma teorisine göre kişi başkalarının performansına göre kendi performansını karşılaştırır ve kendisini farklı şekilde değerlendirmeye başlar. Değerlendirmeler kişinin kendi sübjektif yaklaşımlarıdır.

Üniversite öğrencilerinin karşılaştırma teorisini kullanmaları direk olarak sınıf arkadaşları tarafından nasıl algılandıklarının bir sistem olarak ortaya konması ile mümkün olabilir. Öğrencilerin kendilerini en iyi tanıyan, hakkında gözlemleri olan, beraber derse girdikleri, sosyal aktiviteler içerisinde bulundukları sınıf arkadaşlarıdır. Dolayısıyla kendileri hakkında en objektif değerlendirme yapabilecek olanlar yine kendileridir. Belirlenen çeşitli gözlemlenebilir kriterler üzerinde değerlendirme yaparak öğrenciler kendi düşüncelerini iletebilirler. Bu iletilenler sadece bir kişi tarafından değil öğrenciyi tanıyan bütün sınıf arkadaşları tarafından yapılması tüm yansımalarının öğrenciler tarafından anlaşılması açısından önemlidir. Değerlendirilmelere olumlu ve olumsuz görüşlerin hepsi yansıtılabilmelidir. Bu değerlendirmeler sınıftaki her öğrenci tarafından yapıldığı takdirde sınıfın geneli ile öğrencinin kendisi arasındaki durum karşılaştırmalı olarak ortaya çıkacaktır. Etik kuralları açısından hangi öğrencinin hangi öğrenci hakkında nasıl değerlendirme yaptığının fark edilmemesi için sonuçların öğrenciye grafiksel ortamda yansıtılması tercih edilebilir. Değerlendirmelerin de en az belli bir sayıya ulaştıktan sonra grafiklerin görülebilmesi de sonuçların objektif olması açısından önem arz etmektedir. Sonuçları gören öğrenci kendisinin belirlenen kriterler bazında sınıfın genel ortalamasına göre kendisinin başkaları tarafından algılanmasını görerek bilinçlenecek ve farkındalığını artıracaktır. Farkındalığı artan öğrenci ise her kriter için "acaba" ile kendisini sorgulamaya başlayacaktır. Bu sorgulama öğrencinin gelecekte yapacağı aynı davranışlar için otokontrol sistemini devreye sokacaktır. Kendisini sorgulayan öğrenci sorgulamayan öğrenciye göre daha bilinçli ve doğruya ulaşma imkânı daha yükseköğrencidir. Sorgulamak düşünmeye, düşünmek ise araştırmaya sevk etmektedir. Vygotsky'e göre düşünmek gelişmenin önemli temel taşlarından biridir.

Öğrenci hakkında üniversite yıllarında gözlem yapan sadece öğrencinin sınıf arkadaşları değildir. Çünkü iletişim tek taraflı değildir ve karşılıklı kişiler arasında olmalıdır (Usluata, 1991). Cüceloğlu'na (1999) göre bir iletişimin kişiler arası iletişim sayılabilmesi için gerekli kurallardan birisi yüz yüze olması diğeri ise mesaj alış verişinin gerçekleşmesidir. Öğrencinin dersine giren öğretim elemanlarının da öğrencilerle iletişimi vardır ve gözlem yapmaktadırlar. Öğretim elemanlarının gözlemleri öğrenciler için önemlidir. Öğrenciler süreç içerisinde dersine giren öğretim elemanları ile aynı seviyede ilişki içerisinde olamazlar. Çünkü her bir öğrencinin ve öğretim elemanının karakteri ve ders işleme üslubu farklıdır; buna bağlı olarak öğrencilerle olan ilişkiler ve gözlemlerde farklı farklıdır. Bu nedenle öğretim elemanlarının öğrenci hakkındaki gözlemleri sınıf arkadaşlarının değerlendirmeleri şeklinde ele alınarak ve grafiklenerek öğrenciye yansıtılabilir. Öğrenci bu grafikleri de diğer grafiklerle kıyaslayarak gerek sınıf arkadaşları tarafından nasıl algılandığını gerekse dersine giren öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığını fark etmiş olur. Kendisini çift taraflı olarak dışa yansımalarını öğrenen öğrenci daha çok bilinçlenmiş olur. Çünkü öğrencinin kendisini değerlendirenler kendisi ile aynı seviyede olan ama farklı kültürlere, bilgi seviyesine sahip arkadaşları ile kendisinden bilgi ve tecrübe yönüyle üstün olan öğretim elemanları olacaktır.

Derse giren öğretim elemanları öğrencilerin davranışlarını, dersteki tutumları, derse dikkati, sorulara verdiği cevaplar, vb. gibi davranışlarını gözlemleyerek öğrenciler hakkında kanaat sahibi olmaktadırlar. Öğrenciler ise derse giren öğretim elemanlarının derse olan hassasiyetini, öğrenciye karşı adaletli muamele edip etmediği, otoriter olup olmadığı, branşına hâkim olup olmadığı, vb. gibi kriterlerle değerlendirmeler yapabilmektedirler. Üniversitede karşılıklı değerlendirme süreci eğitim-öğretim sürecinin bir parçası, kaliteyi artırmanın da gereğidir. Çünkü öğretim elemanının formasyonunu ve verimliliğini artıran kriterler de öğrenciler tarafından tespit edilmektedir. Öğretim elemanları hakkında en çok gözlem yapan da öğrencilerdir. Bu gözlemlerin de öğretim elemanlarına iletilmesi gereklidir ki öğretim elemanlarının iç motivasyonları canlı tutulsun ve otokontrol sistemleri aktif olsun. Ancak öğrencilere yapılan anketlerin sonuçları da etik kurallar çerçevesinde öğretim elemanlarına iletilme-

lidir. Bu sayede otokontrol sistemini çalıştıran öğretim elemanları kendilerini gelecekteki dersleri için verimliliğini artırma çabası içerisine girecektir.

Öğrencilerin ilişkide bulunduğu her kesim tarafından değerlendirilmesi kişisel gelişimi için etkili olacaktır. Bu amaçla 360o performans değerlendirmeleri kapsamında karşılaştırma teorisine uygun olarak yakın çevresi ve üniversite dışı arkadaş çevresi tarafından da değerlendirilme şansı verilmelidir. Çünkü öğrencinin kendini tam olarak tanıyabilmesi ve analiz edebilmesi için yaşadığı ve ilişki içerisinde bulunduğu tüm ortamlar tarafından değerlendirilmesi potansiyelini ortaya çıkartma ve farkındalığını artırma açısından önemlidir. Bazen öğrenci kampüs içerisinde başarılı olabiliyor ancak sosyal hayatta başarılı olamayabiliyor. Bu durumların anlaşılması için 360o performans değerlendirmesi öğrenciye yardımcı olabilir.

Akran Etkileşimi

Akran etkileşimi kampüs içerisinde en çok üzerinde durulması gereken ve kültürümüzle de çok bağdaşan konulardan birisidir. Halkımız arasında bu kültürü yansıtan ve çok yaygın olarak kullanılan pek çok atasözü vardır. "Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim", "üzüm üzüme baka kararır" gibi atasözlerini hemen herkes bilir ve kullanır. Özellikle ailelerin eğitim için müracaat ettikleri atasözleridir. Burada vurgulanmak istenen aynı ortam içerisinde bulunan iki kişiden birinin diğerinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenerek davranışlarının zamanla değişeceği düşüncesidir.

Kampüs yaşantısı da öğrencilerin birbirlerinden etkilenmeleri için çok elverişlidir. Öğrenciler ders haricindeki sosyal yaşantısının belli bir süresini kampüs içerisinde arkadaşları ile geçirmektedir. Kütüphane çalışmaları, kantin sohbetleri, kulüp faaliyetleri, ders kritikleri, ödev alış verişleri bunların en önemlileri arasında sayılabilir. Bu ilişkilerde öğrenciler birbirlerini gözlemleyerek karşılıklı olarak tanımakta, karakterlerini analiz etmekte ve sevgi bağı kurmaktadırlar. Oluşan güven ortamı içerisinde, farkında olarak veya olmayarak birbirlerini yönlendirebilmektedirler. Lise sonrası üniversiteye başlayan öğrenci tamamen yeni bir ortama geldiği ve yeni arkadaşları ile buluştuğu için başlangıçta samimi ilişkilerde bulunamaz. Ancak zaman içerisinde kendisine en uygun arkadaşı seçecektir. Bu seçiminde ise çalışkanlık, kabiliyet, kültür, kişilik gibi değişik faktörler etkili olacaktır.

Bilişsel yaklaşıma göre davranışlardaki değişikliğe edinilmiş olan bilgiler neden olmaktadır (Woolfolk, 2010, s.234). Bilgiler ise bilinçli ve bilinçsiz olarak çevremizde gözlemlediğimiz algılarla veya okuduğumuz kitaplarla beynimize yerleşir. Bu bilgiler belli bir birikim oluşturduktan sonrada davranışlarımızı kontrol etmeye başlar. Arkadaşlarımız ise davranışlarını isteyerek veya istemeyerek her zaman gözlemlediğimiz kişilerdir. Öğrenciler için üniversite yıllarında kampüs içi yaşam karşılıklı etkileme ve etkilenmeye daha çok imkân tanımaktadır. Boston Üniversitesi'nin kampüste karakter eğitimi modelinde CERA (Character Education with Resident Asissitant) kampüs içerisinde davranış yönüyle örnek asistanlar kullanılmaktadır. Örnek davranışlı asistanların diğer öğrenciler tarafından gözlemlenerek örnek alınması hedeflenmektedir (Healea, 2005).

Akademik Danışmanlık

Üniversitelerde akademik danışmanlık öğrenciyi tanıyarak, akademik başarısını, farkındalıklarını artırma ve bilinçlendirme sürecidir. Akademik danışman olan öğretim elemanları danışmanı olduğu öğrencileri tanımakla yükümlüdürler. Aksi takdirde danışmanlık yapabilmeleri, öğrencilere yardımcı olabilmeleri mümkün değildir.

Üniversitelerde yöneticilerin akademik danışmanlara danışmanlık yapabilmeleri için bir alt yapı hazırlamaları gereklidir. Çünkü akademik danışmanlar aynı dönem içerisinde hem ders verip, hem araştırmalarını yürütüp hem de öğrencilere vakit ayırması çok zor olacaktır. Gerçekte akademik danışmanlık yapmayan öğretim elemanları dahi verdiği dersleri ile birlikte araştırmalarını ancak yürütebilmektedirler.

Akademik danışmanın öğrenci danışmanlığında başarılı olması öğrenciyi tanıma oranı ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla öğrenciyi tanıma da kurulacak sistemle doğrudan ilgilidir. O halde sistem içerisinde öğrenciyi tanımak için öğrencinin arkadaşlarına yapılacak anket sonuçları, öğrencinin dersine giren öğretim elemanlarına yapılan anket sonuçları mutlaka olmalıdır. Anket sonuçlarını danışman karşılaştırma metoduna uygun olarak görebilmeli ki öğrencinin durumunu ve konumunu anlayabilmeli, kendisine yardımcı olabilmeli ve motive edebilmelidir. Burada akademik danışmanlık sistemi adına ulaşılması gereken bir hedef danışan öğrencilerin bilinçlenerek danışmanlarına ne yapacakları ile ilgili gidip tecrübelerinden istifade etmeye çalışmalarıdır. Bu tablo danışmanlık adına özlenen bir tablo olmalıdır. Farkındalığı artan ve bilinçlenen öğrenci hedefine gitmek için dolaylı yolları seçerek vakit kaybetmez ve direk hedefine ulaşmaya çalışır.

Üniversitelerde bölüme başladıktan sonra bölüm değiştirmeye çalışan pek çok öğrenciye rastlamışız ve şahit olmuşuzdur. Bu öğrencilerin farkındalıkları sonradan artmakta ve vakit kaybetmektedirler. Bu durumda bile belki doğru yolu seçmiş olmayabilirler. Ancak başka açıdan bakıldığında kendileri için iyileştirme sürecidir. Bu aslında eğitim sistemimizin eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerimizin ilköğretim ve lise yıllarında karakter analizleri yapılabilmeli ve gerekli şekilde yönlendirilebilmeleri gerekmektedir. Bu şekilde bir çalışma ilerdeki muhtemel zaman kayıplarını engelleyecektir.

Kariyer Planlama Merkezi ve Rehberlik Servisi

Üniversitelerimizde öğrencilere hizmet amaçlı kurulmuş kariyer planlama merkezi ve rehberlik servisi, öğrencilerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve problemlerinin çözümü adına pek çok başarıya imza atmakta; öğrencilerin bilinçlenmesi adına düşündükleri organizasyonları öğrencilere sunmaktadırlar. Ancak pek çok emek ve çaba sarf edilerek yapılan organizasyonlara zaman zaman öğrenciler tarafından gerekli ilgi ve alaka gösterilmemektedir. Burada yapılması gereken önce öğrencilerin kişisel özelliklerine ve karakterlerine göre, kısacası SWOT analizlerine göre organizasyonlar yapılmalı ve gerekli öğrenciler gerekli programlara özellikle davet edilmelidirler. Böylece amaçlanan hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı da tespit edilmiş olur.

Rehberlik servisleri genel itibariyle sadece kendilerine başvuru yapan öğrencilere çözümler sunmakta ve bazı grup programları yapmaktadırlar. Üniversite bünyesinde kariyer planlama merkezleri için çizilen hedefler aynı şekilde rehberlik servisleri için de geçerli olabilir. Böylece öğrenci, sınıf, bölüm, fakülte ve üniversite bazında yapılan ve hazırlanan SWOT analizleri sayesinde önceden öngörülebilecek problemler bazında çözümler üretilmesi sağlanabilir.

Kariyer planlama merkezi ve rehberlik servisleri aynı zamanda öğretim elemanları ve akademik danışmanlarla da irtibat halinde olmalıdırlar. Öğrenciler hakkında yapılmış çalışmalar, gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanları tarafından yapılmış olan değerlendirmeler öğrencilerin tanınması adına bu birimler tarafından da kullanılabilmelidir. Böylece zaman kaybının önüne geçilmiş ve farklı bakış açıları da yakalanmış olur. Netice olarak bu birimlerde üniversitede öğrencilere hizmet ve yardım için kurulmuştur; amaçları da akademik danışmanlıkla paralellik arz etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak akademik danışmanlık için üniversite de bir sistem ve bu sistemi takip edecek ve akademik çalışmalarla destekleyecek bir merkez kurulmalıdır. Bu merkezde bütün fakültelerden akademik danışman temsilcisi bulunmalıdır.

Kurulan merkezin görevleri arasında üniversite bünyesinde akademik danışmanlık yapan öğretim elemanlarının, üniversite seviyesinde akademik danışmanlığı nasıl yapması gerektiği, öğrencinin problemlerine nasıl yaklaşması gerektiğinin anlatılmasının yanında; öğrencilerin kendi iç motivasyonlarını, farkındalıklarını artıracak, bilinçlendirecek bir sistemin işleyişini sağlamak olmalıdır. Burada öğrenci anlamalı ki üniversite de kendisi için mükemmel bir sistem kurulmuştur, takip sistemi vardır, bu sayede kendisindeki gelişimleri ve değişimleri fark edebilir ve gerektiğinde de her zaman akademik danışmanına başvurabilir. Bu öğrenciyi psikolojik olarak rahatlatacak, kendisini güvende hissettirecek ve öğrenci emin bir şekilde geleceği için çalışmalarını yürütecektir.

Merkezin desteği ile kurulan sistemin öğrenciye güven vermesi, yapılan çalışmaların ve öğrenciye sunulan raporların akademik çalışmalarca desteklenmesi ile olabilir. Öğrencinin kendi durumunu ve konumunu ve potansiyelini anlaması, atacağı adımlar için kendisini bilinçlendirecektir. Bilinçlendirmek de karşılaştırma teorisinin gerek akademik gerekse sosyal başarının sebepleri olan davranışların takibi ile mümkündür.

Bütün bu anlatılanlar ışığında ortaya konan karşılıklı öğrenci ve öğretim elemanlarının birbirlerini değerlendirerek gelişim ve değişim süreçlerine yardımcı olduğu, farkındalığı yüksek, bilinçli, iç motivasyonu tam, yapıcı eleştirmeye ve eleştirilmeye alışmış, kendisini sorgulayan öğrenci ve öğretim kadrosu yetiştiren Akademik Danışmanlık Sistemi ile kaliteli bir yükseköğretim sistemine kavuşulmuş olacaktır.

Kaynaklar

Alavi, H. R. (2007). "Al-Ghazali on moral education." Journal of Moral Education 36(3): 309-319.

Cüceloğlu, D., İnsan İnsana. 13.basım, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1999.

Gordon, V. N. (1981). "The Undecided Student: A Developmental Perspective." Personnel & Guidance Journal, 59(7): 433.

Habley, W. R., & Morales, R. H. (1998). Current Practices in Academic Advising: Final Report on ACT's Fifth National Survey of Academic Advising. Monograph Series. National Academic Advising Association (NACADA), 2323 Anderson Avenue, Suite 225, Manhattan, KS 66502-2912

Healea, C. D. (2005). Character Education with Resident Assistants: A Model for Developing Character on College Campuses. Journal of Education, 186(1), 65-77.

Healea, C. D. (2005). "Character Education with Resident Assistants: A Model for Developing Character on College Campuses." Journal of Education, 186(1): 65-77.

Kadar, R. S. (2001). "A Counseling Liaison Model of Academic Advising." Journal of College Counseling, 4(2): 174.

Kipnis, D. M. (1961). "Changes in self concepts in relation to perceptions of others." Journal of Personality, 29(4): 449.

O'Banion, T. (1972). "An academic advising model." Junior College Journal, 42: 62-69.

Usluata, A., İletişim. İletişim Yayınları, İstanbul. 1991

Woolfolk,A., Educational Psychology, Pearson, Eleventh Edition,USA. 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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1582-1588

Yükseköğretimde Çift Anadal Programlarının Bütüncül Değerlendirilmesi: Örnek Bir Çalışma

Araş. Gör. Elif Polat Hopcan, Araş. Gör. Sinan Hopcan, Yrd. Doç. Dr. Tufan Adıgüzel
Bahçeşehir Üniversiteri Fen Edebiyat Fakültesi, Beşiktaş, 34353 Istanbul, Türkiye

Özet

Gerek öğretim hayatında gerekse iş yaşamında 21. yüzyıl toplumunun gerektirdiği yaratıcı düşünme, problem çözme, çok yönlü olma ve grupla çalışma gibi becerilere sahip bireyler aranmaktadır. Literatürde, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerini çözmede tek bir çözüm yolu olmadığı, farklı disiplinlerin zenginliğini kullanarak çözüm bulabilecekleri belirtilmektedir. Çift anadal ve yan dal programları yükseköğretimde disiplinlerarası çalışmaya olanak sağlayan uygulamalar olup öğrencilerin karşılaştıkları problemlere bütüncül ve global bir bakış açısı ile bakmalarını sağlar. Yükseköğretimde, pek çok üniversite düzenledikleri yönergelerle çift anadal ve yan dal programlarını hayata geçirmiş bulunmaktadır. Ancak şu an çeşitli üniversitelerde yürütülen ÇAP'ların genel anlamda sorunları olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkçe literatürde ÇAP'ı öğrenci-müfredat ve başarı açısından ele alarak bütüncül bir şekilde inceleyen çalışmalar mevcut değildir. Bu çalışmada ÇAP'a devam eden öğrencilerin (1) ÇAP yapma sebepleri ve seçtikleri anadal programları, (2) yaşadıkları güçlükler ve edindikleri kazanımlar ele alınmıştır. Bu amaçla, örneklem olarak alınan Bahçeşehir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinden 2010-2011 öğretim yılı birinci dönem sonu itibarı ile en az iki dönem çift anadal programında yer almış 11 öğrenci üzerinde mülakat gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin garanti kariyer düşüncelerinin en önemli ÇAP yapma nedenleri olduğu, fakat ÇAP'ın öğrencilerde oluşturduğu izlenimlerle halen disiplinlerarası uygulama modelini tam yansıtamadığı saptanmıştır. Sonuçların mevcut durumu ortaya koyması açısından çift anadal programlarının düzenlenmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çift anadal programı, disiplinlerarası öğretim, yükseköğretim, akademik başarı.

Giriş

Günümüzdeki gelişmeler bireylerin bilgiye ulaşma, öğrendiği bilgi ve becerileri farklı alanlara transfer etme, grup çalışması yapabilme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir Bunu gerçekleştirebilmek için 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim programlarında bu becerilerin çeşitli disiplinlerin içine entegre edilerek kazandırılması hedeflenmiştir. Öğretim programlarına eklenen performans ve proje tabanlı etkinliklerle üst düzey becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretimde ise bu becerilerin kazandırılması öğrenen merkezli, yapılandırmacı anlayışa uygun ortamlar sağlanmasıyla gerçekleşmektedir. Hatta üniversitelerdeki birçok eğitimci, yapılandırmacı anlayıştan etkilenerek öğrenme ve öğretme için daha gerçek hayat ortamlarına benzeyen uygulamalara geçmişlerdir (Herrington & Herrington, 2005). Bu bağlamda, üniversitelerde farklı disiplin anlayışlarını barındıran yani disiplinlerarasi yaklaşımı temsil eden proje tabanlı ortamların oluşturulduğunu söylemek de mümkündür.

"Disiplinlerarası" terimi Aktan (2007) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: "İki veya daha fazla akademik disiplinin ya da inceleme alanının birleştirilmesi ya da kapsanmasıdır." Disiplinlerarası öğretim öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünmelere odaklaştıran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretim ortamına canlılık kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlama ve en önemlisi de onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik edip öğretmeyi garanti etme açısından büyük önem taşımaktadır (Aybek, 2001). Farklı bir tanıma göre disiplinlerarası öğretim, merkezi bir temanın, konunun, problemin, sorunun veya deneyimin birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program görüşüdür (Jacobs, 1989).

Disiplinlerarası öğretimin önemi her geçen gün biraz daha iyi anlaşılmaktadır. Anlamlı ve etkili öğrenmeye katkısından dolayı okullarda kullanımı artmaktadır. Ayrıca disiplinlerarası öğretimin bilgileri anlamlı bir biçimde bütünleştirme özelliği, tercih edilme sebepleri arasındadır (Yıldırım, 1996).

Çift anadal programı (ÇAP), disiplinlerarası yaklaşımın yükseköğretimde uygulamaya geçirilmesinde büyük önem taşır. ÇAP, basitçe, iki ayrı disiplinin aynı anda çalışılmasıdır (Russell, Dolnicar & Ayoub, 2008).

Farklı şekillerde anlaşılan "çift anadal" teriminin tanımı, ülkeden ülkeye (hatta bazı durumlarda aynı ülkenin üniversiteleri arasında) çeşitlilik gösterir. Çift anadal, genel olarak, örgün öğretimde ana dal lisans programlarını başarıyla yürüten öğrencilerin, bir ya da iki enstitünün ilgi duydukları disiplinleri veya iki fakülte aracılığıyla lisans ve/veya lisansüstü iki diploma aldıkları eşzamanlı ya da art arda yürütülen disiplinlerarası eğitim programlarının belirli bir türüdür (Atasoy & Girginer, 2006; Moulton, 2010). Çevre Bilimleri okuyan bir öğrencinin ÇAP dahilinde Doğal Kaynaklar Yönetimi disiplininde ikinci diploma alması buna güzel bir örnektir (Russell, 2005).

Her ülke ve üniversiteye göre değişmekle beraber, ÇAP programında yer alabilmek için ülkemizde YÖK'ün 24.04.2010 tarihli yönetmeliğinde gerekli şartlar belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre; çift anadal programına başvuracak öğrenci en az 3 en fazla 5. dönemde başvurusunu yapmalı, öğrencinin anadal programındaki ortalaması 100 üzerinden en az 75 olmalı, başvuru zamanına kadar olan, anadalda aldığı tüm dersleri başarıyla vermiş olmalıdır. Ana dalında genel ortalaması 100 üzerinden 65'e düşen öğrencinin kaydı silinmektedir.

Çap konusunda özellikle yabancı literatürde deneysel çalışmalar mevcuttur. Russell ve diğerleri (2008), ÇAP yapan ve ÇAP'tan mezun olan 48 öğrenci ile mülakat yapmış; 547 öğrenci üzerinde anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda ÇAP'ın öğrencilere geniş bir eğitim imkanı sağladığı, öğrencilerin becerilerini ve seçeneklerini artırdığı saptanmıştır. Öğrenciler ÇAP'ı seçmelerinde, öğretim elemanlarının teşvik etmesi, arkadaşlarının tavsiye etmesi, kendilerinin ÇAP'ı araştırması, daha önce ÇAP yapan bir tanıdıkları olması veya üniversitelerinin web sitesinden görmeleri gibi pek çok etkenden bahsetmişlerdir. Araştırmaya katılanların yaklaşık olarak %75'i mesleki beceriler kazanmak ve iş bulma beklentilerini artırmak için ÇAP'ı seçtiklerini; bazı öğrenciler ise ÇAP'ın diğer öğrencilerle rekabet etmede onlara üstünlük kazandıracağını ve özel niteliklerini göstermelerini sağlayacağını belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca, ÇAP'tan mezun olan öğrencilere ÇAP'ın faydalı olup olmadığı sorulduğunda; %87'si ÇAP'ın bilgi ve bakış açılarını genişlettiğini, %54'ü onları mesleki yaşantılarında daha rekabetçi kıldığını, %52'si öğrendikleri becerilerin mesleklerinde yararlı olduğunu, %43'ü ileriki çalışmaları için iyi bir temel oluşturduğunu, %42'si şuan ki çalıştıkları pozisyon için kendilerini geliştirdiğini, %37'si meslek için eşsiz bir bakış açısı sağladığını ve %4'ü ise faydalı olmadığını belirtmiştir.

Chumney ve Ragucci (2006) tarafından Eczacılık/İşletme çift anadal programındaki öğrencilerin memnuniyetleri ve akademik performansları üzerine yapılan araştırmada, bir memnuniyet ölçeği kullanılmış ve genel olarak öğrencilerin ÇAP'tan memnun oldukları saptanmıştır. Öğrenciler, programın ihtiyaç ve hedeflerini karşıladığını, programın zorluk derecesinin uygun olduğunu, aldıkları derslerin uygun ve faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ÇAP yapan öğrencilerin ağırlıklı genel not ortalamasının sadece Eczacılık veya sadece İşletme okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda öğrenciler, ÇAP yapmanın yararları arasında Eczacılığın ticari boyutu hakkında bilgi edinme, Eczacılık dışındaki bölümlerden öğrencilerle etkileşim kurma ve problem çözme, liderlik, iletişim, yazma becerilerinde gelişim sağlama gibi noktalara değinmişlerdir.

Başarılı bir ÇAP programı için hem öğrenci hem de kurum açısından düşünülmesi gereken bir takım unsurlar vardır. ÇAP programında karşılıklılık ilkesine uyulması, ortak seçimlik derslere öncelik verilmesi, programların yakınlaştırılması ve disiplinlerarası yaklaşım anlayışının benimsenmesi ön planda olmalıdır (Atasoy & Girginer, 2006). Lisans eğitiminde yapılacak çalışmalar arasında, ders içeriklerinin öğrencilerin disiplinlerarası çalışarak birlikte proje yapmalarına göre düzenlenmesi, içeriklerin birliktelik sağlayacak şekilde güncellenmesi ve ortak seçmeli dersler açılması önemli yere sahiptir. ÇAP yapan öğrencilerin ders programlarının öğrenim sürelerini en az uza-

tacak şekilde ayarlanmasının eğitimi daha cazip hale getireceği düşünülmelidir (Güney, 2009). Ayrıca, ÇAP yapacak öğrencilerin doğru programı seçmesinin çok önemli olduğu, neyi istediklerinden ve neden istediklerinden emin olmaları gerektiği unutulmamalıdır. Bununla birlikte, ÇAP'ın faydalarına rağmen herkes için uygun olmayacağı, zaman ve para engelleri ile karşılaşılabileceği söz konusudur (Reardon, 2009).

Farklı bir çalışmada İnşaat Mühendisliği öğrencileri ile Mimarlık öğrencilerine disiplinlerarası çalışma becerilerinin verilmediği ve özellikle İnşaat Mühendisliği ve Mimarlık öğrencilerinin disiplinlerarası çalışarak birlikte proje yapmalarının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bölümlerde ÇAP'ın teşvik edilmesi gerektiğine değinilmiştir (Güney, 2009).

Çift anadal uygulamaları günümüzde gerek literatürde gerekse yükseköğrenim kurumlarında yaygınlaşmasıyla üzerinde tartışılan bir konu haline gelmiştir. Üniversitelerde bu uygulamaların giderek önem kazanmasına karşın literatürde bu konuyla ilgili az sayıda çalışma görülmektedir. Benzer durum ülkemizde de söz konusudur. Konunun önemi dikkate alınarak bu çalışmada ÇAP'ın öğrenciler tarafından neden tercih edildiği, öğrencilerin yaşadıkları deneyimler, karşılaştıkları güçlükler ve öğrencilerin ÇAP uygulaması hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada öğrencilerin ÇAP hakkında görüşlerini belirlemek amaç edinildiği için ve araştırma konusunun doğasına uygun olduğu için nitel araştırma yöntemi olan olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bahçeşehir Üniversitesi Fen-Edebiyat fakültesinde ÇAP yapan 11 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 11 öğrenci ile görüşülmüş ve bu görüşmeler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 5'i (%45) kız, 6'sı (%55) erkektir. Araştırmada gizlilik ilkesine uygun olarak her öğrenciye bir takma isim (rumuz) verilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların özellikleri.

Rumuz	Cinsiyet	Anadal	Diğer Dal	Genel Not Ortalaması
Öğrenci 1	Kız	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Bilgisayar Mühendisliği	3.78
Öğrenci 2	Erkek	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Bilgisayar Mühendisliği	3.41
Öğrenci 3	Erkek	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Yazılım Mühendisliği	3.60
Öğrenci 4	Erkek	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Bilgisayar Mühendisliği	3.04
Öğrenci 5	Erkek	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Bilgisayar Mühendisliği	3.25
Öğrenci 6	Kız	Matematik Bilgisayar	Bilgisayar Mühendisliği	3.27
Öğrenci 7	Erkek	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	Sinema ve Televizyon	3.55
Öğrenci 8	Erkek	Matematik Bilgisayar	Bilgisayar Mühendisliği	3.53
Öğrenci 9	Kız	Sosyoloji	Reklamcılık	3.61
Öğrenci 10	Kız	Sosyoloji	Psikoloji	3.22
Öğrenci 11	Kız	Psikoloji	İşletme	3.35

Verilerin Toplanması

Araştırmada, Bahçeşehir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ÇAP öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 22 açık uçlu sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış (Semi Structured) Mülakat Yöntemi kullanılmıştır. Mülakat protokolünde öğrencilerin, ÇAP uygulaması ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu soruların geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından yazı ve ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler, analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde öğrencilerin ifadelerinden doğrudan yararlanabilmek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin gerektirdiği şekilde, elde edilen görüşler, önceden belirlenen kavramsal çerçeve etrafında sistematik ve açık bir şekilde kategorilere ayrılmış ve betimlenmiştir (Charmaz, 2006; Clarke, 2005).

Bulgular ve Yorum

Araştırmada, katılımcılara yöneltilen sorular yardımıyla, ÇAP ile ilgili görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede görüşme yoluyla elde edilen veriler; ÇAP'tan nasıl haberdar oldukları, ÇAP'ı tercih etme sebepleri, ÇAP'ta yaşadıkları olumlu ve olumsuz tecrübeleri ve ÇAP dahilinde yaşanılan iletişim tecrübeleri temelinde analiz edilmiştir.

Çaptan Haberdar Olma Biçimleri

Öğrencilerin birçoğu üniversiteye gelmeden önce ÇAP'tan farklı şekillerde haberdar olduklarını ifade etmişlerdir: "Okula geldiğimde haberdardım [öğrenci 3]". "Üniversiteye gelmeden önce çevremdekilerden duydum [öğrenci 6]." "Lisedeyken biliyordum [öğrenci 10]." İki öğrenci ise öğretim elemanı ve üniversitenin kendilerini mail yoluyla haberdar ettiğini söylemiştir: "1. Sınıfta bu bölümden ÇAP yapabileceğimden haberim yoktu. Mühendislikle ÇAP yapmayı liseden beri istiyordum. Dönem sonunda Fizik hocası yapabileceğimizi söyledi. Üniversite de mail yoluyla haberdar etti [öğrenci 2]." "Kendi bölümüm diğer fakültelerle önceden ÇAP yapamıyordu. Aynı fakültede ÇAP yapmak zorunluydu. Hocamızdan farklı fakültelerle ÇAP yapabileceğimizi öğrendim [öğrenci 1]." Öğrencilerden yalnızca biri ÇAP'tan kendi araştırmaları sayesinde haberdar olduğunu ifade etmiştir: "Kendim araştırdım [öğrenci 9]."

Çapı Tercih Etme Sebepleri

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ÇAP'ı iş bulma olanaklarını artırması ve ilgi duyduğu farklı bir alan olmasından dolayı seçtiğini dile getirmişlerdir: "İş bulma korkusu yüzünden tercih ettim [öğrenci 6]." "Üniversiteye Amerikan Kültürü ve Edebiyatı'ndan girdim ve bölümün iş bulma imkanı düşük. Medyaya yöneldim. Gazetecilik veya Radyo-TV olsun istiyordum. Medyada yer almak için. Liseden beri NTV'de çalışmak istiyordum. Sinema ve TV'yi, TV için seçtim [öğrenci 7]." "Reklamcılık okumak istiyordum. İş olanağı açısından seçtim [öğrenci 9]." "İlgi duyduğum alan, iş bulma olanağı [öğrenci 10]" "Liseden beri bilgisayar mühendisi olmak istiyordum. Mühendislik unvanı almak için seçtim [öğrenci 8]."

Öğrencilerden bir kısmı öğrenci seçme sınavı ile istediği bölüme yerleşemediği için ÇAP'ı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir: "Mühendislikte okumak istiyordum ancak ÖSS puanım yetmemişti [öğrenci 3]." "Öğretmenlik istemiyordum. Yazılıma yatkınlığım vardı [öğrenci 4]." "Öğretmenliği istememe. Yeni bir iş imkanı. Kendini geliştirme. İş bulma kolaylığı [öğrenci 5]."

Öğrencilerden ikisi kendi bölümlerini desteklemesi, katkı sağlaması için ÇAP'ı seçtiklerini ifade etmiştir: "1. Sınıfta kendi bölümümde (Böte) kültür dersleri var. Öğretmenliğin kazandıracaklarının yanında Bilgisayar Mühendisliği'nde de bir şeyler kazanmak istedim. Gelecek için Yönetim Bilişim Sistemleri düşünüyorum. Böte bana çok şey getiriyor. Mühendislikle destekledim [öğrenci 2]." "Endüstri psikolojisi üzerinde çalışmak istiyordum. Bundan dolayı İşletme'yi seçtim. İstediğim alana katkı sağlaması için [öğrenci 11]."

Öğrencilerden yalnızca bir tanesi ÇAP'ı çift diploma olanağı açısından seçtiğini ifade etmiştir: "Şirkette çalışacağımı düşünelim. Bölümüm öğretmenlik. İmza yetkim yok. İmza yetkisi olsun diye Bilgisayar Mühendisliği seçtim. Bunu mühendis olarak çalışan arkadaşlarım tavsiye etti. 2 bölüm diploması almak için tercih ettim [öğrenci 1]."

Öğrencilere diğer Dal'ı seçme sebepleri sorulduğunda; yarıdan fazlası diğer dalı ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçtiklerini ve önceden bilgilerinin olduğunu belirtmişlerdir: "Lisede de teknik lisede okudum. Ya Yazılım ya da Bilgisayar Mühendisliği istiyordum. Bu konuda yetenekliyim [öğrenci 1]." Öğrencilerden biri ise diğer Dal'ı ana dalıyla ortak dersi fazla ve kolay olduğu için seçtiğini ifade etmiştir: "Daha kolay olduğu için ve ortak dersler fazla olduğu için [öğrenci 6]." Bir diğer öğrenci de ana dalına katkı sağlayacak olmasından dolayı diğer dalı seçtiğini belirtmiştir: "Bu alanda çalışmak istediğim için en uygun seçenek İşletme idi [öğrenci 11]." Ayrıca, öğrenci-

lerden ikisi seçtiği dal ile ilgili bilgisi olmadığını dile getirmiştir: "Tamamen karambole [öğrenci 6]." "Bilgim yoktu ancak merakım vardı [öğrenci 9]."

ÇAP'ta Yaşadıkları Olumsuz Tecrübeler

Öğrenciler yaşadıkları genel güçlükler hakkında, "derslerin çakışmasını", "ön koşulu olan derslerin zorluğunu", "dönem başına kredi sayısının fazla olduğunu" ve "kitap, materyal maliyetinin arttığını" dile getirmişlerdir.

Öğrencilerden bir kısmı ders çakışmaları ve buna bağlı olarak not ortalamalarının düştüğünü dile getirmiştir: "Ana dalda ortalamam düştü. İlk dönem ikisini birlikte yürütmekte zorlandım [öğrenci 11]." "Ders programında 3 dersim çakışıyordu. Hepsine girmeye çalıştım. Biri D+ geldi. Ve ortalamamı düşürdü [öğrenci 8]." "İlkokuldan beri dersleri aşırı takip ederim. Ancak mühendislikteki dersleri takip edemiyordum, ders çakışması yüzünden, aklım kalıyordu [öğrenci 2]." Öğrencilerden biri çakışmalarında yanında ön koşullu dersleri, ön koşul olan dersleri geçmeden aldıkları için sorun yaşadığını ve bir dönem başına kredi sayısının fazla olmasına değinmiştir: "Çakışmalar. Ön koşullu dersler [öğrenci 5]." Farklı bir öğrenci ise derslerin çakışması sorunun haricinde kitap, materyal maliyetinin arttığını, ders programı oluşturmakta zorluk yaşadığını belirtmiştir: "Ders programı oluşturmak sorun oluyor. Ders çakışmaları yüzünden çakışan dersleri alamadım. İki bölümde de kitap satın almak gerekiyor, maliyet yüksek karşılamakta güçlük çekiyorum [öğrenci 7]."

Ayrıca öğrenciler diğer bölümde arkadaş edineme, grup çalışmalarında zorlanma, belli bir konuda derinleşememe, başarılı olma zorunluluğu, okulun uzaması gibi zorluklarda yaşadıklarını dile getirmişlerdir: "Diğer daldaki hocalar ve öğrenciler Böte'dekiler kadar sosyal değil. Öğrenciler soğuk. Daha çok grup var. Arkadaşlık edinememe sorunu var [öğrenci 4]." "Geçen sene soyut matematik aldım. Derste not tuttum ama notları otobüste unuttum. Dersten kalacağım dedim. Kendi bölümümde kalma yok. Başka yerden not bulurdum. Ancak bu bölümden arkadaşım yoktu. Kötü bir deneyim oldu [öğrenci 1]." "ÇAP yaparken arkadaş edinemediğim için sınıf dışı etkinlikler yapamıyorum. Film çekme ödevim vardı. Filmde oynatacak arkadaşım olmadığı için çekemedim ve dersi bıraktım [öğrenci 7]." Öğrencilerden biri disiplinde derinleşme dezavantajı olduğunu belirtmiştir: "Çoğu insan tek bir konuda derinleşiyor ancak ÇAP yapınca böyle bir imkân yok [öğrenci 8]."

Öğrencilerin bir kısmı ise dezavantaj olarak ÇAP'ın yorucu olmasını dile getirmiştir: "Zihinsel olarak yorucu. Ders bazında değil süre bazında [öğrenci 3]." "Uykusuzluk [öğrenci 5]." Bazı öğrenciler ise ÇAP'ın çok zaman aldığını ve sosyalleşememe sorunu doğurduğunu belirtmiştir: "Üniversiteye girerken sosyaldim. İlk yıl tiyatro seçmelerine girdim, kazandım. Üniversite'ye giderken tiyatro gibi sosyal bir hobim olsun istiyordum. Ancak çift anadal bunu kısıtladı. Ve ÇAP'ı tercih ettim [öğrenci 2]." "Zaman kaybı. İstemediğim dersleri almak zorunda olmam [öğrenci 4]." "Kendime ayıracak vakit yok. Sürekli ödev yapıyorum. Sinema ve TV'de ödev formatı farklı film çekmemi istiyorlar. Bunun için ayrıca vaktim yok. Arkadaş edinemiyorum [öğrenci 7]." "Kendi sınıfımın aktivitelerine katılamama, bölüm finalleri için zaman problemi (çalışamama), ait olamama [öğrenci 10]."

Öğrencilerin çoğu kendilerinden kaynaklanmayan problemler sorulduğunda; ÇAP konusundaki eksikliğin ders saydırma, ders programlarını oluşturma olduğunu dile getirmişlerdir: "Ders saydırma gibi işlemler belli değil. 2 bölümün ortak dersleri belli değil. Burada bunun için biz uğraşıyoruz. Dilekçe yazıyoruz [öğrenci 1]." "Derslerin saydırılmasında sistem yok. Akademik kurallar belli değil. Çok koşturuyoruz. Danışmanlar bilgili olmalı. Ya da ÇAP için ayrı bir bölüm, bir kurul olmalı [öğrenci 3]." "ÇAP yaparken herkes kendi ders programını yapıyor. ÇAP yapanlar düşünülmüyor. Ders seçmek sıkıntı [öğrenci 5]." Öğrencilerden biri ÇAP yapan öğrenciler için kulüp oluşturulması gerektiğini ve ÇAP yapan öğrencilerin birlikte projeler yapabileceğini dile getirmiştir. Öğrencilerin altısı danışman desteği alabildiklerini ifade ederken, diğerleri danışmanlarından yeterli desteği alamadıklarını ifade etmiştir: "Danışmanlar değişmemeli. ÇAP'a verdikleri danışmanlar bilgili olsun. Danışman hocalar bilgi versin. Danışman hocalar bilgisiz. Okula yeni gelen hocalar hiç bilmiyor ve sorun oluyor [öğrenci 6]." Farklı bir öğrenci ise belirlediği bir alanda derinleşmek için ana derslerin az, seçmeli derslerin fazla olması gerektiğine değinmiştir: "Çok fazla ana ders var. Ortak ders ise az. Seçmeli ders çok olmalı çünkü istediğim dersleri seçerek kendi alanımda derinleşmek, sadece istediğim dersleri almak, kendi alanıma yönelmek istiyorum. Daha çok seçmeli ders konulmalı, ortak dersler artırılmalıdır [öğrenci 7]."

Öğrencilere diğer daldaki öğretim elemanlarıyla yaşadıkları iletişim tecrübeleri ve izlenimleri sorulduğunda; öğretim elemanları ile iyi ilişkiler içinde olduklarını ancak kendi ana dalındaki öğretim elemanlarıyla olduğu kadar iyi olmadığını genelde yalnızca derslerde iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir: "Kendi ana dalımdakiler kadar iyi değil. Sadece danışmanımı tanıyorum ve sadece derslerde görüyorum [öğrenci 6]."

ÇAP'ta Yaşadıkları Olumlu Tecrübeler

Öğrenciler ÇAP'ın olumlu yönleri olarak; daha fazla bilgi ve beceri edinme, kendini geliştirme, iş bulmada kolaylık, bir disiplinde öğrenilen bilgiyi diğer disipline transfer etme, farklı bir bakış açısı kazanma, çift diploma olanağı, ÖSS ile gelinen bölümün istenmemesi halinde istenilen bölümde okuyabilmeyi göstermişlerdir: "İkinci bir yol, farklı bir meslek dalı iş alanı çok, kendi yaptığın işe farklı bir perspektiften bakabilme [öğrenci 10]." "Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan herhangi bir öğrencinin yaşayamayacağı deneyimler yaşıyorum. 10 kişiyle proje yapıyorum. Yaptığımız projelerle yarışmalara giriyorum veya projeyi ticari olarak kullanabiliyorum [öğrenci 3]." Diğer bir öğrenci ÇAP'ın kendi bakış açısını genişlettiğini söylemiştir: "Herhangi bir sinema TV öğrencinin filme bakış açısı teknik olurken benim bakış açım [bölümüm] sayesinde daha farklı oluyor. Filmdeki metin analizlerini düşünüyorum. Metin analizi yapıyorum. Oradaki metinlerin filme aktarılması farklı bir bakış açısı sağlıyor [öğrenci 7]." "Şimdiden NTV'den iş teklifi aldım. Çift adanalı bırakıp çalışsam mı diye düşündüm. Ancak herkes ÇAP'ı tavsiye etti. ÇAP'a devam ediyorum [öğrenci 7]." "Stajda bile daha olumlu bakıyorlar [öğrenci 10]." Öğrencilerden ikisi daha fazla arkadaş tanımak adına ÇAP'ın sosyal yaşamlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir: "İki bölümden de farklı arkadaşlar edindim, arkadaş seçeneğim arttı [öğrenci 7]."

Sonuç ve Öneriler

Günümüzün akademik ve endüstriyel talepleri doğasında çok yönlülük gerektirirken, bu talepleri karşılamak adına öğrencilere verilen eğitim aşırı derin, kalın çizgilerle ayrılmış dar kanallara hapsedilmiştir. Bu duruma yönelik ciddi eleştirel yeni yaklaşımlar vardır, ancak akademinin kitap dolu loş odalarında inanılmaz bir direncin olduğu da çoğunlukla kolay kolay fark edilemez. Bu gereksinimden dolayı, Yükseköğretimde disiplinlerarası çalışmayı olanaklı hale getiren ve öğrenciye büyük yararlar sağlayan ÇAP, gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerinde daha cazip hale getirilmekte ve yaygınlaştırılmaktadır. Bu çalışmada, ÇAP'a devam eden öğrencilerin (1) ÇAP yapma sebepleri ve seçtikleri anadal programları (2) yaşadıkları güçlükler ve edindikleri kazanımlar ele alınmıştır.

Öğrenciler ÇAP yapmakla disiplinlerarası çalışma imkanı bulduklarını, her iki disiplini bütünleştirebildiklerini, ÇAP'ın iş yaşamları için önemli bir avantaj olacağını belirtmiştir. Aynı zamanda çift diploma, kendini geliştirme, yeni bilgi ve beceriler edinme, yeni arkadaş ve öğretim elemanları ile tanışma gibi farklı olumlu yönleri olduğuna da değinmişlerdir.

Öğrenciler ÇAP yapacak arkadaşlarına öneride bulunurken her şeyden önce ÇAP'ın ağır bir iş yükü getirdiğini ve kolay olmadığını, gerçekten istekli oldukları takdirde bu yola girmeleri gerektiğini tavsiye etmişlerdir. İkinci tavsiye olarak, öğrencilerin nerdeyse tamamı, diğer dalı bilinçli seçmenin çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır.

Dolayısıyla, ÇAP'ın disiplinlerarası uygulamasına iyi bir model olmasına yönelik şu önerilerde bulunulabilir: Birbirine yakın disiplinlerarasında ortak dersler belirlenmeli, öğrencilerin daha az ders alması ve programlarını daha kısa sürede tamamlamaları sağlanmalıdır. Üniversitelerde dönem başlarında ÇAP'ı tanıtıcı konferans, seminer vb. etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrencilerin ÇAP'a uyum sürecinde yaşayacakları güçlükleri en aza indirmek için oryantasyon programları düzenlenmelidir. Öğrencilerin danışmanlarının da bilgilenmesi sağlanmalıdır. Gerekirse danışmanlar için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca ÇAP öğrencileri için üniversite bünyesinde kurulacak olan web sitesi, el kitabı, düzenli bilgilendirme seminerleri yararlı olacaktır. Yukarıda belirtilen hususların dikkate alınmasının, ÇAP geliştirme ve uygulama sürecinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Aktan, C. (2007). "Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar", içinde: C.Can Aktan, Değişim Çağında Yükseköğretim, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını

Atasoy, Ö. A., Girginer, N. (2006). "Endüstri Mühendisliği ve İşletme Bölümleri Öğrencileri Arasında Program Tamamlama ve Yakınlaştırma Uygulamaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü Çift Anadal ve Yandal Programı Uygulama Örneği", ESOGÜ İİBF Dergisi, 1 (1), 13-25.

Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Öğretim Yaklaşımı, Sayı 3-4, Eurasian Journal of Educational Research, 1-7.

Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand oaks, CA: Sage Publications.

Chumney, E. C. G., & Ragucci, K. R. (2006). Student satisfaction and academic performance in a dual PharmD/MBA degree program. Am J Pharm Educ,70(2), 1-4.

Clarke, A. (2005). Situational analysis: Grounded Theory after the postmodern turn. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

Güney, D. (2009). İnşaat Mühendisliği Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma Eksikliğinin Giderilmesi, 1. İnşaat mühendisliği eğitimi sempozyumu bildiriler kitabı, Antalya, 327-331.

Herrington, A., & Herrington, J. (2005). What is an authentic learning environment? In Herrington, T., & Herrington, J.(Eds.), Authentic learning environments in higher education (pp. 1 - 15). Idea Group Inc (IGI).

JACOBS, H.H. (1989). "Design options for an integrated curriculum", H.H. Jacobs (Ed). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: ASCD.

Moulton, B., (2010). Double Degrees: Concerns Regarding Overall Standards and Graduate Attributes such as Probabilistic Reasoning. In: Iskander, M., Kapila, V. and Karim, M. (Eds), Technological Developments in Education and Automation. Netherlands: Springer, 327-331.

Reardon, C. (2009) Dual Degree Programs — Connecting Social Work With Other Disciplines, Social Work Today ,Vol. 9 No. 5 P. 16, September/October Issue

Russell, A. W. (2005). No academic borders? Transdisciplinarity in university teaching and research. Australian Universities' Review, 48(1), 35–41.

Russell, S. Dolnicar, and M. Ayoub.(2008). "Double degrees: double the trouble or twice the return?" High Educ , 55:575–591, DOI 10.1007/s10734-007-9076-2.

Yıldırım, A.(1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12: 89-94.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1589-1596

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

Yükseköğrenimin Değişen Paradigması ve Eğitimde Üç "C" Yaklaşımı

Doç. Dr. Mehmet Ali Gülpınar
Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, 34668 İstanbul, Türkiye

Özet

Çağımızda, içinde çoklu potansiyelleri, ihtimalleri, oluşumları taşıyan; indirgemeci olmayan, çok boyutlu, bütünlüklü ve karmaşık bir gerçeklik ve bilgi anlayışı mevcuttur. Bu anlayış, karmaşık gerçekliği ve bilgiyi kendi güncel, tarihi, sosyokültürel bağlamı içinde anlama ve açıklama ve gerçekliği / bilgiyi, farklı bağlamlarda yeniden yapılandırma ve anlamlandırma anlayışıyla birlikte düşünüldüğünde, yükseköğrenimde paradigma düzeyinde bir dönüşümün gerekliliği ortaya çıkacaktır. Gerçekliğin, bilginin, bilmenin ve eylemin karmaşıklığı ve belirsizliği, karmaşıklığı, farklılığı ve belirsizliği göğüsleyebilme ve yönetebilme yetkinliğini önemli hale getirmektedir. Bu çerçevede eğitimde nihai hedef, uzmanlık alanına özgü yetkinliklere sahip mezunların yetişmesi kadar; karmaşıklıkları, farklılıkları ve belirsizlikleri yönetebilen, çoklu ihtimallere, anlamlandırmalara ve çözümlere yatkın, sürekli öğrenmeye ve gelişime açık mezunların yetişmesi olmalıdır. Bu hedeflere ulaşmak için öğrenenlerin kazanması gereken "Dört Adımda Düşünme, Yapılandırma ve Reflektif Deneyim" isimli düşünme sistematiği şu adımlardan oluşur: (1) Konuyu kendi bütünlüğü ve karmaşıklığıyla, kendi bağlamı içinde anlama, (2) kendi bağlamından bağımsız, ilgili kavram ve ilkeleri, teorileri dikkate alarak düşünme ve açıklama, (3) yeni bağlamlarda düşünme ve bilginin yeniden / birlikte yapılandırılması ve anlamlandırılması ve (4) reflektif uygulama. Böyle bir çerçeveden hareketle bildiride, Yükseköğrenimde Üç "C" Yaklaşımı" olarak adlandırabilecek bir paradigma önerisi, dayandığı kavramlar ve ilkeler ile tartışılmıştır. Bu yaklaşımın dayandığı üç temel kavram "karmaşıklık", "bağlamsallık" ve "yapılandırmacılık"tır. Yine bu yaklaşımda, yukarıdaki üç kavramın bir uzantısı olarak, toplumsal olanla bireysel olanın etkileşimini, birlikteliğini ve iç içeliğini yansıtacak şekilde iki temel kavram daha ele alınmıştır: toplumsallaşma ve bireyselleşme.

Anahtar kelimeler: Bağlamsallık, bireyselleşme, sosyal karmaşık sistemler, yapılandırmacılık.

Giriş

İçinde bulunduğumuz dönem karmaşıklığın, belirsizliğin, toplumsal olan kadar bireysel olanın ön plana çıktığı bir dönemdir. Aynı zamanda bu dönem, anlam ve değerler dünyasında yaşanan aşınmayla birlikte, bu yönde ortaya çıkan yeni arayışların da kendini iyice hissettirdiği bir dönem olarak belirginleşmiştir. Yine bu dönem, geçmiş ve gelecek kadar, bir devamlılık içinde geçmiş ve geleceği içinde barındıran ve bunları farklı bağlamlarda durmadan yeniden inşa eden aktif "şimdi"nin de önemli olduğu bir dönemdir. Geçmiş ve geleceğin içinde anlam kazanan, ancak aynı zamanda, belirli ölçüde geçmiş ve gelecekten bağımsızlaşabilen şimdinin öne çıktığı bir dönem. Toplumsal ve bireysel düzeyde 'süreklilik içinde değişim'in ve 'değişim içinde süreklilik'in süregittiği bu anlayışta, toplumsal olan kadar bireysel olan da önemlidir (Dewey, 2007; Morin, 2006). Bu çerçevede gerek daha çok toplumsal olanın bireysel olanı baskıladığı ve önemsizleştirdiği "toplumcu" anlayış, gerekse toplumsal olanın hesaba

katılmadığı, dışlandığı "bireyci" anlayış sınırlı kalacaktır. Bunun yerine tekil olanın / birseysel olanın kendi sosyokültürel ve ve bireysel bağlamı içinde kendini sürekli olarak geliştirdiği ve farklılaştırdığı (buna imkan tanıyan) toplumsal anlayışla; toplumsal ve kültürel olanın her bir birey ile farklı şekillerde yapılandığı ve anlam kazandığı bireysel anlayışın iç içeliğinden ve bunlar arasındaki karşılıklı etkileşim ve dönüşümden (transaksiyon) bahsetmek daha kapsayıcı ve bütüncül bir anlayış olacaktır. Bu noktada bugün için akademik dünyasının karşı karşıya olduğu sorun alanlarını şu şekilde formüle etmek mümkündür:

> *Toplumsal, kültürel ve çağa ait olanın içinden hareket eden; kendini, içinde geçmiş ve geleceği barındıran 'şimdide' konumlandıran; fakat aynı zamanda hem geçmiş ve gelecek ile / sosyokültürel olan ile hem de içinde bulunduğu çağa ait olanla kendi arasına belirli mesafeler koyabilen, bunlardan bağımsızlaşmış bir birey ve toplum anlayışıyla, bu anlayış çerçevesinde yaşanan dinamik ve süregiden bir 'bireyselleşme' ve 'toplumlaşma' süreci nasıl mümkün olabilir?*
>
> *Bu anlayış çerçevesinde yükseköğrenim kendini nasıl yeniden yapılandırabilir / yapılandırmalıdır?*

Akademik dünyanın karşı karşıya olduğu sorun alanları ve bu alanlarda yaşanan değişimin büyüklüğü ve niteliği, mevcut paradigmayla çözülebilecek ve karşılanabilecek noktayı aşmıştır. Bilgi, bilim ve teknolojiden bireysel, toplumsal ve evrensel anlamlar ve değerler dünyasına kadar hemen her alanda kendi hissettiren sorunlar, ortaya çıkan değişim ihtiyaçları, yapılanması, yönetimi ve eğitim sistemiyle, bizleri yükseköğrenimde yeni bir paradigma arayışına zorlamaktadır (Babüroğlu, 2003; Barrow, 2002; Morin 2006, Menin 2010). Bu arayışa katkı sağlamak amacıyla, bildirinin devamında, yükseköğrenim alanında oluşmakta olan yeni paradigmaya yönelik bir öneri tartışmaya açılmıştır. "*Yükseköğrenimde Üç "C" Yaklaşımı*" olarak adlandırabileceğimiz bu paradigma önerisinin dayandığı temel kavramlar şunlardır:

- Karmaşıklık (complexity)
- Bağlamsallık (contextuality)
- Yapılandırmacılık (constructivism)

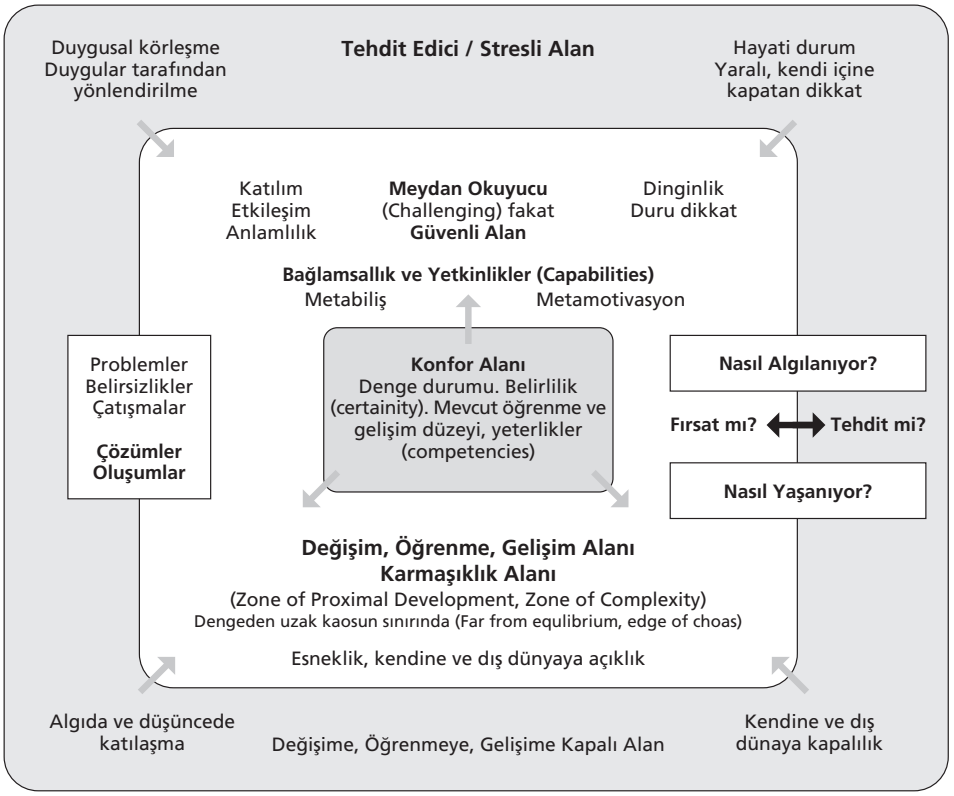
Yükseköğrenimde Üç "C" Yaklaşımının Dayandığı Temel Kavramlar

Uyarlanabilen Karmaşık Sistemler, Karmaşıklık Bilimi ve Eğitim

Karmaşık sistemler; değişime ve dönüşüme açık, sınırları geçişli, karşılıklı etkileşim ve dönüşümlerle kendi kendini organize eden / yeniden yapılandıran, çok sayıda potansiyeli ve olasılığı içinde taşıyan ve bu nedenle tahmin edilemeyen ve adım adım planlanamayan esnek ve dinamik oluşumlardır. Bütüncül yaklaşımın hâkim olduğu karmaşık sistemler, ne sadece kendini oluşturan alt sistemlerle ne de etkileşimde bulunduğu diğer sistemlerle açıklanabilir. Bu yaklaşım farklı bir öğrenme, eğitim, yönetim ve liderlik anlayışını beraberinde getirir (Babüroğlu, 2003, s.113-141; Fraser, & Greenhalgh, 2001; Mennin, 2007; Mennin, 2010; Plsek, & Wilson, 2001). Anlam ve öğrenmeden değişim ve gelişime kadar herşey etkileşimle, bu etkileşim ve dönüşümle birlikte oluşan dinamik örüntülerin (patterns) sonucu olarak ortaya çıkar (emergence). Burada söz konusu karmaşık sistemin, etkileşimde olduğu diğer sistemlerle birlikte yapılanması ve evrilmesi söz konusudur (co-construction). Karmaşık sistemlerde, geribildirimlerle düzenlenen doğrusal olmayan bir ilişki söz konusudur ve sistemler arası etkileşimin şekli ve yönü dikkate alındığında bu ilişkiyi, interaksiyon (karşılıklı etkileşim), hatta transaksiyon (karşılıklı etkileşim ve dönüşüm) kavramı ile açıklamak gerekir. Karmaşık sistemlerde doğrusal olmayan bu oluşumlar, "kendi kendini örgütleyen kritik durum", "kritik olasılık değeri" ve "karmaşıklık eşiği" gibi çeşitli kavram ve açıklamaları beraberinde getirmektedir (Barrow, 2002, 85-120, 193-198). Bu nedenlerle karmaşık sistemlerde büyük etkiler küçük sonuçlara, küçük etkiler büyük sonuçlara neden olabilmektedir ve bu durum geliştirilen ve uygulanan eğitimin etkinliğini açıklama sırasında dikkate alınmalıdır. Örneğin bu noktadan hareketle, karmaşık birer sistem olarak yükseköğrenimi, eğitim programlarını, öğrenme ortamlarını, eğitim uygulamalarınının etkililiğini ve etkinliğini, eğitimde etkin ve etkili yönetimi ve liderliği bir de "karmaşıklık eşikleri" üzerinden değerlendirmek anlamlı olacaktır.

Yükseköğrenim, eğitimi ve eğitim programları, öğrenme ortamları, öğrenenlerin içinde her türlü öğrenim deneyimlerini yaşadığı ve öğrendiği fiziksel ve sosyokültürel çevresi, öğrenenleri ve eğiticileri ile içinde çok sayıda uyarlanabilir sosyal karmaşık sistem barındırmaktadır. Üstelik bu sistemde yer alan öğrenenler, eğiticiler ve yöneticiler, diğer karmaşık sistemlerden farklı ve daha fazla olarak, kendinin, kendi düşünme, öğrenme ve gelişim süreçlerinin farkında olan, kendine özgü şahsiyeti olan, kendini durmadan yeniden yapılandıran / kendini gerçekleştiren bilinçli, canlı ve sosyal varlıklardır. Sosyal karmaşık sistemlerde bir bütün olarak sistem, kendi oluşturan alt sistemlerden / bileşenlerden ve etkleşimde bulunduğu diğer sistemlerden daha başka bir şeydir ve sadece bunların bir iki-

siyle açıklanamaz. Anlama / anlamlandırma, öğrenme, gelişim, yönetim, liderlik vb öğrenene, eğiticiye ve yöneticiye ait her şey, sistem içi ve sistemlerarası karşılıklı etkileşimden doğar (emerge). Bu nedenle, bu tür sistemlere yönelik açıklanmaların, anlamaların, tahminlerin doğası karmaşıktır. Karmaşık sistemler ve karmaşıklık teorisi açısından bakıldığında anlam oluşturma, öğrenme gelişim, liderlik ve sahsiyet oluşumu için şunlara ihtiyaç vardır: Genel bir çerceve, geçişli ve esnek sınırlar, sade kurallar, farklılıklar, denge durumu yerine denge durumundan belirli bir uzaklık (far from equilibrium), sistemler arası karşılıklı etkileşim ve Şekil 1'de görüldüğü gibi belirli düzeylerde belirsizlik ve gerilim içeren karmaşıklık alanı / gelişim alanı (Mennin 2010, Fraser, & Greenhalgh, 2001).



Şekil 1: Karmaşıklık ve yakın gelişim alanları, bireysel ve kurumsal değişim ve gelişim.

Karmaşık sistemler belirsizlikle birlikte ele alındığında, değişimin ve eğitimin tahmin edilemeyen doğası, eğitimin planlanması ve uygulanmasında esneklik ve dinamiklik gibi konular gündeme gelecektir. Karmaşık sistem yaklaşımında, sade kurallar ve ilkeler doğrultusunda esnek çerçeve planlamalar oluşturulur. Bu bağlamda eğitim programlarının, tek tip ve her adımı belirli nisbeten katı programlar şeklinde geliştirilmesi ve yürütülmesinden kaçınılarak, "çerçeve eğitim programları" ile, daha esnek ve dinamik bir yaklaşım tercih edilir. Söz konusu çerçeve program içinde hem eğitim kurumlarına ve eğiticilere, hem de öğrenenlere serbest hareket alanları sağlanır. Seçimleri ve yapılanlandırmaları ile tarafalara, kendilerini farklılıklarıyla birlikte var edebilecekleri her türlü imkân sunulur. Bu yaklaşım çercevesinde hazırlanan çerceve eğitim programının, hem alana yönelik, her öğrencinin alması gereken çekirdek eğitim programını içermesi hem de öğrenenlere, kendi hedef ve seçimleri doğrultusunda, kendilerini gerçekleştirebilecekleri bireysel koridorlar açması gerekir (Gülpınar, 2010; Gülpınar, 2011).

Bağlamsallık, Yapılandırmacılık ve Eğitim

Sosyal karmaşık sistemler hafızası ve tarihi olan, etkileşimde bulunduğu bireysel ve sosyokültürel bağlam içinde şekillenen, yeni bağlamlarda kendini sürekli yeniden yapılandıran ve yeni anlamlar oluşturan sistemlerdir. Karmaşık sistemler perspektifinden ele alandığında, öğrenenlerin bireysel tarihleri ve bağlamlarıyla, içinde yetiştikle-

ri, düşündükleri ve eylemde bulundukları sosyokültürel bağlamları (kurumsal, toplumsal ve küresel bağlamlar) tüm öğrenme, hatırlama ve gelişim süreçlerinde belirleyicidir. Dolayısıyla, sosyal karmaşık sistemlerde bilginin yapılandırılması, anlam oluşturma, öğrenme ve gelişim tek başına bireysel veya toplumsal bir yapılandırma olarak görülmez. Bunlar, öğrenenin içinde bulunduğu bireysel, sosyokültürel ve küresel bağlam içinde, karşılıklı etkileşim ve dönüşümle (transaction) ortaya çıkan bireysel-toplumsal yapılandırmalar (co-construction) olarak görülür (Fraser & Greenhalgh, 2001; Mennin, 2010; Morin, 2006; Schacter, 2008). Böyle düşünülünce, bireye veya topluma ait olanı öne çıkaran, birini diğerine indirgeyen, birini daha edilgen, belirlenen ve nesne, diğeri daha belirleyici ve özne konuma yerleştiren bireyci veya toplumcu yaklaşımlardan kaçınılır. Bunun yerine toplumla girift bağlar, ilişkilenmeler oluştururak birey olmayı (bireyselleşmeyi) öne çıkaran bir yaklaşım benimsenir. Bu çerçevede Eğitimde 3 "C" Yaklaşımında, karmaşıklık, bağlamsallık ve yapılandırmacılıkla birlikte, bunların bir araya gelmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan, bir temel kavram daha vardır: Bireyselleşme. Bu yaklaşımda bireyselleşme; kişinin, yaşadığı toplumun ve çağın içinde kalması, bunlarla ilişkilenmesi ve sosyokültürel bağlamda bir süreklilik / devamlılık yakalayabilmesi ile gerçekleşebilir ancak. Fakat bireyselleşme için kişinin aynı zamanda, toplumsal, bağlamsal, küresel olanla arasına mesafe koyması, bunlardan belirli derecelerde bağımsızlaşması ve farklılaşması (devamlılık içinde değişmesi) gerekir. Bu nedenle bireyselleşme kavramı içinde, toplumsal ve kültürel olanla etkileşimi ve dönüşümü, birlikte evrilmeyi, toplumsallaşmayı barındırdığı kadar, bulunduğu sosyokültürel ve küresel bağlamla arasına belirli bir mesafe koymayı, özgürleşmeyi, özgünleşmeyi ve farklılaşmayı da barındırmaktadır. Kişi (öğrenenin) ile çevresi (okul, toplum ve küresel ölçekli çevreler) arasında bu şekilde, karşılıklı bir etkileşim ve açıklık oluşturabilmesi için güvenli, fakat aynı zamanda meydan okuyucu olan, öğrenmeye, araştırmaya ve gelişime teşvik eden, anlamlı değişim ve eğitim ortamlara ihtiyaç vardır (Caine, Caine, McMclinic & Klimek, 2005). Şekil 1'de görüldüğü gibi, böyle bir olumlu ortam oluşturmak için, öğrenenin o andaki eğitim ve gelişim düzeyi ile, destek ve yönlendirmeyle ulaşabileceği eğitim ve gelişim düzeyini iyi dengelemek gerekir. Bu noktada Vygotsky'nin ortaya attığı "yakın gelişim alanı" (the zone of proximal development) ile karmaşıklık teorisinin "karmaşıklık alanı" (the zone of complexity), dikkate alınması gereken iki önemli husustur (Palincsar, 1998; Fraser & Greenhalgh, 2001).

Son dönemlerde içinde çoklu potansiyelleri, ihtimalleri, oluşumları taşıyan; indirgemeci olmayan, çok boyutlu, bütünlüklü, karmaşık ve bağlamsal bir gerçeklik ve bilgi anlayışı hâkim olmaya başlamıştır. Bu durum bilginin, bilmenin, anlamanın, hatırlamanın, düşünmenin ve eylemde bulunmanın karmaşık ve bağlamsal doğasını; doğrusal neden sonuç ilişkisi yerine çoklu nedensellikler, olasılıklar ve sonuçları, ele alınması gereken sorun alanları olarak önümüze koymaktadır. Bu da, yükseköğrenimde paradigma düzeyindeki bir dönüşümün gerekliliği ortaya çıkarmaktadır. Gerçekliğin, bilginin, bilmenin ve eylemin karmaşıklığı ve belirsizliği, yükseköğrenimde karmaşıklığı, farklılığı ve belirsizliği göğüsleyebilme ve yönetebilme yetkinliğini önemli hale getirmektedir (Morin, 2006). Bu çerçevede son zamanlarda yükseköğrenimde nihai hedefler, alana özgü yetkinliklere sahip mezunların yetişmesi kadar; karmaşıklıkları, farklılıkları ve belirsizlikleri yönetebilen, çoklu ihtimallere, anlamlandırmalara ve çözümlere yatkın, anlam ve değerler dünyasını oluşturmuş, sürekli öğrenmeye ve gelişime açık mezunların yetişmesi şeklinde konmaktadır. Yine bu noktada, yükseköğrenimde eğitim programları, konu içerikleri, bilgi beceri ve tutum hedefleri yerine eğitim çıktıları / yeterlikler (competencies) üzerinde geliştirilmektedir (Adam, 2006; Harden, Crosby, Davis & Friedman, 1999). Eğitimde Üç "C" Yaklaşımında ise, Dewey (2007, p.39-60)'in yaklaşımı ile paralellik göstereeck şekilde, yükseköğrenimde malumat (information) ve bilgi (knowledge) edinme, öğrenme, olma, gelişme ve yeterlik kazanma yerine; daha esnek, dinamik ve değişime açık bir yaklaşımla yaşam boyu sürekli anlamaya / anlamlandırmaya, bilmeye (knowing), olmaya (becoming), gelişime (developing) ve yeterli kalmaya devam etme benimsenmektedir. Bunun bir uzantısı olarak, bu yaklaşımda, eğitim programlarının yeterlikler yerine yetkinliklere (capabilities) dayalı olarak geliştirilmesi tercih edilmektedir (Christensen, Karle & Nystrup, 2007; Fraser & Greenhalgh, 2001). Kısaca sıralamak gerekirse bu yaklaşımın çerçevesinde yükseköğrenimde;

- eğitim sürecinin merkezine "ÖĞRENME" yerine "GELİŞİM" (bireysel ve mesleki gelişim) yerleştirilir.
- eğitim çıktıları kadar eğitim süreçlerine (Christensen, Karle & Nystrup, 2007) ve bu süreçlerde öğrenenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine, kendilerini gerçekleştirmelerine odaklanan bir yaklaşım sergilenir.
- yeterlikler yerine yetkinliklere (tanıdık olmayan, belirsiz, karmaşık ve değişen durumlarda yeterli olma, bağlama uygun yeterlik gösterme, esnek davranma, farklı / yeni durumlara esnek cevaplar, çözümler oluşturma) dayalı eğitim yaklaşımı (Fraser & Greenhalgh, 2001) benimsenir.

Eğitimde Üç "C" Yaklaşımında öğrenme, daha katı ve sınırlı olan "bilişsel şemalar" kavramı yerine, bilişsel, metabilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel boyutlarıyla çok boyutlu ve karmaşık bir kavram olan "zihinsel örüntüler"

(mental patternings) kullanılarak açıklanır. Öğrenimin odağına bireysel ve mesleki gelişimi yerleştiren ve öğrenim deneyimlerini, (Kolb, 1984)'ta olduğu gibi, reflektif uygulamalar (experience and refletion on/in) üzerinden gerçekleştiren bu yaklaşımda, daha çok bilmek, gözlemek veya yapmak üzerinden giden öğrenim deneyimleri yeterli değildir. Bunun yerine yerine;

- öğrenenin, belirlenmiş yetkinlikler doğrultusunda seviyesine uygun zengin öğrenim deneyimleri yaşaması,
- bu sırada eğiticinin öğreneni gözlemesi ve öğrenenin seviyesine uygun ve yerinde yönlendirmede bulunması (guided and graded experience),
- daha sonra öğrenenin, akranlarının ve eğiticinin, öğrenenin performasını reflekte etmesi ve
- son olarak, bu refleksiyonlarla öğrenende bilginin / yetkinliklerin yeniden yapılandırılması, ortaya çıkan eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda bireysel öğrenme / gelişim planlarının yapılması ve bu süreçte öğrenene eğitici danışmanlığı verilmesi gerekir (Gülpınar, 2011).

Yükseköğrenimde Üç "C" Yaklaşımında öğrenenlerin kazanması ve eğitim sırasında sergilemesi gereken düşünme, anlama ve uygulama sistematiği de farklı olmalıdır. Bilme, düşünme ve eylemde bulunmanın, birbirini tamamlayacak şekilde iç içe ele alındığı bu yaklaşım, "*Dört Adımda Düşünme, Yapılandırma ve Reflektif Deneyim*" olarak adlandırılabilir. Yükseköğrenimde Üç "C" Yaklaşımı çerçevesinde önerilen bu düşünme sistematiğinin adımları aşağıda sıralanmıştır:

1. Bağlamsal düşünme ve anlama (contextualized thinking and understanding): Ele alınan konuyu kendi bütünlüğü ve karmaşıklığıyla, kendi bağlamı içinde kalarak düşünme ve anlama.
2. Bağlam-bağımsız düşünme ve açıklama (de-contextualized thinking and explanation): Aynı konuyu kendi bağlamından bağımsız olarak, ele alınan konu ilgili, o gün için geçerli olan kavram ve ilkeleri, teorileri dikkate alarak düşünme ve çoklu açıklamalarda bulunma.
3. Yeni-bağlamlarda düşünme, yapılandırma ve anlamlandırma (re-contextualized thinking, co-construction of knowledge and meaning): Üçüncü adımda konuyu yeni / farklı bağlamlarda düşünme ve bilgiyi yeniden / birlikte yapılandırma (yeni yetkinliklerin kazanılması veya mevcutlarının yeniden yapılandırılması), anlamlandırma ve soyutlama / genelleme.
4. Reflektif uygulama (reflective practice): Kazanılan yetkinlikler doğrultusunda zengin deneyimler planlama ve yaşama. Bu deneyimler sırasında ve / veya sonrasında kendi performansının ve bireysel yetkinliklerinin üzerinde düşünme (reflection on / in).

Bu yaklaşımda anlama ve hatırlama çabası daha çok bağlam bağımlı bir süreç olarak ele alınır. Açıklama ve yeniden yapılandırma ise, bağlam bağımlı olduğu kadar, aynı zamanda bir dereceye kadar bağlamın dışına çıkmayı, araya uygun mesafe koymayı ve bilgiyi ve anlamı yeni bağlamlarda yeniden ama birlikte inşa etmeyi gerektirir.

Dört Adımda Düşünme, Yapılandırma ve Reflektif Deneyim'de, anlama-açıklama-yeniden yapılandırma-reflektif uygulama şeklinde yaşanan bir döngü sözkonusudur. Bu döngüsel yaklaşım, öğreneni, kendisini ve çevresini anlamaya açan; karmaşık ve bağlamsal ortamlarda öğrenene, aynı zamanda toplum için de anlamlı olan, bireysel yapılandırmalar ve anlamlandırmalar için imkânlar sunan ve kendisini, zengin ve karmaşık deneyimler içinde görmesi ve geliştirmesi için fırsatlar tanıyan bir yaklaşımdır. Zimmerman (2002)'ın da belirttiği gibi öğrenenin sürekli öğrenmeye ve gelişme açık halde bulunması ancak düşünme / planlama, eylemde bulunma ve refleksiyon döngüsünün devamlılığı ile mümkündür. Öğrenenin özgüveni ve öz-yeterliliği ancak bu döngü içinde kalarak oluşur ve gelişir. Gerçek ve karmaşık deneyimlerin içinden kalkmadan, deneyimler üzerinden kendini, kendi performansını, kendi sınırlarını görmeden ve kendi performansı üzerinde eleştirel değerlendirmede / refleksiyonda bulunmadan oluşan özgüven çoğunlukla 'pseudo' özgüven olacaktır.

Eğitimde Üç "Ç" Yaklaşımı ve Yükseköğrenime Yönelik Kısa Bir Değerlendirme

Eğitimde Üç "C" Yaklaşımıyla ilgili bu açıklamalardan sonra, bu yaklaşım çerçevesinde, mevcut yükseköğrenim yaklaşımına yönelik bir değerlendirme yapmak gerekirse, bu noktada özellikle altı çizilebilecek hususlar şunlar olacaktır. İndirgemeci, parçalı, doğrusal ve de-kontekstualize olan, yaşantıya yeterince dokunmayan mevcut eğitim anlayışında, İonna Kuçuradi'nin Morin (2006)'in "Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi" ismiyle çevrilen kitabının sunuş yazısında belirttiği gibi, bilginin, düşüncenin ve eylemin "nesnesi kaçırma", bağlamını kaybetme ve bu süreçte, parçalarla bütün arasındaki ilişkileri kuramama gibi sorunlar yaşanmaktadır. Bu kitapta Mo-

rin (2006), günümüz dünyasının iki ana sorununu şu şekilde belirlemiştir: (1) bilmenin ne olduğu, bilmenin etiği üzerinde düşünmeme ve (2) bütünü görememe / bütünün kaybı. Bu iki sorun açısından değerlendirildiğinde bugün birçok uzmanlık alanının, aşırı uzmanlaşmanın da katkısıyla, kendi bilgi ve araştırma nesnesini kaçırdığı, bağlamını kaybettiği, insanı ve insani olanı yitirdiği, insanı ve çevresini kendi bütünlüğü ve bağlamı içinde anlayamadığı, hatta kendi bilgi ve araştırma nesnesine yabancılaştığı ileri sürülebilir. Günümüz akademik dünyasında sosyolojinin topluma, psikolojinin insana, hukukun adalete, tıbbın sağlığa ve hastaya, eğitimin bilgiye, anlamaya ve öğrenene yabancılaşmasından bahsetmek mümkündür.

Konuya Kolb (1984, p.4-8)'un değerlendirmeleriyle devam ederek, bu noktada, mevcut eğitim anlayışının anti-entelektüel bir yapıya sahip olduğunu; eğitim, kişisel gelişim ve iş arasındaki bağlantıların zayıfladığını hatarlamakta fayda vardır. Günümüzde akademik dünyada entellektüel faaliyetlerin daha çok "bilgi sorunu", hatta "teknoloji sorunu" etrafında yürümekte olduğu söyelenebilir. Anlam sorunu, insani değerler sorunu veya toplumsal fayda sorunu üzerinde yeterince durulmamaktadır (Babüroğlu, 2003, s. 143-154). Bu bağlamda yükseköğrenimde anlam ve değerler dünyasının yeniden inşası, yükseköğrenime insani ve toplumsal perspektifinin yerleştirilmesi ve eğitimin, alana özgü bilgi ve becerilerin yanısıra insani, mesleki ve etik değerlerin de kazanılması yönelik olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Morin (2007, s. 71)'in ifadesi ile söylersek "anlayış etiği"nin, hatta bunu biraz daha açarak söylersek bilmenin, anlamanın, düşünmenin ve eylemde bulunmanın etiğinin eğitim sürecine dâhil edilmesi önemlidir.

Dewey (2007, s. 29-37)'e göre eğitimin, zengin deneyimlerin içerisinden, deneyimler yoluyla ve deneyimler için bir gelişim süreci olarak anlaşılması gerekir. Bu noktada Dewey'in eğitim felsefesinde önemli olan, deneyimin sürekliliğini ve devingenliğini, devamlılık ve karşılıklı etkileşim ve gelişim prensiplerini, durum (bağlam) ve etkileşim prensiplerini yeniden hatırlamakta fayda vardır (Dewey, 2007, s. 39-60). Sosyokültürel öğrenme kuramları öğrenme ve gelişimi sosyal faktörlerden etkilenen bireysel bir süreç olmaktan çok "sosyal bir fenomen" olarak ele alır. Bu kuramda öğrenme ve gelişim, sosyokültürel ve bireysel süreçlerin karşılıklı etkileşimi ve dönüşümüyle gerçekleşir ve öğrenme sürecinde, sosyokültürel bağlam ve süreçlerle bireysel süreçlerin karşılıklı belirleyiciliği, bağımlılığı ve bilginin birlikte yapılandırılması (co-construction of knowledge) söz konusudur (Palincsar, 1998). Ancak mevcut eğitim anlayışı, indirgemeci yaklaşımı ile, gerçekliğin ve bilginin karmaşık doğasını ve bütünlüğünü kaybetmekte; dekontekstualize ve doğrusal yaklaşımı ile, bilgide ve eğitimde deneyimin gücünü / zenginliğini, sosyokültürel bağlamı, devamlılığı ve sistemler arası girift etkileşimi yeterince hesaba katamamaktadır.

Eğitimde Üç "Ç" Yaklaşımı Çercevesinde Yükseköğrenimin Yeniden Yapılandırılması

Yukarıda ele alınan sorun alanlarına yeterli cevaplar oluşturabilmesi, günümüzde ve yakın gelecekte ortaya çıkaçak ihtiyaçların yeterince karşılanabilmesi için, "karmaşıklık", "bağlamsallık" ve "yapılandırmacılık" ile, bunların uzantısı olarak, "bireyselleşme" ve "toplumsal, çevresel / ekolojik ve insani sorumluluklar ve değerler" çercevesinde, yükseköğrenimde, organizasyon şeklinden yönetime, eğitim sisteminden araştırmaya kadar her alanda paradigma düzeyde bir dönüşüme ihtiyaç bulunmaktadır. Yine üniversitelerin eğitim, araştırma ve hizmete yönelik amaçlarının yanına toplumsal sorumluk ve faydayı da eklemesi (Babüroğlu, 2003, s. 143-154); eğitim, araştırma ve hizmete yönelik işlevlerini, bunların toplumsal hayata, çevreye ve ekosisteme etkilerini dikkate alarak, sorumluluk ve etik değerler doğrultusunda yürütmesi, bu değerlerin yaşanması ve yaşatılması için gerekli rolleri üstlenmesi ve sistemini bu yönlerden yeniden yapılandırması gerekmektedir.

Yükseköğrenimde Üç "C" Yaklaşımı'na göre, yapılanması, yönetimi, eğitim sistemleri ve eğitim programlarıyla oluşmakta olan yeni yükseköğrenimin sahip olması gereken genel çerçeveye ve temel ilkelere yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitimde enformasyonun ve bilginin yerine yaşam boyu sürekli bilmeyi ve gelişimi (knowing, becoming and developing) öne çıkarma; eğitimin merkezine "öğrenme" yerine "bireysel ve mesleki gelişimi", reflektif düşünme ve uygulamayı yerleştirme.
- Hem eğitim çıktılarına hem de sürece dayalı yaklaşımla, eğitim programını bilgi, beceri, tutum hedefleri yerine yetkinlikler üzerinden geliştirme ve uygulama.
- İnsani ve toplumsal perspektifle yükseköğrenimde anlam ve değerler dünyasını yeniden oluşturma, yaşama ve yaşatma. İnsani, mesleki ve etik değerlere yönelik eğitimlerle bilmenin, anlamanın ve eylemin etiğini ve değerlerini öğrenme, öğretme, yaşama ve yaşatma.

- Yükseköğrenimin yapılanmasında, yönetiminde ve eğitim programlarında detaylı planlamalar, yapılandırmalar ve tek tip programlar yerine esnek ve etkileşimli çerçeve oluşumlara gitme. Örneğin ulusal ve kurumsal ölçekte hazırlanacak "Çerçeve Eğitim Programları" ile, hem uzmanlık alanının temel yetkinliklerine yönelik çekirdek eğitim programlarını, hem de eğitim kurumların ve öğrenenlerin kendi hedefleri ve seçimleri doğrultusunda oluşturacakları kurumsal / bireysel eğitim koridorlarını içeren; kurumlara ve öğrenenlere seçme ve serbestçe hareket etme alanları ve imkanları sağlayan esnek, geçişli, dinamik ve zengin eğitim programları oluşturma.
- Bilgiyi mutlaklaştırmayan, teoriyle deneyimi, eğitimle yaşamı / meslek yaşamını iç içe geçireren, teorik ve uygulamalı bilimler, temel ve klinik bilimler, eğitimle yaşam arasındaki suni ayrımları kaldıran disiplinlerası karmaşık yapılanmalara gitme. Yine disiplinlerası yaklaşımla, eğitimi bağlamsal ve karmaşık doğasıyla entegre bir şekilde yapılandırma ve yürütme.
- Üniversitelerde disipline dayalı anabilim dalları yapılanması yerine temalara dayalı disiplinlerarası bölüm yapılanmalarına geçme.
- Bünyesinde birbirinden farklı ve bağlantısız çok sayıda fakülteyi barındıran genel üniversite anlayışı yerine "sağlık üniversiteleri" gibi temalı / odaklı üniversite anlayışına geçme. Fakat aynı zamanda bu yapılanma içinde sağlık temasını, "insan sağlığı", "toplumsal ve küresel sağlık", "çevre sağlığı", "gıda sağlığı" "sağlık teknolojileri", "sağlık sistemleri ve yönetimi" gibi tüm boyutlarıyla kuşatma.

Günümüzde yaşanan sorun alanları ile bireysel, toplumsal ve küresel ihtiyaçlara ve beklentilere uygun cevaplar oluşturabilmek adına, yükseköğrenim alanında oluşmakta olan yeni paradigmaya yönelik ileri tartışmalara, geniş katılımlı disiplinlerarası çalışmalarla (arama konferanları, atölye çalışmaları vs) bu yönde yeni çerçeveler oluşturmaya ve yükseköğrenimi oluşturulan bu çerçeveler doğrultusunda yeniden yapılandırmaya ihtiyaç vardır. Bildiriyi bitirirken, bu çerçevede yapılacak çalışmalara katkı sağlamak amacıyla, Tablo 1'de, Yükseöğrenimde Üç "C" Yaklaşımı çerçevede oluşturulmuş sağlık temalı bir üniversite yapılanmasına yönelik bir taslak sunulmuştur.

Tablo 1: Sağlık bilimleri üniversitesi için bir taslak.

Yaklaşım ve İlkeler	Fakülteler	Disiplinlerarası Bölümler
Yükseköğrenimde 3 "C" Yaklaşımı: Karmaşıklık Bağlamsallık Yapılandırmacılık **Diğer yaklaşım ve ilkeler:** • Temalı, odaklı yaklaşım • Topluma dayalı, toplum yönelimli yaklaşım • Eğitim, araştırma ve hizmette toplumsal ve insani perspektif • Disiplinlerarası yaklaşımla entegre bölüm yapılanması, • Disiplinlerarası, entegre eğitim programı yaklaşımı • Çerçeve eğitim programı ile bölümlerarası geçişlere ve ders almaya izin veren esnek programlar ve eğitimde bireysel koridorlar • Açık, esnek ve katılımlı yönetim (yönetişim) **Üniversitenin Temel Amaçları:** (1) Eğitim (2) Araştırma – Geliştirme (3) Hizmet ve (4) Toplumsal Sorumluluk ve Fayda	Tıp Eczacılık Diş Hekimliği	
	Tamamlayıcı sağlık	Hemşirelik Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Beslenme ve Diyetetik Evde Bakım
	Sağlık Bilimlerinde Eğitim ve İnsan (Education & Humanities in Health Science)	Sağlık Eğitimi Programları Sağlıkta İnsan (Humanities) ve Profesyonellik Sağlık Kurumlarının ve Profesyonellerinin Gelişimi
	Toplum Sağlığı ve Sosyal - Beşeri Bilimler	Sağlık Politikaları ve Yönetimi Toplum Sağlığı, Küresel Sağlık ve Sosyal Tıp Sosyal Hizmetleri, Sağlık Psikolojisi ve Sosyolojisi Sağlık Ekonomisi Çocuk ve Ergen Gelişimi ve Sağlığı Yaşlı Sağlığı ve Bakımı İş ve Çalışan Sağlığı ve Güvenliği Toplum Sağlığı ve Eğitimi ...
	Yaşam ve Doğa Bilimleri ve Sağlık Mühendisliği	Moleküler Biyoloji ve Genetik Mühendisliği Sağlıkta Tanı / Tedavi Teknolojileri ve Biyomedikal Mühendislik Tıbbi Bilişim ve Yazılım Mühendisliği Çevre Bilimleri ve Sağlığı (veya Çevre Sağlığı ve Mühendisliği) Gıda Bilimleri ve Sağlığı (veya Gıda Sağlığı ve Mühendisliği) ...

Sonuç Yerine

Bu bildiride tartışmaya açılan Yükseköğrenimde Üç "C" Yaklaşımı, karmaşıklık, bağlamsallık ve yapılandırmacılık kavramları üzerinde temellenmektedir. Yaklaşımın temelinde, bu üç kavramın bir uzantısı olarak, toplumsal olanla bireysel olanın etkileşimini, birlikteliğini ve iç içeliğini yansıtacak şekilde, ayrıca şu iki temel kavram daha bulundurmaktadır: toplumsallaşma ve bireyselleşme (toplumla ilişkilenerek fakat aynı zamanda ondan bağımsızlaşarak ve farklılaşarak kendini gerçekleştirme). Ancak burada ele alınan bu beş kavram üzerinden bu yönde yapılacak ileri tartışmalara ve yükseköğrenim yeniden yapılandırılması bağlamında yapılacak geniş katılımlı disiplinlerası çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynaklar

Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes. Received from http://www.bologna.msmt.cz/files/Adam_IH_LP.-pdf erişim tarihi: 10.04.2011.

Babüroğlu, O. N. (Ed). (2003). Eğitimin geleceği. Üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması. İstanbul, Sabancı Üniveristesi Yayınları.

Barrow, J. D. (2002). Olanaksızlık: bilimin sınırları ve sınırların bilimi. İstanbul, Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Caine, R. N. Caine G., McMclinic C., & Klimek, K. (2005). Brain / mind learning principles in action. California, Thousand Oaks, Corwin Pres, USA.

Christensen, L., Karle, H. & Nystrup, J. (2007). Process–outcome interrelationship and standard setting in medical education: the need for a comprehensive approach. Medical Teacher, 29, 672–677.

Dewey, J. (2007). Deneyim ve eğitim. Ankara, ODTÜ Yayıncılık.

Fraser, S. W. & Greenhalgh, T. (2001). Complexity science. Coping with complexity: educating for capability. BMJ, 323, 799–803.

Gülpınar, M. A. (2010). Tıp Eğitiminde program geliştirme: kuram ve yaklaşımlar. VI. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 2-5 Haziran 2010, Adnan Menderes Üniveristesi Tıp Fakültesi, Aydın. Türkiye.

Gülpınar, M. A. (2011). Uzmanlık eğitimi dönemi ve çerçeve eğitim programı geliştirme rehberi. Tıp Eğitimi Dünyası, 30, 29-59.

Harden R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., & Friedman, M. (1999). AMEE Guide No.14: Outcome-based education: part 5- from competency to meta-competency: a model for the specification of learning outcomes. Medical Teacher, 21(6), 546-552.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning. New Jersey, Prentice-Hall Inc.,

Mennin, S. (2007). Small-group problem-based learning as a complex adaptive system. Teaching and Teacher Education, 23, 303–313.

Mennin, S. (2010). Complexity Science and Medical Education. & Leadership in a complex world. VI. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi UTEK 2010'da yapılan iki sunum. Received from http://www.menninconsulting.com/presentations.shtml erişim tarihi: 10.04.2011.

Morin, E. (2006). Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi. İstanbul, Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. Annual Review Psychology, 49, 345-375.

Plsek, P. E. & Wilson, T. (2001). Complexity science. Complexity, leadership, and management in healthcare organisations. BMJ, 323, 746–749.

Schacter, D. L. (2008). Belleğin izinde: beyin, zihin ve geçmiş. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1597-1603

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

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

Doç. Dr. Kürşat Çağıltay
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara

Özet

Dünya'nın gelişmiş ülkelerindeki üniversitelerde teknolojinin öğretimde kullanımı ve ilgili yeni teknolojilerin geliştirilmesine yönelik beklentilerin karşılanabilmesi için, bu konuda çalışan birimlerin kurulmasına uzun zaman önce başlanmıştır. Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalarda, üniversitelerin stratejik planlarında, eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili hazırlanan raporlarda belirlenen benzer ihtiyaçların karşılanması için, Türkiye'deki üniversitelerde de böyle birimlerin kurulması ve yaygınlaştırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu birimler, öğretim teknolojilerinin kullanımı ve geliştirilmesi konusunda destek vermenin yanında, varolan teknolojik imkanların öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından, daha etkin ve verimli öğrenme sağlanması için yeterli düzeyde ve etkili bir biçimde kullanılabilmesine yönelik etkinlikler düzenlemeli ve araştırmalar yapmalıdır. Dünyadaki gelişmiş üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan öğretim teknolojileri destek ofisi ve benzeri merkezlerin, yapılacak araştırmalar ile yakından incelenerek amaçlarının, altyapılarının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ülkemizde benzer yapıların daha etkin bir biçimde geliştirilerek eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması açısından çok önemlidir. Ülkemizde üniversitelerimizin, su, elektrik, ısıtma gibi lojistik destek birimleri olduğu gibi, kütüphane ve bilgisayar merkezi gibi akademik destek birimleri de bulunmaktadır. Eğitim öğretim her üniversitenin en önemli işlerinden biri olmasına rağmen, ülkemiz üniversitelerinde eğitim/öğretim sürecini destekleyecek ve özellikle öğretim elemanlarına öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı konusunda destek olacak bir birim bulmak oldukça zordur. Bu bildiride, Türkiye'de bu amaçla kurulmuş merkezler ile özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde hizmet vermekte olan öğretim teknolojileri destek ofisi benzer kurumların işleyişi karşılaştırılarak, Türkiye'deki durumun ortaya konması ve önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretim teknolojileri, üniversite, etkili eğitim.

Giriş

Eğitim kurumları ve yöntemleri, toplumlarda en yavaş değişim gösteren olgular arasındadır. Ancak, bilişim teknolojilerindeki hızlı değişim eğitim kurumlarını da kaçınılmaz olarak etkilemekte, hem eğitimde kullanılan araç ve gereçler ve hem de öğretim yöntemleri değişmektedir. Bu açıdan bakıldığında, teknolojinin eğitim içindeki yeri yadsınamaz derecede önemlidir. Öğretim teknolojileri, öğrencilere çeşitli öğrenme imkânları sunarak, öğrenimi çeşitlendirmekte, öğrenim kalitesini arttırmakta ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Gün geçtikçe ilerleyen teknolojinin eğitim ve öğretimde kullanılabilmesi açısından bu iletişim dilini bilen gençlerle aynı dili konuşabilen eğitimcilere de ihtiyaç vardır. Fakat yükseköğretim kurumlarında, teknolojik altyapının geliştirilmesine ve özellikle idari işlerin gerçekleştirilmesinde bilişim teknolojilerinin yoğun kullanılmasına rağmen,

öğretim üyeleri genellikle öğretim teknolojilerinin öğrenim süreçlerine katkısını göz ardı ederek geleneksel öğretim yaklaşımlarını tercih etmektedir (YÖK, 2007).

Toplumsal dönüşümün önemli unsurlarından biri olan üniversitelerin, teknolojiyi öğretimde kullanmada ve geliştirmede öncülük etmesi, toplumların bu teknolojilere adaptasyonu ve bilgi toplumunun oluşturulması için de önemlidir. Türkiye'de yükseköğretimde yeni teknolojilerin eğitim amacıyla kullanımının hala istenildiği düzeyde gerçekleşmediği bilinen bir gerçektir. Bunun pek çok nedeni olmakla birlikte, üniversitelerde teknolojinin derslerde kullanımında, öğretim elemanlarının bu konudaki isteklilikleri ve gerektiğinde ilgili kaynaklara ulaşabilmeleri önemli rol oynamaktadır. Öte yandan, öğrencilerin de bu teknolojilere olan yatkınlıkları, öğretim teknolojilerinin derslerde kullanımına olan talepleri ve beklentileri şekillendirmekte, bu beklenti ve talepler öğretim teknolojilerinin sınıflarda kullanılması için harekete geçirici birer unsur olmaktadır (Çağıltay vd. 2007; Deden ve Carter, 1996).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yoksun bir üniversite ortamı düşünülemez (Langenberg ve Spicer, 2001). Hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri yaşam tarzlarımızı bile etkilemişken, bu değişimi eğitim ortamlarından soyutlamak olanaksızdır. Üniversitelerin eğitim, öğretim ve araştırma konusundaki misyonlarını gerçekleştirmeleri ve bilgi üretmeleri, teknolojiden bağımsız düşünülemez. Bilindiği üzere üniversitelerin üç temel sorumluluğu bulunmaktadır, bunlar eğitim/öğretim, araştırma ve kamu hizmetidir (YÖK, 2006). Değişen gelişen teknolojilerin yansımaları bu alanlarda da etkisini göstermektedir.

Prensky'e (2001) göre "Dijital Göçmen" olan öğretim üyelerimiz, yeni dijital çağa ve "Dijital Yerli" sayılan nesillere ayak uydurabilmek için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca öğretim üyelerimize ve kendilerinden daha erken yaşta teknoloji ile karşılaştıkları için daha şanslı olmalarına rağmen hala dijital göçmen sayılan öğrencileri ile ortak bir paydada birleşebilmeleri için eksikliklerini kapatmaları gerekmektedir. Bu aşamada, öğretim teknolojilerinin öğretim üyeleri tarafından etkin olarak kullanılması ve öğretim teknolojileri ile desteklenmiş derslerin planlanması ve üretilmesi önem kazanmaktadır (Çevik, Gürel, Gürbüz ve Çağıltay, 2009).

Öğretim teknolojileri alanındaki hızlı gelişme, varolan eğitim yaklaşımlarının sorgulanmasına neden olmuş ve her düzeyde eğitim ve öğrenme ihtiyaçlarında yenilikçi çözümlerin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Dünyada başta üniversiteler olmak üzere bir çok eğitim kurumu, öğretim teknolojilerini kullanarak daha etkin ve yaratıcı eğitim yaklaşımları oluşturmaya yönelik modellerin tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanması için çalışmalar yapmaktadır. Artık, öğrenme ve öğretim sürecinde öğretim teknolojilerinin yeri ve önemi yadsınamaz. Ancak, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi raporunda (YÖK, 1997) belirtildiği gibi bu konuda ülkemiz üniversitelerinin çok ciddi eksiklikleri bulunmaktadır:

> *"Yükseköğretim alanında yeni teknolojilerin kullanımında dünyada önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Türkiye yükseköğretim sistemine bu gelişmelerin yeterince girdiği söylenemez. Üniversite eğitiminde, eski öğretim tekniklerinin hakimiyeti sürmektedir. Yükseköğretim kurumlarında, sınırlı kaynaklardan yararlanarak hazırlanan ders notlarına ya da öğrenciye not tutturularak bellettirilme esasına dayanan bir öğretim yöntemi oldukça yaygındır. Derslerinde yeni öğretim teknolojilerinden yararlanan öğretim üyelerinin de genelde bu teknolojinin olanaklarından yeterli düzeyde yararlanmadıkları görülmektedir. Bu durum, üniversitelerde "ne öğreteceğiz" sorusunun, "nasıl öğreteceğiz" sorusunun önüne geçmesiyle yakından ilişkilidir. "Nasıl öğreteceğiz" sorusuna önem verilmedikçe, yeni teknolojilerin doğru kullanımı gerçekleştirilemediği gibi, bu teknolojilerin öğretim kalitesine yapabilecekleri katkılardan da yeterince yararlanılamaz. (sayfa 189)"*

Burada bahsedilen problemlerin çoğu mevcut teknolojilerin yanlış kullanımından ya da bu teknolojileri eğitimde kullanacak insanların yeterli düzeyde pedagojik ve teknolojik bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Üniversitelerde teknoloji kullanımının artırılması için öncelikle öğretim üyelerinin bu teknolojileri derslerde kullanma konusunda istekli olmaları ve gerektiğinde ilgili kaynaklara ulaşabilmeleri gerekmektedir (Bass, 2000; Neal, 1998; Smith, 1997; Akteke, Arı, Kubuş, Gürbüz, Çağıltay, 2008).

Öğretim teknolojileri diye adlandırılan teknolojiler oldukça çeşitlidir. Bilgisayara dayalı kelime işlemciler, hesap çizelgeleri ve veritabanları 30 yıl öncesinin daktilolarının yerini almıştır. Bunlara ek olarak, CD-ROM'lar, DVD'ler, hipermetinler (hypertext), hiperortamlar (hypermedia) ve çoklu ortam (multimedia) araçlarının yanı sıra grafik ve masaüstü yayımlama yazılımları, ders materyallerinin sunumunda ve öğrencilere ulaştırılmasında kullanılabilecek teknolojilerden bazılarıdır. İnternet, bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ve bilginin paylaşılması anlamında önemlidir. Telekomunikasyon teknolojileri örneğin sesli/görüntülü konferans dünyanın farklı bölgelerin-

deki öğretim üyelerinin, öğrencilerin ve uzmanların görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamaktadır (Akteke, Arı, Kubuş, Gürbüz ve Çağıltay, 2008; Langenberg ve Spicer, 2001).

Gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde, öğretim teknolojileri ile ilgili ihtiyaçların sistematik olarak karşılanması için üniversite bünyesinde öğretim teknolojileri destek ofisleri kurulmaktadır. Ülkemizdeki üniversitelerde de bu tür ofislere ihtiyaç olduğu, hem üniversite yönetimleri tarafından tespit edilmektedir hem de öğretim üyelerinin taleplerinden anlaşılmaktadır. Öğretim teknolojileri destek ofisleri, yeni öğretim teknolojilerinin eğitimde yaygın ve doğru olarak kullanılabilmesi için ve öğretim üyelerinin bu teknolojileri kullanabilir hale gelerek pedagojik yetilerini de artırması ile birlikte derslerin etkin hale getirilmesi için gereken desteği verecek birimlerdir. Üniversitelerin ülkedeki eğitim ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirerek dünyada yaşanan gelişmeye katkıda bulunması bu birimlerin yapacağı çalışmalarla daha mümkün olabilecektir (Akteke, Arı, Kubuş, Gürbüz, Çağıltay, 2008).

Dünyada Durum

Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere ve Avustralya'daki üniversitelerde çok sayıda öğretim teknolojileri destek ofisi ya da merkezi bulunmaktadır (Saga, 2011). Genel olarak farklı adlardaki kurumları da kapsayan bir araştırma yaptığımızda ABD'nin 51 eyaletinde toplam 600 civarında merkez bulunduğunu görebiliyoruz. ABD dışında, Kanada'da 35, İngiltere'de 30, Avustralya'da 20, Hong Kong'da 7, Singapur'da 4, Yeni Zelanda ile Güney Afrika'da 3, İrlanda ile İsviçre'de 2 ve Mısır ile İsrail'de 1 tane öğretim teknolojilerinin geliştirilmesini amaçlayan kuruluş bulunmaktadır Yapılan üniversite Web siteleri araştırması kapsamında Türkiye'de sayısı son yıllarda artmakla beraber, az sayıda üniversitede bu amaçla birer merkez kurulmuş olduğu gözlenmiştir (Gürel, Çevik, Çağıltay ve Gürbüz, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulmuş olan öğretim teknolojileri destek birimleri farklı isimlendirilmiş olmasına rağmen birçok üniversite (Harvard Üniversitesi, Yale Üniversitesi, Chicago Üniversitesi, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, vb.) birim isminde "Öğretme ve Öğrenme Merkezi" tanımı kullanılmıştır. Bu ortak belirtecin yanı sıra "Öğretim Teknolojileri Merkezi (Duke Üniversitesi)" ve "Öğretimde Teknoloji Merkezi (Johns Hopkins Üniversitesi)" gibi isimlendirmelere de rastlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen merkezlerin ortak amacı bünyesinde bulundukları yükseköğretim kurumundaki eğitim ve öğretim kalitesini arttırmaktır. Bu amaçla kurumdaki akademik personele ve mezunlara teorik bilgilerini uygulamaya aktarmakta ve bu uygulamalara yeni teknolojik imkânları dâhil etmekte destek sağlamaktadırlar. Bu birimler düzenli konferanslar ve çalıştaylar düzenlemekte, mikro-öğretim uygulamaları yapmakta, sınıf gözlemleri yaparak öğretim üyelerine bireysel danışmanlık hizmeti sağlamakta, broşürler ve el ilanları gibi basılı materyaller ile dijital kaynaklar yayınlamakta ve teknolojik imkânların derslerde kullanılması için teorik ve pratik destek vermektedir. Aşağıda bunlardan önde gelen 2 tanesi ile ilgili bilgi verilmektedir (Tablo 1 ve 2).

Tablo 1: Massachusetts Institute of Technology.

Üniversite:	Massachusetts Institute of Technology
Merkezin adı:	Teaching & Learning Laboratory http://web.mit.edu/tll/index.html
Merkezin Görevi:	TLL'nin amacı, enstitüdeki öğretme ve öğrenme mükemmelliğini ilerletmek. Devam eden eğitsel çabaları güçlendirmek, pedagojik ve teknolojik yenilikler geliştirmek için öğretim üyeleri, yöneticiler ve öğrencilerle işbirliği yapılmaktadır. Merkezin fonksiyonları sınıf içinde ve dışında öğretimi güçlendirmek için işbirliği yapmak, yenilikçi pedagojiler, eğitsel teknolojiler ve müfredat geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için destek vermek ve özellikle bilim ve mühendislik alanlarında öğrenme süreci araştırmaları yürütmektir.
Temel Servisler:	Merkezdeki uzmanlar öğretim üyeleri, asistanlar ve öğretim personeline geleneksel yöntemlerin güçlendirilmesi, yenilikçi yöntemlerin kullanılması ve sınıf içi olaylarla başa çıkılması gibi konularda danışmanlık hizmeti vermektedir. Bu çerçevede derslerin video kaydı da yapılabilir. Öğretme ve öğrenme konularında etkileşimli ve deneyimlerin paylaşıldığı çalıştaylar düzenlenmektedir. Mikro-öğretme ve etkili araştırmayı kolaylaştırma çalıştaylara örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca mezunlar için öğretmenlik sertifika programları mevcuttur ve yeni öğretim üyeleri için oryantasyonlar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda oluşturulan ve çeşitli bölümlere göre adapte edilmiş olan materyaller merkezin internet sayfasında öğretim üyelerinin kullanımına açılmıştır. Ders değerlendirmesi, öğrenme hedefleri ve stratejik öğretme bu materyallere örnek olarak verilebilir. Ayrıca eğitsel hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirmek için öğretim üyeleri ve öğrencilerle çalışılmakta ve araştırmaları desteklemektedir.

Tablo 1 [*devamı*]: Massachusetts Institute of Technology.

Çalışan Sayısı ve Çalışma Alanları:	Merkezde 6 yönetici, 1 yönetici asistanı, 4 üyeli danışman kurulu, 5 üye, 5 danışman ve 1 mezun irtibat görevlisi görev yapmaktadır. Merkezde görevli öğretim üyeleri merkezde yürütülen çalışmaların dışında eğitim alanında dersler de vermektedir.
Projeler:	Uzmanlar, merkezin ölçme ve değerlendirme işbirliklerinin temelini oluşturacak çalışmalar ve merkezin ilgi alanlarında araştırmalara dâhil olurlar. *iCampus WebLab ve Technology Enabled Active Learning* bu çalışmaların örnekleridir.
İmkânlar:	Merkezde, enstitü mensuplarının yararlanabileceği kitaplar, dergiler, yıllıklar, raporlar, DVD ve videoların yükseköğretimde öğretme ve öğrenme konularında sınıflandırılmış olduğu kütüphane mevcuttur. Merkezde yürütülen eğitimde yenilik çalışmaları *MIT iCampus ve d'Arbeloff Fund for Excellence in Education* tarafından karşılanmaktadır.

Tablo 2: Carnegie Mellon University.

Üniversite:	Carnegie Mellon University
.	
Projeler:	Uzmanlar, merkezin ölçme ve değerlendirme işbirliklerinin temelini oluşturacak çalışmalar ve merkezin ilgi alanlarında araştırmalara dâhil olurlar. *iCampus WebLab ve Technology Enabled Active Learning* bu çalışmaların örnekleridir.
Merkezin adı:	Eberly Center for Teaching Excellence/Office of Technology for Education http://www.cmu.edu/teaching/eberly/index.html
Merkezin Görevi:	Eberly Center, 1982 yılından beri üniversitenin akademik üyelerine ve mezunlara eğitim kalitesinin artırılmasında ve gelişimlerinde destek vermek için çalışmaktadır. Bu bağlamda, araştırma bazlı bir yaklaşım sergilemekte ve öğrencilerin ve akademisyenlerin tecrübelerini de kullanarak, yeni eğitim arzlarının geliştirilmesinde ve kullanılan araçların desteğinde bulunmaktadır.
Temel Servisler:	Merkezin temel servisleri arasında; - Akademisyenlere ve mezunlara kişisel danışmanlık - İnternet bazlı kaynaklar, görsel ve basılı malzemeler ve örnek ders malzemeleri gibi kaynaklar sunmak [Derslerin kaydedilmesi, podcasts vs] - Workshoplar ve seminerler düzenlemek - Eğitim projelerinde öğretim üyeleriyle ortak çalışmak - Eğitim politikalarını ve tarzlarını etkileyen yeni teknolojileri ve usulleri araştırmak bulunmaktadır.
Çalışan Sayısı ve Çalışma Alanları:	Merkezde 2 bilişsel psikolog, 1 kültürel antropolog, 1 çevre mühendisi, 1 tarihçi, 1 sosyal psikolog ve 1 istatistikçi olmak üzere toplam 7 kişi çalışmaktadır.
Projeler:	**Araştırma Projeleri** - Yeni Capture teknolojilerinin eğitim ve öğretimdeki etkisinin değerlendirilmesi - Öğrenci Deneyimlerinin Uzun Dönem Değerlendirilmesi - Laptop Kullanımı Çalışması - Ders Yönetim Sistemlerinin Ölçümü
Alt Birimler:	**Office of Technology for Education** Yeni öğretim teknolojilerinin kullanımında öğretim üyelerine ve mezunlara destek sağlamak amaçlı kurulan birim.

Türkiye'de Durum

Yapılan üniversite Web siteleri araştırması sonucunda, Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinden birkaç tanesinde (Akdeniz Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, Kadir Has Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi) öğretim teknolojileri destek biriminin bilgilerine rastlanmıştır (Gürel, Çevik, Çağıltay ve Gürbüz, 2009). Akdeniz ve Boğaziçi Üniversite'lerinde Eğitim Teknolojisi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Atılım Üniversitesi'nde Eğitim Teknolojileri ve Pedagojisi Ofisi, Kadir Has Üniversitesi'nde Eğitim Teknolojileri Destek Birimi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde ise Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi olarak adlandırılmıştır. Boğaziçi Üniversitesi'ndeki merkez çok-amaçlı araştırma, geliştirme ve uygulama merkezi olup, teknoloji içeren eğitimsel malzemelerin geliştirilmesini ve yönetimini amaçlamakta ve bu doğrultuda sesli-görüntülü ileti-

şim, bilgisayarlar, network ağları ve diğer etkileşimli medyayla ilgili materyalleri geliştirmekte, yeni teknolojiler hakkında araştırma geliştirme çalışmaları yürütmekte ve bunlara bağlı eğitimsel aktiviteleri oluşturmaktır (BU, 2011). Akdeniz Üniversitesi'nde kurulmuş olan merkezin amacı ise eğitim teknolojilerinde bilgi üretimine yönelik olanaklar hazırlamak, çalışmalar ve araştırmalar yapmaktır ve bu amaçla öncelikle öğretim üyelerinin eğitim teknolojileri konusunda gelişimine yönelik eğitim programları, konferanslar, kurslar ve seminerler düzenlemekte, yurtiçi ve yurtdışındaki ilgili kuruluşlarla işbirliği yapmakta, eğitim teknolojisi konusunda materyaller yayınlamakta ve bu konularda yapılan projelere yardımcı olmaktadır (AÜ, 2011). ODTÜ Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi eğitimde, farklı öğretim teknolojilerinin uygulanması ve kullanılmasını bir toplumsal sorumluluk projesi olarak algılayarak, özellikle e-öğrenimin üniversitemizde ve ülkemizde öğrenciler ve öğretim görevlileri tarafından kullanımının yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Ofis üniversitede verilen eğitimde öğretim teknolojilerinin kullanımına destek vermekte, ilgili projeler başlatıp, koordine etmekte, öğretim elemanlarının katılabileceği etkili öğretim seminerleri düzenlemekte, lisans ve lisansüstü programlardaki derslerin teknoloji ile zenginleştirilmesine destek vermekte ve öğretim teknolojisi ve bilgisayar teknolojilerinin öğretim ortamlarında kullanımı konusunda akademisyenlere ve öğrencilere destek vermektedir (ODTÜ, 2011).

Türkiye'deki durum Amerika Birleşik Devletleri'ndeki durum ile karşılaştırıldığında Türkiye'nin öğretim teknolojileri destek birimleri gibi bir oluşumla daha yeni tanıştığı söylenebilir. Ayrıca, bu birimlerde görev alan personel sayısı karşılaştırıldığında ABD'deki ortalama personel sayısına Türkiye'de yetişilememektedir. Görevli personelin profili açısından ise ABD'nde farklı disiplinlerden uzmanlar görev yapmakta iken Türkiye'de bu disiplinler arası çalışma daha kısıtlıdır. Buna rağmen her iki ülkede de bu birimler benzer amaçlar ortaya koymakta ve benzer aktiviteler (seminerler ve konferanslar düzenlemek, öğretim üyelerine birebir destek sağlamak, vb.) yürütmektedir.

ODTÜ Örnek Durumu

Öğretim teknolojileri, uygun kullanıldıkları takdirde öğrencilere çeşitli öğrenme imkânları sunarak, öğretim kaynaklarını çeşitlendirmekte, öğrenim kalitesini arttırmakta ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Bu katkının yükseköğretime aktarılabilmesi için öğretim teknolojilerinin derslere entegre edilmesi ve öğretim üyeleri tarafından etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, yurtdışındaki üniversitelerin bünyesinde bulunan destek merkezleri örnek alınarak, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde de 2005 yılında Rektörlüğe bağlı Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi kurulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1: ODTÜ Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi web sitesi.

Üniversitelerin, "kaliteli eğitim" amacıyla öğrencilerine ve öğretim üyelerine teknolojik altyapı dâhilinde sunması gereken içeriğin öğretim teknolojileri destek ofisi ve benzeri ofisler tarafından sağlanabileceği açıktır. Etkili eğitim, üniversitelerin temel amacı ve öğretim sürecinin her aşamasında desteklenmesi gereken bir öneme sahiptir. ODTÜ Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi, eğitimde farklı öğretim teknolojilerinin uygulanması ve kullanılmasını bir toplumsal sorumluluk projesi olarak algılayarak, bu teknolojilerin üniversitede ve ülkemizde öğrenciler ve öğretim üyeleri tarafından kullanımının yaygınlaştırılmasını amaçlamaktadır. ODTÜ 2005-2010 Stratejik Planının (ODTÜ, 2005) ilgili maddeleri doğrultusunda ofisin çalıştığı bazı konular şunlardır:

- Tezsiz yüksek lisans, sertifika programları gibi e-öğrenimin ihtiyaç duyulduğu alanlara yönelik çalışmalar yapmak
- Ulusal ve uluslararası projeler başlatıp, koordine etmek,
- Yurtdışı üniversiteler ve araştırma kurumları ile düzenlenecek karşılıklı seminerlerde bilgi ve tecrübe paylaşımını sağlamak,
- İstekli öğretim elemanlarının katılabileceği etkili öğretim seminerlerini düzenli olarak yapmak,
- Lisans ve lisansüstü programlardaki seçilecek derslerin e-öğrenim yoluyla verilmesine gerekli desteği vermek,
- Açık Ders Malzemeleri projesini sürdürmek,
- Öğretim teknolojisi ve bilgisayar teknolojilerinin öğretim ortamlarında kullanımı konusunda akademisyenlere ve öğrencilere teknik destek vermek..

Sonuç ve Öneriler

Dünya'nın gelişmiş ülkelerindeki üniversitelerde teknolojinin öğretimde kullanımı ve yeni teknolojilerin geliştirilmesi ile ilgili beklentilerin karşılanabilmesi için sadece bu konuda çalışan birimlerin kurulmasına uzun zaman önce başlanmıştır. Ülkemizde yapılan çeşitli araştırmalarda, üniversitelerin stratejik planlarında, teknoloji kullanımı ile ilgili hazırlanan raporlarda belirlenen ihtiyaçların karşılanması için Türkiye'deki üniversitelerde de böyle birimlerin kurulması ve yaygınlaştırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Üniversitelerin, "kaliteli eğitim" amacıyla öğrencilerine ve öğretim üyelerine teknolojik altyapı dâhilinde sunması gereken içeriğin öğretim teknolojileri destek ofisi ve benzeri ofisler tarafından sağlanabileceği açıktır. Öğretim Teknolojileri, Etkili Eğitim veya Eğitim Teknolojileri kavramlarını bünyesinde barındıran merkezlerin varlığı Türkiye'deki eğitim kalitesini de arttıracaktır. Üniversite bünyesinde kurulacak öğretim teknolojileri destek ofisi, kendini hem teknoloji kullanımı hem de yeni pedagojik yaklaşımlar konusunda geliştirmek isteyen öğretim üyelerine doğru bilgiyi, gerekli yardımı ve konuyla ilgili tavsiyeleri ulaştıracak bir birim olmalıdır. Bu ofis, öğretim üyelerinin kendilerini yeni eğitim yaklaşımlarına uygun olarak geliştirebilmesi için gerekli kaynakları tespit etmeli ve bunları öğretim üyelerine yardımsever bir tavırla sunmalıdır. Bu anlamda bu birimlerde görev yapan personelin konunun uzmanı olması ve yardım etmeye açık bireyler olması gerekmektedir.

Üniversitelerin önemli bir eksikliği olan öğretim teknolojileri destek ofislerinin kurulması ve işletilmesi lüks bir seçenek değil tam tersine bir zorunluluktur. Hem yeni ve hem de eski üniversitelerde bu tür destek ofislerinin kurulması YÖK tarafından teşvik edilmeli ve hatta zorunlu kılınmalıdır. Bu konuda, üniversitelere gerekli mali ve kadro desteklerinin de verilmesi bir gerekliliktir.

Kaynaklar

Akteke, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T., Çağıltay, K. (2008). Öğretim Teknolojileri Destek Ofisleri ve Üniversitedeki Rolleri, Bildiri Kitapçığı, No: 101, Akademik Bilişim 2008, Çanakkale, Türkiye, 30 Ocak - 1 Şubat 2008.

AÜ (2011). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Teknolojileri Araştırma ve Uygulama Merkezi, http://egitekaum.akdeniz.edu.tr/tr erişim tarihi: 02.04.2011

Bass R., (2000). "Technology, Evaluation, and the Visibility of Teaching and Learning",New Directions for Teaching and Learning, n83, Fall 2000, 47

BÜ (2011). Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Teknolojileri Araştırma ve Uygulama Merkezi, http://www.boun.edu.tr/support/-index_tur.html erişim tarihi: 02.04.2011

Çağıltay, K., Yıldırım,S., Aslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E., & Yıldız, İ. (2007). Öğretim Teknolojilerinin Üniversitede Kullanımına Yönelik Alışkanlıklar Ve Beklentiler: Betimleyici Bir Çalışma

Çevik, R., Gürel, N., Gürbüz, T., Çağıltay, K., (2009). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Etkili Öğretim Seminerleri Hakkındaki Görüşleri, III. BÖTEB Sempozyumu, 2009, Trabzon, Türkiye, 7-9 Ekim 2009.

Deden, A., & Carter, V. K. (1996). Using technology to enhance students' skills, New Directions for Higher Education, 96, 81-92.

Gürel, N., Çevik, R., Çağıltay, K., Gürbüz, T. (2009). Yurt İçi ve Yurt Dışındaki Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi Oluşumlarının Karşılaştırılması, 18. Eğtim Bilimleri Kurultayı, 2009, İzmir, Türkiye, 1-3 Ekim 2009.

Langenberg, D.N & Spicer, D.Z (2001). The Modern Campus, New Direction for Higher Education, No. 115

Neal, E. (1998). Using technology in teaching: We need to exercise healthy skepticism. The Chronicle of Higher Education; Washington, June

ODTÜ (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Stratejik Planı 2005 – 2010, Ankara, Mart 2005 http://sp.metu.edu.tr/ODTU_Stratejik_Plan_2005_2010.pdf

ODTÜ (2011). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi, http://its.metu.edu.tr/

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On The Horizon, 9 (5). http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Saga, H. (2011) A List of College and University Instructional Technology Support Centers,

http://ship.nime.ac.jp/~saga/project/ItCenters.doc erişim tarihi: 02.04.2011.

Smith, K. L. (1997). Preparing faculty for instructional technology: From education to development to creative independence. Cause/Effect,20(3), 36-44.

YÖK (2007) Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Şubat 2007, Ankara http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf

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; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1604-1612

Üniversitelerde Değişim ve Yeni Gerçeklik

Prof. Dr. Fevzi Yılmaz[1], Prof. Dr. Hüseyin Cömert[2]

[1]Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dekan V., Büyükkaraman Caddesi, Fatih, İstanbul
[2]Beykent Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dekanı, Şişli, Ayazağa Yerleşkesi, İstanbul

Özet

Günümüzde, üniversitelerde dışa açılma ve uluslararası olma ana eğilimdir. Üniversitelerde devlet desteği ve kontrolü giderek azalmaktadır. Modern üniversitelerde akademik küreselleşme söz konusudur. Üniversiteler; öğrenciler, öğretim üyeleri ve diğer çalışanlar için küresel pazar olmuştur. Olabildiğince fazla yabancı öğrenciyi üniversiteye kaydetmek, uzun süreli yabancı-ziyaretçi profesör istihdamı sağlamak, çok sayıda yerli-yabancı şirket ve üniversitelerle işbirliği yapmak esas hedef olmuştur. İş hayatı, sosyal hayat, politik hayat veya sivil toplum örgütlerinde önemli ve anlamlı noktalara gelebilmek için üniversite eğitimi vazgeçilmez bir gerekliliktir. Üniversitelerin yalnızca diploma dağıtması yeterli değildir. Dünyamızda problemler ülkelerin sınırlarını aştığından, üniversitelerde insanlara sınırları aşmayı öğretmelidir. Üniversiteler; küresel ısınmayı önleme projeleri, fakirliği alt etme projeleri vb. üretmeli ve paydaşları yönlendirmelidir. Günümüzde üniversiteler, toplumsal ve insani sorunlardan ve krizlerden izole olarak işlevlerini yerine getiremezler. Dünyaca ünlü bilim insanlarını bünyelerine katan üniversiteler, dünyayı biçimlendirirler. Öğretim üyeleri; öğrencilere ve eğitim alan her kademedeki bireylere girişimci olma kültürü vermelidir; inanılmaz meraklı ve kapasiteli kişileri yetiştirmelidir. Üniversiteler; iç ve dış yapılanmada ve ilişkilerde şeffaflığa önem vermeli, etik değerleri öne çıkarmalıdır. Üniversitelerin görevleri daha geniş alanlara yayılmalı ve yeniden tanımlanmalıdır. Yeni gerçeklik; üniversitelerin kendi kaynaklarını ve itibarını üretebilir ve koruyabilir olması üzerine oturmuştur.

Anahtar kelimeler: Küresel üniversiteler, akademik küreselleşme, üniversite ve etik, küresel ısınma, sosyal sorumluluk.

Giriş

Geçen asrın başı ile bu asrın başını kıyaslarsak 4 önemli fark ortaya çıkar:

a) İnsanlar artık gelirlerinin çoğunu yiyecek ve giyecek için harcamıyorlar,

b) Ev-kasaba ekonomisinden büyük fabrika – büyük perakendeci eksenli ekonomiye geçilmiştir,

c) Çalışanların eğitim düzeyleri yükselmiş, istekler ve zevkler değişmiştir,

d) Eğitimde, ticarette, iletişimde küreselleşme yaşanmaktadır ve multimedya bunu ateşlemektedir.

Gelişmiş ekonomilerde yukarıda verilen gerçekler daha belirgindir. Üniversite kültürü ve yaşamı bu gerçeklerden ayrı düşünülemez. Örneğin, 20. yüzyıl yükseköğretiminde programlar ulusal ve yereldir, hükümetler yönlendiricidir. 21. yüzyılda üniversiteler küreselleşme baskısı altındadır. Dışa açılma ve rekabetçilik ana eğilimlerdir.

Bugün dünyada 150 milyonu aşkın üniversite öğrencisi vardır ve %2'yi aşkın kısmı (3,3 milyon) ülkeleri dışında eğitim-öğretim almaktadır. OECD ülke üniversitelerinde ortalama %7 oranında yabancı öğrenci vardır. Türk üniversitelerinde ise maalesef yabancı öğrenci oranı %1'in altındadır (Yılmaz, 2010).

1990 sonlarından itibaren yükseköğretimde küresel büyüme %7'dir. Ülkemizde, 27 Mart 2011'de yapılan YGS'ye (Yükseköğretim Giriş Sınavı) yaklaşık 1 milyon 700 bin üniversite adayı katıldı. Üniversitelerimizdeki toplam öğrenci sayısı 2 milyon 925 bindir. Bunun yaklaşık %10'u lisansüstü öğrencilerdir (302 bin). Yurt dışında devlet burslu (TÜBİTAK dâhil) öğrenim gören lisansüstü öğrenci sayımız 1726'dır. Yurt dışında okuyan toplam üniversite öğrenci sayımız 44 bin 204'dür (2009). Türkiye'de, her yıl 450 bin kişi, 150 üniversiteden mezun olmaktadır. Yukarıdaki rakamlar, yükseköğretimin önem ve etki boyutunu açıkça ortaya koymaktadır (Akça, vd., 2010).

Rekabet, üniversitelerde standardı yükseltmektedir. Değişim sıkıntılı ve zorlu olmaktadır. Üniversite yönetimleri hâlâ ağır ve bürokratiktir. Öğrenci memnuniyetli ve talep ağırlıklı öğretim öne çıkmıştır. İnisiyatif öğretim üyelerinden öğrencilere doğru geçmektedir. Çok dil bilme ve hâkim dilde öğretim alma yayılmaktadır. Örneğin, Hollanda'da üniversite öğretimi genellikle İngilizcedir. Günümüzde özel üniversitelerin ve vakıf üniversitelerin sayısı artmakta ve yükseköğretimde devlet kontörlü azalmaktadır.

Akademik küreselleşme, modern üniversitelerin içine sızmıştır. Çağımızda öğrenci hareketliliği çok önemlidir. Bologna Kriterlerine göre, sürece dâhil ülke üniversitelerinde 2020 yılı itibariyle öğrencilerin %20'sinin kendi ülkeleri dışında sürekli veya kesikli öğrenim görmeleri hedeflenmiştir. Türkiye, düşük gelen (17 bin/3.3 milyon) ve düşük giden (44 bin/3.3 milyon) öğrenci oranı ile hareketlilikte kapalı sistem ülkeler gurubundadır. Yüksek gelen ve giden ülkeler ise açık sistem ülkeleridir. Kısıtlı sistem ülkelerinde yüksek giden, düşük gelen vardır. Çekici sistem ülkelerde yüksek gelen ve düşük giden vardır (Yılmaz, 2010).

Dünya üniversiteleri liginde sürekli ilk beş içinde yer alan ABD'nin MIT'si (Massachusetts Institute of Technology) örnek bir küresel üniversitedir. MIT 1861'de kurulmuş ve Amerika'nın endüstrileşmesini hızlandırmıştır. MIT'nin iş dünyasıyla bağı yoğun ve küreseldir. Öğretim üyeleri ve öğrenciler çevre ile her alanda işbirliği yaparlar. MIT, öğrencisine girişimci olma kültürü verir ve yayar. MIT mezunları, bugüne dek kurdukları 25,800 şirkette 3.3 milyon kişi çalıştırıyor ve yılda 2 trilyon dolarlık ciro yapıyor. MIT, çok sayıda Nobel ödüllü bilim insanı istihdam etmekte olup yayınları en çok atıf alan bir üniversitedir. Doktora öğrencilerinin çoğu yabancıdır. Bu; bilgisayar ve ekonomide %65, fizikte %56, matematikte %55'tir (2009). MIT Rektörü Susan Hockfield yeni enerji araştırması için ENI ve ABB'den 300 milyon $ almıştır. Bayan Hockfield, "Mühendislik ve fizik ile mühendislik ve biyoloji geleceğin bileşik alanı olacaktır." Demiştir (The Economist, 2010).

Üniversiteler ve üniversite öğretim üyeleri üç işlevi yerine getirir. Bunlar; eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme (Ar-Ge) ve çevreye danışmanlıktır (ürün ve hizmet geliştirme). Esas olan, yukarıda verilen üç fonksiyonun eşit olarak yerine getirilmesidir. Üniversitelerin yalnızca diploma dağıtması ve meslek kazandırması yeterli değildir. Yükseköğrenim artık uluslararası bir sektör olmuştur. Yeni gerçeklik; üniversitelerin kendi finans ve entelektüel kaynaklarını üretebilir, tanınırlığını ve itibarını sürdürebilir olması üzerine oturmuştur. Üniversite içi düzenlemeler; yayınları, atıfları, uluslararası öğrenci sayısı ve öğretim elemanı sayısını, mezunların iş bulabilmelerini, proje üretebilme gücünü ve etik değerleri gibi unsurları kapsamaktadır.

Günümüz dünyasında problemeler sınırları aşmıştır. Üniversiteler de sınırları aşmak ve küresel sorunlarla uğraşmak durumundadırlar. Örneğin, MIT Çin'de şehir planlaması ve Hindistan'da fakirliği alt etme projelerinde yerel üniversite ve idarelerle işbirliği yapmaktadır. Küresel üniversiteler sınır ötesine göz dikerler. Dünyayı bütünüyle faaliyet alanı olarak görürler. Üniversiteler değişmelidirler ve sınırları aşmalıdırlar. Bilimsel disiplin sınırı ötesine geçmek ve disiplinler arası olmak bunlardan biridir. Bazı üniversiteler iş-endüstri dünyası ile işbirliği gözetirler. Bazıları hükümete dayanırlar, idari erkle işbirliği yaparlar. Bazıları akademik kuruluşlar ile bazıları kâr amacı gütmeyen STK'larla buluşurlar.

Üniversiteler, insanlara sınırları aşmayı öğretmelidirler. Üniversiteler, yeni çağın kendilerine sunduğu fırsatları yakalamalı, STK ve diğer kuruluşlarla işbirliği ve etkileşim içine girmeli ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilen uzmanlar, mühendisler, yöneticiler ve liderler yetiştirmelidirler. Yeni kuşak üniversite idarecileri daha profesyonel olmalı, rektörler girişimci olmalı ve yüksek kalitede araştırmalar yapılabilmesi için kaynak üretmeli, hem yerel hem de küresel boyutta toplumlara hizmet etmelidir.

Üniversiteler küresel sorunları çözme yönünde yeni hedef ve görevleri üstlenirlerse ihtiyar dünyamız torunlarımız için yaşanacak güzel bir yer olacaktır. Üniversiteler iç ve dış düzenlemelerle değişmelidir ve yeni görevler üstlenmelidir. Bu çalışmanın ana teması budur.

Yükseköğretimde Genel Eğilimler

i) Yerel ve ulusal olmaktan küresel ve rekabetçi olmaya geçiş. Uluslararası kriterler ve müfredatlar öne çıkmaya başlamıştır.

ii) Gezen öğrenci, gezen öğretim üyesi, şubesi olan üniversite ve uzaktan öğretim yayılmaktadır.

iii) Özel üniversitelerin ve vakıf üniversitelerinin sayısı artmakta, yükseköğretimde devlet kontrolü ve desteği azalmaktadır. Ağır ve bürokratik üniversite yönetimleri şeffaflaşmakta ve öğrenci insiyatifine imkân vermektedir.

iv) Çok dil ve çok kültürlülük yayılırken, hâkim dillerde (İngilizce gibi) öğretim alma tarz olmaktadır. Sınır ötesi akademik iş birlikler artmakta, multimedya eğitim ve öğretimi dönüştürmektedir.

v) Rekabet üniversitelerde standardı yükseltmektedir, yaldızlı (abartılı) reklamlar şaşırtmaktadır.

AB Komisyonu, yükseköğretimde ABD'nin üstünlüğünü aşmak için politikalar geliştirmektedir. Bunlardan ilki Bologna Süreci olup yükseköğretimin Avrupalılaşmasını (ve küreselleşmesini) hedefler. İkincisi ise cömert bütçeli FP eksenli Ar- Ge destekleridir.

Bugün gelinen noktada bir kısım üniversiteler, "yeni gerçeklik" ile "eski alışkanlıklar" arasında bocalamaktadır. Yeni şartları içselleştirenler öncü, eski alışkanlıkları sürdürenler ise takipçi olmaktadır. İster öncü ister takipçi olsun, birçok üniversitede problemler vardır ve değişim sancılı geçmektedir.

Öğretimin ve Araştırmanın Finansmanı

Geçmişte üniversitelerden alınan ilk unvanlar (ön lisans ve lisans) bile zengin ve az sayıdaki kişilere verilirdi ve birçok akademik görevli doktora yapmamış kişilerden oluşurdu. İkinci Dünya Savaşından sonra yükseköğretim yayıldığından, akademik görevlerde lisansüstü unvanlar önem kazanmıştır.

ABD üniversiteleri piyasa yönelimlidir ve değişen taleplere çok hızlı karşılık vermektedir. Devlet kontrolü, desteği ile birlikte giderek azalmaktadır. Virginia Üniversitesinde 1985'te %28 olan devlet desteği 2004'te %8'e düşmüştür. Bu düşük devlet desteği, çok etkin olan üniversite çevre (endüstri) ilişkisi ile dengelenmiştir. MIT Rektörü Susan Hockfield," Hükümet az para veriyor. Biz parayı endüstriden alıyoruz."demiştir. Bu küresel gerçekliktir ve dünyanın her yerinde bu dönüşüm yaşanmaktadır. Avrupa ve bizde yükseköğretim büyük ölçüde devlet desteği ile yürütülür. Devlet üniversitelerinde giderin %80 'lik kısmı hazine, %20' ye yakın kısmı ise öğrenci harçları ile karşılanmaktadır. Ülkemizde yükseköğretimin finansmanında devlet desteği ana unsurdur. Üniversitede araştırmanın finansmanı da büyük ölçüde devlet (TÜBİTAK, KOSGEB v.b.) tarafından üstlenilir. Vakıf üniversitelerimiz devletten destek almamaktadır ve genellikle öğrenci harç kaynaklı gelir yapısına sahiptir. Diğer yandan üniversitelerimiz öğrencileri, devlet (MEB + YÖK+TÜBİTAK) ve/veya vakıf kaynaklı burs ve kredi desteği almaktadır. Yurt dışında devlet bursu ile okuyan lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenci sayımız 1,750 civarındadır (2009 yılı). Yurt içinde TÜBİTAK bursu ile yüksek lisans ve doktora yapan öğrenci sayısı 2005 yılı itibariyle 5,000'e yakındır (Akça, vd., 2010).

ABD üniversiteleri bağımsızdır (özerktir), iç yönetim ve öğrenci harçlarını belirleme gibi konularda devlet kontrolü yoktur. Özel-Özerk üniversite anlayışı ve harçların üniversitelerce belirlenmesi, ABD üniversitelerini zenginlerin yoğun olarak gittiği yerler yapmamıştır. Lisans öğrencilerinin; 1/3'ü azınlıklardan, 1/4'ü fakirlik sınırının altında kalan aile üyelerinden oluşmuştur. Öğrencilerin 1/2'si yarı-zamanlı olup %80'i okurken çalışmaktadır. Dünya liginin birincisi olan Harvard Üniversitesi yılda 40,000 ABD doları altı gelire sahip aile bireylerinden harç almamaya karar vermiştir. Alman hükümeti, üniversitelere öğrenci harcı konusunda serbestlik tanımıştır. Bu bilgiler, sanılanın aksine özel üniversite ve vakıf üniversitesi anlayışının seçkinci bir gidişe yol açmadığını göstermektedir (The Economist, 2011).

ABD'de endüstri ve kurumlar araştırma için üniversiteye ödedikleri paranın, amacı tam karşılamadığını görmüşlerdir. Baskı altında kalan bazı üniversiteler iş dünyası ile iletişimi arttırmışlar ve beklentileri karşılamak için karşılıklı çalışmaya yönelmişlerdir. Aynı durum, mezun kalitesi yönüyle de sorgulanmaktadır. Her kademede (lisans, yüksek lisans ve doktora) eğitim-öğretim alan kişinin, pazar ihtiyacını karşılayacak hünerleri kazanması beklenmektedir. Örneğin, bugün doktora yapan bir kişiden laboratuvar raporu yazmak, akademik sunum yapmak ve 6 aylık literatür çalışması yapmaktan öte şeyler beklenir. Teknik bilginin önemli ve değişimin hızlı olduğu dünya için bunlar yetersizdir. Bazı üniversite bölümleri ve akademi çevreleri, doktora öğrenci sayılarının başarı ve mukayesede önemli olduğunu kabul etmişlerdir. Yeni yaklaşımda, öğrenciler daimi işi çabuk buluyorlarsa ve iyi kazanıyorlarsa üniversite/bölüm/program başarılı görülür.

Ülkemizde bazı üniversiteler şaşırtıcı ve sürdürülemez sayıda yerli ve yabancı üniversite ile işbirliği yapmaktadır. Bu, bayi ve isim hakkını veren (franchise) ticari şirket ilişkilerine benzemektedir ve çok önemli etik sorundur. Üniversiteden hizmet alanlar (öğrenci ve çevre kuruluşlar) yanıltılmamalıdır. Üniversite tanıtım bilgileri, rakamlar (istatistikler) ve diğer kurumsal direktifler Bologna Süreci içinde şeffaflaşacaktır.

Mezun İstihdamı ve İş Olanakları

Üniversitelerde lisans-önlisans öğretim programlarında başarı/başarısızlık; öğretim kadrosu, teknik donanım (laboratuvar) ve çevre ilişkileri gibi birçok faktöre bağlıdır. Lisansüstü (yükseklisans ve doktora) araştırmalarında başarısızlık ise kötü danışmanlık, iyi olmayan iş umudu ve parasızlık nedeniyledir. Üniversiteler öğrencilerine umut vermek ve iş bulmada yardım etmek için kariyer ofisleri kurmuşlardır. Genellikle, üniversite kariyer ofisleri mezunlarına iş bulmakta çok zorlanırlar. Kariyer ofisleri ve doktora danışmanları akademi dışı görev almak isteyen mezunlarına da tam olarak yardımcı olamazlar.

Amerika'da doktora öğrencilerinin %50'si kayıt yaptırdıktan on sene sonra doktor unvanı kazanabilmektedir. Amerika'da beşeri bilimlerde doktora öğrencileri genellikle üniversite harçlarını kendileri öder ve bu oran %49'dur. Bir OECD çalışmasının verdiği sonuç şaşırtıcıdır. Slovakya'da doktora yapmış kişilerin %60'ı unvan aldıktan 5 yıl sonra bile geçici kontratla çalışmıştır. Belçika, Çek Cumhuriyeti, Almanya ve İspanya'da doktora yapmış kişilerin %45'ini aşkın kısmı 5 yıl sonra bile kısmî (geçici) statüde çalıştıklarını beyan etmiştir. Avusturya'da doktora yapmış kişilerin 1/3'ü uzmanlık alanları dışında çalışmaktadır. Almanya'da doktora mezunlarının %13'ü, Hollanda'da %21'i düşük ücret – düşük prestij işlerde çalışmaktadırlar. Türkiye ile ilgili istatistik yoktur (The Economist, 2010).

ABD'de lisanstan sonra bir yıl master yapan kişiler, lisans mezunlarına göre %23 daha fazla kazanır. Doktoralı kişi ise yüksek lisanslı kişiye göre ortalama %3 fazla kazanır. Bazı alanlarda (matematik, sosyal bilimler ve dil) doktora yapmak çok az parasal artış sağlar. Bu alanlarda doktoralı kişinin kazancı master yapan kişiden fazla değildir. Mühendislik ve teknolojide bile doktora, yüksek lisansa göre daha az kazandırır (endüstride). Sadece tıp, MBA ve finans alanlarının doktora getirisi yüksektir. Programlar, içerikler, yeterlilikler ve doktora fayda değeri gözden geçirilmelidir. Bu, üniversitelerin görevidir.

Akademik Sömürü

Günümüzde doktoraya sahip öğretim üyesi talebi yüksektir. Amerika, 2005-2009 arasında 100,000 doktora unvanı vermiştir. Aynı dönem içerisinde ABD'de 16,000 yeni profesör görevlendirilmesi yapılmıştır. Doktora öğrencilerini lisans öğretiminde kullanmak tam zamanlı ve pahalı kadroları düşürmek demektir. Doktora mezunları makul şekilde artmakta olan Kanada'da bile, üniversiteler 2007 yılında, 4,800 doktora öğrencisi çalıştırırken ancak 1,616 tam zamanlı profesör görevlendirmiştir (The Economist, 2010).

Üniversiteler, doktora öğrencilerini ve bir kısım lisansüstü öğrencilerini ucuz, motivasyonu yüksek ve kolay harcanabilir emekçi olarak görmektedir. Çok doktora öğrencisi ile çok araştırma yapabiliriz diyen anlayışla, çok doktora öğrencisi ile çok öğretim desteği alırız, üstelik az parayla diyen anlayış üniversitelere egemen olmuştur. Bazı doktora öğrencileri kendilerini 'köleleşmiş işçi- akademik köle' olarak görürler. Lisansüstü öğrenciler (özellikle doktora öğrencileri) haftada, 7 gün ve günde 10 saat çalışırlar. Onlara, düşük ücretli işler verilir ve belirsiz gelecek kaygısı (ya da duygusu) doktora yapan öğrenciler arasında yaygındır.

ABD üniversitelerinde yabancı doktora öğrencileri tercih edilir (2006 : %48). Yabancı öğrenciler kötü çalışma şartlarını tolere etmekte, ucuz ve parlak işgücü sağlamaktadırlar, hem de düşük ücretle. Bu, etik sorundur (The Economist, 2010).

Amerikan üniversitelerinde 2009 yılı itibariyle bir profesörün yıllık ortalama maaşı 109,000 dolardır. Kuzey Avrupa ülkelerinde (Norveç gibi) fen bilimleri dalı profesörü yıllık maaşı (2010 için) ortalama 137,000 dolardır. Bu profesör ücreti, hâkim ve savcılardan yüksektir. Ülkemizde yıllık profesör geliri (maaş dışı ödemelerle birlikte) 35,000-40,000 dolar civarındadır ve aynı banttaki diğer sektör görevlilerinden düşüktür. Öğretim üyelerimizin maaşları arttırılmalıdır. Öğretim üyelerimizin görev tanımları ve yükleri de gözden geçirilmelidir. Yürürlükteki sistem, çoğu üniversitelerde öğretim üyesini sadece ders vermeye (I. ve II. Öğretim olarak) odaklamıştır. Ar-Ge ve çevreye danışmanlık ihmal edilmiştir.

ABD'de devlet üniversitelerindeki öğretim üyeleri, 1960'lı yıllarda dernek kurmuşlardır. İlk öğretim üyeleri derneği Wisconsin-Madison Üniversitesinde kurulmuştur. Günümüzde dünyanın her yerinde derneklerin sayıla-

rı ve etkinlikleri artmıştır. ABD'de özel üniversitelerde de (Yale, Cornell gibi) öğretim üyeleri derneği vardır. Bu dernekler vasıtası ile üniversite öğretim üyeleri ve yönetim arasında ücret ve çalışma şartları müzakere edilmektedir. En çok lisansüstü öğrencilerin (doktora gibi) durumu tartışılmaktadır. Eğer kişi ders veriyorsa çalışan olmalıdır. NewYork Üniversitesi doktoralı öğretim üyeleri cemiyetini tanıyan (2002 yılında) ilk özel üniversitedir (The Economist, 2010).

Öncelikler ve Yeni Görevler

Küresel gelişmeler ve yeni dünya düzeni veya düzensizliği giderek sosyal boyut ve sürdürülebilir büyümeyi öne çıkarmaktadır. İki önemli sebep/sonuç; küresel iklim değişikliği ve küresel ekonomidir (artan uluslararasılaşma). Üniversiteler; küresel terörü, küresel ısınmayı, felaketleri, krizleri, küresel açlığı (küresel emperyalizm), gelir dağılımı adaletsizliğini, sağlık hizmetleri yetersizliğini, bölgesel çatışmaları, küresel göçün neden olduğu felaketleri, çevre kirliliği, eğitim olanak yetersizliği vb. tüm insanların sorunlarını çözmeyi, önlemeyi, gidermeyi klasik üç işlevin içinde ya da onlara ilave olarak (eğitim-öğretim-öğrenme, araştırma- geliştirme, kamu hizmeti) misyon edinmelidir.

Üniversitelerde meslek edindirme ve uzmanlaşmanın yanı sıra; farkındalık, entelektüel bilinç-birikim, başkalarının birikiminin farkında olma, toplumsal, insani sorunlara duyarlılık, öğrencilerinin geldikleri yerin kültür ve geleneklerini özümseme, bulundukları yöre problemlerini çözme ve değerlerini koruma bilinci verilmelidir. Küresel gelişmeleri anlamak ve küresel bilinç oluşturmak için atılacak adımlardan ilki, öğrencilerin diğer ülkelerde eğitim öğretim almalarını sağlamak ve yabancı öğrenci-öğretim elemanı sayısını arttırmaktır. İkincisi, küresel üniversiteler / fakülteler/ bölümler yaratmak, üçüncüsü ise uluslararası- disiplinlerarası programlar geliştirmektir.

Üniversiteler bölgesel ve küresel gelişmelerin ışığında kendilerini yeniden yapılandırmalıdır. En büyük paydaş olan öğrencileri kararlara katmalıdır. Öğrenciler özgür kılınmalıdır. Onlar, sık yapılan seçimle bağlantılı problemleri görürler ve partizanlığı reddederler. Demokrasi karşıtı ya da yanlısı olmayı bile tartışırlar, tartışmalıdırlar.

Aşağıda verilen küresel problemlere, ancak üniversiteler çözüm üretir veya çözümlerde paydaş olabilir:

Küresel İklim Değişikliğinin Anlaşılması ve Önlenmesi

29 Kasım 2010'da yapılan Cancun/Meksika Dünya Liderleri İklim Toplantısından bir şey çıkmayacağı anlaşılmıştır. Dünya ve dünyalılar bir süre daha (belki daima) küresel ısınma ile yaşamayı öğrenecektir. Verilen bilgiye göre, 20. yüzyılda dünya ortalama 0.7 °C ısınmıştır. Bunun sebebi atmosferde biriken sera gazlarıdır. Bu gazlardan CO_2, sanayi devriminden bu yana %40 artmıştır. Türkler Anadolu'ya ayak bastıklarında (1071) atmosferdeki CO_2 280 ppm idi. Bugün (2011) bu, 390 ppm (milyon litrede 390 litre) olmuştur. 2100 yılında 700 ppm olacak endişesi vardır. Küresel iklim değişikliğine karşı çözümlerde üniversiteler en önemli paydaştır.

Küresel ısınma karşıtı stratejiler (düşük karbon ekonomisi); karbon vergisi, emisyon ticareti ve temiz enerji alternatifini kapsamaktadır.

Çevre Kirliliğine Çözümler Getirilmesi

Üretim/tüketim süreçleri esnasında doğal kaynaklardan yararlanırız ve bu etkinlikler sonunda ortaya çıkan atıkları tekrar doğaya bırakırız. Doğal kaynakların aşırı kullanımı ve ekolojik sistemin eritme/öğütme kapasitesini aşan miktardaki atığın doğaya bırakılması çevreyi tahrip etmektedir. Malzemelerin doğru kullanımı, az kullanımı, tekrarlı kullanımı, geri dönüşümü ve doğru alternatiflere yönelmenin önemi tartışılmaz (Argent, vd., 2004)

Sürdürülebilir büyüme çalışmasında ABD örneğini baz alan Avrupa komisyonu, AB çevre müktesebatına tam uyumun Türkiye'ye maliyetinin en az dört katı kadar fayda sağlayacağını belirtmiştir. Bu fayda değeri; daha az hastalık, daha az hastalıklı doğum, daha az sağlık harcamaları ve daha az arıtma tesisi kurma ile ilişkilidir. Yaşamı kolaylaştıran ve refahı yaygınlaştıran her türlü endüstriyel faaliyet sürdürülebilirlik ekseninde gözden geçirilmelidir, canlı ve cansız çevre korunmalıdır (The Economist, 2007).

Enerjide Verimliliğin Yükseltilmesi ve Enerji Tasarrufu

Endüstriyel ve her türlü insan faaliyetlerinin enerji boyutu sorgulanmalıdır. Enerjide verimliliğin yükseltilmesi amaçlı uzman alanlar, ekomimari (ecoarchitecture) ve ekomalzeme (ecomaterial), şehirleşmeye yön ve ruh ve-

rebilir. Plansız ve geniş alana yayılmış şehirler planlı ve yoğun olanlara göre enerji oburdur. Binaların yapı malzemeleri ve bileşimi, yerleri, sıklığı, esneklikleri, ömürleri ve yönleri binanın hem yapım hem de kullanım enerjisini etkiler. Başta endüstri kuruluşları olmak üzere bütün alanlarda enerji tüketimini azaltıcı çabalar sürdürülmeli ve üniversiteler öncü olmalıdır (Kalonji, vd., 1996)

Üniversiteler; enerji tasarrufu, daha iyi pil, yeşil enerji çalışmalarına hız vermeli ve çok disiplinli projeleri başlatmalıdır.

Sağlık Sorunları ve Hizmetlerindeki Adaletsizliğin Ortadan Kaldırılması

Günümüzde kanser, diyabet ve başka bazı hastalıkların henüz tam tedavisi yoktur. Gıda bilgisi ve pişirme bilgisi eksikliği yanında, ucuz ve işlenmiş gıdalar; obozite ve diyet bağlantılı hastalıkların sebebidir. Nano malzemeler yakın bir gelecekte insanoğlunun yaşam kalitesinin arttırılmasına damgasını vuracak ve şu anda öngörülemeyen bir kısım tehditleri de beraberinde getirecektir. Bilim adamları sentezlenerek üretilen nanoparçacıklara fazla güvenmiyorlar, çevre ve sağlığa etkileri konusunda bilgi eksiğini vurguluyorlar (Monteiro-Riviere, vd., 2005).

Üniversiteler, tedavi edilemeyen hastalıklara ve önlenebilir ölümlere kalıcı çözümler bulmak için daha fazla araştırma yapmak, araştırma hastaneleri kurmak ve bölgesel ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde projeler yürütmek için finansal kaynak yaratmalıdır (Akdemir, 2010).

Küresel Yoksulluğun ve Gelir Dağılımındaki Adaletsizliğin Giderilmesi

Günde iki dolardan daha az bir gelir ile hayatta kalma mücadelesi veren insanların toplamı, dünya nüfusunun %40'ını oluşturmaktadır. Küresel barış sağlandığında, açlığı ve yoksulluğu önlemek de mümkün olacaktır.

Pareto (80/20) formülü gelir dağılımında da çalışmaktadır. Dünya gelirinin %80'ini, dünya nüfusunun %20'sini oluşturan zengin kuzey kuşak ülkeleri (Kuzey Amerika, Kuzey Avrupa vb.) almaktadır. Yıllık askeri giderlerin yalnızca üçte birini aktararak dünyadaki açlık sorununun üstesinden gelmek mümkündür. Üniversiteler, uluslararası kurum ve kuruluşlar ile işbirliği içerisinde, yoksulluğu azaltıcı inisiyatif geliştirmeye çaba sarf ederek, fonların, toplumun yoksul kesimlerinin de yararlanabileceği şekilde yeniden dağıtılması için yollar önermelidir (Akdemir, 2010).

Ulusların gelişmesi için ekonomik sektörler, gruplar, doğru çevre, teşvikler vb. unsur iyi tasarlanmalıdır. Kaynakların verimli kullanımı, verimlilik ve ekonomik ölçek en önemli unsurdur. Zenginleştiriciliği düşük olan sektörlerin yapıları ve gelişmeleri sorgulanmalıdır. Örneğin Türkiye; mobilya, araba, çimento (dünyanın en büyük ihracatçısı), ayakkabı, tekstil, televizyon, DVD oynatıcısı, demir-çelik üretir ve ihraç eder. Avrupa'nın Çin'i gibidir. Unutulmamalıdır ki bu sektörlerin kar marjı düşüktür ve çevre faturaları yüksektir. Fakir güney kuşak ülkeleri (Güney Asya, Afrika ve Güney Amerika); tarım, hayvancılık, madencilik, alt- orta endüstri alanlarında yoğunlaşırlar. Geri kalmış uluslar, zenginleştiriciliği az olan sektör ve uğraş alanları ile küresel emperyalizm (sömürü) makası arasına sıkışmışlardır. Üniversiteler bu konulara yoğunlaşmalıdır.

Gelir dengesizliği yüksek ülkeler ile gelir dağılımı makul ülkeler mukayese edilirse yüksek dengesizlik; çok cinayet, yüksek çocuk ölümü, obez vatandaşlar, kısa yaşam, çok genç hamilelik, kadınlara karşı negatif ayrımcılığa yol açmıştır. (ABD Wisconsin Üniversitesi araştırması). Gelir dağılımının makul olduğu ülkelerde yenilikçilik de yüksektir.

Küresel Terörün Önlenmesi ve Dünya Barışı

Terör sorununu çözme ve dünya barışını sağlama ancak, eğitim sistemi, ortak akıl ve ortak hareket ile çözülebilir. Üniversitelerin dünya barışının güvence altına alınması konusunda önemli bir rolü vardır. Üniversiteler dünya barışına katkıda bulunmak için aşağıdaki üç hususu önermelidir:

1. Kültürler, uluslar ve dinler arasında sağlam bir diyalog kurulması,
2. Özgür düşünce ve eleştirel mantığın oluşturulması,
3. Paydaşlar arası bütünleyici işbirliğinin sağlanması.

ABD Kennedy School'daki öğrencilerin yarısı yabancıdır ve mezunlar kendi ülkelerinde üst yönetimdedirler. Öğrenci iken verilen diyalog kültürü, sonraki dönemde küresel barışa katkı sağlar. Militanlığı önlemek ve insanlığın iyileştirilmesi ortak amacı için kültürler ve dinler arası bir platform kurmak gereklidir. Ülkemizde bu yapıl-

maktadır (F.S.M. Vakıf Üniversitesi Medeniyetler İttifakı Enstitüsü ve Bahçeşehir Üniversitesi Medeniyet Araştırmaları Merkezi gibi).

İnsanların eleştirel ve mantıklı düşünmelerine, birbirlerini anlamalarına ve diğer insanlarla diyalog kurmalarına yardımcı olduğu için felsefe ve psikoloji öğretimi üniversiteler tarafından dikkate alınması gereken başka bir önemli husustur.

Kültürel Mirasın ve Tarihi Değerlerin Korunması

Kültür varlığı; toplumların, milletlerin ve insanlığın maddi mirasını teşkil ettiğinden ve gelecek kuşaklara aktarılması gerektiğinden korunmalıdır. Tahrip olduğundan veya özgün niteliklerini yitirdiğinden, kültür mirasının korunmasına yönelik sorunların çözümü zaman ilerledikçe zorlaşmaktadır. Kültürel mirasın korunması bağlamında üniversiteler aşağıdaki görevleri yerine getirmelidir (Akdemir, 2010):

i) Üniversiteler sivil toplumla, yerel yönetimlerle, devlet yetkilileriyle, iş ve endüstri dünyasıyla, sivil toplum kuruluşlarıyla ve medya ile işbirliği ağı oluşturmalıdır.

ii) Üniversiteler kültürel mirasın korunması için Arkeoloji, Mimarlık ve Kültürel Miras Yönetimi bölümleriyle doğrudan ve Metalurji, Tarih, Hukuk, Ekonomi ve İşletme gibi bilim dallarıyla da dolaylı olarak yakın ilişki içinde çalışmalıdır.

iii) Üniversiteler kültürel mirasın korunması ile ilgili uluslararası kanunlar, yönetmelikler, bildirgeler, tavsiye kararları ve etik tüzüklerde ifade edilen çağdaş yaklaşımları ders müfredatlarına dâhil etmelidir.

iv) Üniversiteler Kentsel ve Kentsel Olmayan Alanların Arkeolojisi, Ahşap Mimari Mirasın Korunması ve Kollanması, 20. Yüzyıl Mimari Mirasın Korunması, Gelişmiş Yüzey Araştırmaları Metotları ve benzeri alanlarda yoğunlaşmalıdır.

v) Kültür varlıklarının korunması ve üretilmesinde geleneksel yöntemlerin uygulanmasına ve bunların geliştirilmesine, bu kapsamda hayatta kalmış eski ustaların uygulamalarının yaşatılması sağlanmalıdır.

vi) Kültürel varlıkların korunması ile ilgili olarak üniversiteler sahip oldukları bilgi birikimlerini; öğrencileri yanı sıra bu konuda uğraş veren profesyonellere ve halka da aktarmalıdır.

vii) Üniversiteler kültürel miras araştırma ve koruma konularında yapılan her türlü çalışmalarında elde edilen her türlü veri ve bilgiye değer vererek sahip çıkmalıdır.

viii) Üniversiteler kültürel miras yönetimi ve araştırması konusunda daha ekonomik yeni teknolojiler geliştirme çalışmalarını desteklemelidir.

ix) Üniversiteler hükümetlerin kültür varlıklarının korunmasına yönelik UNESCO, AB ve diğer uluslararası kurumlar (Müzeler Konseyi, Üniversiteler Birliği gibi) tarafından benimsenen uluslararası anlaşmaların imzalanması ve onaylanmasını teşvik eden bir çaba içinde olmalıdır

x) Yerel ve bölgesel yetkililer üniversiteleri maddi ve fiziki anlamda desteklemelidir.

xi) Üniversiteler, kültürel miras çalışmaları vasıtasıyla daha güçlü bir kültürlerarası diyalog ortamı yaratabilir.

xii) Üniversiteler ileri düzey araştırma ve gelişmeyi destekleyerek daha az maliyette kültür varlıklarının restorasyon ve konservasyonuna imkan sağlayan yöntemler geliştirilmesine yol açmalıdır.

xiii) Toplumların sahip olduğu kültür varlıklarının restorasyon ve konservasyon seviyelerinin artması için, bütün akademik planlama ve özellikle ders program oluşturma süreçlerinde sürdürülebilirlik ortak payda olmalıdır.

xiv) Bu alanda kuşak çatışması yaşanmaması için üniversiteler vakit kaybetmeden sahip olunan bilgi ve becerileri gelecek nesillere aktarmada yeni politikalar belirlemelidir.

Bölgesel Çatışmaları ve Yeni Anlaşmazlıkları Önleme

Bu tür çatışmaları önlemenin yollarından biri farklı toplumların birbiriyle iletişim ve etkileşim içine girmesi ve farklı grupların birbirlerinin kültür ve dünya görüşlerini anlamalarıdır. Üniversitelerin yeni rolü, sosyal etkileşimi teşvik etmek ve buna bizzat katılmak olmalıdır. Üniversite farklı grupları bir araya getirebilir ve devlet ile sivil toplum kuruluşları arasındaki anlaşmanın sağlanabilmesi için uzlaştırıcı bir rol üstlenebilir. Bu bağlamda, ülkemizdeki yerel kültürler, ırklar ve dinler arası ilişkiler incelenebilir, tabulaştırmalar gündem dışına itilebilir (Kürt sorunu gibi).

Önemli enerji kaynaklarına sahip olmak pek çok durumda hem bölgesel çatışmaların temel sebebi olabilir hem de bölgesel sınırları aşan etkiler yaratabilir. Bu nedenle güçlü ülkeler bazı bölgesel sorunlara karışmak istememekle birlikte, bazılarına da aktif bir şekilde müdahil olurlar (Petrol zengini bölgelerde olduğu gibi). Ortak kültürel, geleneksel ve dini bağları olan ülkeler arasındaki ve ortak yerüstü - yeraltı kaynaklarını paylaşan ülkeler arasındaki çatışmaları çözmek, karşılıklı çıkarları olan çeşitli bölge aktörleri ile mümkündür. Bu sebeple; üniversiteler, bölgedeki ülkeler ve gruplar arasında bölgesel organizasyonlar ve iletişim ağlarının kurulmasını teşvik etmelidir. Çatışmadan kaçınmak için insanlara daha iyi eğitim vermek gerekir (Akdemir, 2010).

Küresel Göç Problemlerinin Çözülmesi

Dünya genelinde, 2010 yılı için tahmin edilen göçmen sayısı 214 milyondur. 2010 yılında, 70 milyon göçmen Avrupa'ya yerleşmiştir. Asya'ya yerleşen göçmen sayısı ise 61 milyondur. 50 yıl önce başlayan göçle 5 milyona ulaşan sayıda vatandaşımız Kuzey Avrupa'ya yerleşmiştir.

Göçle; yoksulluk, çatışma, politik ve sosyal izolasyon arasında sıkı bir bağ olması nedeniyle, bahsi geçen bu problemlere çözüm bulunabilirse, göç problemi de büyük ölçüde çözüme kavuşmuş olacaktır. Küresel ısınma da göç sebebidir. Fakir topluluklar, şehirlerde daha az zayiat verdiklerinden, iklim değişiklik eksenli köyden şehirlere göçler başlayacaktır (Akdemir, 2010).

Nüfus Yapısı ve Nüfus Artışına Kalıcı Çözümler Geliştirilmesi

Doğum oranlarındaki bölgesel farklılıklardan ve iç/dış göçlerden kaynaklanan hızlı nüfus artışının azaltılması için üniversiteler gerekli önlemleri almalıdır. Bu bağlamda üniversiteler uzun vadeli nüfus politikaları oluşturabilmek için siyasi partilere ve yönetimlere bilimsel araştırma desteği sağlamalıdır.

Eğitim ve öğretim, nüfus kontrolü ve sağlıklı nesiller yetiştirmek için en önemli enstrümandır. 1970'de lisans öğretimi alan kişilerin %9'u kadındı. Günümüzde kadınlar erkelerden daha çok okuyorlar ve daha üst derecelere sahipler. 1970'te ABD hukukçularının %5' i kadındı. Bu, günümüzde %34 olmuştur. ABD'de ve bizde hukuk öğrencilerinin yarısı kadındır. Liseden ayrılmış kadınlar için doğum oranı 2.4'tür. İleri eğitim alanlarda bu oran 1.6'dır.

Yaşlanan nüfus ve yaş ortalamasının artması önemli sosyal araştırma alanıdır. Ülkemizde 35 yaş altı nüfusun toplama oranı %60 iken (genç nüfus) , birçok batılı ülkede bunun tam tersi bir durum söz konusudur.

Sivil Toplum Kuruluşlarının Yerel ve Uluslararası Gelişmelerdeki Rollerinin Arttırılması

Sivil toplum kuruluşlarının (STK'ların); modernleşme süreci, insan hakları, ekonominin tüm sektörlerinin kalite ve rekabet gücünün artırılması ve demokrasi üzerinde önemli etkisi vardır. Bugün sivil toplumun temsilcileri olan STK'lar, demokrasiye geçişte ve sürdürülebilir ekonomik kalkınma konularında temel aktörler olarak kabul görmektedir. STK'lara devlet ve vakıf üniversiteleri de dâhil edilir. Üniversiteler ''STK Yönetimi'' ya da STK'lara insan kaynakları ve yöneticileri yetiştirmek için bölümler açmalıdır. STK'ların önemi ile ilgili küresel bilinç artmaktadır. STK'lar sosyal etkileşime odaklanmalı ve sosyal problemlerin çözümüne katkı sağlamalıdır. STK'ların en önemli uğraş alanı kadına yönelik şiddet ve ayırımcılıktır. Boşanan kadına dönük baskı, eski eş tarafından yürütülen tecavüz ve darp en önemli sorundur. Tecavüz, dünyadaki en kötü problemdir. Örneğin, Bosna Savaşı'nda (1990'lar) 20,000 Bosnalı kadına Sırplar tarafından tecavüz edilmiştir. Dünya, bu konuda hassastır ve üniversiteler küresel (ve ulusal) kampanyaları diğer STK'larla yürütmelidir.

Bazen sosyal problemlerin çözümüne katkı için iş dünyasına baskı hükümetler değil, hükümet dışı organizasyonlardan (STK) gelir. Eğer halk gönüllü olarak şirketlerin ürünlerini almazsa, şirket iflas eder. İş dünyası, STK güdümlü halkın görüşünü aşırı dikkate alır, böylece çevre, toplumsal ve sosyal adalet konuları çözülür (Akdemir, 2010).

Sonuç

Dünyanın her tarafında üniversitelerin ana operasyonları sorgulanmaktadır. Öğretim ile araştırma misyonunu ilişkilendirmek, programlara daha etkin uluslararası yapı kazandırmak ve daha çok disiplinler arası yapmak, öğrencilere fırsatlar yaratmak, öğrenci algılaması (öğrenmesi) için yeni yaklaşımlar geliştirmek, yeni teknolojilerle eğitim-öğretim'i yaygınlaştırmak ve öğretimi kitleselleştirmek ana hedeftir.

Yeni üniversite düzeninde araştırmalar genellikle disiplinler arası özellik taşımaktadır ve bu özellik, yaygın sürdürülebilirlik konuları nedeniyle sosyal bilimleri de kapsar hale gelmiştir. Yükseköğretim kurumları (üniversiteler) daha etkin şekilde geleceğimize sahip çıkmalı, yerel, bölgesel ve küresel problemlere meydan okumalıdır. Kendi iç düzenlemelerini de gözden geçirmelidir.

Yükseköğrenim artık uluslararası bir sektör olmuştur. Bu nedenle onlara sunulan fırsatları yakalamalı, STK ve diğer kuruluşlarla işbirliği ve etkileşim içine girmeli ve değişen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilen uzmanlar, mühendisler, yöneticiler ve liderler yetiştirmelidir. Gerçekleştirilecek çözümler politikacılar aracılığıyla uygulanacağından politikacılarla bilim çalışanları arasında etkileşimi sağlayacak yöntemler geliştirilmelidir. Sorunların çözümünde her ferdin çözümün bir parçası olması gerektiği tüm topluma anlatılmalıdır. Üniversiteler kültürel değerlerin korunması konusunda vatandaşları aktif olarak bilgilendirmeli ve görev üstlenmelidir; ders ve programları buna göre tasarlamalı, öğrencilerin de farkındalığını ve duyarlılığını arttırmalıdır.

Kaynaklar

Akça, Y. ve Aktütün, A. (2010). Yükseköğretim Bilgi Bankası. İstanbul, İ.Ü Yayını.

Akdemir, A. (2010). Kapanış Bildirisi, Dünya Üniversiteler Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 24 Ekim 2010.

Argent, B.B., Edeyvean, R.G.J., Spears, D.A. & Thompson, D. (2004). Perspective of environmental pollution. Materials Science and Technology, 20, 411-430.

Kalonji, G. & Ohnaka, I. (1996). US-Japan Collaboration on Engineering Educational Reform, In Proceedings of Frontiers in Education (FIE) '96, Salt Lake City, Nov. 1996.

Monteiro-Riviere, NA, Nemanich, R. J., Inman, A. O., Wang, Y. Y., & Riviere, J.E. (2005). Multi-walled carbon nanotube interactions with human epidermal keratinocytes. Toxicology Letters,155, 377-384.

The Economist (December 18th 2010). The disposable academic, 140-142.

The Economist (January 22 nd 2011). The Global Campus, 14-17.

The Economist (November 24th 2007). Briefing The Risk In Nanotechnology, 82-84.

Yılmaz, F. (2010). Küresel Gelişmeler ve Küresel Üniversiteler. Mimar ve Mühendis Dergisi, Eylül –Ekim, 38-41.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1613-1618

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

Üniversitelerin Yapılanmasında Mesleki Kriterler

Yrd. Doç. Dr. M. Taner Albayrak, Prof. Dr. Mahmut Celal Barla, Prof. Dr. Zehra Akdeniz
Piri Reis Üniversitesi Denizcilik Fakültesi, Tuzla, 34940 Istanbul, Türkiye

Özet

Günümüzde özellikle denizcilik gibi özel konularda mesleki ihtisaslaşmaya ayak uydurmaya çalışan üniversiteler, bazı çevrelerce haklı olarak, gerçeği araştırmak, sorgulamak ve kritik düşünceye ev sahipliği yapmak yerine, meslek okullarına dönüşmekle suçlanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızı karşısında yarının mesleklerinin ne olacağının kolayca tahmin edilemediği bir ortamda diplomalı işsizler ordusu yaratılmaması için üniversitelerin geleneksel yapılarının bu nedenle yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.Bilim ve teknolojideki gelişmeler ile istihdam sorunlarına çözüm aramak için sayısı artan lisans programlarının yanı sıra, bunun yansıması olarak lisansüstü seviyelerde eğitim alanların sayısında da hızlı bir artış gözlenmiştir. Bu gelişmeler sonucunda mesleki uzmanlaşma ile akademik yeterlilikler arasında önemli bir çelişki ortaya çıkmaktadır. İnovatif bir üniversite anlayışı içerisinde, anabilim dalları ve içeriklerinin gerçekçi olarak belirlenebilmesi için meslek standardı formatının uluslararası uygulamalara göre belirlenmesi, mesleğe ilişkin yeterlilik düzeylerinin Avrupa Birliği tarafından benimsenen yeterlilik seviyelerine ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesine (AYÇ) uygun olması, hayat boyu öğrenme prensibi ile birlikte sürekli eğitim merkezlerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Benzer şekilde mesleki yeterliliklere uygun bilim adamları yetiştirilmesi ve buna uygun atama yükseltme kriterle rinin belirlenmesinin de geleneksel üniversite yapısından kurtarılarak kendi alanlarına özgü dinamikleri de esas alacak bir çerçeveye yerleştirilmesi gerekmektedir. Bu makale ülkemiz için son derece önemli olan denizcilik eğitiminde başta öğretim üyesi temin ve yetiştirilmesi olmak üzere bu konularda yaşanan sıkıntılara çözüm ararken, benzer disiplinler açısından da örnek bir model oluşturmayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Bilim adamı yetiştirme, inovatif üniversite, mesleki eğitim, yaşam boyu öğrenim.

Giriş

Nitelikli iş gücü, verimli bir ekonomi için vazgeçilmez unsurdur. Nitelikli iş gücüne sahip olmanın yolu ise iyi planlanmış mesleki eğitimle mümkündür (Şahin ve Fındık, 2008). Dünya ekonomisinin sürdürülmesi, ham ve mamul madde taşınması ve enerji ihtiyaçlarının karşılanmasının %90'dan fazlasını sağlayan deniz ulaştırması bakımından da bu konu ülkemiz için hayati önemi haizdir.

Gelişen teknoloji ve refaha ulaşmaya paralel olarak, gemi sayı ve tonajlarının artmasına karşın bu sektöre duyulan isteksizlik nedeniyle insan gücü nicelik bakımından giderek azalmaktadır. BIMCO/ISF[1] araştırmalarına göre önümüzdeki on yıl içerisinde dünyada yaklaşık 13,000 zabit (kaptan) açığı olacağı belirtilmektedir. Bu açık nüfusu giderek yaşlanmakta olan AB ülkeleri açısından daha da vahim görülmektedir (BIMCO/ISF, 2010).

[1] BIMCO/ISF (Baltic and International Maritime Council/International Shipping Federation).

Deniz ulaştırmasının olmazsa olmazı insan gücü tüm teknolojik gelişmelere rağmen asırlardır süregelen emek yoğun özelliğini korumaya devam etmektedir. Ülkemiz bu açıdan kendi gereksinimleri yanı sıra genç nüfus potansiyeli açısından AB ülkeleri ile bu sektörde emek ortaklığı kurabilecek bir alt yapıya sahiptir. Bu bağlamda yetişmiş kalifiye insan gücünde işsizlik sorununun çözümüne bir katkı sağlanabilecektir.

Son yıllarda, Avrupa'daki yükseköğrenim sistemleri, küresel ve bilgiye dayalı ekonomideki yeniliklerin ve araştırmanın öneminin artması ve yükseköğrenim kurumları arasındaki daha geniş rekabet gibi ulusal ve uluslararası gelişmelerden etkilenen büyük bir dönüşüm geçirmektedir (Eurydice, 2008). Geçtiğimiz son on yıl içerisinde küreselleşmenin rekabetçi ortamında uluslararası ilişkiler büyük bir ivme kazanarak insan kaynaklarının önemini artırmıştır (Zachial, 2008). Bu kapsamda mükemmel bir eğitime sahip ve dünyanın her yerinde çalışabilecek bir işgücüne ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitim kurumlarının tamamen uluslararası kalite ve standartlarda eğitim vermeleri kaçınılmaz olmuştur (Sağ v.d. 2007).

Günümüzde denizcilik eğitim kurumları IMO tarafından öngörülen kursları uygulamak ve kadro, tesis ve eğitim destek yardımcılarını buna uygun olarak geliştirmek yükümlülüğü altına girmiş bulunmaktadır (Fuazudeen, 2008). Simülatörlerin kullanımı konusunda ise STCW[2] Bölüm A-I/II'de belirtilen hususların eksiksiz olarak uygulanması gerekmektedir (Brady, 2008).

Yüksek denizcilik eğitimi gören her zabit adayının gemide alacağı görevlere yönelik temel denizcilik ve yönetim bilgileri yanı sıra karada yapacağı görevlere de hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Pourzanjai v.d., 2002). İyi bir denizcilik eğitiminin teori ve pratik uygulamaları dengeli bir şekilde içeren, aynı zamanda uluslararası geçerli bir sertifika eğitimi yanı sıra mesleğin daha ileri aşamalarına ve kariyer gelişimi kapsamında ilgili sektörlere geçişe imkân sağlayacak bir hedefe yönelik olarak verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim seviyelerinin uluslararası tanınmaya fırsat sağlayacak şekilde çok yönlü olarak açıkça belirlenmesi ve daha ileri akademik seviye eğitimlere ve/veya ilgili konularda sertifikasyona uygun şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Albayrak, 2008).

Son yıllarda ülkemizde açılan resmi ve özel yüksek ve ortaöğretim kurumları ile kurslarda denizcilik eğitimi alarak denizcilik becerileri kazanan çok sayıdaki genç, denizciliğimizin önemli bir güç unsurunu oluşturmaktadır. Deniz gücü konusundaki bu imkânlarımıza rağmen, meslek liselerinde eğitim alan öğrencilerin fakültelere giriş ve devamında sıkıntılar yaşanmakta veya meslek liselerinin devamı niteliğindeki Meslek Yüksek Okullarından mezun olanların milli mevzuata göre bu eğitimleri sonucu alacakları ehliyette kısıtlılık olduğundan alınan eğitimler heba olmaktadır. Bu nedenle erken yaşlarda kazanılacak deniz sevgisi ve becerilerinin büyük önem taşıdığı denizcilik eğitiminin ortaöğretimden başlayan bir bütün içerisinde ele alınmasını sağlayacak yenilikçi ve yaratıcı bir üniversite anlayışının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Gelişen teknolojiler ve değişen hukuki düzenlemeler bağlamında denizcilik endüstrisinin deniz ve karadaki görev ihtiyaçlarına çözüm getirecek, daha ileri seviyelerdeki eğitimlere ve kariyer gelişimine imkan verecek şekilde, uluslararası standartlarda tanınmayı sağlayacak bir Denizcilik Üniversitesi modelinin belirlenmesi maksadıyla; ülkemizdeki ve yurt dışındaki önde gelen eğitim kurumlarının kaynak araştırması, inceleme ve görüşmeler sonucu yapısal ve kurumsal nitelikleri mukayeseli olarak değerlendirilerek öncelikle eğitim sistemimizin farklı ve eksik yönlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu kapsamda, eğitim sistem ve kurumlarımızın son yıllarda önemli aşamalar kaydetmelerine rağmen önemli eksiklikleri bulunduğu, özellikle STCW'de öngörülen kalite sistem ve standartlarının oluşturulması ve mesleki pratik uygulamalar açısından büyük önem taşıyan simülatör eğitimleri konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Diğer taraftan 1995 tarihli STCW Sözleşmesi bu tarihten sonra bazı güncellemelere tabi olmuşsa da bunların günümüzün hızla değişen koşullarını karşılamak açısından yeterli olmadığı değerlendirilmektedir (Brady, 2008).

Günümüzde giderek yaygınlaşan ve yeni kullanım alanları bulan teknolojik değişmeler ve gelişmeler, yasal konularda yapılan yeni düzenlemeler ve diğer konularla birlikte büyük önem kazanan çevre korunması konusundaki uygulamalar sadece bizim değil tüm dünyadaki denizcilik eğitim sisteminin bu kavramlar bağlamında yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmıştır (Fuazudeen, 2008).

Diğer taraftan ülkemizin AB'ye uyum süreci kapsamında ülke genelinde yapılması gerekli düzenlemelerin başında eğitim sistemimiz gelmektedir. Bologna ve Kopenhag süreçleri paralelinde yapılması gerekli düzenlemeler

[2] STCW: Standarts of Training, Certification and Watchkeeping of Seafarers (Vardiya Zabitlerinin Eğitim, Sertifikasyon ve Vardiya Tutma Esasları)

ile AB Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamındaki yapısal değişiklikler denizcilik eğitimine de farklı boyutlar getirmiş, IMO düzenlemeleri ve STCW gereklilikleri yanı sıra AB eğitim sistemine entegrasyon da önemli bir konu hale gelmiştir (Albayrak, 2007).

Yukarıdaki konularda yapılan kaynak araştırması yanı sıra muhtelif denizcilik okullarında yapılan gözlemler, her seviyedeki okulların yönetim ve öğrenci kademelerindeki temsilcileri ile yurt dışındaki kurum ve okullarla kurulan temaslar kapsamında yapılan mülakat, görüşme, seminer ve konferanslardaki izlenimlere dayalı olarak, belirlenmiş olan konular belirli bir sistematik dahilinde mukayeseli olarak incelenmiştir.

Bu incelemelerin ölçülebilir sonuçlarına ulaşmak maksadıyla ise; öğrencilerin deniz stajlarının değerlendirilmesine ilişkin olarak geliştirilen iki anket formu ile veri toplanmış, ayrıca GASM gemiadamları sınavlarının sonuçlarına ilişkin olarak bir istatistik araştırması yapılarak mevcut eğitimlerin, sınavlar sonucu ulaşılan başarı seviyesi açısından değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Denizcilik Meslek Eğitiminde Mevcut Durum

Türkiye'de denizcilik eğitimi; üniversitelere bağlı fakülte, yüksek okul ve meslek yüksek okulları yanı sıra denizcilik meslek liseleri ve özel denizcilik kurslarında STCW'de[3] öngörülen standartları kapsayacak şekilde verilmektedir. Bu eğitimler sonucu hak edilecek yeterlik belgelerinin[4] verilmesinden sorumlu kuruluş ise 491 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre Denizcilik Müsteşarlığıdır. Denizcilik Müsteşarlığı Türkiye'nin Denizcilik Politikalarını tespit etmek, denizcilik öğretimi, eğitimi ve yeterlik belgeleri düzenlemek, eğitim ve öğretim ile ilgili programları belirlemek, eğitim ve öğretim yapacak kuruluşları belirlemek ve denetlemek yetkisine sahiptir. Müsteşarlık merkez teşkilatı, kendisine doğrudan bağlı 7 Bölge Müdürlüğü ve bölge müdürlüklerine bağlı 71 Liman Başkanlığı ile bu yetki ve sorumluluklarını yerine getirmektedir. STCW kurslarının diplomalarının onaylanması ve yeterlilik belgelerinin verilmesi işlemleri Liman ve Bölge Başkanlıklarınca yürütülmektedir. Bölge Başkanlıkları gemi adamlarına ait sertifikaların ve bölgeleri dâhilinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin denetlemesine ait işlemleri de yürütmektedirler. Denizcilik Müsteşarlığı Türkiye'de STCW'nin II, III ve IV üncü bölümlerinde yer alan yeterlik sertifikalarının verilmesi için 'yetkili idare' tarafından yapılacak sınavların hazırlanması ve icrasını kendi bünyesinde yer alan Gemiadamları Sınav Merkezi (GASM) ile yürütmektedir. GASM faaliyetleri Gemiadamları Sınav Merkezi Kurulu adı verilen ve bünyesinde Milli Eğitim Bakanlığı, Deniz Kuvvetleri Komutanlığı, denizcilikle ilgili eğitim kuruluşları, Üniversitelerin Denizcilik Fakülte ve Bölümlerinin de temsil edildiği bir organ tarafından düzenlenmektedir. Buna göre denizcilik meslek liseleri, meslek yüksek okulları ve denizcilik fakültelerinden mezun olanlar yeterlik seviyelerine uygun sınavlara girerek başarılı olmaları durumunda zabit olarak görev yapacak sertifikaya hak kazanmaktadırlar.

Eğitim sistemimizde yer alan Meslek Liseleri ve Meslek Yüksek Okullarındaki zabitan sınıfı eğitimlerinde; benzer eğitim seviyesindeki okullarda farklı yeterlik seviyelerinde eğitim verilmekte ve/veya MYO seviyesinde iki yıl süreyle ilave eğitim alınmasına rağmen lise seviyesinde alınan yeterliğin üstüne çıkılamadığı görülmektedir.

Denizcilik meslek liselerinden Anadolu Teknik Lisesi statüsünde olan okullar; ilköğretim okulu üzerine dört yıl süreli eğitim veren okullardır. Bu okullarda öğrencilere; orta öğretim düzeyinde asgarî olarak toplum sorunlarına duyarlı, yurdun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırma amacına yönelik ortak genel kültür dersleri ile birlikte endüstriyel teknik alanlarda mesleki formasyon kazandıran, hem yükseköğretime hem mesleğe hazırlayan, aynı zamanda bir yabancı dil öğretilmesini amaçlayan, fen bilimleri ağırlıklı programlar uygulanmaktadır (www.etogm.meb.gov.tr, 2011).

Diğer denizcilik meslek liselerinden olan Anadolu Meslek Liseleri'de ilköğretim okulu üzerine dört yıl öğretim süreli okullardır. Anadolu meslek liselerinde öğrencilere; orta öğretim düzeyinde asgarî ortak genel kültür ile, toplum sorunlarına duyarlı, yurdun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırma amacına yönelik ortak genel kültür dersleri ile birlikte, öğrencileri; hayata, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan, endüstriyel teknik alanlarda mesleki formasyon kazandıran ve aynı zamanda bir yabancı dilin öğretilmesini amaçlayan programlar uygulanmaktadır (www.etogm.meb.gov.tr, 2011).

[3] STCW: Standarts of Training, Certification and Watchkeeping of Seafarers (Vardiya Zabitlerinin Eğitim, Sertifikasyon ve Vardiya Tutma Esasları)

[4] Fakülte ve yüksek okul mezunları 3000GT üzerindeki gemiler için sınırsız (uzak yol) vardiya zabiti, MYO ve bazı meslek liseleri 500-3000GT arasındaki gemiler için (yakın yol), diğer meslek lisesi mezunları ise 500GT'dan küçük gemiler için sınırlı vardiya zabitliği yeterliğine hak kazanmaktadır. Özel kurslardan ise uzak yol vardiya zabitliği dışındaki yeterliliklere yönelik eğitimler alınabilmektedir.

Yukarıdaki tanıma göre iki okul arasındaki temel farkın fen dersleri ağırlığından kaynaklandığı görülmektedir. Ancak süre, vizyon ve misyonları benzer şekilde tanımlanan bu okulların arasında özellikle mesleki yeterlikler konusunda nasıl bir farklılık sağlandığı çok iyi belirlenmelidir. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin değerlendirilmesinde;

- İngilizce dil bilgisinin yetersiz olduğu,
- Matematik ve fen derslerinin daha ileri seviyelerdeki eğitimleri takip için zayıf kaldığı,
- Mesleki bilgilerinin ise tatminkâr olmadığı görülmektedir.

Meslek Yüksek Okullarında verilen eğitimler ise bazı lise mezunlarına ilave bir avantaj sağlamamaktadır. Bu okullardaki öğrencilerin çoğu sınavsız giriş hakkı nedeniyle meslek lisesinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde MYO'da okuma nedeni olarak lisede alınan bilgilerin eksikliği, kendine güvensizlik, hayata daha geç atılma ve askerlik görevini erteleme gibi konular belirtilmiştir. Bu durumda okulu sadece bir adres olarak gören öğrenciler derslerle de fazla ilgilenmediklerinden sınırlı olan lise bilgilerini de kaybetmektedirler. Ayrıca bu sayıda insanın sektöre katılması ertelenirken aynı oranda yeni işgücü adayının eğitimi de engellenmiş olmaktadır.

Mevcut yapıları itibarıyla meslek lisesi eğitimi alan öğrencilerin ÖSS sınavı ile ilgili fakültelere girişi veya MYO'lardan dikey geçiş yapmaları çok zor ve çok sınırlı seviyelerde bulunmaktadır. Fakülte seviyesindeki yüksek okullarla bu engellerin aşılmasına çalışılmışsa da bu durumda meslek liselerinde alınan temel derslerin yetersizliğinden dolayı, mesleğin daha üst yönetim seviyeleri ile araştırma ve geliştirme faaliyetleri için ihtiyaç duyulan yüksek lisans ve doktora seviyelerindeki eğitimler için uygun nitelikte kişilerin yetiştirilmesi de mümkün olmamıştır. Bu nedenle yapılan incelemeler sonucu mesleki yeterliklerin tayfa seviyesinden kılavuz kaptan hatta karadaki işletme ve yönetim görevlerini de dikkate alacak bir çerçevede ve kısa süreli kurslardan doktora seviyesindeki eğitimlere kadar uzanan bir model kapsamında ele alınmasının gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Ülkemizde mesleki eğitim alanında son yıllardaki en önemli gelişmelerden biri de Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)'nun teşkilidir. MYK, meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek; denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek üzere 21 Eylül 2006 tarihli ve 5544 sayılı Kanun ile kurulmuştur. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın ilgili kuruluşu olan MYK kamu tüzel kişiliğini haiz, idari ve mali özerkliğe sahip, özel bütçeli bir kamu kurumudur (www.myk.gov.tr, 2011).

Kurumun temel görevi; *Avrupa Birliği ile uyumlu "ulusal mesleki yeterlilik sistemi*" ni *kurmak* ve *işletmektir*. Kurum bu görevlerini Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, işçi, işveren, meslek kuruluşları ve diğer ilgili kurumlarla işbirliği yaparak yerine getirecektir. Bu kapsam itibarıyla Denizcilik Eğitimi için MEB, YÖK ve DTO (Deniz Ticaret Odası) işbirliği yeterli görülmektedir. Ancak denizciliğe ilişkin tüm faaliyetlerin yürütülmesinden sorumlu olan Denizcilik Müsteşarlığının buradaki rolünün belirlenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Diğer taraftan daha alt seviyedeki meslek kuruluşlarının bu çalışmalara nasıl katılacağı da belirlenmelidir. Nitekim Türkiye Liman İşletmecileri Derneği (TÜRKLİM) ile 11 Mart 2009 tarihinde "Meslek Standardı Hazırlama İşbirliği Protokolü" imzalanarak Liman İşletmeciliğine özel alanlarda 25 adet farklı seviyelerde mesleğin standartlarının hazırlanmasına başlanmıştır. Liman işletmeciliğinin denizciliğin ana fonksiyonlarından biri olduğu dikkate alınırsa ilgili diğer kurumların bilgi ve katkısı olmadan yapılacak bu çalışmalardan beklenen sonuçların alınmasında sıkıntı duyulabileceği değerlendirilmektedir.

MYK"nın yetkilendirdiği sınav ve belgelendirme kuruluşu olmak için MYK'ya başvuruda bulunulmalıdır. Ancak istekli kurum/kuruluşların gerekli alt yapıyı oluşturarak, öncelikle Türk Akreditasyon Kurumundan (TÜRKAK) veya AB ile çok taraflı tanıma anlaşması yapmış bir akreditasyon kuruluşundan akredite olmaları gerekmektedir. Bu noktada MYK'nın kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesine, sivil toplum kuruluşları tarafından mesleki yeterlilik sistemini destekleyen, meslek standardı, sınav ve belgelendirme merkezlerinin oluşumuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan da Denizcilik Müsteşarlığı adına mesleki yeterlilik bağlamında sınav ve belgelendirmeden sorumlu GASM (Gemiadamları Sınav Merkezi)'nin yetki ve sorumluluklarının yeniden değerlendirilmesinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

5544 sayılı kanuna göre; Tabiplik, diş hekimliği, hemşirelik, ebelik, eczacılık, veterinerlik, mühendislik ve mimarlık meslekleri ile en az lisans düzeyinde öğrenimi gerektiren ve mesleğe giriş şartları kanunla düzenlenmiş olan meslekler bu Kanun kapsamı dışında tutulmaktadır. Bu kapsamda 3935 sayılı kanunla taraf olduğumuz STCW

Sözleşmesi ile Denizcilik Müsteşarlığının teşkiline ilişkin kanun hükmünde kararname kapsamında lisans seviyesinde eğitim gören uzakyol vardiya zabitlerinin eğitim ve sınavlarının bu kapsam dışında tutulabileceği değerlendirilmektedir. Ancak bunun dışında kalan MYO, meslek liseleri ve kurslar ile yetişen vardiya ve sınırlı vardiya zabitleri ile tayfa sınıfı yeterliklerindeki eğitim ve sınav konularının bu kapsamda değerlendirilmesi gerekecektir. Ayrıca bunlardan hizmet yoluyla uzakyol zabitliğine yükselecek olanların hangi standarda tabi olacağı da sorun yaratabilecektir.

Sonuçlar

Yapılan incelemeler kapsamında denizcilik eğitiminde tespit edilen ana sorun sahalarının giderilmesi maksadıyla denizcilik eğitiminin orta öğretimden başlayan bir model içinde ele alınması ve buna uygun bir üniversite yapısı oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Nitekim YÖK Başkanı Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan, yürüttükleri çalışmalardan söz ederken, "en önemli konunun, mesleki ve teknik eğitimi seçenlerin seviyelerini yükseltmek ve önlerindeki engelleri kaldırmak olduğunu" vurgulayarak, "Bu amaçla, meslek liselerinden başlamak doğru olacaktır ve bu liselere sınavla öğrenci alınması için Milli Eğitim Bakanlığı ile görüşmelerimiz devam etmektedir" şeklinde ifade etmiştir. (www.ossarsivi.com, 2010)

Uluslararası bir özellik taşıyan, AB'nin de ötesinde dünya çapında IMO standartlarını uygulayan, Avrupa düzeyinde EMSA tarafından denetlenmekte olan eğitim ve sınav sistemimizin uluslararası gelişmeler ve teknolojik değişimler ışığında sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir. Üniversitelerde denizcilik eğitimi veren fakültelerin bu konularda diğer disiplinlerde faaliyet gösteren fakülteler ile sinerji sağlaması çok zor görülmekte, aynı üniversite kurallarına bağlı olması ise etkinliğini azaltmaktadır. Buna uygun bir üniversite yapısı ise mesleki kriterleri esas alan ve o mesleğe ilişkin ilgili tüm disiplinleri bünyesinde barındıran bir ihtisas üniversitesini gerekli kılmaktadır. Nitekim bu hususun sayın YÖK başkanımız tarafından Aralık 2009'da; "Artık vakıf üniversitelerini açarken butik ve tematik olmasına dikkat ediyoruz. Mesela birinin sadece sosyal bilimlerle, birinin güzel sanatlarla, birinin moda ve dizaynla ilgili olmasını istiyoruz. Bundan sonra açtıklarımızda bunlara dikkat edeceğiz. Biri diğerinin karbon kopyasıysa onlara çok iyi bakmıyoruz" şeklinde net olarak ifade edilmiş olması tematik eğitimin önemini ve gereğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (www.meslekieğitimdeyeniacilimlar.org, 2011)

Şu anda denizcilik sektöründe gemiadamları mesleki yeterlik standartları ile eğitim, sınav ve belgelendirilmesine ilişkin uygulamaların diğer tüm sektörlere de örnek olacak şekilde yeterli olduğu değerlendirilmektedir. Uygulamada mevcut sıkıntılar ise taraflarca bilinmekte ve imkanlar dahilinde giderilmeye çalışılmaktadır. Ancak aynı ortamda çalışan grupların farklı standartlara tabi olması ise kesinlikle uygun değildir. Bu konuda daha da ileri gidilerek sektördeki limanlar dahil tüm çalışma alanlarındaki standartların tek bir elden belirlenmesinin daha uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Bu kapsamda Denizcilik Müsteşarlığı tarafından YÖK ile koordineli olarak;

- MYK nezdinde girişimde bulunularak tüm gemi adamı yeterlik seviyelerinin 5544 sayılı kanun kapsamı dışında tutulmasının sağlanması,
- Mümkün olduğu takdirde liman, tersane ve deniz işletmeciliği konularında çalışan diğer birimlerinde Müsteşarlığın belirleyeceği bir sektör kuruluşu (tercihan DTO) nezdinde kurulacak bir meslek kuruluşu altında toplanarak meslek, eğitim ve sınav standartlarının merkezi olarak belirlenmesi,
- Yukarıda belirtilen hususların sağlanması mümkün olmadığı takdirde yeni sisteme yönelik çalışmaların kanun kapsamı dışında olan lisans eğitimlerinde kapsayacak şekilde en kısa sürede başlatılarak sistem üzerindeki merkezi kontrolün sürdürülmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

STCW'de öngörülmekte olan standartlar ülkelerin uygulaması gereken asgari standartlar olarak verilmektedir. Buna göre ülkelerin kendi genel eğitim yapısı ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak bu asgari standartlardan taviz vermeden eğitim modellerini belirlemeleri gerekmektedir. Denizcilik eğitimimizin gerek AB eğitim politikalarına uygunluğunun sağlanması gerek kendi ulusal mesleki yetenek standartlarımızın belirlenmesi maksadıyla 5544 sayılı kanun kapsamında denizcilik mesleki yeterlilik kurulunun denizcilikle ilgili tüm alanları kapsayacak şekilde oluşturulması ve yapılacak görev analizleri ile belirlenecek çalışmalara göre meslek standartlarının yeniden belirlenmesi, buna uygun eğitim programlarının geliştirilmesi ve kurulacak olan akreditasyon ve sertifikasyon kuruluşları ile uygun bir sınav sisteminin oluşturulması gerekmektedir.

Meslek standardı formatının uluslararası uygulamalara göre belirlenmesi, mesleğe ilişkin yeterlilik düzeylerinin Avrupa Birliği tarafından benimsenen yeterlilik seviyelerine ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesine (AYÇ) uygun olması, hayat boyu öğrenme prensibi ile birlikte sürekli eğitim merkezlerinin önemini artırmaktadır. Günümüzde bir zabitin okuldan mezun olduktan sonra ilave hiç bir eğitim almadan gemi kaptanlığına kadar yükselmesi günümüzde artık mümkün görülmemektedir. Ayrıca ileride karada alınabilecek görevlere hazırlık açısından da bazı kısa süreli kurslara ihtiyaç duyulacaktır. İhtisas Üniversiteleri bünyelerinde teşkil edilecek sürekli eğitim merkezlerinde belirlenecek meslek standartlarına yönelik olarak verilecek kısa süreli kurslarla bu ihtiyacın giderilerek mesleki bilgilerin sürekli olarak güncelliğinin sağlanabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca zorunlu kurslar yanı sıra kişilerin kendi gelişimleri için alabileceği diğer ilgili kurslara da bu merkezlerde yer verilmelidir. Günümüzde uzaktan eğitim imkanları sürekli bir gelişim göstermektedir. Artık bazı seminerlere dahi internet üzerinden (webinar) katılmak mümkün olmaktadır. Sürekli eğitim merkezleri tarafından bu imkanların kullanılması ile eğitimlerin daha da yaygınlaştırılması sağlanabilecektir.

Sonuç olarak günümüzde tayfa ve zabit görevlerine olan talebin azalması, mürettebatın farklı ülke kimlik ve kültürünü taşıması, modern teknoloji ve yük elleçleme ekipmanlarının izin verdiği şekilde limanlarda işlemlerin hızlı ve kısa sürede gerçekleşmesi, gemide ve limanda güvenlik ile ilgili konular, limanlarda yapılan çok sayıdaki kontroller ve mesleğin bir parçası haline gelen yalnızlık ve tecrit edilme, denizcilik mesleğini olumsuz yönde etkilemeye başlamıştır. Teknolojide özellikle son yıllarda yaşanan büyük gelişmeler ve bunun sonucu oluşturulan otomasyon sistemlerine rağmen "*insan unsuru*" önemi azalmamış, tam tersine daha da önemli hale gelmiştir. Denizcilik sektörünün günümüzde karşı karşıya kaldığı sorun; kısa dönemde yeni gemiadamlarının sektöre çekilmesi, uzun dönemde ise kaliteli gemiadamlarının meslekte kalmasının sağlanmasıdır. Bu hususun denizcilik eğitimini orta öğretimden başlayan bir süreç içerisinde düzenleyen bir eğitim sistematiği altında denizcilikle ilgili tüm disiplinleri bünyesinde bulunduran, mesleğin her seviyesindeki bireyleri uluslararası sözleşme ve düzenlemeler kapsamında yeterlilik seviyelerine uygun kurs ve eğitimlerle yetiştiren, lisansüstü programları ile kendi öğretim görevlilerini yetiştiren bir ihtisas üniversitesi ile en etkin şekilde sağlanabileceği değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

Albayrak, T., (2007), Tudev and Maritime Training Strategies, Deniz Ticareti Dergisi, Aralık 2007, s. 38

Albayrak, T., (2008a), Tudev Full Speed Ahead on the EU Route, Deniz Ticareti Dergisi, Ocak 2008, s. 24

Albayrak, T., (2008b), New Horizons – The Imarest Accreditation Visit, Deniz Ticareti Dergisi , Mayıs 2008, s.16

Brady, P. Rear Admiral, (2008), The Timeliness of the STCW Convention/Code Revision – STW Chairman Update, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

Deniz Ticareti Dergisi, (2011), Şubat 2011, s. 23

EUURYDICE (2008), Avrupa'da Yükseköğrenim Yönetimi, Politikalar, Yapılar, Finansman ve Akademik Personel, Eurydice Avrupa Birimi, Belçika 2008

Fuazudeen, M., (2008), Seafarers' Training and the Comprehensive Review of the STCW Convention and STCW Code, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

Pourzanjani, M., Schröder, J.U. ve Zade, G., (2002), Maritime Education and Training (MET) in the European Union: How Can Maritime Administrations Support MET, Vol.2, No. 2 IAMU Journal, December 2002

Sağ , O. K., Yarsuvat, D. ve 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

Schröder, J.U., Pourzanjani, M., Zade, G., (2002), The Thematic Network on Maritime Education, Training Mobility of Seafarers (METNET): The Final Outcomes', Vol. 3, No. 1, June 2002

Şahin, İ., Fındık, T., 2008, Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, TSA / Yıl: 12, S: 3, Aralık 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

www.etogm.meb.gov.tr, erişim tarihi 9 Nisan 2011

www.myk.gov.tr, erişim tarihi 11 Nisan 2011

http://www.ossarsivi.com, erişim tarihi 11 Nisan 2011

http://www.meslekieğitimdeyeniacilimlar.org, erişim tarihi 11 Nisan 2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 2. Cilt / Bölüm XI / Sayfa 1619-1628

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

Hesap Verme Yükümlülüğüne Dayalı Özerk Üniversite Yönetimi

Doç. Dr. Fatma Özmen[1], Arş. Gör. Cemal Aküzüm[2], Öğrt. Leyla Aküzüm[3]
[1]Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23119 Elazığ, Türkiye
[2]Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, 21280 Diyarbakır, Türkiye
[3]Alipaşa İlköğretim Okulu, 21010 Diyarbakır, Türkiye

Özet

Günümüzde, küreselleşmenin de etkisiyle gelişen rekabet ortamında, özerklik ve hesap verebilirlik, örgütlerin gelişmesinde önem kazanan kavramlar olmuşlardır. Toplumsal açıdan değişme, yenileşme ve gelişmeyi sağlayabilmede yükseköğretim kurumları, topluma yön veren yaratıcı ve yenilikçi fikir ve uygulamaların gerçekleştiği örgütler olarak önemli roller yüklenir. Bu rollerin etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi ancak, esnek, cesaretlendirici, destekleyici, kolaylaştırıcı ve hesap verici bir yönetim anlayışı ile sağlanabilir. Bu durum, yükseköğretim kurumlarına ilişkin özerk fakat aynı zamanda hesap verebilen bir yapıyı zorunlu kılar. Bu çalışma, Avrupa Birliğine üye ülkelerden bazıları ile Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının özerklik ve hesap verebilirlik niteliklerini alan yazına dayalı olarak irdelemek ve yükseköğretim kurumlarının toplumsal gelişmedeki rolüne hizmet edecek şekilde öneriler geliştirmek amacını taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, Avrupa Birliği Ülkeleri, Türkiye, yönetim, özerklik, hesap verebilirlik.

Giriş

Çağımızda, bir ülkenin yükseköğretim düzeyi, o ülkenin kalkınmışlığının da bir göstergesidir. Yükseköğretim kurumları, toplumların gelişmesini hızlandıran, gelişmelere yön veren, araştırma ve geliştirme etkinliklerinin en üst düzeyde gerçekleştiği örgütlerdir. Ancak, yükseköğretim kurumlarının etkililiği, bu kurumlardaki özerklik ve hesap verilebilirlik ile yakından ilişkilidir.

Özerklik tüm kurumlarda çeşitliliğe olanak tanımak ve kaynakların kullanımında etkinliği geliştirmek açısından gereklidir. Aynı zamanda yaratıcılık ve yenilikçiliğin gelişebilmesinin ön koşulu olarak da önem taşımaktadır (Anonim, 2009). Özerklik ve hesap verebilirlik bir madalyonun iki yüzü gibidir. Kalite güvencesi biçiminde kurum dışı hesap verebilirlik, toplumun etkin bir şekilde hizmet almasını sağlamak amacıyla 1980'li yıllarda gündeme getirilmiştir. Sorumlulukla başa baş giden özerklik kavramı daha sonra, yönetimin etkililiğini, girişimciliği ve stratejik kurum profili inşasını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik unsurları, kurumların faaliyetleri ve sonuçları üzerine şeffaf bilgi tedarikinden, üniversitenin tüm faaliyet yelpazesini yansıtan üniversite danışma kurullarına kadar uzanmaktadır (Visakorpi, vd., 2008:66).

Saydam, hesap verebilir, özerk yönetimler ve katılımcı, demokratik ve evrensel değerlerin benimsendiği, her düşüncenin ifade edilebileceği ve özgür bir akademik ortam yükseköğretim kuruluşlarının yaşam damarlarını oluşturur (Şenses, 2007:27). Ancak, yükseköğretim kurumlarının finansman sorunları özerkliği önünde engelleyici bir faktör oluşturmaktadır. Avrupa ülkelerinde devlet, halâ yükseköğretimin en büyük finansörü olmasına rağmen, son yıllarda yükseköğretimin tek finansörünün devlet olmasına karşı görüşler artmaktadır. Yükseköğretim kurumları

gittikçe daha fazla özerklik elde ederken, bu kurumların daha "şeffaf" ve "hesap verebilir" olmaları yönündeki talepler de daha çok dile getirilmektedir (Özer, vd., 2010:36).

Bu çalışma, Polonya, İspanya, İtalya, Avusturya gibi Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim kurumları yanında, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının özerklik ve hesap verebilirlik durumlarını alan bilgisine dayalı olarak incelemek ve ulaşılan sonuçlar eşliğinde öneriler geliştirmek amacını taşımaktadır.

Üniversitelerde Özerklik ve Hesap Verebilirlik

Yönetişimde özerklik, genel anlamıyla, üniversitelerin kendilerini yönetme, uygun bir biçimde faaliyet göstermek için yeterli finansmanı sağlama ve eğitim ve araştırma işlevlerini toplum açısından kabul edilebilir bir şekilde yerine getirmekten sorumlu olmaları anlamına gelmektedir (Visakorpi, vd, 2008:65). Özerklik kavramı, "bir topluluğun, bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendini yönetme hakkı" olarak tanımlanmaktadır (Erdem, 2006:303). Üniversite özerkliğinden anlaşılan, üniversitelerin kendi işlerini yönetmede serbesti içinde olmasıdır ve bu doğrudan üniversitelerin kendi amaçlarına ve programlarına karar vermesi yanında, işlemsel olarak iç yönetim süreçlerini belirleme hakkı olarak ele alınmaktadır (Downey, 2008: 8; Raza, 2009).

Özerklik kavramının ideal bir tanımı, Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği ve Akademik Özgürlük Üzerine Dünya Üniversiteler Hizmeti tarafından yayınlanan Lima Bildirgesi''nde yapılmıştır: "*Özerklik, yükseköğretim kurumlarının iç işleyişlerine, mali işlerine ve yönetimlerine ilişkin kararlar almada ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve diğer ilgili faaliyetlerde kendi politikalarını oluşturmada devlet ve toplumun tüm diğer güçleri karşısındaki bağımsızlıkları anlamına gelir*." (WUS, 2003:89). Özetle, öğretim üyesi adaylarının seçimi, ders programlarının düzenlenmesi, öğrenci kabulü, mezuniyet koşullarının ve araştırma konularının belirlenmesinde üniversitenin ne ölçüde karar almaya yetkili olduğu, özerkliğin geleneksel tanımının başlıca unsurlarıdır (Doğramacı, 2007:12).

Toplumun beyni durumundaki üniversitelerin, bilimsel düşünceyi egemen kılabilmeleri için özerklik olmazsa olmaz bir koşul olarak görülmektedir (Omay, 1990:17). Aklın, düşüncenin hür olmadığı ortamlarda bilimsellikten ve demokrasiden söz etmek mümkün değildir (Arslan, 2005:26). Özerklik, eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar, kaynakların kullanımı ve diğer ilgili faaliyetlerle ilgili politikaların belirlenmesine ve yürütülmesine ilişkin kararları kapsamalıdır (Lima Bildirgesi, Madde 19, Akt: WUS, 2003:92). Üniversite özerkliği, üniversitenin kendini yönetmesiyle ilgilidir ve akademik özgürlüğün güvencesidir. Üniversite özerkliği, idari özerklik, bilimsel özerklik ve mali özerklik kategorilerini içerir. Yönetsel veya idari özerklik, üniversitenin öğrenci seçme, akademik unvan verme, kendi personelini işe alma ve başka kurumlarla istediği gibi işbirliğine gitme gibi hususlarda kendi seçtiği organlar eliyle yönetilme bağımsızlığını ifade eder (Küçükcan ve Gür, 2009:48). Bununla beraber, yönetsel özerklik çoğu kişi tarafından, sadece öğretim üyeleri tarafından seçilen kurullar aracılığı ile üst yönetimin seçilmesi şeklinde dar sınırlar içinde de düşünülebilmektedir (Arslan, 2005:28). Ancak, akademik özgürlüğün güvencesi haline gelmeyen bir kurumsal özerkliği savunmak zorlaşır (Özdemir, vd., 2006:60). Gerçekte üniversite özerkliği "Bilimsel özerklik"le eş anlamlıdır. Bu açığı kapatabilmek için Lima Bildirgesinin bazı ilkelerine başvurmakta yarar vardır. Bu bildirgede, akademik özgürlük, akademik çevrenin mensuplarının tek tek ya da toplu olarak bilgiyi araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme ve anlatma yoluyla edinmelerinde, geliştirmelerinde ve iletmelerindeki özgürlük anlamında kullanılmaktadır. Buna herkesin hiçbir engelleme olmadan öğrenci, öğretmen, araştırmacı ve işçi olarak akademik çevreye girme hakkını eklemek gerekir (YÖK, 2006:43).

Akademik özgürlük, yükseköğretim kurumlarının üstlendikleri eğitim, araştırma, yönetim ve hizmet işlevleri için vazgeçilmez bir ön koşuldur. (WUS, 2003:89). Ancak, akademik özgürlük, bireylerin keyfi uygulama ve söylemleri anlamına gelmemelidir. Akademik özgürlüğün kurumsal sorumluluk, hesap verebilirlik ve kamusal vicdanı göz önünde bulundurması gerekir (Doğramacı, 2007:9).

Yükseköğretim kurumları kendilerine ayrılan mali kaynaklar çerçevesinde bütçeyi istediği gibi yönetebileceği ve başka kaynaklar toplayabileceği mali özerkliğe de sahip olmalıdır (Küçükcan ve Gür, 2009:48). Bununla birlikte, Erdem (2006:304), üniversitelerin yaşamları için gerekli olan mali kaynağı kendilerinin karşılayamamasından dolayı, dünyanın herhangi bir ülkesinde tam anlamıyla "mali özerkliğe" sahip üniversite bulunmadığını ifade ederek, bugünkü anlayışa göre mali yönden özerk üniversitenin, devletin kontrolü altında bütçesini serbestçe düzenleyen ve yöneten, tüzel bir kişiliğe sahip üniversite olduğunu belirtir.

Üniversiteden beklenen yaratıcılık, uz görüş vb. gibi niteliklerinin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde bu kuruluşların özerk olmasına bağlıdır. Bir üniversitenin gerçekten özerk olup olmadığının değerlendirebilmesi somut özerklik kıstaslarına dayandırılmalıdır. 1980'li yıllarda Avrupa Ekonomik Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılan ve 12 Avrupa ülkesindeki 52 yükseköğretim kurumunu kapsayan bir araştırmada üniversite yönetimi ile ilgili 20 konuda nihai kararların hangi mercilerce alındığına dayanılarak, sekiz ölçütle tanımlanan "Özerklik Endeksi" geliştirilmiştir (Doğramacı, 2007:10; Küçükcan ve Gür, 2009:53; OECD, 2003:63; YÖK, 2006:42). Üniversite özerkliğini tanımlayan bu sekiz ölçütten beşinin mali, ikisinin akademik ve birinin ise idare özerkliğe ilişkin olduğu ve üniversite özekliğinin büyük oranda mali özerklik ile ilişkilendirildiği gözlenmektedir. Bu ölçütlere ilişkin olarak, bazı ülkelerin yükseköğretim kurumlarının özerklik durumu aşağıda tablo halinde verilmiştir (Tablo 1). Bu tabloda, Türkiye, Japonya, Kore gibi ülkelerde üniversitelerin özerkliği açısından oldukça gerilerde olduğu görülmektedir. Polonya, Avustralya, Hollanda, İngiltere gibi ülkelerin ise oldukça iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1: Üniversite özerklik derecesinin ülkeler arası karşılaştırması.

	Ülkeler													
Üniversitelerin Özerk Olduğu Alanlar	**Meksika**	**Hollanda**	**Polonya**	**Avustralya**	**İrlanda**	**İngiltere**	**Danimarka**	**İsveç**	**Norveç**	**Finlandiya**	**Avusturya**	**Kore**	**Türkiye**	**Japonya**
1. Gayrimenkul ve diğer donanımların mülkiyetine sahip olabilme	•	•	•	•	•	•	○	○	○	○	○			
2. Borçlanarak Fon Yaratabilme	○	•	•	○	○	○	•	○						
3. Kaynakları kendi amaçları doğrultusunda bağımsız harcayabilme	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	○		
4. Akademik program ve ders içeriklerini belirleyebilme	•	○	•	•	•	•	○	•	•	○	•	○	○	○
5. Akademik Personelin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar verebilme	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		○	○
6. Çalışanların ücretlerini belirleyebilme	○	•	○	•	○	•	○	•	○	•	•	○		
7. Öğrenci kontenjanlarını belirleyebilme	•	•	•	○	•	○	•	○	•	○		•	○	
8. Öğrenci harçlarını belirleyebilme	•	○	○	○	○	○	○							

• Tam özerklik var ○ Bir dereceye kadar özerklik var
Kaynak: OECD, (2003), *Yükseköğretimde değişen yönetim örnekleri*, s.63

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'nin 30 Kasım 2009 tarihli basın duyurusuna göre, Avrupa'da 33 ülkede yapılan üniversite özerkliği ve yönetimi alanındaki karşılaştırmalı bir çalışma raporu, üniversitelerin gerçek anlamda özerk olamadıklarını ortaya koymuştur. Birçok hükümet, üniversite sektörü ve Avrupa Komisyonu üniversiteler için artan özerkliğin, 21. yüzyıl üniversiteleri için önemli bir adım olacağını kabul etmelerine karşın, pratikte, devlet otoritelerinin, üniversite sistemini düzenlemede hala oldukça merkezi bir rol oynadıkları; ve birçok ülkede hala doğrudan kontrol uyguladığı açıklanmaktadır (EUA, 2009). Çalışma, örgütsel özerklik (akademik ve idari yapı liderliği, yönetim vb.), akademik özerklik (çalışma alanlarının tanımı, öğrenci sayısı, öğrenci seçimi, derecelerin yapısı ve içeriği vb.), mali özerklik (fonları artırma yeteneği, kendi binasına sahip olma, para ödünç alma vb.), kadro özerkliği (bağımsız olarak eleman alma, akademik ve akademik olmayan kadronun geliştirilmesi ve terfisi vb.) olarak dört anahtar özerklik alanında 30'dan fazla göstergeye odaklaşmaktadır. Çalışmadan bazı bulgular şöyledir:

1. Örgütsel özerklik

   Ülkelerin çoğunda, üniversiteler kendi idari yapıları üzerinde karar vermede serbesttirler. Üç ülkede (Türkiye, Lüksemburg ve Kıbrıs), fakülteler yasayla belirlenir.

   Yönetim. Ülkelerin çoğunda, üniversite karar verme mekanizması kanunla belirlenmiştir. Bununla birlikte seçme ve yönetim kurulu üyelerinin sayısı bakımından farklılaşan özerklik düzeyleri söz konusudur.

Çalışma, artan sayıda dış üyelerin üniversite yönetiminde yer aldığını göstermektedir. Bunların seçimi ya üniversite veya devlet veya üniversite ve devlet ortaklığında kontrol edilmektedir. Bu üyelerin üniversite yönetimindeki rolleri, tüm stratejik alanlarda olduğu gibi, sadece danışmanlık şeklinde kalarak da farklılık göstermektedir.

Üniversite liderliği. Üniversite liderliğine ilişkin yönetmelikler genellikle güçlü bir şeklide ulusal yasalarla biçimlenmektedir. Ülkelerin üçte ikisinde, üniversite liderliği (rektör, rektör yardımcısı) süresi yasalarla belirlenir.

2. Mali özerklik

Çoğu sistemde, devlet fonları blok olarak verilmekte ve giderek performans ölçütlerine dayanmaktadır. Az sayıda ülkede ise (Bulgaristan, Turkiye, Litvanya ve bazı Alman üniversitelerinde) üniversiteler hala, farklı etkinlikler arasında hareket etmelerini engelleyen sıra ve kalem bütçesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Hatta blok bütçelerde üniversiteler istedikleri gibi harcama yapamamaktadırlar.

Araştırma kapsamındaki ülkelerin yarısında, üniversiteler kendi binalarına sahiptir. Bununla birlikte, bu üniversiteler de, devletin izni olmadan kendi mülklerini satamamaktadır. Ülkelerin çoğunda üniversitelere borçlanmaları izni verilmektedir.

3. Kadro özerkliği

Bazı ülkelerde, üniversiteler insan kaynakları yönetimi açısından gittikçe daha fazla esneklik tanınmakta; çalışanlar üniversitenin kendisi tarafından işe alınmakta ve/veya parası ödenmektedir. Bununla birlikte, üniversiteler bireysel olarak maaş tutarlarını yönetmede daha tam bağımsız değillerdir. Bazı ülkelerde önceden belirlenmiş aylık tutarları mevcuttur. Hatta, araştırmadaki ülkelerin neredeyse yarısında, çalışanlar sivil hizmet statüsünde olup, daha az esnek bir iş yapısı sergilenmektedir.

4. Akademik Özerklik

Avrupa çapında üniversiteler genellikle kendi kurumsal stratejilerini tanımlamaktan sorumludur. Bununla birlikte, Bakanlık stratejisiyle uyumdan, detaylı gelişim planları veya örneğin dil politikası gibi sınırlıklara deyin uzanan sınırlandırmalar mevcuttur. 29 ülkede üniversiteler, kendi akademik profillerini oluşturmada serbesttir. 5 ülkede (Danimarka, Finlandiya, Almanya, İrlanda ve İspanya) kurumların eğitim sorumlulukları ulusal yasa içine alınmıştır. Eğitim programının tasarımı genellikle üniversite tarafından yapılmasına rağmen, yeni programa başlama genellikle ilgili bakanlığın onayını gerektirir ve genellikle bütçe anlaşmalarına bağlıdır.

Özerklik ile hesap verebilirlik birbirine karşıt görüşler olarak değil, aksine birbirini mümkün kılan unsurlar olarak görülmektedir. Hesap verebilme bir yerde özerkliği de sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, hesap verebilme üniversitelerin özerk olmasını sağlamanın bedeli olarak görülmektedir (Downey, 2008:9).

Hesap verebilirlik kavramı, ülkeden ülkeye çok farklı biçimlerde yorumlanmış hatta farklı uygulama alanları bulmuştur. Hesap verebilirlik, özünde, verilen bir işin veya görevin, gerektiği şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini sorgulayan bir kavramdır. Bununla birlikte kavramın işlevselliği, hem görevin yerine getirilmesini sağlayacak bir gücün oluşturulmasını hem de ortaya çıkabilecek olumsuz bir tablonun sonuçlarına katlanılmasını gerekli kılmaktadır (Quirk, 1997:580). Yönetsel ve profesyonel davranış, siyasal unsurlar ve yönetsel faaliyetlerin etik boyutu hesap verebilirlik açısından eşit derecede önemli diğer faktörleri oluşturmaktadır. Bu nedenle hesap verebilirlik, söz konusu unsurların şekillendirdiği birtakım yapılar ve ilişkiler örüntüsünü içeren çok boyutlu bir kavram olmaktadır (Dwiedi and Jabbara, 1989:5). Bu da hesap verebilirliği, aşağıda görüldüğü gibi, farklı türler ve sınıflandırmalar altında incelenmesine yol açmaktadır.

Siyasal (politik) hesap verebilirlik, çoğu zaman seçilmiş politikacıların parlamentolara, seçmenlere karşı hesap verebilirliğini veya buna ilaveten devlet memurlarının seçilmiş politikacılara ve parlamentolara karşı hesap verebilirliğini belirten kurumsal ilişkiler aracılığıyla tanımlanmaktadır (Mulgan, 2003:32).

İdari (yönetsel) hesap verebilirlik, bürokratik veya hiyerarşik hesap verebilirlik olarak da adlandırılır ve örgüt içinde oldukça yüksek bir denetim imkânı sunan ve hiyerarşik düzenlemelerden kaynaklanan, yönetsel denetime ve örgütsel direktiflere ilişkin bir hesap verebilirliği içerir (Biricikoğlu ve Gülener, 2008:208; Dwiedi and Jabbara, 1989:5-6).

Yasal hesap verebilirlik, doğruluk, mantıksallık ve yasallık gibi hukuksal değerler ışığında mahkemelere karşı yapılmaktadır. Bu bakımdan yasal hesap verebilirlik, yapılacak incelemenin ayrıntılı yasal standartlara dayanması nedeniyle en belirgin hesap verebilirlik türünü oluşturur (Bertelli, 2004:30; Bovens, 2003:6).

Profesyonel hesap verebilirlik, kontrolün düşük, bireysel ya da örgütsel performansa ilişkin takdir yetkisinin ise oldukça geniş olduğu bir hesap verebilirlik türüdür. Buradaki ilişkiler, organizasyonun faaliyet alanı ile ilgili olarak belirlenmiş ve yöneticinin takdir yetkisi ile bütünleşmiş profesyonel standartlara ve normlara dayanmaktadır. Organizasyondaki kontrolü bu norm ve standartlar sağlamaktadır (Biricikoğlu ve Gülener, 2008:209).

Hesap verebilirlik uygulamalarına ilişkin olarak bazı ülkelerin yükseköğretim kurumlarının kamu ödeneklerinin kullanılmasına dönük hesap verebilirlik uygulamalarına dair durumları aşağıda tablo halinde verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Kamu ödeneklerinin kullanılmasına dönük hesap verebilirlik uygulamaları.

	Ülkeler																		
Üniversitelerin Hesap Verebilirlik Uygulamaları	**Almanya**	**Çek Cumhuriyeti**	**Bulgaristan**	**Danimarka**	**Estonya**	**İrlanda**	**Yunanistan**	**Fransa**	**İtalya**	**Macaristan**	**Hollanda**	**Avusturya**	**Polonya**	**Portekiz**	**Romanya**	**Finlandiya**	**İsveç**	**İngiltere**	**Norveç**
1. Zorunlu Dış Mali Denetim	☐	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Zorunlu İç Mali Denetim	☐	✓			✓	✓	✓			✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	
3. Performans İç Göstergeleriyle İlişkili Kamu Ödenekleri	☐	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Kurumun Stratejik Hedefleriyle ilişkili Kamu Ödenekleri	☐		✓		✓	✓		✓								✓		✓	

☐: Eyalete göre değişmektedir ✓: Uygulanıyor
Kaynak: EURYDİCE, (2008), *Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*

Bu tabloda, Almanya'nın tüm alanlarda eyaletlere göre değişkenlik gösterdiği, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Avusturya gibi ülkelerde uygulamaların belirli alanlarda olduğu ancak, Çek Cumhuriyeti, İrlanda, Yunanistan, Finlandiya, İngiltere gibi ülkelerde tüm alanlarda hesap verebilirlik uygulamalarının olduğu görülmektedir.

Avrupa Birliğine Üye Bazı Ülkelerde ve Türkiye'de Üniversite Yönetimi

İspanya'da Üniversite Yönetimi

İspanya'da, bölgesel yönetim, il yönetimi ve belediyeler olmak üzere, üç kademeli bir yönetim sistemi bulunmaktadır. Demokrasinin yerleşmesi ve yerinden yönetim hareketi ile ülkedeki 17 özerk bölge önemli ölçüde güç kazanmıştır (ERYDICE, 2009a; Pereyara, 2002:668). 1978 Anayasasının 27. Maddesine göre, eğitimin finansmanı, üniversite özerkliği, öğretim özgürlüğü gibi konular güvence altına alınmıştır. İspanya üniversiteleri, 25 Ağustos 1983 tarihli ve 11/1983 sayılı Üniversite Reformu Kanunu'na tabidir. Bu kanunun ikinci kısmında üniversite özerkliği, öğretim üyelerinin araştırma yapma özgürlüğü olarak tanımlanmıştır. Bu kanunla üniversitelerin eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerini planlayıp koordine etmek; üniversitelerin mali ihtiyaçlarını saptamak; millî ihtiyaçlara uygun yükseköğretim kurumlarının kurulması ile ilgili ilkeleri ve bunların akademik personel kadrolarını belirlemek; ve üniversitelerle diğer kamu kuruluşları arasında bağlantı kurmakla görevli bir ara kuruluş olarak Üniversiteler Konseyi kurulmuştur. Ancak kadro verme işini devlet yapmaktadır. Başkanlığını eğitim ve bilim bakanının yaptığı konseyde üniversite rektörleri, üniversite genel kurullarının üniversite mensubu olmayan üyelerinin temsilcileri, parlamento tarafından seçilen kişiler ile hükümetçe atanan kişiler oluşturur (ERYDICE, 2009a; Doğramacı, 2007:39). 2001 Üniversiteler Organik Yasası ise, üniversite sistemini düzenlemektedir. Bu yasanın amacı, üniversitelerde kaliteyi ve mükemmelliği geliştirmek ve özerkliği sağlamlaştırmaktır (ERYDICE, 2009a).

Avusturya'da Üniversite Yönetimi

İdari yönden eyaletlere dayalı yönetim yapılanmasına sahip olan Avusturya'da hem merkezi hem de yerel yönetim anlayışı belli düzeyde uygulanmaktadır. Eğitim yönetimi ve denetimi, merkezi hükümet ile eyaletler arasında paylaşılmıştır. Federal hükümet yönetim ve finansman yetkilerini elinde bulundururken, eyaletlerin yetkileri daha çok akademik konularla ilgilidir. Üniversitelerin yönetimi ve denetiminde federal hükümetin etkisi ağır basmaktadır. Bu yönüyle yerinden yönetimin kısmen uygulandığı eğitim sisteminin merkeziyetçi yanı ağırlıklıdır. Bu nedenle son yıllarda eğitimde demokratikleşme ve özerklik tartışmaları gittikçe artmaktadır (Memeduhoğlu, 2009:68).

1966 yılında çıkarılan "Üniversite Genel Yasası", 1975'te çıkarılan "Üniversite Örgüt Yasası", 1977 yılında kabul edilen "Üniversite Yasası" ve 2002 yılında kabul edilen "Üniversite Yasası" ile üniversitenin bugünkü yasal çerçevesi belirlenmiştir (ERYDICE, 2008; UNESCO, 2007). Yükseköğretiminin bugünkü felsefi Humboldt felsefesine dayanmaktadır. Berlin üniversitesinin kurucusu olan Wilhelm Humboldt'un Avrupa'nın yükseköğretiminde çığır açan üç temel ilkesinden biri olan; öğrenme ve öğretim serbestliğini kapsayan akademik özerklik ve bu alanda aşırı uzmanlaşmış vatandaşlar yetiştirmek yerine çok yönlü evrensel entelektüeller yetiştirme (Memeduhoğlu, 2009:77), üniversite özerkliği konusunda dikkat çekici bir ilkedir. Akademik özerkliğe sahip olan üniversiteler idari ve mali yönden merkezi hükümete bağlıdırlar. Hükümet bu yetkiyi Federal Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı ile Bilim ve Araştırma Sekreterliği aracılığı ile kullanmaktadır. Üniversitelerde akademik yönetimin yanı sıra hükümeti temsilen bir idari yönetici de bulunmaktadır. Bu yönetici hükümete bağlı Bilim ve Araştırma Sekreterliğince atanır ve hükümete üniversiteye ilişkin raporlar sunar. Bu anlamda özellikle idari ve mali özerkliğin sınırlı olduğu söylenebilir. Üniversiteler üzerinde merkezi hükümetin otoritesi güçlü olmasına karşın akademik özerklik sağlanmıştır. Akademisyenler, araştırma ve öğretimde geniş yetki ve serbestliğe sahiptirler. Öğretim üyeleri, asistan ve öğrenci grupları öğretim içerik ve yönetimin belirlenmesinde söz sahibidirler (Doğramacı, 2007:40; Memeduhoğlu, 2009:78; ERYDICE, 2008).

Avusturya'da 1993'te çıkarılan Üniversite Teşkilat Kanunu ile her üniversitede, bir danışma kurulu kurulmuştur. Bu kurul, federal ve yerel yönetim, iş dünyası ve o üniversitenin mezunlarının temsilcilerinden oluşmaktadır. Kurulun önemli görevlerinden biri, rektör adayı olarak başvuran kişileri değerlendirerek üniversite senatosuna görüş bildirmektir. Senato, 2-2-1 oranında profesör, diğer öğretim üyeleri ve öğrenci temsilcilerinden oluşur. Senato, bu değerlendirme ve görüşler doğrultusunda üç kişilik bir aday listesi belirleyerek üniversite senatosuna sunar. Senato, önerilen üç adaydan birini rektör olarak seçer (Doğramacı, 2007:40). Avusturya'da rektör olmak için profesör olmak koşulu yoktur. Üniversite dışından akademik unvan sahibi olmayan bir kişi de rektörlüğe seçilebilir. Rektör, üniversite konseyi tarafından 4 yıl süre için seçilir ve atanır (Doğramacı, 2007:40; Çankaya ve Töremen, 2010:156)

İtalya'da Üniversite Yönetimi

İtalya'da eğitime ilişkin genel politikalar merkezi yönetim tarafından oluşturulur. Bununla birlikte, 1972 yılında eğitim yönetimi konusunda çok sayıda yetki yerel bölgelere verilmiştir. İtalya'da eğitimden sorumlu iki bakanlık vardır. Bunlar, anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretimden sorumlu "Kamu Eğitim Bakanlığı" ile yükseköğretim ve araştırmadan sorumlu "Teknoloji, Bilimsel Araştırma ve Üniversiteler Bakanlığı"dır (EURYDICE, 2009b).

İtalya'da, yükseköğretim kurumları, finans kaynaklarına göre, devlet kuruluşları ve bağımsız kuruluşlar olarak sınıflandırılmaktadır. Devlet kuruluşları, kamu fonları ile bağımsız kuruluşlar ise, özel fonlarla finanse edilmektedirler. Her iki kuruluşun yükseköğretim kuruluşu olarak kabulü devlet onayına bağlı olup, kuruluşlar genel yönetim kurallarına uymak zorundadırlar (MEB, 2011).

Üniversiteler farklı alanlarda özerklik kazanmıştır. 1994'ten bu yana, devlet ve özel üniversite kurumları kendi bütçelerine sahiptir. Bakanlığın buradaki görevleri fonların tahsisi, denetim ve değerlendirmedir. İtalyan Anayasasının 33. Maddesi, yasalarla sınırlanmış biçimiyle üniversitelerin özerkliğini savunmaktadır. Üniversiteleri yasal olarak üniversite profesörleri tarafından seçilen rektörler temsil etmektedirler (MEB, 2011; EURYDICE, 2009b).

Polonya'da Üniversite Yönetimi

Polonya'nın idari yapısına bakıldığında, merkezi yönetim, bölgesel ve devlet yönetimi ve yerel yönetim kuruluşları olarak üçlü bir yönetim yapısı görülmektedir. Merkezi yönetim büyük oranda bağımsızlığa veya özerkliğe sahiptir (Kızılcık, vd., 2005:566). Polonya'da eğitim sisteminin temel ilkeleri, 1991'de çıkarılan reform yasasına dayanmaktadır. Bu yasa ile merkezi yapıda kurulan Polonya eğitim sisteminde 1995 yılında yapılan ek düzenleme

ile uygulama, denetim ve yönetim konularında yerinden yönetim çalışmalarına da yer verilmeye başlanmıştır (UNESCO, 2007).

Polonya Anayasası'nın 70. maddesinin 5. bendi, üniversitelerin özerkliğini, yasalar çerçevesinde, teminat altına almaktadır 1989'da yükseköğretim sisteminde de bazı değişikler olmuş, üniversiteler bütçe bakımından devlete bağımlı olsalar da, yönetim ve müfredat bakımından daha özerk haklara sahip olmuşlardır. Ayrıca 1990'da çıkarılan yükseköğretim yasasıyla birlikte, akademik özgürlük garanti altına alınmış, idari özerklik artırılmış ve mali özerklik verilmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009:111). 1990 yılından itibaren, eğitim özel kurumlar tarafından da sunulmaya başlamıştır. Eğitim kurumlarında kaynak temini, devlet tarafından desteklenmekle beraber, yerel yönetimlerden, öğrencilerden ve iş adamlarından da destek almaktadır (EURYDICE, 2009b).

Yükseköğretim kurumlarına üç yıllığına eğitim bakanlığınca onaylanan senato üyeleri tarafından seçilen ve profesör düzeyindeki rektörler başkanlık eder. Senato ve Konseyler, rektör ve dekanlar için tavsiye organlarıdır. Yükseköğrenimde gelişen demokratikleşme ile birlikte bu organlar, karar alma mekanizmasında daha fazla söz sahibi olmuşlardır. Ayrıca öğrenci dernekleri de gittikçe daha etkili olmaktadırlar. Öğrenciler, senatoda en az %20 ağırlıkta temsil edilmektedirler (Küçükcan ve Gür, 2009:111-112).

Türkiye'de Üniversite Yönetimi

Türkiye'de ülkenin yönetsel hizmetleri, merkezi yönetim ile birlikte il özel idareleri, belediyeler ve köyler gibi kamu tüzel kişiliğine, görevlerine, yetkilerine ve malvarlığına sahip yerinden yönetim örgütleri tarafından yürütülür (TBMM, 1982, md.126-127). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla düzenlenmiş olan Türk Milli Eğitim Sisteminde gerçek anlamda üniversite öğretimi Cumhuriyet dönemiyle başlatılırken, bilimsel ve idari anlamda özerk üniversite açılımı da 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile başlatılmaktadır. 1946 yılındaki üniversite özerkliğinin başladığı dönemdeki Türk eğitim modeli UNESCO tarafından Dünyaya örnek olarak gösterilmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009:17; Ortaş, 2006). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, yürürlüğe girdiği andan itibaren, üniversitelerin kurumsal özerkliğinin artırılması, üniversitelerin topluma hesap verebilir kılınması, akademik özgürlüğün genişletilmesi ve Adem-i Merkeziyetçi bir yükseköğretim sistemi gibi konularda tartışmalara kaynak oluşturmuştur. (Küçükcan ve Gür, 2009:213).

Cumhuriyetin kurulduğu 1923 yılından bu yana, yükseköğretimde yapılan düzenlemeler ve dönüşümler şu şekilde özetlenebilir: (1) 1933 de Üniversite Reformu yapılmış ve 2252 sayılı yasa ile Darülfünun kaldırılıp, yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Bu reform ile özerklik kaldırılmış, ilk kez üniversite, rektör, fakülte, dekan gibi terimler benimsenmiştir. (2) 13.6.1946 da 4936 sayılı yasa çıkarılmış ve hem üniversiteye hem de fakültelere tüzel kişilik ile bilimsel ve idari özeklik tanınmıştır. (3) 115 sayılı kanunla 1946 da çıkarılan kanunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Anayasaya ilk defa üniversite ile ilgili bir madde konulmuştur, (1961 Anayasası) Madde 120: "*Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir; özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır*" ifadeleri yer almıştır. (4) 1973-1981 dönemlerinde, Anayasanın 120. maddesinde değişiklik yapılmış, özerklik tanımına ekleme yapılmıştır. 1961 Anayasası, Madde 120: "*Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler*" ifadesi 1982 Anayasası Madde 130'da: "*Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak, bu yetki, Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez*" şeklinde yeniden tanımlanmıştır. (5) 24.6.1973 yılında 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu çıkarılmıştır. 1975 yılında Yükseköğretim Kurulu kurulmuştur. (6) 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çıkarılmıştır. 1982 Anayasasına Yükseköğretim ile ilgili 130.(Yükseköğretim kurumları), 131. (Yükseköğretim üst kuruluşları) ve 132.(Yükseköğretim kurumlarından özel hükümlere tâbi olanlar) maddeler konulmuştur (Günay, 2004:12; TBMM, 1961; TBMM, 1982). Türkiye'deki üniversitelere devletin bağlayıcı düzenlemeler getirmesinin, kurumsal işleyişin strate¬jik yönlerini etkilediği dile getirilmektedir (Visakorpi, vd., 2008:18).

Son yıllarda sayıları hızla artan üniversitelerde eğitim kadrosunun yetersizliği nedeniyle etkili eğitimi gerçekleştirmede sorunlar yaşanırken, devletin içinde bulunduğu mali durum nedeniyle, bu üniversitelerin mali açıdan desteklemesinde de yetersizlikler görülmektedir. Üniversiteler, devlete dayalı kısıtlı bütçeleriyle özerklik konusunda tam bir hareket alanına sahip olamamaktadırlar (Oktik, 2000).

Bologna sürecinin uygulanmasına ilişkin olarak, mevcut yasalar çerçevesinde, üniversitelerde kalite sistemi geliştirmeye yönelik 2005 yılında, akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği geliştirildi. Bu yönetme-

lik ile, akademik değerlendirme ve kalite geliştirme kurulunun kimlerden oluşacağı, görevlerinin neler olacağı, usul ve esasların neler olacağı belirlendi. Bu yönetmelik esas olarak üniversitelerin stratejik amaçlar doğrultusunda etkili şekilde çalışabilmesi için, iç ve dış denetçiler aracılığı ile üniversitelerin kendilerini değerlendirmelerini ön plana çıkarmaktadır (YÖK, 2005).

Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim kurumlarının özerkleşmesi ve hesap verebilirliklerinin artırılması yönünde, birçok ülkede birbirine benzer girişimler bulunmakta, devlet ve üniversite ilişkileri yeniden düzenlenmeye çalışılmaktadır. Geçen yirmi yıl içinde, küresel değişimler yükseköğretim sektörü üzerinde oldukça yoğun baskı oluşturmuş, gittikçe daha fazla sayıda yükseköğretim kurumu, hükümet kontrollü olmaktan, hükümet denetimli bir şekle doğru kaymaya başlamıştır (Raza, 2009). Devlet, mali konularda, desteğini azaltıp, üniversitelerin özerkliklerini genişletmekte, idari ve akademik konularda yönetim ve denetim görevlerini ara kurullara (buffer bodies) devredip, hesap verebilirlik ve kalite güvence sistemlerini hayata geçirerek, üniversitelerin, mali ve idari işlemlerini ve akademik performaslarını saydam bir şekilde dış denetimlere açmasını ve topluma hesap vermesini istemektedir. Günümüzde genellikle özerklik taleplerinin karşılanması ile hesap verebilirliğin artırılması arasında bir denge kurulmaya çalışılmaktadır (YÖK, 2006:42).

Kurumların nasıl hesap verir tutulacaklarına ilişkin olarak, hükümetlerin yüz yüze kaldığı en önemli soru, hükümetin talep ettiği hesap verirlikle kamu üniversitelerinin ihtiyacı olduğu özerkliği nasıl dengeleyecekleri hususudur (Fielden, 2008:19). Yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliğini sağlamada iki husus kritik öneme haiz görülmektedir. Bunlar, yükseköğretim kurumlarının uyumu ve hesap verebilirliğini sağlamada oluşturulan teşvikler ve bunun yanı sıra, teşviklerin birbiriyle çelişmemesi için, tüm kurumun bağdaşım içinde çalışması olarak gösterilmektedir (Raza, 2009). OECD ülkelerinde genel olarak üniversiteler, kendi politikalarını ve önceliklerini oluşturma ve faaliyetlerini gerçekleştirme konusunda önemli ölçüde özerkliğe sahiptirler. Üniversiteler, merkezi hükümetler tarafından dolaylı yollarla (performans temelli bütçe, kalite kontrol) denetlenmeye çalışılmaktadır. Üniversitelerin sahip oldukları bu özerklik, onların performansının dışsal olarak değerlendirilmesiyle yakından ilişkilidir (Küçükcan ve Gür, 2009:53). Devlet üniversitelerinin hükümetlerden tam bağımsız olması mümkün görünmemektedir. Bunun en önemli nedeni, üniversitelerin devlet tarafından finanse edilmesidir (Özer, vd., 2010:37-38).

Türkiye'de devlet üniversitelerinin akademik yapı ve programlarının YÖK tarafından onaylanmasının akademik özerkliğin kısıtlanmasına neden olduğu tartışmaları süregelmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009:54-55). Üniversiteler açısından önemli olan, bir yandan topluma hesap verip toplum tarafından denetlenirken, öte yandan öğretim üyelerinin akademik özgürlüklerinin korunması, üniversite içinde eşitlikçi bir dayanışma ortamın sürdürülmesi ve üniversitenin değişen politik koşullardan etkilenmesinin önüne geçilmesi olarak görülmektedir (Doğramacı, 2007:12-13). Batı Avrupa'da da üniversitelerin rolü ve işlevini etkileyen bir paradigma değişimi yaklaşık olarak son otuz yıldır yaşanmakta olup, üniversitelerin özerklikle birlikte hesap verebilirliklerini artırmak önemsenmektedir (Visakorpi, vd., 2008:18).

Dünya yükseköğretiminde, araştırmada incelenen Avusturya, İspanya, İtalya ve Polonya örneklerinde olduğu gibi, dünyada tek bir modelin olmadığı görülmektedir. Bu ülkelerde yükseköğretimde idari yönetim ve mali yapı hususları incelendiğinde, fırsat eşitliği, esneklik, katılımcılık, özerklik ve hesap verebilirlik gibi çağdaş anlayış ve ilkelerin etkin olduğu görülmektedir.

Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye'de de üniversitelerin çoğu hala ağırlıklı olarak devlet tarafından finanse edilmektedir. Bu durum üniversitelerin mali açıdan tam anlamıyla özerk olmadıklarını göstermektedir. Ancak Avrupa Birliğine üye ülkelerin bütçe gelirlerinin yüksek olması üniversite yönetimlerine birçok alanda Türkiye'ye göre daha fazla özerklik sağladığı bir gerçektir. Yönetsel ve mali yapılanma bakımından ileri düzeydeki devletlerde, kurumların mali özerkliği artmış, buna paralel olarak hesap verebilirlik aranmaya başlanmıştır. Kurumsal hesap verebilirlik, kurumun, ilgili bütün kesimlere karşı sorumlu olmasını ve yapılan uygulamaların kanunlara ve kurumun amacına uygun yapıldığını kanıtlamayı ifade etmektedir. Bunun yanında üniversite yönetimlerinin seçimle belirlendiği ve genelde akademisyen atamalarının devlet tarafından yapıldığı elde edilen bir diğer sonuçtur.

Ulaşılan bu sonuçlar eşliğinde şu önerilere yer verilebilir:

- Özerkliğe, sorumluluk ve dolayısıyla bir çeşit hesap verebilirlik eşlik etmelidir. Bu, kalite güvencesi yanında, toplumla bütünleşme, araştırma ve yenileşme vb. birçok alanı kapsamalıdır.

- Hesap verebilirlik hususlarında, kurum dışı denetmenlerin daha fazla yer almaları sağlanmalıdır. Özellikle danışmanlık görevini üstlenen aracı kurumlara yer verilmelidir.
- Üniversiteler tarafından yıllık olarak hazırlanıp Yükseköğretim Kurulu'na sunulan kurumsal stratejik planlar bir yandan üniversitelerin yerel ve ulusal temelde sorumluluklarını gösterirken, diğer yandan bu stratejik planları etkili şekilde gerçekleştirebilmek için, çıkarılacak yasalar ile, idari ve bütçe yönetimi sorumluluklarını üniversitelere devretmek gereklidir. Ancak bu şekilde rekabetçi ortamlarda değişim ve yenileşmenin önü açılabilir.
- Üniversitelere ayrılan bütçeler blok olarak verilmeli, üniversiteler nereye nasıl harcama yapacaklarına kendileri karar vermelidir.
- Hesap verebilme, doğrudan kontrol yerine, performansa yönelik çıktılara dayalı olmalı ve üniversiteler bu çıktıların ulusal amaçlara hizmet etmesi durumuna göre, ek ödenekler ile, araştırma ve geliştirme yönünde teşvik edilmelidir.

Kaynaklar

Anonim (2009). Avrupa Üniversiteler Birliğinden Türk Üniversiteleri Raporu, http://www.meleklermekani.com/universiteler/147927-avrupa-universiteler-birliginden-turk-universiteleri-raporu.html, erişim tarihi: 30/03/2011.

Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmalar. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı : 1(18), 23-49.

Bertelli, A. M. (2004), Strategy and accountability: structural litigation and public management, Public Administration Review, 64(1), 28-42.

Biricikoğlu, S. ve Gülener, H. (2008). Hesap verebilirlik anlayışındaki değişim ve Türk kamu yönetimi. Türk İdare Dergisi, Haziran (459), 203-224.

Bovens, M. (2003). Public accountability. EGPA Annual Conference, Oeiras Portugal, September.http://www.law.kuleuven.be/integriteit/egpa/previous-egpa-conferences/lisbon-2003/bovens.pdf. Erişim tarihi: 21/01/2011

Çankaya, İ. ve Töremen, F. (2010). Türkiye, Avrupa Birliği ve Amerika Birleşik Devletleri üniversite yönetimlerinin karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(13), 151-163.

Doğramacı, İ. (2007). Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi. Ankara: Meteksan A.Ş.

Downey, J. (2008). Accountability versus autonomy. Canada Quality Network for Universities, Meeting of vice-presidents. Nov. 13. http://www.heqco.ca/en-CA/Stay_Informed/Speeches%20and%20Presentations/Documents/Accountability%20versus%20Autonomy.pdf. Erişim tarihi: 12/03/2011

Dwivedi, O.P. & Jabbra, J.G. (Ed.). (1989). Public Service Responsibility and Accountability, Public Service Accountability: A Comparative Perspective. USA: Kumarian Press.

Erdem, A.R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (15), 299-314.

EUA (2009). Europe's universities lack 'genuine autonomy' from state control – EUA Report, Press release, 30 November 2009. http://www.eua.be/Libraries/Press/pressreleaseautonomy.sflb.ashx. Erişim tarihi: 15/04/2011

EURYDICE (2007). European glossary on education. Volume 5: Decision-making, advisory, operational and regulatory bodies in higher education, EACEA, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/european_glossary/084EN.pdf. Erişim tarihi:02/04/2011.

EURYDICE (2008). The education system in Austria (2008/2009), EACEA http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_EN.pdf. Erişim tarihi: 02/02/2011.

EURYDICE (2008). Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff, EACEA, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/ thematic_reports/091EN.pdf. Erişim tarihi: 02/03/2011.

EURYDICE (2009a). Organisation of the education system in Spain (2009/2010), EACEA, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase /eurybase_full_reports/ES_EN.pdf. Erişim tarihi: 01/02/2011.

EURYDICE (2009b). Organisation of the education system in Italy (2009/2010), EACEA, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ITEN.pdf. Erişim tarihi: 01/02/2011.

EURYDICE (2009c). Organisation of the education system in Poland (2009/2010), EACEA, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf. Erişim tarihi: 03/02/2010.

Fielden, J. (2008). Global trends in university governance. The World Bank, Education Working Paper Series, No 9. Washington, D.C. : The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Global_Trends_University_Governance_webversion.pdf. Erişim tarihi: 01.02.2010.

Günay, D. (2004). Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. International Congress On Higher Education Edu 2004 – İstanbul, May 27-29. http://www.durmusgunay.com/linkler/12.%C3%9Cniversitenin%20Neli%C4%9Fi,%20Akademik%C3%96zg%C3%BCrl%C3%BCkve%C3%9Cniversite%C3%96zerkli%C4%9Fi_.pdf. Erişim tarihi: 01.08.2010.

Kızılcık, R. ve diğ. (2005). Yirmi birinci yüzyılda yönetim. Polonya yönetim sistemi, http://www.arem.gov.tr/proje/yonetim/Dunyada_Kamu_Yonetimi.htm. Erişim tarihi: 29/03/2011.

Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz. Ankara: SETA Yayınları V.

MEB (2011). Avrupa'daki eğitim sistemleri üzerine özet belgeler "İtalya", www.maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/Italy%20(TR).doc. Erişim tarihi: 28/03/2011.

Memeduhoğlu, H. B. Ve diğ. (2009). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, (Ed.Balcı A.). Avusturya Eğitim Sistemi, Ankara: Pegem Akademi.

Mulgan, R. (2000). Accountability: an ever–expanding concept? Public Administration, 78(3), 555-573.

OECD (2003). Changing patterns of governance in higher education, OECD, http://www.oecd.org/dataoecd/0/20/35747684.pdf, erişim tarihi: 02/03/2011.

Oktik, N. (2000). The importance of autonomy and financial flexibility in Turkish higher education system. Mugla Üniversitesi, SBF Dergisi, Güz, Cilt 1, Sayı 2.

OMAY, E. (1990). Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler. Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği Yayınları-1, İstanbul: Cem Yayınevi.

Ortaş, İ. (2006). Üniversite özerkliği nedir?, http://strateji.cukurova.edu.tr/EGITIM/pdf /ortas_02.pdf, erişim tarihi: 31/03/2011.

Özdemir, M.Ç. ve diğ. (2006). Türkiye Üniversiteleri Öğretim Elemanı Araştırması. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınevi.

Özer, M.; Gür, B.S. ve Küçükcan, T. (2010). Yükseköğretimde Kalite Güvencesi. Ankara: Seta Yayınları.

Öztürk, S. (2006). Üniversitelerin yapısal ve işlevsel değişiminde üniversite özerkliğinin yeniden tanımlanması veya özerklik kavramı ve üniversite özerkliği. Eğitim, Bilim ve Düşünce Dergisi, Cilt 6, Sayı 4, http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=287, erişim tarihi:15/02/2011.

Pereyara, M.A. (2002). Changing educational governance in Spain: decentralisation and control in the autonomous communities. European Educational Research Journal, 1(4).

Quirk, B. (1997). Accountable to everyone: postmodern pressures on public managers. Public Administration, 75 (3), 569-586.

Raza, R. (2009). Examining autonomy and accountability in public and private tertiary ınstitutions. Human Development Network, The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EXTHDOFFICE/Resources/5485726123904798859/RAZA_Autonomy_and_Accountability_Paper.pdf. Erişim tarihi: 21/03/2011.

Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. ERC Working Papers In Economics www.erc.metu.edu.tr/menu/series07/0705.pdf. Erişim tarihi: 19/04/2011.

TBMM (1961). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961), http://www.tbmm.gov.tr/anayasa /anayasa61.htm. Erişim tarihi: 05/03/2011.

TBMM, (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), http://www.tbmm.gov.tr/anayasa /anayasa_2010.pdf. Erişim tarihi: 05/03/2011.

UNESCO, (2007). Profile of the education system made available through the database World Data on Education (WDE), http://www.ibe.unesco.org/en/worldwide.html. Erişim tarihi: 01/01/2011.

Visakorpi, J; Stankovic, F.; Pedrosa, J. ve Rozsnyai, C. (2008). Türkiye'de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar (Yükseköğretim Sistemi Üzerine 17 Türk Üniversitesinin Eua-Iep Kurumsal Değerlendirme Raporlarına Dayanan Gözlemler ve Öneriler), TUSİAD, T/2008-10/473. http://www.yyu.edu.tr/2010/BEK.WEB.YYU/2.TUS%C4%B0AD.Y%C3%96K.RAPOR.TR.pdf. Erişim tarihi: 01/09/2010.

Worldbank (2007). Turkey- higher education policy study. Vol I: Strategic directions for higher education in Turkey. Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region. http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEDUCATION/Resources/444607-1192636551820/Turkey_Higher_Education_Paper_062907.pdf. Erişim tarihi: 15/01/2011.

WUS (Dünya Üniversiteler Servisi) (2003). Lima Bildirgesi: akademik özgürlük ve yükseköğretim kurumlarının özerkliği. Eğitim Bilim Toplum, 1(4), 88-92.

YÖK (2005). Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme yönetmeliği. http://www.yok.gov.tr/content/view/444/183/lang,tr/

YÖK (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor), http://eua.cu.edu.tr/files/turkiyeninyuksekogretim-stratejisi.pdf. Erişim tarihi: 01/02/2011.

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