

EĞİTİM
yayınevi

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE VE AKREDİTASYON ÇALIŞMALARI 2021

Editörler

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN
Prof. Dr. Olgun ÇİÇEK
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZTUNÇ

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE VE AKREDİTASYON ÇALIŞMALARI 2021

Editörler

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN
Prof. Dr. Olgun ÇİÇEK
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZTUNÇ

EĞİTİM
yayınevi

**YÜKSEKÖĞRETİMDE
KALİTE VE AKREDİTASYON ÇALIŞMALARI 2021**

Editörler: Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN
Prof. Dr. Olgun ÇİÇEK
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZTUNÇ

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)
Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

Editör: Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-8468-13-7

1. Baskı, Kasım 2021

Kütüphane Kimlik Kartı

YÜKSEKÖĞRETİMDE
KALİTE VE AKREDİTASYON ÇALIŞMALARI 2021

Editörler: Prof. Dr. Aytekin İŞMAN
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN
Prof. Dr. Olgun ÇİÇEK
Prof. Dr. Fatoş SİLMAN
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZTUNÇ

199 s., 165x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-8468-13-7

İletişim: Prof. Dr. Aytekin İŞMAN <aytekinisman@gmail.com>

Bu kitabın pdf formatına <http://www.tojcam.net> ve <http://www.iticam.net> adreslerinden ulaşılabilir. Para ile satılmaz.

"İletişim Çalışmaları 2021" kitabında yer alan içeriğin tüm sorumluluğu tek taraflı olarak yazarlarına aittir.©

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok.
No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Şükran mah. Rampalı No: 107, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Eğitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.
10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
internetteki kitapçınız
kitapmatik.com.tr

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN - SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN - ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN – ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr. Olgun ÇİÇEK – YÖDAK

Prof. Dr. Hüseyin YARATAN – ULUSLARARASI FİNAL ÜNİVERSİTESİ

Prof. Dr. Ahmet ADALIER - ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Doç. Dr. Tolgay KARANFİLLER - ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZTUNÇ – SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

Önsöz

Yükseköğretimde kalite çalışmalarının temel hedefi; yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişimine ve öğrenim gören bireylerin evrensel yeterliliklere sahip olmasına katkı sağlamaktır. Türkiye’de yükseköğretim alanında kalite güvencesi sistemini güçlendirmek ve yaygınlaştırmak üzere ciddi çalışmalar yapılmaktadır.

2013 yılından itibaren “Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Konferansı” düzenli olarak gerçekleştirilmektedir. Yapılan bu çalışmalara akademik yayıncılık faaliyetleri açısından 2021 yılından itibaren “Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon Çalışmaları 2021” adlı kitapla katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu yıl ilkini yayımladığımız bu kitap, disiplinlerarası bir çalışma alanı olan Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon alanında değişen çok farklı bilgi ve araştırmayı sistematik şekilde sunmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, uygulamalı ve disiplinlerarası bir bilim dalı olan “Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon” alanında yapılan akademik çalışmaları çoğaltıp, yeni araştırma ve araştırmacıları teşvik edip, yapılan çalışmaların niteliğini, çeşitliliğini, ulusal ve uluslararası etkisini artırıp bu alanda çalışan akademisyenler arasındaki işbirliğini güçlendirmek ve sektörle eğitim dünyasının iyi iletişim kurması amacını gütmektedir. Ayrıca bu kitabın, Ülkemizde kalite alanının gelişmesine katkı sağlarken yeni araştırmaların, yaklaşımların ve uygulamaların alan uzmanları ile paylaşılmasına olanak sağlayacağından kuşkusuzdur.

“Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon Çalışmaları 2021” kitabımız okurlarına, <http://www.icqh.net/icqhpubs> sitesinden e-kitap olarak eriştirilmektedir. Kitabımıza olan ilgi ve katkının gelecek yıllarda daha da artması düşünülmektedir. Kitabımızın içinde yer alan tüm çalışmaları beğeni ile okuyacağımızı ümit ediyoruz.

“Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon Çalışmaları 2021” adlı kitabımızın bu noktaya gelmesinde desteklerini esirgemeyen tüm hocalarımıza, hakemlerimize, yazarlarımıza ve destek veren herkese çok teşekkür ediyoruz. Ayrıca siz değerli okuyucularımıza ve sanal ortamda ulaştırılmasında katkısı olan herkese çok teşekkür ediyoruz. Bu kitabın Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon alanına farklı bir bakış açısı ve katkı getirmesi dileğiyle...

Saygılarımızla

Editörler;

Prof. Dr. Aytakin İŞMAN

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Prof. Dr. Olgun ÇİÇEK

Prof. Dr. Fatoş SİLMAN

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa ÖZTUNÇ

İÇİNDEKİLER

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE KALİTE SÜREÇLERİ7

Serpil KOÇDAR — Cengiz Hakan AYDIN

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN AKREDİTASYON SÜRECİ..... 25

Nermin KARABACAK — Şenol SEZER

İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİL YETERLİLİKLERİ ve YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ51

Nergiz GÜNDEL

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDE YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE 75

Dr. Hülya ŞENOL — Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA KALİTE GÜVENCE VE AKREDİTASYON..... 90

Doç. Dr. Emrah ÇİNKARA — Dr. Nilüfer EVİŞEN

YÜKSEK ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HİZMET KALİTESİ KAPSAMINDA ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: KIBRIS SAĞLIK VE TOPLUM BİLİMLERİ ÖRNEĞİ..... 107

Figen YAMAN LESINGER

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA DİJİTALLEŞME SÜRECİ: HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE ZENGİNLEŞTİRİLEN ORTAMLAR ..122

Dr. Hatice Gökçe BİLGİÇ — Dr. Dilek DOĞAN — Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ MİSYON VE VİZYON TANIMLARINA İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ 142

Prof. Dr. Emet GÜREL — Büşra ÇETİN

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE VE BOLOGNA SÜRECİ 156

Uzm. Akış Yeşilada VAİZ — Prof. Dr. Fatoş SILMAN — Yrd. Doç. Dr. Osman VAİZ

**YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTENİN BİR BELİRLEYİCİSİ OLARAK
SOSYAL MEDYA: EĞİTİM-ÖĞRETİME ETKİLERİ VE KUŞAK
İLETİŞİMİNDEKİ YERİ.....166**

Doç. Dr. Aylin TUTGUN ÜNAL

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME YAKLAŞIMLARI..... 179

Uz. Gamze PELER SAHOĞLU — Doç. Dr. Serdal ISIKTAŞ

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE KALİTE SÜREÇLERİ

Serpil KOÇDAR

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
skocdar@anadolu.edu.tr

Cengiz Hakan AYDIN

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
chaydin@anadolu.edu.tr

ÖZET

Bu bölümün amacı, geçmişten günümüze açık ve uzaktan öğrenmede kalite süreçlerini tartışmak ve gelecekteki uygulamalar için önerilerde bulunmaktır. Öncelikle yükseköğretimde kalite ve açık ve uzaktan öğrenme kavramlarına değinilmiştir. Daha sonra, dünyada açık ve uzaktan öğrenmede kalite uygulamaları anlatılarak açık ve uzaktan öğrenmede sıkça kullanılan kalite ölçütlerinden ve modellerinden bahsedilmiştir. Son olarak, uygulamalar tartışılmış ve bu konudaki önerilere yer verilmiştir.

GİRİŞ

Öğrenme-öğretme süreçlerinde kalite, dünyada yükseköğretimde en çok tartışılan konulardan biridir. Ekonomik gelişmenin yolunun insan kaynağına yatırım yapmaktan geçtiğinin ve bunun ancak eğitimle mümkün olabileceğinin fark edilmesiyle, ulusal ve bölgesel düzeyde eğitimde kalitenin sağlanması ve iyileştirilmesi yönünde politikalar geliştirilmektedir. Birçok ülkede yükseköğretim kurumları, paydaşlarla etkileşim kurulan; iyi yapılandırılmış kalite yönetim sistemleri aracılığıyla kapsamlı bir biçimde sürekli iyileştirmeye dayalı ve küresel düzeyde kaliteli eğitim sunmak için çaba göstermektedir (Kumar, 2017).

Yükseköğretimdeki hızlı değişim, yükseköğretimin kalitesini değerlendirmede geleneksel akreditasyon tabanlı yaklaşımların rolünü, yapısını ve kapsamını değiştirmektedir (Ransom, Knepler ve Zapata-Gietl, 2018). Kalite güvencesi sistemlerini hayata geçirmek pek çok açık ve uzaktan öğrenme kurumu için zorluklar ortaya çıkarmıştır (Zuhairi, Raymundo ve Mir, 2020). Buna ek olarak, açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının yaygınlaşması, Kitleli Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) platformları gibi farklı eğitim sağlayıcılarının ortaya çıkması ve akreditasyon veren kuruluşların çelişkili rolleri ve sorumlulukları kalite ve akreditasyon süreçlerinde köklü bir değişim yaşanmasını gerektirmektedir (Ransom vd., 2018).

Açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde kalite güvencesi konuları ve uygulamaları öğrencilerin değişen ihtiyaçları, teknolojik gelişmeler ve dijital ve çevrimiçi öğrenmeye doğru yaşanan dönüşüme yanıt olarak ivme kazanmıştır (Arinto, 2016; Vlachopoulos, 2016; Zuhairi vd., 2020). Buna ek olarak, COVID-19 Pandemisi nedeniyle yükseköğretim kurumları dijitalleşmek zorunda kalmışlardır (Cirlan ve

Loukkola, 2021). Pandemi'den sonra da yükseköğretimde dijitalleşme hareketlerinin eskisinden daha hızlı bir artışla devam edeceği tahmin edilmektedir. Gaebel, Zhang, Stoeber ve Morrisroe (2021) tarafından Avrupa'daki 363 üniversitenin katılımıyla yapılan bir araştırmaya göre üniversitelerin %95'inin gelecekteki beş yıllık dönem için öğrenme-öğretme süreçlerinde dijitalleşmeyi stratejik önceliklerinden biri olarak belirlediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, Avrupa Üniversiteler Birliği'nin Üniversiteler için Vizyon 2030 Raporu'nda üniversitelerin hibrit yapıda olacağı öngörülmektedir (EUA, 2021). Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında kalitenin her zamankinden daha önemli bir konu haline geleceği ve daha fazla tartışılacağı söylenebilir. Bu kapsamda, bu bölümün amacı geçmişten günümüze açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinde kalite süreçlerini tartışmak ve gelecekteki uygulamalar için önerilerde bulunmaktır. Öncelikle kısaca yükseköğretimde kalite ve açık ve uzaktan öğrenme kavramlarına değinilmiştir. Daha sonra, dünyada açık ve uzaktan öğrenmede kalite uygulamaları anlatılarak açık ve uzaktan öğrenmede sıkça kullanılan kalite ölçütlerinden ve modellerinden bahsedilmiştir. Son olarak, uygulamalar tartışılmış ve bu konudaki önerilere yer verilmiştir.

Yükseköğretimde Kalite

Kalite ve kalite güvencesi kavramları yükseköğretim kurumlarının sözcük dağarcığına verimlilik artışı sağlamak amacıyla benimsenen Kaizen Felsefesi ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışı çerçevesinde sanayiden geçmiştir (Anderson, Johnson ve Milligan, 2000). Japonca'da kai (değişim) ve zen (daha iyi) kelimelerinin birleşimiyle oluşan *kaizen* kelimesi, *daha iyiye ulaşmak için sürekli ilerleme* anlamına gelmektedir (Emiliani, 2005; Singh ve Singh, 2009). Avrupa'da kalite güvencesi kavramının yükseköğretim kurumlarının yönetiminde ve hükümet politikalarında ayrı bir araç olarak kullanılması, 1970 ve 1980'li yıllarda Japon ekonomisinin başarısının taklit edilerek kalite güvencesinin sanayide yeni bir yönetim aracı olduğunun keşfedilmesiyle başlamıştır (Koçdar, 2011; Schwarz ve Westerheijden, 2004).

Yükseköğretimde kalite, bir eğitim modelinin bağlamı, kurumsal misyonu ve hedeflerinin yanı sıra eğitim sistemine, kuruma, programa veya disipline özgü olarak belirlenen standartlarla ilişkili olan çok boyutlu, çok düzeyli ve dinamik bir kavramdır (Vlasceanu, Grünberg ve Parlea, 2007). Genel anlamda kalite, eğitim kurumunun ulaşmaya değer öğrenme amaçları belirleyerek öğrenenlerin bu amaçlara ulaşmasını sağlamak olarak tanımlanabilir (Gola, 2004). Kalite güvencesi ise bir mekanizma olarak kalitenin sistematik bir biçimde geliştirilmesini ifade etmektedir. Düzenleyici bir mekanizma olarak kalite güvencesi, üzerinde uzlaşılmış ve tutarlı bir sürekli değerlendirme süreci çerçevesinde iyi kurgulanmış ölçütler aracılığıyla hesap verilebilirlik ve iyileştirmeye odaklanır (Vlasceanu, Grünberg ve Parlea, 2007). Başka bir ifadeyle, kalite güvencesi sürekli gelişim, değerlendirme ve başta öğrenciler olmak üzere tüm paydaşların beklentilerinin üzerinde hizmet verme çabalarını içermektedir (Zuhairi vd., 2020). Bates (2015), kaliteyi öğrenenlerin

dijital çağda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarını başarılı bir biçimde sağlayan öğretim yöntemleri olarak tanımlamıştır. Kaliteli bir açık ve uzaktan öğrenme sistemi öğrencilerin ve paydaşların ihtiyaçlarının etkili bir biçimde karşılanmasına odaklanmaktadır (Zuhairi vd., 2020).

Kalite güvencesini sağlamak için kullanılan birçok mekanizma vardır. Bu mekanizmalardan bazıları kalite değerlendirmesi, kalite kontrolü, denetim, akreditasyon, değerlendirme, onaylama, tanıma, vb. olarak sayılabilir. Kalite güvencesi, bahsedilen bu uygulamaları kapsayan genel bir terim olarak düşünülebilir; aralarında benzerlikler ve farklılıklar olsa da söz konusu uygulamalar kalite güvencesini sağlamanın birer yoludur.

Dünyada kalite güvencesi sistemlerinin kuruluşunda ulusal bağlam ve mekanizmanın kuruluş amacı önemlidir (Stella, 2007). Bu sistemlerin kurulmasının birçok nedeni olup, bu amaçlar ülkelerin sahip olduğu eğitim kurumlarının yapısına, kültürüne ve ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir (Jung, Wong, Baigaltugs ve Belawati, 2011; Ossiannilsson, Williams, Camilleri ve Brown, 2015). Kuruluş amacı her bir ülkeye göre farklılık gösterse de, genel olarak bu tür sistemlerle eğitimin kalitesinin artırılması, sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi ve eğitim-öğretimin kalitesinin güvence altına alınması amaçlanmaktadır.

Açık ve Uzaktan Öğrenme

Açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekân bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2011). Açık ve uzaktan öğrenme alanındaki uygulamaları ifade etmek için alan yazında uzaktan eğitim, açıköğretim, e-öğrenme, web-tabanlı eğitim, internet tabanlı öğrenme, esnek öğrenme, sanal öğrenme, m-öğrenme, u-öğrenme ve benzeri farklı kavramlar kullanılmaktadır (Dogan, Ozan ve Ozarslan, 2016). Aydın (2011), kavramlar arasında küçük farklar olsa da bu kavramların evrensel alanyazında genellikle birbirleri yerine kullanıldığını; Türkiye’de ise tamamen pratik nedenlerle uygulamaları farklı şekilde ifade edebilmek ve yasal mevzuatı daha kolay oluşturabilmek amacıyla açıköğretim, uzaktan eğitim ve e-öğrenme kavramlarının farklı uygulamaları nitelediğini; ancak son yıllarda dünyada akademik bir çalışma alanı olarak açık ve uzaktan öğrenme kavramının daha sık kullanılmaya başlandığını söylemektedir. Bu açıdan, Aydın (2011), alanda bir standart sağlanması amacıyla yukarıda sayılan tüm uygulamaları kapsayan *açık ve uzaktan öğrenme* kavramının kullanılmasını önermektedir. Buna bağlı olarak bu bölümde *açık ve uzaktan öğrenme* kavramı benimsenmiş; ancak gerektiğinde uygulamalardaki farklılıklara vurgu yapabilmek için diğer kavramlar da kullanılmıştır.

Açıklık kavramıyla birlikte Açık Eğitim Kaynakları (AEK) ve Kitleli Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) kavramları gündeme gelmiştir. Mikro-öğrenmenin bir türü olan AEK, açık biçimde veya telif hakları altında toplum tarafından ulaşılabilir

olan; açık erişime, tekrar kullanmaya, adapte etmeye ve tekrar yayımlamaya imkân veren açık lisansla yayımlanan her tür format ve ortamdaki öğrenme, öğretme ve araştırma malzemeleridir (Ossiannilsson, 2020). KAÇD'ler ise AEK hareketinden ortaya çıkmış olup, katılım koşulları içermeyen; herkese açık, ücretsiz veya çok düşük ücretlerle kitlelere sunulan çevrimiçi dersler olarak tanımlanabilir.

DÜNYADA AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE KALİTE UYGULAMALARI

Açık ve uzaktan öğrenmenin kalitesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkmıştır. Carnegie Kuruluşu (Carnegie Corporation) tarafından yapılan bir çalışma kapsamında mektupla eğitim veren okullara kayıt yaptıran öğrenci sayısının geleneksel yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu öğrenci sayısından fazla olduğu; ancak toplumu düşük kaliteli veya sahte programlardan koruyacak standartların olmadığı tespit edilmiştir (Feasley ve Bunker, 2007; Koçdar, 2011). Bu çalışmanın ardından mektupla eğitim veren okulların kaliteli eğitim vermelerini teşvik etmek amacıyla mektupla eğitim veren okulların bir araya gelmesiyle 1926 yılında Ulusal Uzaktan Eğitim Kurulu (National Home Study Council-NHSC) kurulmuştur (Feasley ve Bunker, 2007; Koçdar, 2011; Lezberg, 2007). Yıllar boyunca NHSC bünyesinde gerçekleştirilen kalite ve akreditasyon faaliyetleri sonucunda NHSC 1994 yılında isim değişikliğine giderek Uzaktan Eğitim ve Yetiştirme Kurulu (Distance Education and Training Council-DETC) olmuş ve sadece uzaktan eğitim veren kurumlara akreditasyon sağlayan bir akreditasyon kuruluşuna dönüşmüştür. Daha sonra, DETC 2015 yılında tekrar isim değişikliğine uğramış olup günümüzde CHEA ve USDE onaylı bir akreditasyon kuruluşu olarak Uzaktan Eğitim Akreditasyon Komisyonu (Distance Education Accrediting Commission-DEAC) adı altında faaliyet göstermektedir.

ABD'nin yanı sıra, açık ve uzaktan öğrenme alanında kalite çalışmalarına 2000'li yıllardan önce başlayan diğer ülkeler Norveç ve İngiltere'dir. Norveç'te 1948 yılında yürürlüğe giren bir yasa ile Mektupla Eğitim Okulları Kurulu (Correspondence School Council) faaliyete başlamış; bu Kurul, postayla eğitim yapan dersleri ve okulları Eğitim Bakanlığı adına 90'lı yılların başına kadar akredite etmiştir (Thorpe, 2003). Buna ek olarak, 1968 yılında uzaktan eğitim kurumlarının üyeliğiyle oluşan ulusal bir kuruluş olan Norveç Uzaktan Eğitim Birliği (Norwegian Association for Distance Education-NADE) kurulmuş ve Norveç'te uzaktan eğitimin gelişmesi konusunda etkin bir rol üstlenmiştir (Thorpe, 2003). İngiltere'de ise 1969 yılında Mektupla Eğitim Kolejleri için Akreditasyon Kurulu (Council for the Accreditation of Correspondence Colleges) kurulmuştur. Uzaktan eğitimle verilen derslerin kalitesinin sağlanmasından sorumlu olan kuruluş, 1982'de özelleşene kadar kısmi olarak hükümet tarafından finanse edilmiş olup, daha sonra Açık ve Uzaktan Öğrenme Kalite Kurulu (Open and Distance Learning Quality Council-ODL QC) adı altında bağımsız bir kuruluş olarak faaliyet göstermeye başlamıştır (Kirkpatrick, 2012; Thorpe, 2003).

Dünyada diğer ülkelerde açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi çalışmalarının, birkaç ülke haricinde genel olarak teknolojideki ilerlemelere bağlı bir biçimde özellikle e-öğrenme benzeri yeni sunum türlerinin ortaya çıkışıyla 2000'li yıllardan itibaren hız kazandığı gözlenmektedir. Örneğin, Afrika'da açık ve uzaktan öğrenme için kalite güvencesi çerçeveleri mevcuttur. Arap ülkelerinde açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin kalite standartları bulunmamakta; açık ve uzaktan öğrenmede genellikle geleneksel eğitim için kullanılan standartlar kullanılmaktadır (Mathes, 2019). Asya Pasifik bölgesinde birçok kalite güvencesi çerçevesinde uzaktan ve çevrimiçi öğrenmeye özel vurgu yapılmaktadır (Ossiannilsson vd., 2015). Asya'da birçok eğitim kurumu iç kalite güvence sistemlerine sahiptir; çevrimiçi ve uzaktan öğrenme üniversiteleri kalite güvencesi el kitapları geliştirmişlerdir (Mathes, 2019). Kuzey Amerika ve Okyanusya'da ise birçok kalite çerçevesi bulunmakta olup birçok üniversite açık ve uzaktan öğrenmeyi desteklemek için kalite modellerine sahiptir (Mathes, 2019). Türkiye'nin Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dahil olması itibarıyla Avrupa bölgesinde açık ve uzaktan öğrenmede kalite faaliyetleri izleyen bölümde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Avrupa'daki Uygulamalar

Avrupa'da e-öğrenmenin kalite güvence kuruluşlarının gündemindeki önemli konulardan biri haline gelmesiyle Ekim 2009'da Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Ağı (European Network for Quality Assurance in Higher Education-ENQA) e-öğrenmede kalite güvencesi temalı bir çalıştay düzenlemiştir (Grifoll vd., 2010). Bu çalıştayın sonuçlarına göre Avrupa'da e-öğrenmenin değerlendirilmesi konusunda çok az bir deneyim olduğu; bu konunun kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşlarının gündeminde olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, e-öğrenmede kalite süreçlerinin nasıl olması gerektiğinin Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area-ESG) içerisinde de yer almadığı belirtilmiştir. Raporda kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşlarının çalışmalarını e-öğrenme gibi alternatif öğrenme ve öğretme yöntemlerine adapte etmeleri ve geleneksel üniversitelerin gerekli dönüşümleri gerçekleştirmelerine yardımcı olacak değerlendirme ölçütleri geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, e-öğrenmenin ayrı değerlendirilmemesi; yükseköğretimin entegre bir parçası olarak ele alınması ve kalite güvencesinin e-öğrenmenin tüm yönlerini kapsaması gerektiği belirtilmektedir. Raporda bahsedilen bir başka önemli nokta ise yükseköğretim kurumlarına ve kalite güvencesi kuruluşlarına yardımcı olması açısından ortak bir tanım, anlayış ve dilin geliştirilmesine olan gereksinimdir.

ESG, 2015 yılında güncellenmiş olup, yeni sürüm ESG e-öğrenmeye uygulanabilir niteliktedir ve kalite güvencesi yöntemlerinin yeni göstergelerle nasıl geliştirilebileceğini göstermektedir Huertas vd., 2018). Daha sonra, 2016'da kalite güvencesi ve e-öğrenme konusunda ENQA bünyesinde bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunun amacı enformasyon ve iletişim teknolojilerinin

ortaya çıkardığı alternatif öğrenme ve öğretme yöntemleriyle ilişkili olarak kalite güvencesi konusunda ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmaktır (Huertas vd., 2018). Bu amaçla söz konusu çalışma grubu 2018 yılında e-öğrenmede kalite güvencesi konusunda bir rapor yayımlamıştır. ESG'ye ek olarak yararlanılabilecek bu raporda e-öğrenme uygulamalarında dikkate alınması gereken hususlar yer almaktadır (Huertas vd., 2018).

Yukarıda bahsedilen süreçte yükseköğretim kurumlarının veya akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenmeyle ilgili uygulamalarına ilişkin bazı araştırmalar yapıldığı gözlenmiştir. Örneğin, Aydın ve Koçdar (2011) tarafından ENQA üyesi kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşlarına uygulanan bir anket çalışmasında 34 akreditasyon kuruluşundan 19'unun (%55,9) açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarını uzaktan eğitime özgü özellikleri dikkate alarak özel ölçütlerle veya mevcut ölçütlere ek ölçütlerle değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre 19 kuruluşun sadece 2'si uzaktan eğitim için geliştirilmiş özel ölçütler kullanmaktadır. Benzer şekilde Ubachs (2017), gerçekleştirdiği anket çalışmasında 15 Avrupa ülkesindeki kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşundan sadece 5'inin harmanlanmış, çevrimiçi veya uzaktan eğitime özgü ölçütler kullandığı; 13'ünün enformasyon ve iletişim teknolojileri tabanlı öğrenme modellerine aşina olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, kalite güvencesi süreçlerinin genel olarak yükseköğretim kurumları tarafından yürütüldüğünü; kalite güvencesinin sağlanmasında sorumluluğun üstlenilmesi konusunda ulusal kalite güvencesi kuruluşlarından yükseköğretim kurumlarına doğru artan bir şekilde kayma olduğunu ileri sürmektedir.

Avrupa Üniversiteler Birliği'nin 2014 yılında e-öğrenme konusunda yaptığı çalışmada, 249 yükseköğretim kurumunun %91'inin e-öğrenmeyi öğretim süreçlerine entegre ettiklerini belirtmiş olmalarına rağmen e-öğrenmede kalite güvencesine gereken önemi vermedikleri saptanmıştır (Gaebel, Kupriyanova, Morais ve Colucci, 2014). Buna ek olarak, bu çalışmada kalite güvencesi kuruluşlarının yalnızca %23'ünün e-öğrenmeyi özel olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma, Gaebel vd. (2021) tarafından 2020 yılında tekrarlanmıştır. Çalışmanın yeni sürümünde Avrupa'dan 368 yükseköğretim kurumu yer almıştır. Bu çalışmaya göre yükseköğretim kurumlarının %51'inin iç kalite güvencesi faaliyetlerinde dijital destekli öğrenme ve öğretme süreçlerini dikkate aldığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, 2014 yılında yapılan çalışmayla karşılaştırıldığında yükseköğretim kurumlarında dijital destekli öğrenme ve öğretme süreçlerinde iç kalite güvencesi faaliyetleri %22 artmıştır. Öte yandan, bu sonuç araştırmaya katılan yükseköğretim kurumlarının yaklaşık yarısının hâlâ bu tür süreçlerin iç kalite güvencesinde dikkate alınmadığını göstermektedir (Gaebel vd., 2021).

Gaebel vd. (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre Avrupa Yükseköğretim Alanı'daki ülkelerin 39'undan alınan yanıtlara göre 19 ülkede ulusal veya hükümet düzeyinde dijital destekli öğrenme ve öğretme stratejileri bulunmamaktadır;

ancak bazı ülkeler kurumları dijital destekli öğrenme ve öğretmeyi geliştirme yönünde destekleme amaçlı bazı önlemler almaktadır. Buna ek olarak, COVID-19 Pandemisi'nden beri 16 ülkede yükseköğretim yasal düzenlemeleri değişmiştir veya değişmesi yönünde tartışılmaktadır. Ayrıca, Gaebel vd. (2021) Pandemi'den beri 28 ülkede yükseköğretim kurumlarının dijital destekli öğrenme ve öğretmeyi destekleme amaçlı önlemler alındığını belirtmiştir.

Türkiye'deki Uygulamalar

Türkiye'de yükseköğretimde kalite güvencesi sistemlerinin kuruluşu, 2001 yılından itibaren Bologna Süreci kapsamında gündeme gelmiştir. Bu süreçte Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yetkilendirilen bağımsız ulusal dış kalite güvence kuruluşları çeşitli alanlarda program düzeyinde akreditasyon vermeye başlamıştır. 2005 yılında Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği kapsamında Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) tarafından Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi oluşturulmuş; daha sonra Temmuz 2015'te Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015; Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi, 2007). Bu Yönetmelik kapsamında 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuş olup, Kurul 2020'de ENQA'ya tam üye olarak kabul edilmiştir. Kasım 2018'de ise Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği yürürlüğe girmiştir. İlgili yönetmelik kapsamında her bir yükseköğretim kurumu her beş yılda bir zorunlu olarak kurumsal değerlendirme sürecinden geçmektedir. Program akreditasyonu süreçleri ise zorunlu olmayıp yükseköğretim kurumlarının kendi isteklerine bağlı olarak gönüllülük esasına göre yürütülmektedir. Söz konusu Yönetmelik kapsamında açık ve uzaktan öğrenmeye özel olarak değinilmediği söylenebilir. Bu süreçte, yeni açılacak programların YÖK bünyesinde faaliyet gösteren Uzaktan Eğitim Komitesi tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda programların açılıp açılmamasına ilişkin karar verilmesi söz konusu olmuştur (Özkul ve Latchem, 2011).

Türkiye'de 2021 yılı itibarıyla tescil süresi devam eden 18 program akreditasyon kuruluşu faaliyet göstermektedir. Bu akreditasyon kuruluşlarından biri de 2017 yılında kurulan ve 2020'de YÖK tarafından tescil edilen AUDAK-Açık ve Uzaktan Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği'dir. AUDAK'ın kuruluş amacı, açık ve uzaktan öğrenme sunan kurumlara kurum veya program düzeyinde akreditasyon vermektir (<http://audak.org/>). Ayrıca YÖKAK, 2020 yılında Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi Ölçütleri ve Değerlendirme Rehberi yayımlamıştır. Bu rehberin amacı, COVID-19 Pandemisi'yle birlikte yükseköğretim kurumlarında başlatılan uzaktan ve karma eğitimin kalitesinin değerlendirilmesine yol göstermektir (Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi Ölçütleri ve Değerlendirme Rehberi, 2020). Rehber, YÖKAK Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri'ne göre gruplanmış olan bir dizi ölçütü içermektedir.

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEDE KALİTE ÖLÇÜTLERİ VE MODELLERİ

Açık ve uzaktan öğrenmenin yaygınlaşmasıyla akreditasyon kuruluşları uzaktan eğitimin bütün olarak kurumsal misyonun içinde nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda bir ikileme karşı karşıya kalmışlar ve birçoğu geleneksel akreditasyon ölçütlerini uzaktan eğitim programlarına uygulama eğilimine girmişlerdir (Olcott, 2003). Buna paralel şekilde, Mathes (2019) bazı ülkelerde kalite güvencesi çerçevelerinin özel olarak açık ve uzaktan öğrenmeye vurgu yapmadığını belirtmektedir (Mathes, 2019). Öte yandan, zamanla uzaktan eğitim programları yaygınlaştıkça bu uygulamaları geleneksel ölçütlerle değerlendirmenin yetersiz kaldığı anlaşılmıştır (Olcott, 2003). Marginson (2002), uzaktan eğitimde kalite güvencesini örgün eğitimin bakış açısıyla değerlendirmenin, birçok kalite güvence sisteminin temel bir zayıf yönü olduğunu ve bu durumun, uzaktan eğitimin değerlendirilmesi için kullanılacak araçların geliştirilmesinde gecikme yarattığını söylemektedir. Marginson'a göre uzaktan öğrenme, öğrenmenin diğer süreçleriyle ortak öğeler içerirken, aynı zamanda bazı farklı özelliklere de sahiptir. Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenmede kalite süreçleri örgün eğitimle ortak olan öğelerin yanı sıra, açık ve uzaktan öğrenmeye özgü birtakım ayrı öğeleri de içermelidir. Stella ve Gnanam (2004) kalite güvencesi için kullanılacak temel yöntemlerin örgün ve uzaktan eğitim için aynı olması yönünde artan bir uzlaşma olduğunu; ancak uygulamaların farklılaşma derecesi konusunda uzmanlar arasında görüş birliği bulunmadığını belirtmektedir.

Alan yazında açık ve uzaktan öğrenmede kalite modelleri ve yaklaşımları kalite konusunda bütüncül bir bakış açısının (Swedish National Agency for Higher Education, 2008; Jung, 2005; Ossiannilsson, 2020) ve öğreneni merkezde konumlandırmanın önemini vurgulamaktadır (Ossiannilsson, 2020). Bütüncül yaklaşım, tüm kalite öğelerinin bir sistem oluşturması anlamına gelmekte; bir kalite ögesinde meydana gelen değişiklik, genelde diğer kalite öğelerinde de değişiklik yapılmasını gerektirebilmektedir (Swedish National Agency for Higher Education, 2008).

Kalite uygulamaları her bir ülkenin bulunduğu sosyal ve kültürel çevreye göre şekillenmekte; uygulamalar amaca ve bağlama göre farklılaşabilmektedir (Jung vd., 2011; Ossiannilsson vd., 2015). Bu açıdan, her bir kurum kendi kültürüne ve paydaşlarının ihtiyaçlarına uygun tanımlara, modellere ve uygulamalara sahip olabilmektedir (Zuhairi vd., 2020). Açık üniversiteler ve açık ve uzaktan öğrenme kurumları da buldukları ülkenin kültürel bağlamına ve paydaşlarının beklentilerine uygun olan kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerini hayata geçirmektedir (Zuhairi vd., 2020).

Açık ve uzaktan öğrenmede kalite karmaşık ve farklı paydaşların bakış açısıyla farklı biçimde tanımlanabilecek çok yönlü bir özelliğe sahiptir (Dondi, 2009; Ossiannilsson, 2020; Ossiannilsson vd., 2015). Ossiannilsson vd. (2015) açık ve uzaktan öğrenme, AEK ve KAÇD kalitesinde rol oynayan üç temel grup paydaş

tanımlamışlardır: Öğrenenler, eğitim kurumları ve toplum. Her bir paydaş kaliteyi kendilerine özgü bir bakış açısıyla ele almakta; bu durum ise bazen kalite kavramının farklı boyutlarındaki tanımlamalarda uyumsuzluğa yol açmaktadır. Buna ek olarak, Ossiannilsson (2020) açık, esnek ve çevrimiçi öğrenme için öğrencilerin perspektifinden mükemmellik, etki ve uygulama ölçütlerine dayanan bir kalite modeline ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Dünyada açık ve uzaktan öğrenmede yaygın olarak kullanılan kalite modellerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- ABD'deki akreditasyon kuruluşlarını yetkilendiren üst kurul olan Yüksek Eğitim Akreditasyonu Derneği (Council for Higher Education Accreditation-CHEA) bünyesindeki Kalite Platformu alternatif eğitim sağlayıcılarının kalitesini değerlendirmek amacıyla öğrenci başarısına odaklı çıktı-tabanlı standartlar geliştirmiş olup, bu standartlar ABD'de veya başka ülkelerde kullanılabilir niteliktedir (Ransom vd., 2018).
- ABD'de faaliyet gösteren DEAC, yalnızca açık ve uzaktan öğrenme kurum ve programlarını akredite etmektedir.
- Avrupa'da İşletme programlarını akredite eden akreditasyon kuruluşu EFMD, Çevrimiçi Ders Sertifikasyon Sistemi'yle (Online Course Certification System-EOCCS) çevrimiçi derslere kalite etiketi vermektedir.
- Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Birliği (International Council for Open and Distance Education-ICDE) kalite inceleme süreci sonunda başarılı olan kurumlara kalite etiketi vermektedir.
- EADTU, kalite inceleme süreci sonucunda başarılı olan kurumlara veya programlara E-xcellence kalite etiketi vermektedir. Uzman incelemesinin çevrimiçi yapıldığı bir seçenek de mevcuttur. Ayrıca, KAÇD'lere yönelik olarak OpenupEd Kalite Etiketi verilmektedir.
- APEC ekonomilerinde son 10 yılda yükseköğretimde çevrimiçi ve karma eğitimdeki artışa bir yanıt olarak Çevrimiçi Öğrenmede Kalite Güvencesi Aracı geliştirilmiştir (Quality Assurance of Online Learning Toolkit, 2017). Bu araçta ölçütler çevrim içi ve karma eğitim için bütüncül bakış açısıyla bir kalite kültürü oluşturacak biçimde oluşturulmuştur.
- Afrika Uzaktan Eğitim Kurulu (African Council for Distance Education-ACDE) tarafından geliştirilen ölçütler, Afrika'daki açık üniversiteler tarafından kullanılmaktadır (Ossiannilsson vd., 2015).
- Commonwealth of Learning (COL) tarafından Uzaktan Yüksek Eğitim Kurum ve Programları için Kalite Güvencesi Araç Seti geliştirilmiştir (COL, 2009). Ayrıca, Açık ve Uzaktan Yapılandırılmamış Eğitim için 2012 Kalite Güvencesi Araç Seti yayımlamıştır (Latchem, 2012).
- COL ölçütleri temel alınarak geliştirilen Afrika Sanal Üniversitesi (African Virtual University-AVU) Kalite Çerçevesi kapsamında açık ve uzaktan öğrenmeye özgü ölçütler geliştirilmiştir (Olcott, 2014).

- Çevrimiçi Öğrenme Konsorsiyumu (Online Learning Consortium-OLC) bünyesinde kurumlar için Kalite Puan Kartı geliştirilmiştir. Ayrıca, ders düzeyinde kalite değerlendirme tablosu bulunmaktadır. Uzman incelemesi sonucunda başarılı olduğu takdirde kalite etiketi verilmektedir.
- ABD’de Quality Matters (QM) süreci ulusal ve uluslararası düzeyde çevrimiçi programlar, dersler ve KAÇD’ler için kalite değerlendirmesi yapılmakta ve QM Kalite Etiketi verilmektedir. Uzman incelemesi çevrimiçi olarak yapılmaktadır.
- Kaliforniya Eyalet Üniversitesi bünyesinde Çevrimiçi Öğretim için Chico Değerlendirme Tablosu (Chico Rubric) geliştirilmiştir.
- Monterey Teknoloji Enstitüsü (Monterey Institute for Technology and Education-MITE) tarafından yürütülen Çevrimiçi Ders Değerlendirme Projesi (Online Course Evaluation Project-OCEP) kapsamında 2005 yılında ders değerlendirme ölçütleri geliştirilmiştir (Koçdar ve Çetinkaya-Öztürk, 2015).
- Kanada’nın Alberta eyaletindeki 26 kurumun bir araya gelerek kurduğu bir konsorsiyum olan eKampusAlberta (eCampusAlberta) tarafından çevrimiçi dersler için Temel Kalite Standartları (Essential Quality Standards) geliştirilmiştir (Koçdar ve Çetinkaya-Öztürk, 2015).

Açık ve uzaktan öğrenme için yol gösterici kalite ölçütleri geliştiren diğer bazı bölgesel birlikler Asya Açık Üniversiteler Birliği (Asian Association of Open Universities-AAOU), Avustralasya Açık, Uzaktan ve e-Öğrenme Birliği (Australasian Council of Open, Distance and e-Learning), Latin Amerika ve Karayipler Uzaktan Eğitimde Kalite Enstitüsü CALED (Latin American and Caribbean Institute for Quality in Distance Education) olarak sayılabilir (Swedish National Agency for Higher Education, 2008; Ossiannilsson vd., 2015).

Dünyada bazı akreditasyon kuruluşları tarafından açık ve uzaktan öğrenmenin akreditasyonu için özel ölçütler kullanılıyor olsa da, açık ve uzaktan öğrenmede kalite modellerinde kullanılan ölçütlerin daha çok açık ve uzaktan öğrenme konusunda çalışmalar yapan dernek ve birlikler, kalite konusunda çalışan birlikler veya üniversiteler tarafından geliştirildiği; bu yönüyle de bağlayıcı olmayıp yol gösterici nitelikte olduğu söylenebilir. Örgün eğitimde kurum ve program düzeyinde kalite güvencesi faaliyetleri olduğu bilinmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarıyla birlikte kurum ve program düzeyinde kalite çalışmalarına ek olarak *ders düzeyinde kalite* kavramı da gündeme gelmiştir (Koçdar ve Aydın, 2015). Ossiannilsson vd. (2015), açık ve uzaktan öğrenmede kalite ölçütlerinin büyük (macro), orta (meso) ve küçük (micro) olmak üzere üç düzeyde uygulandığını belirtmektedir. Büyük düzey, ulusal ve uluslararası düzeydeki ölçütleri; orta düzey, kurumlara uygulanan ölçütleri; küçük düzey ise bireysel uygulamalar için geliştirilen ölçütleri (ders düzeyindeki kalite ölçütlerini) nitelemektedir. Ossiannilsson vd. (2015) geliştirilen ölçütlerin çoğunun büyük ve orta düzeyde olduğunu; ders

düzeyinde kalite ölçütlerini içeren küçük düzeydeki ölçütlerin az sayıda olduğunu belirtmektedir. Ders düzeyinde kalite ölçütlerinin KAÇD'lerin yaygınlaşmasıyla birlikte artmaya başladığı söylenebilir.

Açık ve uzaktan öğrenmede kalite modelleri incelendiğinde birçok model ve çerçeve olduğu görülmektedir. Bu çerçeve ve modeller birçok ortak öge içermektedir. Ossiannilsson vd.'ye (2015) göre en sık karşılaşılan ortak öğeler kurumsal yönetim, öğretim programı tasarımı, öğrenci desteğidir ve modellerdeki farklılıklar ölçütlerin gruplanması ve performans göstergesi seviyesinde uygulanan ayrıntıların miktarıdır. Jung ve Latchem (2007) uzaktan eğitimde kurumsal kalite güvencesi ölçütlerinin genellikle planlama, yönetim, ders tasarımı, geliştirilmesi ve sunumu, öğrenci destek sistemleri, başarının değerlendirilmesi ve teknoloji uygulamaları gibi unsurları içerdiğini; öğretim tasarımı ögesine özellikle önem verildiğini belirtmektedir. Belawati (2010), açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi dokümanlarında politika ve planlama, insan kaynakları, öğrenme ortamları, öğrenci desteği ve başarının değerlendirilmesi öğelerinin öne çıktığını belirtmektedir. Hall (2003) ise uzaktan eğitim akreditasyonunda örgün eğitim akreditasyonundan farklı olarak dikkate alınması gereken temel öğelerin öğretim programı, öğrenci desteği ve değerlendirme olduğunu söylemektedir. Ossiannilsson vd. (2015), açık ve uzaktan öğrenmede ölçütlerin genel olarak aşağıdaki gibi sınıflandırıldığını belirtmektedir:

- Yönetim (Kurumsal strateji, vizyon ve kaynaklar)
- Ürünler (öğretim programı ve modül geliştirme)
- Hizmetler (öğrenci ve çalışan desteği, bilgi kaynakları, vb.)

Buna ek olarak, Ossiannilsson (2020) açık ve uzaktan öğrenmede kalite çerçevelerinin genel olarak aşağıdaki öğeleri içerdiğini söylemektedir:

- Kurumsal destek (vizyon, planlama ve altyapı)
- Ders geliştirme
- Ders yapısı ve öğretim programı
- Ders sunumu
- Ders tasarımı
- Öğretme ve öğrenme (öğretim)
- Öğrenci ve öğretim elemanı desteği

Ossiannilsson'un (2020) modeline göre *ürünler*, *hizmetler* ve *yönetim* bütüncül modeli karakterize eden üç temel alandır. Süreçler önemli bir role sahiptir çünkü kalite öğeleri etkileşimli ve karşılıklı bağımlı bir niteliğe sahiptir. Öğrenen, modelin merkezinde yer almaktadır. Ossiannilsson'a göre (2020) kalitenin genel boyutları olsa da durumsal, kültürel ve bağlamsal özelliklere sahip olmalıdır.

TARTIŞMA

Dünyada tüm bölgelerde çevrimiçi, açık, esnek ve teknoloji destekli öğrenme önemli bir potansiyele sahiptir; ancak bu alanda dünyada kullanılan birçok kalite çerçevesi bulunsa da, akreditasyon süreçlerinde yönetim organları tarafından kullanılacak tutarlı ölçütlerin bulunması konusunda hâlâ sorun vardır (Mathes, 2019). Gaebel

vd.'nin (2021) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre kurum düzeyinde ve aynı zamanda bazı ülkelerde dijital destekli öğrenme ve öğretme süreçlerinde kalite güvencesi konusu hâlâ çözüme kavuşturulamamıştır. Özellikle kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşları nezdinde, açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının akredite edilmesi konusunda son 10 yılda kayda değer bir ilerlemenin olmadığı gözlenmektedir. Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenmede kullanılacak ölçütler konusunda nasıl bir yaklaşım izlenmesi gerektiği ve ölçütlerin hangi düzeyde farklılaşabileceği konusunda daha fazla çalışma yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenmenin dünyada birçok ülkede hâlâ örgün eğitimde kullanılan ölçütlerle akredite edildiği görülmektedir. Oysaki açık ve uzaktan öğrenme; ders tasarımı, öğrenme malzemelerinin üretimi, ders sunumu, kayıt hizmetleri, etkileşim, öğrenenlere ve çalışanlara sunulan destek hizmetleri, ölçme ve değerlendirme gibi birçok bileşene sahip olması itibarıyla karmaşık bir sistemin yönetimini içermektedir. Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenmede başarılı uygulamaların sırrı, sistem yaklaşımının benimsenmesinde yatmaktadır (Moore ve Kearsley, 2012; Saba, 2003). Birbirleriyle etkileşim halinde olan tüm bileşenlerin bir bütün olarak etkin bir şekilde çalışması önemlidir; uygulamada bu bileşenler birbirleriyle ne kadar bütünleştirilirse uzaktan eğitim kurumunun etkililiği de o kadar fazla olacaktır (Moore ve Kearsley, 2012; Saba, 2003). Sistem yaklaşımında bileşenler arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemenin bir başka yolu sistemin girdi, süreç ve çıktılarını incelemektir (Moore ve Kearsley, 2012). Eğitimde girdiler öğrenenler, öğreticiler, öğretim programları ve sunulan imkânlardan meydana gelmekte; süreçler öğretme-öğrenme etkileşimleri, iç etkinlikler, araştırma, değerlendirme prosedürleri ve yönetim uygulamaları gibi öğeleri içermekte; çıktılar ise sistemin dış etkinliği veya mezunların kalitesi gibi öğelerden oluşmaktadır (Okebukola ve Shabani, 2007). Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenmede kalite süreçlerinde sistem yaklaşımıyla girdi, süreç ve çıktı boyutlarının tümüne odaklanarak bütüncül bir kalite güvencesi yaklaşımına gereksinim duyulmaktadır (Jung, 2005; Ossiannilsson, 2020).

Mathes (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre dünyadaki birçok bölgede uzaktan öğrenmenin geleneksel öğrenme kadar etkili olduğu kabul edilmektedir; ancak bu görüş her bölge için geçerli olmayıp, bazı ülkelerde uzaktan öğrenmeye karşı olumsuz tutumlar olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aydın (2011) açık ve uzaktan öğrenmeye karşı toplumda olumsuz bir algının varlığından bahsetmektedir. Koçdar ve Kapar (2017) tarafından yapılan araştırmada ise akreditasyon kuruluşlarının yetkililerinden bazılarının açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan programların akreditasyonuna mesafeli yaklaştıkları veya karşı oldukları gözlenmiştir. Bu olumsuz algıların açık ve uzaktan öğrenmede kalite sorunlarından kaynaklandığı söylenebilir. Standartların olmayışı açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının güvenilirliği konusunda sorunlar yaratabilmektedir (Mathes, 2019). Bu durum, açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarında iç ve dış kalite güvencesi süreçlerinin oluşturulmasının önemini göstermektedir. Bu açıdan, her ülkenin veya

bölgenin küresel minimum standartlar üzerinde uzlaşıp yerel, ulusal ve bağlamsal özellikler de dikkate alınarak ölçütler geliştirilmelidir.

Daniel (2006), açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının resmi kalite güvence süreçlerinin ötesinde bir kalite kültürüne doğru ilerlemesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Jung ve Latchem (2012) kalite güvencesini sürekli iyileştirme süreci olarak görmenin öneminden bahsederek kurumların dış kontrollerden iç kalite kültürüne doğru yönelmesi gerektiğini söylemektedir. Yükseköğretim kurumlarında kalite kültürü, ancak çalışanların kalite süreçleri içerisinde etkin rol alması sayesinde sağlanabilir ve sürdürülebilir hale getirilebilir (Ossiannilsson vd., 2015). Bu açıdan, kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşları açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının kendine özgü unsurlarını dikkate alan dış kalite güvencesi yöntemleri geliştirmelidir (Huertas vd., 2018). Öte yandan, yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda sorumluluk sadece kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşlarına değil, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarına da düşmektedir. Birçok açık üniversitenin iç kalite konusunda önemli ölçüde ilerleme kaydettiği ve iyi uygulamalara sahip olduğu bilinmektedir (Koçdar ve Aydın, 2017; Mathes, 2019). Buna paralel olarak, açık ve uzaktan öğrenme imkânları sunan geleneksel yükseköğretim kurumlarının açık üniversitelerin iyi uygulamalarını örnek almaları ve kendi iç kalite güvencesi sistemlerini açık ve uzaktan öğretim-öğrenme süreçlerinin kalitesini garanti edecek şekilde uyarlamaları gerekmektedir (Huertas vd., 2018).

Açık ve uzaktan öğrenme alanında bir başka sorun, açık ve uzaktan öğrenmenin çeşitli alt alanlarında uzmanlığına sahip yetişmiş insan kaynağı yetersizliğidir (Aydın, 2012). Mathes (2019), bazı ülkelerde uzaktan öğretim konusunda uzmanlık ve becerileri geliştirmek için eğitimlerin her zaman ulaşılabilir olmadığını belirtmekte; yüz yüze eğitim modellerinde öğretmeye alışkın olan öğretim elemanlarının bir uzaktan öğrenme ortamında kendi rolünün ne olacağını ve öğrencilere nasıl en iyi şekilde destek sunacağını bilememesiyle karşı karşıya kalabileceğinden bahsetmektedir. Buna ek olarak, Ossiannilsson vd. (2015) kurumsal liderliğin kalite açısından gerekli altyapı, kaynaklar, destek, hizmet içi eğitim ve benzeri unsurları sağlama konusunda önemli bir role sahip olduğunu söylemektedir. Bu açıdan, açık ve uzaktan öğrenme alanında uzmanlığa sahip insan kaynağının ve liderlerin yetiştirilmesine yönelik gerekli çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Geleneksel kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinde kurum ve program düzeyinde kalite faaliyetleri yürütülmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme ile birlikte eğitimde kalite alan yazınında *ders düzeyinde kalite* kavramı gündeme gelmiştir. KAÇD'lerin yaygınlaşmasıyla birlikte mikro-kredilendirme uygulamalarının sayısında da artış görülmektedir. Öte yandan, bu tür derslerin kalitesi konusunda çalışma yapan akreditasyon kuruluşları çok az sayıdadır. Akreditasyon kuruluşlarının da bünyelerinde ders düzeyinde kalitenin yanı sıra akreditasyon verilmesine yönelik çalışmalar yapmaları bu alanda kalitenin artmasına ve açık ve uzaktan öğrenme alanına yönelik algının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Uluslararası ölçekte yaşanan COVID-19 sürecinde yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçişle birlikte yükseköğretim kurumları öğrenenler ve öğreticiler arasındaki etkileşimi devam ettirebilmek için çevrimiçi öğrenme ortamlarını benimsemeye mecbur kalmışlardır (Chávez, Montaña, Barrera, Sánchez ve Faure, 2021). Bu süreç, yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon uygulamalarını da etkilemiştir. Örneğin, ulusal düzenlemeler ve dış kalite güvencesi süreçleri üniversite çalışanlarının ve öğrencilerin fiziksel olarak üniversitede bulunmalarını talep etmektedir (Gaebel vd., 2021). Pandemi koşullarında bu mümkün olmadığından, kalite süreçlerinde de aksamalar meydana gelmiştir. Açık ve uzaktan öğrenmede kalite etiketi veren QM veya EADTU gibi birlikler uzman incelemelerini ve görüşmeleri çevrimiçi ortamda yapmaktadırlar. Bu uygulama, geleneksel kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerine örnek oluşturabilir ve gelecekte kalite süreçleri Öğrenme Yönetim Sistemlerine benzer çevrimiçi Akreditasyon Yönetim Sistemleri aracılığıyla takip edilebilir. Böylece, Pandemi koşulları gibi beklenmeyen durumlarda kalite faaliyetlerinin kesintiye uğraması engellenerek sürekliliği sağlanabilir. Ayrıca, hem zamandan hem de kâğıt ve benzeri kırtasiye masraflarından tasarruf edilmesi sayesinde kalite süreçlerinin etkin olarak yürütülmesine katkı sağlanmış olacaktır (Koçdar ve Aydın, 2013).

Pandemi koşulları açık üniversitelerde de bazı değişimlere neden olmuştur. Örneğin, yüz yüze verilen danışmanlık hizmetleri web-tabanlı olarak verilmiş; yüz yüze yapılan sınavlar yerine ödevler veya çevrimiçi sınavlar yapılmıştır. Bu açıdan, kalite süreçleri uzaktan öğrenme kalite güvencesi sisteminden çevrimiçi öğrenme kalite güvencesi sistemine değişimi ve denetim tabanlı kalite güvencesi sisteminden analitik tabanlı kalite güvence sistemine değişimi gerektirmiştir (Zuhairi vd., 2020). Gelecekte akreditasyon faaliyetleri için öğrenme analitikleri ve benzeri araçların kullanılması yine akreditasyon çalışmalarının etkinliğine katkı sağlayacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyada açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi konusunda yapılan çalışmalar son 10 yılda önemli ölçüde artmış olsa da kalite güvencesi ve akreditasyon sistemleri hâlâ gelişme aşamasındadır. Yürütülen çalışmalar birliklerin ve derneklerin oluşturduğu yol gösterici ilkelerin rehberliğinde ulusal kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşları nezdinde artık resmi bir kimlik kazanmalıdır. Bu noktada önerilenler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Ulusal kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşları kalite güvencesi süreçlerinde açık ve uzaktan öğrenmenin özelliklerini dikkate almalı ve uygulamalarını açık ve uzaktan öğrenmeyi de kapsayacak şekilde geliştirmelidir.
- Ulusal kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşları açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının kalite güvencesi süreçlerinde oluşturulan ekiplere açık ve uzaktan öğrenme alanında çalışan uzmanları da dahil etmelidir.
- Ulusal kalite güvencesi ve akreditasyon kuruluşları ders düzeyinde kaliteye

de odaklanarak akreditasyon faaliyetleri başlatmalıdır.

- Açık ve uzaktan öğrenmenin kalitesi değerlendirilirken çıktı odaklı ölçütler kullanılmalı; ancak girdi ve süreçlere de odaklanılarak bütüncül bir bakış açısıyla açık ve uzaktan öğrenmenin doğasına uygun ölçütlere yer verilmelidir.
- Kullanılacak ölçütler yeniliği ve özgünlüğü engellemeyecek şekilde ülkenin veya kurumun kültürüne, gereksinimlerine ve bağlamına uygun olarak şekillendirilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvencesi süreçlerinin açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarını içerecek biçimde geliştirilmesi ve kalite kültürünün oluşturulması teşvik edilmelidir.
- Kalite süreçlerinin yürütülmesinde çevrimiçi sistemler geliştirilmeli ve öğrenme analitikleri gibi farklı araçlardan da yararlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anderson, D., Johnson R., & Milligan, B. (2000). *Quality assurance and accreditation in Australian higher education: An assessment of Australian and international practice*. Avustralya: Commonwealth of Australia.
- APEC Quality Assurance of Online Learning Toolkit (2017). Asia-Pacific Economic Cooperation. University of Melbourne: Avustralya. <https://www.apec.org/Publications/2019/12/APEC-Quality-Assurance-of-Online-Learning-Toolkit>
- Arinto, P.B. (2016). Issues and challenges in open and distance e-learning: Perspectives from the Philippines. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(2).
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, C. H., & Koçdar, S. (2011). Practices of European quality assurance and accreditation agencies for the evaluation of distance education settings. *EADTU Yıllık Konferansı'nda*
- Bates, T. (23 February 2015) What do we mean by quality when teaching in a digital age? (Blogpost) <http://www.tonybates.ca/2015/02/23/what-do-we-mean-by-quality-when-teaching-in-a-digital-age/>
- Belawati, T. (2010). Quality assurance. İçinde T.Belawati & J.Baggaley (Eds.), *Policy and practice in Asian distance education* (ss. 49-60). New Delhi: SAGE.
- Chávez, J., Montaña, R., Barrera, R., Sánchez, J., & Faure, J. (2021). Quality of online learning participation in a context of crisis. *Higher Learning Research Communications*, 11, 72–87.
- Cirlan, E., & Loukkola, T. (2021). *Internal quality assurance in times of Covid-19*. European University Association asbl.
- Claudio D. (2009). Innovation and quality in e-learning: A European perspective. *Journal of Universal Computer Science*, 15(7), 1427-1439.
- COL (2009). *Quality assurance toolkit for distance higher education institutions and programmes*. Vancouver, BC: Commonwealth of Learning.
- Daniel, J. (2006). Preface. İçinde B. N. Koul & A. Kanwar (Eds.), *Perspectives on distance education: Towards a culture of quality* (ss. vii-viii). Vancouver: Commonwealth of Learning.
- Dogan M.E., Ozan, O., & Ozarslan, Y. (2016). Game changers for e-learning systems in connected society. İçinde G. Eby, T.V. Yuzer & S. Atay (Eds.), *Developing successful strategies for global policies and cyber transparency in e-learning* (ss. 270-286). Hershey, PA: IGI Global.
- Emiliani, M.L. (2005). Using kaizen to improve graduate business school degree programs. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 37-52.
- European University Association (EUA). (2021). *Universities without walls – A vision for 2030*. Brüksel: EUA.

- Feasley, C., & Bunker, E. L. (2007). A history of national and regional organizations and the ICDE. İçinde M.G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (ss. 15-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., Colucci, E. (2014). *E-learning in European higher education institutions: Results of a mapping survey conducted in October-December 2013*. European University Association asbl.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoerber, H., & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association asbl.
- Griffoll, J., Huertas, E., Prades, A., Rodriguez, S., Rubin, Y., Mulder, F. & Ossiannilsson, E. (2010). *Quality assurance of e-learning*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Hall, J. W. (2003). Networked learning, convergence and accreditation: Is it time for global standards? İçinde S. Panda (Ed.), *Planning and management in distance education* (ss. 253-261). London: Kogan Page Limited.
- higher education: Profiles of emerging methods apart from traditional accreditation*. CHEA/CIQG Publication Series.
- Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., Kerber, L., Kozłowska, L., Ortega, S. M., Lauri, L., Risse, M., Schörg, K., & Seppmann, G.(2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. Brüksel: European Association for Quality Assurance in Higher Education AISBL.
- Jung, I. (2005). Innovative and good practices of open and distance learning in Asia and the Pacific. http://unesco.kk.org/fileadmin/user_upload/apeid/odl_innov.pdf
- Jung, I., & Latchem, C. (2007). Assuring quality in Asian open and distance learning. *Open Learning*, 22(3), 235-250.
- Jung, I., & Latchem, C. (2012). Quality assurance and accreditation in open and distance learning. İçinde Jung I. & Latchem C. (Eds.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: Models, policies and research* (ss. 13-22). Newyork, NY: Routledge.
- Jung, I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S., & Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 63-83.
- Kirkpatrick, D. (2012). Quality assurance and accreditation for distance education in the United Kingdom. İçinde I. Jung & C. Latchem (Eds.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: models, policies and research* (ss. 69-78). Newyork, NY: Routledge.
- Koçdar S., & Kapar, N. (2017). Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu: Uygulamalar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 494-503.
- Koçdar, S. (2011). Uzman görüşlerine göre Türkiye’de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Koçdar, S., & Aydın, C. H. (2015). Quality assurance and accreditation of MOOCs: Current issues and future trends. *Open Education Global 2015: Innovation and Entrepreneurship Konferansı*’nda sunulan bildiri.
- Koçdar, S., & Aydın, C.H. (2013). Creating a culturally sensitive online accreditation management system for open and distance learning in Turkey. *Association for Educational Communications and Technology (AECT) Konferansı*’nda sunulan bildiri.
- Koçdar, S., & Aydın, C.H. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının iç kalite güvence sistemleri üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(21), 229-248.
- Koçdar, S., & Çetinkaya-Öztürk, B. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede ders tasarım ve geliştirme süreçlerinde kalite ölçütleri. *International Conference on Quality in Education Konferansı*’nda sunulan bildiri.
- Kumar, P. M. (2017). Academic audit and quality assurance in higher education. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS)*, 2(2), 61-68.
- Latchem, C. (2012). *Quality assurance toolkit for open and distance non-formal education*. Canada: Commonwealth of Learning.

- Lezberg, A. K. (2007). Accreditation: quality control in higher distance education. İçinde M.G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (ss. 403-418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Marginson, S. (2002). International quality review: Values, opportunities, and issues. Major Papers Presented to the *CHEA 2002 International Seminar*. Washington, D.C.: CHEA.
- Mathes, J. (2019). *Global quality in online, open, flexible and technology enhanced education: An analysis of strengths, weaknesses, opportunities and threats*. Oslo, Norveç: ICDE.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. New York: Cengage.
- Okebukola, P., & Shabani, J. (2007). Quality assurance and accreditation in higher education in Sub-Saharan Africa. İçinde *Higher education in the world 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?* (ss. 188-200). New York: Palgrave Macmillan.
- Olcott, D. (2003). Accreditation in the digital era: Preparing for the new distance education landscape. İçinde S. Panda (Ed.), *Planning and management in distance education* (ss. 253-261). London, UK: KoganPage Limited.
- Olcott, D. (2014). *AVU quality assurance (QA) framework for open, distance and elearning programmes*. http://www.avu.org/avuwweb/wp-content/uploads/2016/05/QA_FRAMEWORK.pdf
- Ossiannilsson, E. (2020). Quality models for open, flexible, and online learning. *Journal of Computer Science Research*, 2(4), 19-31.
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations*. Norveç: International Council for Open and Distance Education Report Series.
- Özkul, A.E., & Latchem, C. (2011). Progress towards assuring quality in Turkish distance education. 25. *Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU) Yıllık Konferansında* sunulan bildiri. Malezya: Wawasan Açık Üniversitesi.
- Ransom, T., Knepler, E., & Zapata-Gietl, C. (2018). *New approaches to judging quality in*
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. İçinde M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (ss. 3-20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. (2004). *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Singh, J., & Singh, H. (2009). Kaizen philosophy: A review of literature. *Icfai University Journal of Operations Management*, 8(2), 51-72.
- stake? (224-238). New York: Palgrave Macmillan.
- Stella, A. (2007). Accreditation of Higher Education in the Asia-Pacific Region. İçinde *Higher education in the World 2007- Accreditation for quality assurance: What is at*
- Stella, A., & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: the challenges to be addressed. *Higher Education*, 47(1), 143-160.
- sunulan bildiri, 59-77.
- Swedish National Agency for Higher Education. (2008). *E-Learning quality: a specs and criteria for evaluation of e-learning in higher education* (Report 2008: 11 R). Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education.
- Thorpe, M. (2003). External control and internal quality assurance. İçinde S. Panda (Ed.), *Planning and management in distance education* (ss. 219-228). London, UK: Kogan Page Limited.
- Ubachs, G. (2017). Quality assurance and accreditation of online and distance higher education. *EADTU-EU Summit 2017'de yapılan sunum*. <https://www.slideshare.net/EADTU/quality-assurance-and-accreditation-of-online-and-distance-higher-education-eadtueu-summit-2017-75427865>
- Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi Ölçütleri ve Değerlendirme Rehberi (2020). <https://api.yokak.gov.tr/Storage/AnnouncementFiles/07-09-2020/156/uzaktan%20egitim%20v3.pdf>
- Vlachopoulos, D. (2016). Assuring quality in e-learning course design: The roadmap. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(6).

- Vlasceanu, L., Grünberg, L., & Parlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bükreş: UNESCO-CEPES.
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm>
- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi. (2007). <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf>
- Zuhairi, A., Raymundo, M.R.D.R., & Mir, K. (2020). Implementing quality assurance system for open and distance learning in three Asian open universities: Philippines, Indonesia and Pakistan. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3), 297-320.

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN AKREDİTASYON SÜRECİ¹

Nermin KARABACAK

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
nermin.karabacak@erdogan.edu.tr*

Şenol SEZER

*Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
senolsezer.28@gmail.com*

GİRİŞ

Denklik anlamına karşılık gelen akreditasyon (TDK, 2019), bir akreditasyon kuruluşu tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş, akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecini ifade etmektedir (YÖKAK, 2019). Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretimin kalitesinin belirli ölçütlere uygun olarak yürütülüşü yürütülmediğinin ortaya konulması amacıyla yükseköğretim kurum ya da programlarının devlete ait olmayan birimler tarafından değerlendirilerek belirli bir süre için tanınmasını sağlar (Eaton, 2015; Kells, 1988; Sanyal ve Marti, 2007). Bu nedenle akreditasyon, kalite güvencesi ile yakından ilişkilidir ve yükseköğretim kurumlarında dış kalite güvencesini sağlamanın yaygın bir yolu olarak kullanılmaktadır (Eaton 2015; Sanyal ve Marti, 2007). Kalite ve akreditasyon uygulamaları her bir ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevreye göre şekillenmektedir (Jung vd., 2011).

Akreditasyonda amaç, kurumların ürün kalitesini arttırarak, kurum çalışanlarının motivasyonlarını yükseltmektir (Doğan, 1999). Bu bağlamda akreditasyon, üniversitelerin kendi eğitsel ve yönetsel düzenlemelerini devlet ya da başka kurumlara bırakmaksızın kendilerinin yapabileceğini ve kendi kendilerini yönetebileceklerini gösteren gönüllülük esasına dayalı bir öz-yönetim ve özdenetim mekanizmasıdır (Dickey ve Miller, 1972). Eğitim kurumları için akreditasyon belgesi, kurumların eğitsel amaçlarının yeterli olduğunu; bu amaçları tatmin edici düzeyde gerçekleştirdiklerini; örgüt, personel ve destek durumuna göre makul bir süre daha bu amaçları gerçekleştirebileceklerini göstermeleri halinde verilir.

Türkiye’de, öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları, 1990’lı yılların sonunda gündeme gelmiştir. İlk çalışmalar, öğretmen yetiştirme alanında yapılmıştır (Doğan, 1999). İlk akreditasyon uygulamaları, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından ABD ve İngiltere’nin öğretmen yetiştirme deneyimleri örnek alınarak gerçekleştirilmiştir (Doğan, 1999; YÖK, 1999). Türkiye’de eğitim fakülteleri, 1996 yılında akreditasyon kavramıyla tanışmıştır. Eğitim fakülteleri için akreditasyon

1 Bu çalışma, 29-30 Temmuz 2021 tarihlerinde KKTC Lefkoşa’da düzenlenen International Quality Conference (IQC)’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

kavramı, öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılması bağlamında ele alınmıştır. Yükseköğretim Kurulu, Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvence sisteminin kurulmasından ve sürdürülmesinden sorumludur. 1997 yılında, YÖK tarafından öğretmen eğitiminde kalite çalışmalarını yürütmek üzere ilk olarak Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) kurmuştur (Kavak, 1999). 1999 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) ve YÖK-Dünya Bankası işbirliğiyle, ‘Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon’ çalışmaları başlamıştır. Türkiye’de, öğretmen eğitimi standartları ve akreditasyon sürecindeki yapılacak çalışmaların genel çerçevesi, MEGEP ile ortaya konulmuştur.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ve Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimiyle (MEGEP-HÖÖE) başlayan çalışmalarla Türkiye’de öğretmen eğitimini iyileştirmek ve geliştirmek adına öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılırken, eğitimde kaliteyi artırma çalışmalarına da yer verilmiştir. Kalite çalışmaları bağlamında, öğretmen eğitimi akreditasyon programının uygulamaya konulması kararı alınmıştır. Bu çalışmalar kapsamında, standartlar belirlenerek değerlendirme araçları geliştirilmiş, pilot akreditasyon ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Alanyazında yürütülen çalışmalara dayalı olarak yeterlikler çerçevesi oluşturulmuş ve yedi alanda Türkiye’de öğretmen eğitiminin standartları belirlenmiştir. Bu alanlar; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesidir (Kavak, 1999; YÖK, 1999). Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi, ilk olarak 1997 yılında eğitim fakültelerinin akreditasyon çalışmalarını bu projeye yürütmeye başlamıştır. Ancak 1997’de başlayan eğitim fakülteleri akreditasyon çalışmaları, pilot uygulama aşamasına geçildiği bir sırada sonlandırılmıştır (YÖK, 1999). Bu proje, Türkiye’de öğretmen eğitiminde ilk akreditasyon uygulaması olarak bilinmekle birlikte istenilen başarı elde edilememiştir.

Öğretmen eğitiminde kalite güvence çalışmalarına Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi (ÖYMK) oluşturularak başlanmış ve daha sonra bu komite, Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubuna (ÖYÇG) dönüştürülmüştür (YÖK, 2009). 1998-1999 akademik yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmen yetiştiren lisans programları yeniden düzenlenmiş ve öğretmen eğitimi akreditasyonunun uygulaması benimsenerek, eğitimde kaliteyi yükseltmeye yönelik düzenlemeler yapılmıştır (EPDAD, 2016). Benimsenen Türk öğretmen eğitimi akreditasyon modeli ile (YÖK, 1999):

1. Öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılarak sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi,
2. Öğretmen eğitimi niteliğinin güvence altına alınması,
3. Eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu paydaşlara (veli, öğrenci, özel ve devlet kurumları, okullar vb.) öğretmen eğitiminin belirli standartlarda gerçekleştiği güvencesinin verilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim fakültelerinin akreditasyon deneyimi kapsamında, 2005 yılında YÖK tarafından yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını yürütmek için Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur (YÖDEK, 2007; YÖK, 2020). Öte yandan, akreditasyon çalışmaları kapsamında, 2007 yılında Ankara Üniversitesi tarafından eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalışmayı gerçekleştirilmiştir. Bu gelişimlerle bağlantılı olarak Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi (EFDEK) tarafından, eğitim fakültelerinin akreditasyonu çalışmaları 2012 yılında yeniden başlatılmıştır. EFDEK'in çalışmaları sonucunda, 2012 yılında YÖK'ten bağımsız olarak Eğitim Fakülteleri Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurulmuştur. 2014 yılında, YÖK tarafından EPDAD'a Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi verilmiştir. Böylece EPDAD kendi alanında bu yetkiye sahip bağımsız kalite güvence kuruluşlarından biri olmuştur. 2016 yılından itibaren eğitim fakültelerinin akreditasyonu EPDAD tarafından gerçekleştirilmektedir (EPDAD, 2016).

Eğitim fakültelerinin akreditasyonu, iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçleriyle gerçekleşmektedir. İç değerlendirme, kurum tarafından yapılan değerlendirmedir. Kurum Kalite Komisyonu, Eğitim fakültelerinin farklı birimlerinde bu görevi üstlenmektedir. Dış değerlendirme, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yetkilendirilen dış değerlendiriciler veya Yükseköğretim Kurulunca tanınan, bağımsız Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip dış değerlendirme kuruluşları tarafından yürütülen değerlendirme sürecidir. Eğitim fakültelerinin akreditasyonu sürecinde yaşanan bu gelişmeler, 2000'li yıllarda, akreditasyon çalışmalarının yükseköğretimde kalite güvencesi, akreditasyon sistemi ve Bologna süreciyle ivme kazanmıştır (Kondakçı, 2003).

Eğitim fakültelerinin akreditasyon deneyimi sürecini, 2015 yılında YÖDEK'in kaldırılarak yerine Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YKK) kurulması izlemiştir. Yükseköğretim Kalite Kurulunun görevi, Yükseköğretim kurumlarında akreditasyona yönelik çalışmalar yaparak ulusal düzeyde akreditasyon konseyinin oluşturulmasıdır. YÖDEK ile başlayan kalite güvence çalışmaları, YKK ile devam etmiştir. YKK, YÖK'ün bir birimi veya dairesi değildir. YÖK ile ilişkili ve YÖK'e bağlı olmayan paydaşların üye olarak yer aldığı bir kurumdur (YÖK, 2016). Bu anlamda YKK, üyelerinin seçimi ve oluşturulması bakımından YÖK'ten bağımsızdır. Mevcut yapısı, işleyişi ve görevleri birlikte dikkate alındığında, yarı-özerk bir kurumdur. Bu kuruluş tarafından, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının beş yıllık dönemler içerisinde kurum düzeyinde dış değerlendirme süreçleri düzenlenmektedir (Resmi Gazete, 2015; YÖK, 2016).

Akreditasyon sürecindeki gelişmelere bağlı olarak, eğitim fakülteleri arasında standart bir öğretmen yetiştirme programının uygulanması amacıyla 2018 yılında, Yükseköğretim Kurulu tarafından 2018-2019 akademik yılında uygulanmak üzere öğretmenlikle ilgili toplam 25 lisans programı güncellenmiştir. Programların

güncellenmesi, geçmiş yıllarda programların uygulanmasıyla ilgili yapılan araştırmalar, değerlendirmeler ve hazırlanan raporlar, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. 2018 yılındaki güncelleme ile eğitim fakültelerinde okutulan derslerin kredileri ve AKTS'lerinde belli bir standart sağlanmış, seçmeli derslere %25 oranında yer verilmiştir (YÖK, 2018). Türkiye, eğitim sektöründe yaşanan uluslararasılaşmaya bağlı olarak uluslararası eğitim pazarında yer alma mücadelesi içindedir. Bu anlamda, hem ulusal hem de uluslararası alanda Yükseköğretimde kalite kontrol ve güvence sistemi kurma ve geliştirme çalışmaları son on yılda ivme kazanmıştır.

Türkiye'de, eğitim fakültelerindeki akreditasyon çalışmalarının bir devlet politikası olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Nüfus dinamikleri açısından değerlendirildiğinde, akreditasyon çalışmalarının altında yatan asıl gerekçe, yirmibirinci yüzyılın ortalarına doğru Dünya nüfusunun 9 milyarı bulacağı ve ortalama yaşam süresinin yükseleceğinin öngörülmesidir. Ayrıca bu gelişmelere bağlı olarak yükseköğretime olan talebin artış eğiliminin ortaya çıkmasıdır. Yüksek öğretimdeki talebe bağlı olarak, başta MEB olmak üzere öğretmen istihdam eden kurumların seçici hale gelmesi, özel üniversitelerin sayılarının artması ve rekabetçi bir yapılanmaya gidilmesiyle kalite arayışı artmıştır (Kavak, 1999). Belirtilen gerekçelerle, yükseköğretimdeki öğretmen yetiştirmenin belirli bir kalite standardı temelinde gerçekleştirilebilmesi için akreditasyon çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Akreditasyon çalışmaları, üniversiteler arasında rekabet yaratarak öğrencilerin ve ailelerin beklentilerine uygun, daha nitelikli öğrenim imkanı sunmayı beraberinde getirmektedir. Akreditasyon belgesi alan üniversiteler ve fakülteler, dünya standartlarında kalite göstergelerine ulaştıklarını belirterek hem ulusal hem de uluslararası öğrencilerin üniversite tercihini etkilemeye çalışmaktadır (Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001). ÖSYM, bu gerekçelerle 2016 yılından başlayarak Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda üniversitelerin programlarının ulusal ve uluslararası akreditasyona sahip olduğu bilgisine yer vermektedir. Bu gelişmelere bağlı olarak, Türkiye'deki kamu ve vakıf üniversiteleri tarafından ya akreditasyon belgesi alınmış ya da akreditasyon belgesi almak için gerekli çalışmalara başlanmıştır. Bu süreçte, eğitim fakültelerinin akreditasyonu üzerine kurumsal olarak yürütülen faaliyetlerin akademik çalışmalara yansıdığı ve son yıllarda ivme kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları, literatüre dayalı yapılan çalışmalardır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Arsal, 2004; Ataman ve Adıgüzel, 2019; Doğan, 1999; Duman, 2021; Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001; Kaya, 2017; Kaya ve Selvitopu, 2017). Bazı çalışmalar, nicel araştırma deseninde yürütülmüştür (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Baltacı, 2002; Erişen, 2001; Erkuş ve Özdemir, 2010; Meraler, 2001; Turan, 2013; Semerci, 2018). Bazı çalışmalar ise nitel araştırma desenindedir (Arslan, 2008; Gürel, Türe ve Deveci, 2020; Kavak, 1999; Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri, 2007).

Türkiye’de, eğitim fakültelerinin akreditasyonu gerçekleştirildiğinde, öğretmen eğitiminin istenilen niteliğe kavuşması beklenmektedir. Eğitim fakültelerinin akreditasyon süreci üzerine yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde, genel olarak alanyazına dayalı nitel çalışmaların yapıldığı; nicel çalışmalarda ise ölçek geliştirildiği ve anket kullanıldığı görülmektedir. Bu akademik çalışmalar kapsamında yer alan sınırlı sayıda araştırma ise eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecindeki sorunlar ortaya konulmuştur. Kavak (1999) tarafından yürütülen çalışmada, kalite standartları ve akreditasyon çalışmalarına yönelik akademik çalışmalarda, sistematik ve birikimli bir ilerleme yaşanmamasının temel nedeni, ‘bu sürecin sürdürülebilir bir devlet politikası haline gelmemiş olması’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda, eğitim fakültelerinin akreditasyonu sürecinde yaşanan sorunların tüm boyutlarıyla ortaya konulması ve bu sorunlara çözüm bulunabilmesi için alanyazında daha fazla akademik çalışmaya gereksinim duyulmaktadır.

Eğitim Fakültelerinde yürütülen akreditasyon çalışmalarının, yedi boyutta belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığı, araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Akreditasyon sürecinin başarılı olması için amaçların paydaşlar tarafından benimsenmesi ve tüm boyutlarda sorumlulukların paylaşarak yerine getirilmesi gerekmektedir. Akreditasyon sürecine hazırlık aşamasında, daha özverili çalışmalar sergilemelerine gereksinim duyulması nedeniyle, paydaşlar arasında öğretim elemanları anahtar konumunda bulunmaktadır. Ancak bu konuda daha önce yürütülen araştırmalar, akreditasyon sürecinin başarısının belirleyicilerinden olan öğretim elemanlarının gerekli niteliklere sahip olmadığı ve istenilen performansı sergileyemediklerini ortaya koymaktadır. Eğitim fakültelerindeki akreditasyon sürecinin amacına ulaşma düzeyi, akreditasyon sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümü ve eksikliklerin giderilmesi, bu sürecin içinde bulunan ve akreditasyon çalışmalarının denetimini yapan akademisyenlerin deneyimlerine dayalı olarak ortaya konulabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Eğitim fakültelerindeki akreditasyon sürecinde yer alan fakülte temsilcileri/ yöneticileri ve akreditasyon komisyonlarında görev yapan akademisyenlerin;

1. 2018 güncellenen öğretmen yetiştirme programlarının ulusal ve uluslararası akreditasyon standartlarını karşılama açısından yeterli düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkiye’deki eğitim fakültelerinin akreditasyonunun kamu üniversitelerinde görevli akademisyenler tarafından denetleniyor olmasının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim fakültelerinin akreditasyonunun, nitelikli öğretmen yetiştirmede üniversiteye ve Türkiye’ye katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Türkiye’de eğitim fakültelerinin akreditasyon çalışmalarının amacına ulaşmasına ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde yürütülmüştür. Türkiye’deki eğitim fakültelerinin akreditasyon süreci derinlemesine incelenip betimlenmiş ve ayrıntılarıyla ortaya konularak değerlendirilmiştir (Berg ve Lune, 2015; Creswell ve Poth, 2018; Merriam, 2013). Akreditasyon sürecinde Türkiye’deki eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının ulusal ve uluslararası akreditasyon standartlarını karşılamadaki yeterlik düzeyi, denetimlerin tam bağımsız bir kuruluş tarafından yerine getirilmemesinin yaratabileceği sorunlar, akreditasyonun nitelikli öğretmen yetiştirmede üniversiteye ve Türkiye’ye katkıları, akreditasyon sürecinde yaşanan sorunların bütüncül bir şekilde incelenmesi ve ortaya konulması için nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici durum çalışması deseni kullanılmıştır (Davey, 1991; Yin, 2014). Betimleyici durum çalışması, hakkında çok az bilginin olduğu konu ya da durumların incelenmesi ile elde edilen verilerin detaylı açıklamalarla yorumlanarak analizi ve sunulması aşamalarından oluşmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014; Marshall ve Rossman, 2016).

Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, ele alınan konu derinlemesine çalışılacağı için küçük ve homojen bir çalışma grubu belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubu, özel bir durum olarak kabul edilen eğitim fakültelerindeki akreditasyon çalışmalarında yer alan fakülte temsilcileri/yöneticileri ve akreditasyon komisyonlarında görev yapan akademisyenler arasından belirlenmiştir (Neuman, 2014; Patton, 2014; Strauss ve Corbin, 2014). Çalışma grubu, bu özel durumu en yakından bilen 16 akademisyenden oluşmaktadır (Creswell, 2013; Flick, 2014; Neuman ve Robson, 2014). Araştırma, gönüllü katılımcılarla yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin 5’i kadın, 11’i erkektir. Mesleki kıdemleri 13-35 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların unvanlarına göre dağılımı ise 2 doktor öğretim üyesi, 4 doçent ve 10 profesördür. Katılımcılar, Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerindeki kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapmaktadır. Mesleki deneyimleri ve alandaki çalışmalarlarıyla katılımcılar Türkiye’de eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine ilişkin zengin tanımlayıcı veriler sağlayabilecek ve yaşanan eksiklikleri yerinde tespit edip akreditasyon sürecinin geliştirilmesine yönelik öneriler getirebilecek donanıma sahip alan uzmanlarıdır (Merriam, 2013).

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri, 2020-2021 akademik yılında online görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Daha sonra pilot çalışma amacıyla iki akademisyene uygulanmış, gelen geri dönüşlere dayalı olarak son şekli verilmiştir (Berg ve Lune, 2015). Bu süreçte başlangıçta altı olan soru sayısı dörde

indirilmiştir. Birinci bölümde, akademisyenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, unvan ve çalıştığı kurum türünü belirlemeyi amaçlayan dört demografik soru bulunmaktadır. İkinci bölüm, Türkiye’de eğitim fakültelerinde yürütülen akreditasyon sürecine ilişkin altı açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır. Katılımcı olarak belirlenen akademisyenlerden randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınarak not tutmayla desteklenmiştir. Yapılan görüşmeler, 30-70 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Görüşmeler sonrasında alınan notlar genişleterek bilgisayar ortamına aktarmıştır. Ses kayıtlarının yazıya dökümü ve verilerin analizde, bilgisayar destekli nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Elde edilen ses dosyaları ham veri şeklinde yazılı formata dönüştürülmüştür. Bu çalışmada verilerin analizi, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, öncelikle Türkiye’deki eğitim fakültelerinin akreditasyon süreciyle ilgili anlamlı birimler oluşturacak şekilde kodlanmıştır. Kodlanan verilere bağlı olarak ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Kodlar doğrudan verilerden üretilerek bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında sunulacağı, ilgili alanyazın, araştırmanın amacı ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi çerçevesi belirlenmiştir (Maykut ve Morehorse, 1994). Verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır.

Toplanan verileri analiz etmek ve düzenlemek için yedi aşamalı içerik analizi kullanılmıştır (Aronson, 1995). Bu işlem basamakları (1) toplanan verilerin yazıya dökülmesi, (2) verilerin düzenlenmesi, (3) tema ve alt temaların oluşturulması, (4) verilerin kodlanması, (5) veriden elde edilen temaların birbirleriyle olan ilişkisinin ortaya konması, (6) verideki alternatif açıklamaların, negatif durumların ve farklı açıklamaların değerlendirilerek temaların meşruluk kazanması, (7) bulguların yorumlanarak raporlaştırılmasıdır (Marshall ve Rossman, 2016). Araştırmada betimsel analiz tekniğinden yararlanılmış, gerekli olan yerlerde bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntı ifadesinin uzunluğu durumunda, katılımcıların anlatımları korunarak alıntının ifade ettiği bölümler aktarılmıştır. Aktarıma alınamayan kısımlar için alıntı ifadesinde yan yana üç nokta (...) kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için ses deşifreleri NVivo programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ve kodlamalar daha sonra incelenebilecek şekilde elektronik ortamda saklanmıştır (Whittemore, Chase ve Mandle, 2001). Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanması için ayrıntılı betimleme kullanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Meriam, 2013; Teddlie ve Tashakkori, 2009). Gizlilik ilkesi gereği katılımcıların gerçek isimleri kodlanarak verilmiştir. Çalışmada aktarım yapılırken çalışmaya dâhil edilen katılımcılarla ilgili sınırlılıklar, katılımcıların seçilme süreci ve özellikleri, çalışma grubunun

oluşturulması, saha çalışmasına dâhil olan kişi sayıları, kullanılan veri toplama yöntemleri, veri toplama süresi, verilerin analizi, çalışmanın teyit edilebilirliği için uzman görüşleri, ayrıntılı betimleme gibi bilgiler verilmiştir (LeCompte ve Goetz, 1982; Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2014; Shenton, 2004; Tedlie ve Tashakkori, 2009). Araştırmanın aktarılabirliğinde, yerelde ve evrensel bağlamda konuyla ilgili alanyazın araştırmasının en güncel haliyle bulgular desteklenmiştir. Aktarılabirlik, daha önce yapılan çalışmaların bulgularının anlam ve çıkarımlarını koruyarak benzer durumlara uyarlanabilmesidir. Bulguların aktarılabirliği, araştırmaya etki eden faktörlerin ve örneklem seçiminde izlenen yöntemlerin eksiksiz bir şekilde betimlenmesiyle mümkündür (Guba, 1981; Leininger, 1994; Lincoln ve Guba, 1986; Miles ve Huberman, 1994; Shenton, 2004). Bu bağlamda, çalışmadaki nitel veriler kullanılarak veri toplama, analiz etme ve bulgular bütünleştirilerek ileriye dönük tahminlerde bulunulmuştur.

İçerik analizinin güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Yazıya aktarılmış verilerin analizi için çoklu kodlayıcıların kullanılmasına dayanan kodlayıcılar arası görüş birliğidir. Görüş birliği, verilerin analizinde uzmanlardan yardım alarak ulaşılan sonuçları teyit ettirmedir (Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2006). Yapılan içerik analizinin güvenilirliğini sağlama bağlamında kodlayıcılar arası tutarlılık kapsamında iki alan uzmanı tarafından verilerin kodlanması sağlanmıştır (Corbin ve Strauss, 2015). Alan uzmanları tarafından başlangıç tema, alt temaları ve kodlar incelenerek veriler kodlanmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Araştırmacılar ve uzmanlar arasındaki kodlamadaki görüş ayrılıkları tespit edilerek uzlaşma yoluyla ortak görüş birliğine gidilmiştir. Bu araştırmada, nitel bir çalışmada bulunması gereken inandırıcılık ve aktarılabirlik için gerekli özen ve dikkat sergilenmiştir. Yapılan bu çalışmalar, geçerlik ve güvenilirlik uygulamalarını yansıtmaktadır (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1986; Morrow, 2005).

BULGULAR

Bu araştırmada, eğitim fakültelerindeki akreditasyon çalışmalarında yer alan fakülte temsilcileri/yöneticileri ve akreditasyon komisyonlarında görev yapan akademisyenlerin deneyimlerine dayalı olarak Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin akreditasyon süreci incelenmiş, konu bütüncül bir şekilde yorumlanarak betimlenmiş; konuyla ilgili sorunlara açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1’de, eğitim fakültelerinin akreditasyonu ana temasına ilişkin alt temalar yer almaktadır.

Tablo 1. Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu Temasına İlişkin Alt Temalar

Ana Tema	Alt Temalar
Eğitim Fakültelerinin Akreditasyonu	Alt yapı
	Öğretmen eğitimi programları
	Akreditasyon çalışmalarının önemi

Tablo 1’de, eğitim fakültelerinin akreditasyonu teması eğitim fakültelerinin alt yapısı, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu, akreditasyon çalışmalarının önemi alt temaları altında kategorilendirilmiştir. Eğitim fakültelerinin akreditasyonunu oluşturan alt temalarda genel olarak eğitim fakültelerinin girdilerinin yetersizliği vurgulanmıştır. Girdilerine bağlı olarak eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarını yetiştirecek akademisyenlerin de performans ve yeterlilikleri sorgulanmıştır. Katılımcılar tarafından görüş birliğiyle öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunun yapılamayacağı ve güncellenen 2018 öğretmen eğitimi programlarının hem akreditasyon için hem de uygulama açısından yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunun yapılamayacağına gerekçesi ise programların YÖK tarafından merkezi olarak taşra ve büyük şehir üniversitelerine dayatılmasıdır. Araştırmannın en dikkat çekici bulgularından biri akreditasyon çalışmalarının önemine inanan katılımcılardan çok inanmayan katılımcıların bulunmasıdır. Bunun gerekçesi ise hem YÖK tarafından hem de akreditasyon kuruluşu tarafından akredite olma standartlarını sağlamayan eğitim fakültelerine yönelik bir yaptırımın bulunmaması olarak yansıtılmıştır.

Eğitim Fakültelerinin Alt Yapısı

Toplum liderlerinin, gelecek nesillerden çok farklı beceriler talep etmeleri bağlamında bu nesillerin temel eğitimde yetişmesini sağlayacak ve yön verecek öğretmenlerin de bu bilgi ve becerilerle donanık yetişebilmesi için eğitim fakültelerinin alt yapılarının hem fiziksel hem de insan kaynaklarıyla donanık bulunması gerekliliği vardır. Güncellenen 2018 öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin sahip olacakları becerileri kazandırıp kazandıramayacağı sorgulanmıştır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Kredisini yazmakla akreditasyon olmaz. Ders koyup karşısına AKTS değeri koyabilirsiniz. Bu, programın içerik açısından akredite olduğunu göstermez. Bizim öğretmen adaylarımız ulusal ve uluslararası ölçeklerde hangi bilgi, beceri ve değerlere sahip olacak bunu bilmiyoruz şu an. Güncellenen programda böyle bir bakış açımız da yok. Bu başlı başına bir problem. Akreditasyon çalışmaları kur tanımlama adı altında yapılıyor”. K₅

Eğitim fakültelerinin en büyük girdisi olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği niteliklerini taşıması ve öğretmenlik nitelikleri uygun olan bireylerin seçilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Birkaç yıl önce, Polonya’da bulundum. Yüzde onluk dilime giren kesimden öğretmen alıyorlar. Bizde bu profil çok düşük. Öğretmen eğitiminde iyi olan ülkeler, öğretmeni çok yönlü yetiştiriyorlar. Sportif, müziksel, sanatsal, kültürel anlamda kendini geliştirebilen çok yönlü özellikleri olan öğretmenler var. İngiltere’de de yetenek sınavları ve lisedeki notlarına bakılıyor. Bizde böyle bir eliminasyon sistemi de yok. Standartların biraz daha yükseltilmesi gerekiyor. Eğitim fakültesine gelen herkesi mezun ediyoruz”. K₈

Akredite olmuş bir eğitim fakültesinden mezun bir öğretmen, yabancı dil/dilleri aktif olarak konuşabilmelidir. Akreditasyona sahip olan bir eğitim fakültesinin de öğretmen adaylarını 21. yüzyıl becerilerine sahip olacak bir şekilde yetiştirmesi beklenmektedir. Bu akredite olmanın getirdiği bir kalite/nitelik beklentisidir. Türkiye’de öğretmenlerin dil bilmesi ve ana dilini etkili kullanması da ayrı bir tartışma konusudur. Nitelikli öğretmen adaylarının seçilmesine ek olarak öğretmen adaylarının en az bir yabancı dili bilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

*“Dünya giderek küreselleşiyor. İnsanların yer değiştirmeleri çok fazlaştı. Doğal olarak her öğretmenin bir dil bilerek mezun olması gerekir. Bir öğretmenin dil bilmesi, dünyayı takip edebilmesi ve anlayabilmesi yanında kendi mesleki gelişimini izleyebilmesi açısından da çok önemlidir”.*K₄

Akreditasyon sürecinin en önemli değerlendirme boyutlarından biri olan öğretim elemanları grubundaki akademisyen kaynakları da sorgulanmalıdır. 21. yüzyıl becerileriyle donanımlı nitelikli öğretmeni yetiştirmenin yolu nitelikli akademisyenlerinden geçmektedir. Nitelikli öğretmeni, nitelikli bir akademisyen yetiştirir. Niteliğin karşılığı, alanın uzmanı, değerlerini bilen ve kendi alanında çok iyi olanıdır. Tıpkı öğretmen adaylarının seçimi gibi nitelikli akademisyenlerin de seçimi bu açıdan önem taşımaktadır. Çünkü akreditasyon sürecinin en büyük payını oluşturan ve uygulayan grup akademisyenlerdir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Akademisyenler işini zamanında yapacaklar. İki saatlik ders bir saatte yapılıyor; ilk hafta yapılmıyor; son hafta yapılmıyor. 14 hafta az zaten, dolayısıyla böyle hem girdi hem de süreçleri standart hale getirmek gerekiyor diye düşünüyorum. Ben olgu olarak bakıyorum. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme olgusu üzerinde düşünmemiz gerekiyor. Program bir rehberdir, yoldur tek başına yeterli değildir. Dolayısıyla yolu yürütecek akademisyen lazım... doğru zamanda doğru yere doğru şekilde yürütmesi için seçime çok dikkat etmeniz gerekiyor”. K₅

Güncellenen 2018 öğretmen eğitimi programlarından sonra YÖK eğitim fakültelerine program yetkisini devretmiştir. Bu yetkiyle eğitim fakülteleri kendi ders programlarını geliştirebilirler. Dersleri ve içeriklerini kendi akademik kadrolarına göre düzenleyebilirler. Bu bağlamda, eğitim fakültelerindeki akademik altyapının niteliğine bağlı olarak dersler fark yaratacak biçimde organize edilebilir. Belki bu durum akademik altyapısı olan fakültelerde nitelikli öğretmen yetiştirme için bir ortam yaratabilir. Ama akademik altyapısı olmayan fakültelerde var olan sorunların daha da büyümesine yol açabilir. Bu bağlamda YÖK’ün eğitim fakültelerine program yetkisini devretmesinin oluşturabileceği problemlerin varlığına dikkat çekilmiştir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“YÖK’ün eğitim fakültelerine yetkiyi devretmesiyle fakültelerde görev yapan öğretim üyeleri arasındaki nitelik ve nicelik farkı arasında bunca uçurum varken doğusundan batısına, Anadolu’da standart nasıl sağlanacak? Çoğu fakültede çok az sayıdaki alan uzmanıyla programlar, ders içerikleri nasıl düzenlenecek?” K₁₀

Öğretmen Eğitimi Programlarının Akreditasyonu

Katılımcılar tarafından görüş birliğiyle, güncellenen 2018 öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunun yapılamayacağı ve hem akreditasyon için hem de uygulama açısından yeterli olmadığı vurgulanarak en şiddetli eleştirilerden biri bu bulguya yapılmıştır. Öğretmen eğitimi programlarının günümüzün öğrencilerine hitap edebilecek bir program içeriğine sahip olmamasına ve Türkiye'nin içinde bulunduğu şartların göz önünde bulundurulmadan yapılandırıldığına dikkat çekilmiştir. Öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunun yapılamayacağına gerekçesi, programların YÖK tarafından merkezi olarak taşra ve büyük şehir üniversitelerine dayatılmasıdır. Katılımcılar tarafından getirilen bir eleştiri de akreditasyon sürecinde program değişikliği ya da güncellenmesine gidilmesinin akreditasyon süreciyle doğru olmayan bir uygulama olmasıdır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“2018 programlarının güncellenmesi akreditasyon gerekçesi midir bundan emin değilim. Şöyle olsaydı olurdu. Akreditasyon süreçleri yapılmıştır, akreditasyon süreçlerinde bazı sorunlar ortaya çıkmıştır ve yeni bir programa ihtiyaç var diyebilirsiniz. Ama bu program hazırlandıktan sonra akreditasyon süreçleri başladı burada bir terslik var. Program uygulanırken akreditasyon çalışması yapılır. Akreditasyon çalışmalarından elde edilen sonuçları tekrar programın geliştirilmesinde kullanırsınız. Program uygulanır, akreditasyon yapılır, akreditasyon sonuçlarına göre program yeniden gözden geçirilerek geliştirilir...”. K₄

Günümüzün bir Türkiye gerçeği olan Suriyeli öğrencilerin ya da göçmen çocukların eğitiminin akredite olacak bir programda yer almaması büyük bir eksikliklerdir. Türkiye'deki Suriyeli nüfus arasında 1.740.000 çocuk vardır. 2019 yılı itibarıyla okula kayıtlı olan 680 bin çocuk bulunmaktadır (unicefturk, 2021). Ve her geçen gün göçmen sayılarında ciddi artışlar yaşanmaktadır. Bu çocukların içinde yaşadıkları Türk toplumuna uyumlarını sağlayabilmenin yolu eğitimden geçmektedir. Bunu da sağlayabilecek olan öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesinde çok kültürlü eğitime hazırlanmalarını sağlayacak ve göçmen çocuklara destek hizmetleri verebilecek şekilde derslerin programlarda yer alması gerekliliği bulunmaktadır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Şu anda memlekette 500 bine yakın Suriyeli öğrenci var. Eğitim fakültelerinin buna dönük bir öğretmen yetiştirme politikası var mı? Bazı eğitim fakültelerinin koordinasyon birimleri altında buna dönük uygulamalar olmalı. Bizim mezunu ettiğimiz öğrenciler belki böyle okullarda çalışacaklar”. K₁

Alanyazında, güncellenen 2018 öğretmen eğitimi programlarının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve güncellenen programın öğretmenlik niteliklerini kazandırmadan uzak olduğu bulgularına yer verilen araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Kamışlı, 2019; Kılıç-Özmen, 2019; Öner ve Karadağ-Yılmaz, 2019; Susar-Kırmızı ve Yurdakal, 2020; Ulubey ve Başaran, 2019; Tosuntaş, 2020; Sağdıç, 2020; Stepler-

Aykaç, 2019; Turan, 2018). Bu araştırmalarda uygulamaya dayalı derslerin kaldırılması ya da ders saatlerinin azaltılmasına, eklenen derslerde ise uygulama boyutunun eksikliğine ve alan eğitimi derslerinde aşamalılık ilişkisine dikkat edilmediği ortaya konulmuştur. Hizmetöncesi öğretmen eğitimi, uygulamaya dayalı bir eğitimidir. Öğretmen adayları ne kadar uygulamanın içinde olurlarsa kendilerini öğretmenliğe o kadar iyi hazırlayabilirler. Katılımcılar arasında öğretmen eğitimi programlarının uygulamaya dayalı olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Güncellenen programda uygulama saatlerinin yetersiz olması, akreditasyon çalışmalarıyla da örtüşmeyen bir uygulamadır. Akreditasyon, çıktılarının belli bir uygulamaya sahip nitelikte ürünler olduğu anlamına gelmektedir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Kredi yeterli düzeyine bakıldığında, kredi yeterli ise akredite olmuş sayılabilirsiniz. 2018 programının kredi olarak dünya ile örtüştüğüne hemfikirim. Ancak dünyadaki öğretmen eğitimi programları tamamen uygulama ağırlıklı. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında radikal değişime çok şiddetli ihtiyaç var”. K₂

“AKTS olarak akreditasyonda sorun olmaz ama içerik olarak tartışılır. İngiltere’de yardımcı öğretmen olarak bir okulda çalıştım. Diploma ve aldığım derslerin transkribini verdiğimde bir aylık staja yönlendirdiler. Onlarda öğretmen eğitimi alan bir öğretmen kırsalda da olsa şehirde de olsa görev alabiliyor. Uygulama boyutunda çok sorunumuz var”. K₈

Akreditasyon sürecinde, akredite edilen boyutlardan biri de programlardır. Buna karşın katılımcılar arasında sadece öğretmen eğitimi programlarının akredite olmasıyla akreditasyon sürecinin yürütülemeyeceği konusunda görüş birliği vardır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Bu süreçte, birincisi programımız olacak, ikincisi programı hakkı ile işletecek insan kaynağına ihtiyacımız var. Girdilerle, çıktıları yükseltmeniz gerekiyor. Programı değiştirme şansımız yok. Dolayısıyla akreditasyonun program açısından bize bir katkısı yoktur”. K₅

Akreditasyon Çalışmalarının Önemi

Bir üniversitenin bölümlerinin, ulusal ve uluslararası düzeyde kalite, verimlilik, etkinlik gibi performans standartlarına sahip olduğunu ortaya koyan, dolayısıyla o üniversite bölümlerini talep edenlere güven tesis etmeyi amaçlayan sistemlerden biri akreditasyondur. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası tanınırlık için akreditasyon çalışmaları önem taşımaktadır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Eğitim fakültelerinin akreditasyonunun Türkiye açısından çok önemli kazançları var. Bir kurumdaki kişilerin kendilerini değerlendirmeleri subjektif olur. Dış bir bakış açısına çok ihtiyaç var. Görülemeyeni görme fırsatını akreditasyon sağlıyor. Akreditasyon sürecini yönetmiş bir akademisyen olarak buna çok inanıyorum. Akreditasyon olmazsa olmazımız olmalı. Akreditasyon bir kurumun

kendini geliştirmesine ve bu konudaki ortak anlayışa ulaşmayı sağlar. Ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlık sağlıyor”. K₄

“Akreditasyon uygulamaları, üniversitelerin kurumsal tanınırlığını sağlar. Paydaşlar açısından akademik kalite düzeyini ortaya koyar. Ulusal ve uluslararası yükseköğretim kurumları arasında uyumluluğu artıracaktır”. K₁₁

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri akreditasyon çalışmalarının önemine inanan katılımcılardan çok inanmayan katılımcıların bulunmasıdır. Bunun gerekçesi ise hem YÖK tarafından hem de akreditasyon kuruluşu/kuruluşları tarafından akredite olma standartlarını sağlamayan eğitim fakültelerine yönelik bir yaptırımın bulunmaması olarak yansıtılmıştır. Bir diğer gerekçe de MEB’in akredite olan ve olmayan eğitim fakültesinden mezun öğretmen adaylarının her ikisini de öğretmen olarak atamasıdır. Bu anlamda, akreditasyon çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için kurumlar arasında da işbirliğinin bulunmasına ve ortak görüş geliştirilmesine ihtiyaç bulunduğu ortaya konulmuştur. Gerekçelerden biri de Türkiye’deki akademik kadroların daimi kadro eleştirisidir. Daimi kadro olması nedeniyle alan dışından atamaların da yapıldığı ve öğretmen eğitimi dışındaki kişilerin buralarda yer alması akreditasyon çalışmalarının amacıyla da çelişmektedir. Eğer akreditasyon süreci doğru işletilirse, bu tür sorunlara da çözüm bulunması gerekmektedir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Akreditasyonun Türkiye’de eğitim fakültelerine katkısı olmayacağını düşünüyorum. Çünkü, programı değiştirme şansın yok. Akreditasyonu olmayan üniversiteye ne yapacağız? Bir şey yapamayacaksak bir anlamı yok o zaman. Akredite olmayan fakültelerin kapatılma yoluna gidilmesi gibi bir karar olsa o zaman akreditasyon fakülteler, bölümler veya anabilim dallarını hizaya sokabilir. Diyelim ki bir eğitim fakültesindeki bölümlerin/anabilim dallarının akreditasyonu yok. Milli Eğitim Bakanlığı, bu eğitim fakültesinden mezun olanları öğretmen olarak almayacak mı? Bence akreditasyonun bir anlamı olabilmesi için o belgenin bir işlevinin olması lazım. Akredite olmakla akredite olunmuyor. Bir de şöyle bir şey var, kadrolar daimi kadro. Daimi kadrolarda herhangi bir şey yapma şansın yok. X anabilim dalı başkanı eğitimle ilgili olmayan bir alandan. Kuş bilimi çalışıyor, bütün yayınları oradan. Hadi deseler sen bu hocayı at o bölümden. Hoca burada daimi çakılı kadro. Bunun gibi çok örnek verebilirim. Ne yapacağız? Pür kimyacı hala da pür kimya çalışıyor. Biraz da böyle düşünmek lazım. Bu nedenle akreditasyon sürecinin Türkiye’de başarılı olacağını düşünmüyorum.” K₃

Araştırma bulguları, kültürel değerlerin programa yansıtılarak programda yer almasını ve programların milli olmasını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, akreditasyon çalışmalarının önemine inanmasına karşın öğretmen eğitiminin milli olması gerektiği konusunda ısrarlıdır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Diplomalarımız uluslararası alanda geçerli olursa, gittiğiniz her yerde iş bulabilirsiniz, ben eğitim fakültelerinin akredite olması gerektiğine inanıyorum. Duygusal olan mesleklerin akreditesi konusunda biraz daha temkinli olmamız gerektiğini düşünüyorum. Eğitim milli olmalıdır konusunda çok ısrarcıyım”. K₂

“Neden bu kadar uluslararası standartları dikkate alıyoruz. Program kendimize özgü olmalı. Programın kendi kültürümüzü, kendi anlayışımızı yansıtması gerektiğini düşünüyorum”. K₄

“Eğitim, kültürel bir hadisedir. Dilin mizahını bilmek, sınıftaki mizahı bilmek kültür gerektirir. Şehirdeki çocukla köydeki çocuğun refleksi aynı değildir. Bölgeler içerisinde farklı kültürler vardır. Bunları bilmek de o eğitimin kültürel meselesidir. Eğitim bir kültürleme meselesi olduğu için kültürün içerisinde eğitimi vermeliyiz. Bireyin davranışları içinde yaşadığı toplumdaki bağımsız değildir”. K₅

Tablo 2’de, akreditasyon sürecinin işleyişi temasına ilişkin alt temalara yer verilmiştir.

Tablo 2. Akreditasyon Sürecinin İşleyişi Temasına İlişkin Alt Temalar

Ana Tema	Alt Temalar
Akreditasyon Sürecinin İşleyişi	Sürecin merkezden yönetilmesi
	Bağımsız kurumlar tarafından yürütülmesi
	Sürecin sürdürülebilirliğine yönelik görüşler

Tablo 2’de, akreditasyon sürecinin işleyişi teması sürecin merkezden yönetilmesi, bağımsız kurumlar tarafından yürütülmesi, sürecin sürdürülebilirliğine yönelik görüşler alt temaları altında kategorilendirilmiştir. Akreditasyon sürecinin işleyişi temasını oluşturan alt temalarda sürecin merkezi yapılanma aracılığıyla yürütülmesine ilişkin olarak Türkiye’de akreditasyon sürecinin geçerliğinin zayıflığı vurgulanmıştır. Yurt dışında olduğu gibi, Türkiye’de de akreditasyon denetimlerinin tam bağımsız kurumlar tarafından yapılması gerekliliği bulunduğu dikkat çekilmiştir. Bu duruma gerekçe olarak devlet üniversitelerinde çalışan denetçilerle akreditasyon sürecinin kişiselleşebileceği dile getirilmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri ise katılımcıların çoğunluğu tarafından üniversite olarak akredite olduklarını ya da olmak üzere olduklarını belirtmelerine rağmen bu akreditasyonun kağıt üzerinde kaldığının belirtilmesidir. Bu durumun nedeni ise akredite sürecinde sadece insan kaynaklarına ve fiziki yapıya yoğunlaşılmasıdır.

Sürecin Merkezden Yönetilmesi

Akreditasyon sürecinin işleyişi temasını oluşturan alt temalarda sürecin merkezden yönetilmesiyle ilişkili olarak Türkiye’de akreditasyon sürecinin geçerliğinin zayıflığı vurgulanmıştır. Eğitim fakültelerinin ve dolayısıyla programlarının daha çok devlet politikaları tarafından şekillendiğine dikkat çekilmiştir. Akreditasyonun tanımında olduğu gibi, akreditasyon işlemleri bağımsız kurumlar tarafından yapılır ve üniversite ya da birim bağımsız bir şekilde kendi kaynaklarını ve programlarını uygular. Akredite olmak bunu gerektirir. Bu bağlamda, sürecin merkezden yönetilmesinin, akreditasyon çalışmalarının tam anlamıyla amacına

ulaşmasını engelleyebileceği söylenebilir. YÖK tarafından eğitim fakültelerine kendi programlarını bağımsız olarak yapabilecek şekilde yetki tanınması bu sürecin iyileşmesine katkı sağlayabilir. Eğitim fakülteleri, akreditasyon çalışmalarının sürdürülebilirliği alt teması kapsamında kendi modellerini ya da deneyimlerini ortaya koyarak ülke ve dünya çapında tanınırlıklarını sağlayabilir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Genellikle politikanın çok bariz bir şekilde hissedildiği bir alandayız. Bugün mesela birisi Eğitim Fakültesi programlarını kaldırdım, şu dersi okutacaksınız dese böyle bir uygulamada kaliteden bahsedebilir miyiz? Ya da işlemler kişiye dayalı yürüdüğü için akreditasyon yapabilir miyiz, yapamaz mıyız benim kuşkularım var. Yaptığımız işi nitelikli yapmak, iyisini yapmak kendimizi geliştirmek için akreditasyon, önemli bir ölçüttür. Baktığımızda bunlar yok. Burada en iyi uygulamayı yapsak yarın ne olacağını bilemiyoruz. Bunlar akreditasyon çalışmalarına sekte vuruyor. Akreditasyon çalışmalarında sürdürülebilirlik sorunları var diye düşünüyorum”. K₁

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri katılımcıların çoğunluğu tarafından akreditasyonun kağıt üzerinde kaldığının belirtilmesidir. Bologna süreci temele alınarak güncellenen 2018 öğretmen eğitimi programlarının, program geliştirme aşamalarına uygun olarak gerçekleşmediği Akreditasyon Kurumu tarafından bir denetlemenin yapılmasının akredite sürecinin doğasından geldiği vurgulanmıştır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Merkezden, eğitim fakültesi programlarını değerlendirin şeklinde talimat geldiği için akreditasyon çalışmaları yürütülüyor. Akreditasyon bağımsız kurumlar tarafından yapılmalıdır. 2018 yılında güncellenen öğretmen eğitimi programlarında program geliştirme sürecine ters işler yapıldı. Akreditasyon kurumu, burada ne oluyor demesi lazım. Kalite bir kültürdür. Kâğıt üzerine kalite kontrolü yapılmıştır yazmakla kalite olmaz”. K₁₁

Türkiye’de akreditasyon çalışmaları yedi boyut üzerinden değerlendirilmektedir. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri ise akreditasyon sürecinin merkezi yapılanmasına bağlı olarak sadece insan kaynakları ve fiziki yapının akreditasyonunun yapıldığının ifade edilmesidir. Akreditasyon çalışmalarının merkezden yürütülmesi ve sadece ortak bir program olması nedeniyle, öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonu yapılamamaktadır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle donanımlı bir şekilde yetişmesini sağlayacak olan öğretmen yetiştirme programlarıdır. Covid 19 sürecinde yaşanan deneyimler, hangi öğretmenlik alanı olursa olsun günümüzün öğretmen programlarının teknolojiyle donanımlı ve bilgi iletişim teknolojilerini çok iyi kullanan ve beklenmedik problem durumlarında öğrencilerine ulaşabilecek şekilde tasarlanması gerektiğini, ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, programların ve akreditasyon sürecinin de bu anlamda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, insan kaynakları boyutunda alan uzmanlığına değil sayıya bakıldığı konusunda görüş birliği içindedir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Akreditasyonu bir bütün olarak düşünürsek, fiziki ve insan kaynaklarının akreditasyonunu yapabiliriz. Program akreditasyonu yapamayız. Çünkü tek bir program kullanıyoruz. Programı YÖK veriyor, bu derslerin içeriği budur diyor. Bu nedenle, fiziki altyapı akreditasyonu yapılabilir, ikincisi insan kaynakları akreditasyonu yapılabilir. Fiziki altyapıya sürekli müdahale etme şansımız yok. Üniversite para vermezse binayı nasıl yapacaksın. Belki insan kaynakları akreditasyonu olabilir. Sizde bu kadar hoca yeterlidir, değildir. YÖK orada akreditasyon yapmış. Akreditasyon yapmıyor sayıya bakıyor. Eğer bir kuruma akredite belgesi veriyorsan o kurumun kendi programını kendisinin yapması gerekiyor. Kendi öğrencisini kendi kriterlerine göre seçmesi gerekiyor ve kendi yeterliklerini de kendisinin oluşturması gerekiyor. Bizde program tek olduğu için hepsinde akreditasyon var gibi geçiyoruz. Başka şansımız yok. Biz kağıt üzerinde akreditasyon yapıyoruz”. K₃

Akreditasyonun Bağımsız Kurumlar Tarafından Yapılması

Yurt dışında olduğu gibi Türkiye’de de akreditasyon denetimlerinin tam bağımsız kurumlar tarafından yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Akreditasyon sürecinin devlet üniversitelerinde çalışan denetçilerle yürütülmesinin, süreci kişiselleşebileceği ifade edilmiştir. Türkiye’de eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecini yürüten sadece bir dernek bulunmaktadır. Bu dernek yetkilileri ve denetçileri ise devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda dernek için belki yarı bağımsız bir dernek diyebiliriz. Türkiye’de eğitim fakültelerinin bu dernek tarafından akredite edilmesi, sadece iki katılımcı tarafından pozitif olarak yansıtılmıştır.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Akreditasyon süreci, yeni bir süreç. Geliştirilmeye açık. Zaman içerisinde böyle bir sorun varsa geliştirilir. Yurtdışında bağımsız kuruluşlar yapıyor. İleride bizde böyle oluruz ama başlangıç için bu da iyi bir adımdır. Hiç deneyimimizin olmadığı bir alanda özel bir kuruluşun yaptığını düşünün. Bu kez orada çıkan sorunları karşılayabilecek miyiz?” K₄

“Öğretmen niteliğinin artırılması, öğretmenlerin daha iyi yetiştirilebilmesi açısından katkıları olacağını düşünüyorum”. K₇

Türkiye’de eğitim fakültelerinin akredite sürecinin tam bağımsız kuruluşlar tarafından yapılması gerektiği, görüş çokluğuyla ortaya konulmuştur. Türkiye’de eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecini yürüten dernek, YÖK’le ilişkili olmamasına karşın YÖK tarafından akredite yetkisi verildiği için bağımsız bir kuruluş olarak görülmemektedir. Katılımcılar tarafından akredite olmanın gerekli olup olmadığına çarpıcı bir örnek verilmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin kendi yaptığı çalışmalarla tanınırlığını artırması daha ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar tarafından akreditasyon sürecinin bu şekilde yürütülemeyeceği çok açık bir şekilde dile getirilmiştir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Türkiye’de akreditasyon EPDAD tarafından yapılıyor. Burda şöyle problem var. Akreditasyonu biz niye yapıyoruz? Akredite olmak gerekir mi gerekmez mi buna bakmak lazım. Harvard Üniversitesinin akreditasyonu var mı, yok. Akreditasyon, minimum değerleri veriyor. Yani sağlamanız gereken minimum yeterlilikler düzeyini veriyor. Akreditasyon kurumları şu anda bizde bağımsız gibi gözükmeyle birlikte EPDAD örneği bunların bağımsız olmadığını gösteriyor. YÖK’le bir bağlantısı yok ama YÖK, bu derneğe akreditasyon kuruluşu belgesi veriyor. Sen benim kurumlarımı akredite edersin diyor. Dolayısıyla tam da bağımsız değil”. K₃

“Devlet kurumunda bulunan kişilerin oluşturmuş olduğu dernek altında akreditasyon çalışmaları yapılıyor. Dernek, bu çalışmalara heyecanla başlamıştı. Ben de heyecanlanmıştım. Akredite olmuş üniversitelerde gerçekten kaliteli eğitim göremiyorsanız, çıktuları o kaliteye ulaşmamışsa o zaman sizin akreditasyon çalışmaları sistemde yer almamalıdır. Şu andaki akreditasyon sistemi çöp değeri taşıyor. Akreditasyon çalışmaları için değerlendirici eğitimi aldım ama değerlendirici olarak gitmeyi düşünmüyorum. Ölçekteki değerlendirme kriterlerini güncellemedikleri sürece bunun olacağına inanmıyorum. İnanmadığım bir şeyi de yapmam”. K₅

Katılımcılar tarafından yapılan eleştirilerden biri de akreditasyon sürecinde girdilerle çıktıların eşitlenmeye çalışılmasıdır. Örneğin; anabilim dalında hiç alan uzmanı bulunmayan bir birimin akredite edilmesine eleştiri yöneltilmiştir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Dernek tarafından yapılan akredite çalışmalarının ölçütünde bir problem var. Örneğin; İstanbul’da bir vakıf üniversitesini akredite ettiler. Bu Üniversitenin sınıf öğretmenliği anabilim dalında bir tane hocası yok. Girdilerle çıktılar eşitlenmeye çalışıldı. Böyle bir sistem... buna da katılmıyorum”. K₁₅

Sürecin Sürdürülebilirliğine Yönelik Görüşler

Türkiye’de akreditasyon çalışmaları ara verilerek yürütüldüğü için süreçte yaşanan sorunların çözümü için gerekli çalışmalar yapılmamıştır. İkinci dönem olarak başlanan akreditasyon sürecindeki sorunların ortaya konulması için hem süreç içerisindeki çıktılarının kalitesinin değerlendirilmesine hem de akademik çalışmalarla süreçte yaşanan sorunların ortaya konulmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Alanyazında belirtildiği gibi Türkiye’de eğitim fakültelerinin akreditasyon deneyiminde, bir devlet politikası olarak sürekli yapılan çalışmalar ya değiştirilmiş ya sonlandırılmış, ilgili kurumlar ya kapatılmış ya da isim ve görev değişikliğine gidilmiştir. Türkiye’de akreditasyon çalışmalarında süreci iyileştirmekten çok sürekli şekilde değişikliğe gidildiği söylenebilir. Bu nedenle, Türkiye’deki eğitim sorunlarını çözmek için bu sorunların alanyazında tartışılması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinde bu konuda birikimli ve deneyimli akademisyenler bulunmaktadır. Öte yandan, yurt içinde ve dışında prestijli çalışmalar yapan ve akreditasyon çalışmalarında görev alacak nitelikli akademisyenler bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu kurumların ve deneyimli akademisyenlerin katkılarıyla akreditasyon çalışmaları geliştirilerek dünyaya kapı açılması sağlanabilir.

Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Amerika’da eğitim konusunda iyi fakülteler var. Eğitim fakülteleri olarak bir denemek gerekiyor bu süreci. Ama bir yaptırım olmadığı sürece bir anlamı yok. Buradaki süreç biraz da işverenle ilgili. Burada işveren tamamen Milli Eğitim Bakanlığı. Özel okulda da çalışsa Milli Eğitim Bakanlığı onu onaylamak zorunda. Milli Eğitim Bakanlığı şunu diyebilir: Ben akredite olmamış kurumdan mezun olana öğretmenlik yaptırmam. O zaman akreditasyonun bir önemi vardır”. K₃

“Türkiye’de akreditasyonla ilgili yeni bir dönemden geçiyoruz. Akreditasyon sürecinin, kurumların gelişmesi için önemli bir araç olduğunun, öncelikle özümsemesi gerekir ve görülen eksikliklerin giderilmesi konusunda kurumlar yeterince çaba gösterirlerse çok katkı getirir. Erasmus konusunda üniversite olarak kendi adımıza yeterli değiliz ama program çıktılarına baktığımızda akreditasyon açısından tüm yönlerimizle yeterliyiz”. K₄

“Eğer güçlü kriterler geliştirilerek ve dünya ile uyumuna dikkat edilerek yapılırsa bu dünya çapında öğretmen yetiştirmemize katkı sağlar. Daha süreç temelli desteklemeye odaklanarak planlama yapılmalıdır. Mevcut durum daha çok teftiş anlayışına dayanmaktadır”. K₆

Derneğin yaptığı çalışmalarında üst bir birim tarafından denetlenmesi önerisi getirilmiştir. Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Akreditasyon çalışmalarının bağımsız kuruluşlar tarafından yapılması lazım. Akreditasyon denetimleri Amerika’da, Avrupa’da bağımsız eğitim kurumları tarafından yapılıyor. Şu anda bu görev bir STK’na verilmiş olsa bile bunları da denetleyecek bir üst kurul olması gerekiyor. Onların belirledikleri akreditasyon standartlarını denetleyen birilerinin de olması gerekmez mi? Türkiye’de profesyonel bir kurul olursa ancak bu şekilde akreditasyon çalışmaları hedefine ulaşabilir”. K₉

Sürecin sürdürülebilirliği için getirilen önerilerden biri de akreditasyon çalışmalarında belli bir kalite standardına ulaşamayan eğitim fakülteleri için hem YÖK tarafından hem de EPDAD tarafından belli yaptırımların getirilmesidir. Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Evrensel ve kültürel değerlerimizi de içeren bir program yapılabilir diye düşünüyorum. Bundan sonraki süreçte, daha nitelikli öğretmen adayı seçmemiz lazım. 90 tane eğitim fakültesine gerek var mıydı? Türkiye’de eğitim fakültelerinin sayıları çok fazla. Akreditasyonla eğitim fakültelerinin sayılarında sınırlandırma olabilir. Hepsi akredite olmayabilir. Öğretim elemanlarının nitelikleri de performansları da akreditasyon sayesinde gözden geçirilebilir”. K₁₃

Eğitim sistemi içerisinde öğretmen eğitiminin önemi gözönüne alındığında, öğretmenlerimizin daha iyi yetiştirilebilmesi açısından kalitenin artırılması gerekir. Bunun yollarından birisi, programın akredite edilmesidir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim fakültelerinin yöneticileri, öncelikli olarak öğretmen eğitimi programlarının akredite edilme çalışmalarında kalitenin artırılması için çaba harcamalı ve bu konuda YÖK ile işbirliği kapsamında akreditasyon çalışmalarına hız verilmelidir.

Akreditasyon sürecinde yükseköğretim programlarına bağlı ilgili birimlerin çıktı kaliteleri, elde edilen derecelerin ve diplomaların eşdeğerliğinin temini, kurumsal işbirliği ve öğrenci-öğretim elemanı değişim programları önemlidir. Akreditasyon süreciyle elde edilen/edilecek bu kalite ve tanınırlık ilişkili olarak üniversitelerin uluslararası öğrencileri kendi fakültelerine çekmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda akreditasyon süreci uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye çekim standartları olarak kullanılabilir. Türkiye, UNESCO'nun 2018 verilerine göre, dünyada uluslararası öğrenci sıralamasında 10. sırada bulunmaktadır. Uluslararası alanda rekabet edebilmede akreditasyon çalışmaları katkı sağlayabilir. Aşağıda bu konuya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Belge almak sorun değil. Biz aldık da belgeleri. Önemli olan standartlara göre yetiştirebilmek. Bugün yetiştirdiğimiz hangi öğretmen uluslararası alanda kendini gösterebilir, yurt dışında çalışabilir. Bu standartta eğitim verince fakültelerin yurt dışından öğrenci kabul almasına da çok faydası olur. Erasmus'ta bile standartlarımız çok düşük kaldığı için öğrenci alamıyoruz. Ama akredite bir kurum olarak uluslararası öğrencileri çekebiliriz”. K₁₀

“Yükseköğretime olan talebin artış eğilimi sergileyeceği ve uluslararasılaşmanın artacağı beklenmektedir. Yükseköğretim açısından bu potansiyelin belirli bir kalite standardı ölçeğinde gerçekleştirilebilmesinde akreditasyon uygulamaları önemlidir. Bu nedenle akreditasyon süreçleri, ilgili yükseköğretim programlarından elde edilen derecelerin ve diplomaların eşdeğerliğinin temini, kurumsal işbirliği ve öğrenci-öğretim elemanı mobilizasyonu gibi noktalar açısından önemlidir”. K₁₂

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, alanda çalışan akademisyenlerin görüşlerine dayalı olarak Türkiye'de eğitim fakültelerinin akreditasyon süreci ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmen eğitimi bir süreçtir. Eğitim fakültesinde hizmetöncesi öğretmen eğitimi bittiğinde öğretmen eğitimi bitmez. Eğitim fakültesinden mezun olan her bir öğretmen adayının, mesleki hayatlarında yaşam boyu öğrenmeyi devamlı olarak sürdürebilmeleri, kendilerini geliştirmeyi nasıl devam ettireceklerini öğrenmiş olmaları, öğrenmeyi ve gelişmeyi sürdürebilme becerilerini kazanmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde bir kalite güvencesi olan akreditasyonun geliştirilip sürdürülebilmesi kamusal hesap verebilirlik için bir denet mekanizması olmakla birlikte hem öğretmen eğitiminin kalitesini iyileştirmek hem de nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi bakımından oldukça önemli bir hizmettir.

Araştırmanın sonuçları, akreditasyon çalışmalarının üniversitenin ulusal ve uluslararası tanınırlığı ve dünya üniversiteleri sıralamasındaki prestiji açısından önemli olduğunu ve öğrenci tercihlerini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Meraler'in (2001) yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından, engelli öğrencilere sunulan hizmetlerin yeterliliği, akademisyenlerin yurt dışında eğitim almaları, akademik destek hizmetlerinin yeterliliği, üniversite

kütüphanesinin kaynak zenginliği, üniversitede demokratik bir ortamın olması, üniversitenin dünyanın iyi üniversiteleri sıralamasında yer alması, burs ve yarı zamanlı iş olanağı sağlanmasının yükseköğretimde kalite açısından önemli buldukları ortaya konulmuştur. Žibeniene ve Savickiene (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, eğitim fakültesi öğrencilerinin kalite güvencesi uygulamalarında öğrencilerin kaliteyi daha çok sürekli iyileştirme ve mükemmellik olarak gördüklerine dikkat çekmektedir. Hidalgo-Villoria ve Romero-Cerezo (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, akademisyenlerin ve öğrencilerin kalite politikası çerçevesinde öğretimin planlaması ve kaynakların kullanımına ilişkin görüşlerinin farklılaştığını, kalite kültürünün öğrenciler ve akademisyenler tarafından farklı şekillerde algılandığını ortaya koymaktadır. Efil (2016) eğer kalite yaklaşımı ve uygulamaları kurumsal kültüre uygun değilse ya da onun bir parçası değilse, kalite ile ilgili yapılacak olan tüm çalışmaların başarısızlıkla sonuçlanacağını ileri sürmektedir. Bu nedenle yapılacak akreditasyon çalışmalarının katkısına tüm paydaşlar tarafından inanılmalıdır. Bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesi, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Kayan ve Adıgüzel, 2017). Bu anlamda bir eğitim kurumunun kültürü ile verdiği eğitimin kalitesi birbirlerinden farklı olarak düşünülmediği için kalite, eğitim kurumlarının kültürel iç dünyasının bir yansıması gibidir (Harvey ve Stensaker, 2008).

Araştırmanın sonuçları, 21. yüzyıl öğretmenlerinin yetişmesini sağlayacak eğitim fakültelerinin alt yapılarının yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl bilgi ve becerilerle donanık eğitimle yetişmesini sağlayacak eğitim fakültelerinin alt yapılarının hem fiziksel hem de insan kaynaklarıyla donanımlı olmalıdır. Alan yazında yapılan araştırmalarda bu sonucu destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır. Erkuş ve Özdemir (2010) ve Adıgüzel ve Sağlam (2009) tarafından yapılan araştırmalarda eğitim fakültelerinin daha çok öğrenci boyutu yönünden hazır olduğunu gösterirken, öğretim elemanı, fakülte, fakülte-okul işbirliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim, kalite güvencesi boyutları bakımından hazır olmadıkları ortaya konulmaktadır. Benzer şekilde Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültenin akreditasyon sürecine en çok tesisler, kütüphane ve donanım açısından hazır olduğunu, en az ise kalite güvencesi açısından hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel ve Sağlam (2008) tarafından yapılan araştırmada fakülte-okul işbirliği alanındaki standartlar eğitim fakültelerinde yeterli düzeyde gerçekleşirken, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, tesisler, kütüphane ve donanım ve yönetim alanlarına ilişkin standartların eğitim fakültelerinde orta düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Öğretim elemanlarına göre kalite güvencesi alanına ilişkin standartların eğitim fakültelerinde gerçekleşme düzeyi yetersizdir.

Araştırmanın sonuçları öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonunun yapılamayacağını ortaya koymaktadır. Bu sonucun gerekçesi ise programların

YÖK tarafından merkezi olarak taşra ve büyük şehir üniversitelerine dayatılması olarak gösterilmiştir. Programlarla ilgili bir başka sorun da güncellenen 2018 öğretmen eğitimi programlarının günümüzün öğrencilerine hitap edebilecek bir içerikle donanık olmaması ve uygulamaya dayanmadığıdır. Öğretmenlerin çok yönlü yetişmesi kadar çok kültürlü yetişme zorunluluğu da bulunmaktadır. Dünyada yaşanan savaşlar ve sorunlar nedeniyle Türkiye bir göç ülkesi olarak cazibe konumundadır. Bu bağlamda göçmen çocuklarla ilgili kapsayıcı eğitimlerin planlanarak hizmet öncesinde öğretmen adaylarına yönelik çok kültürlü derslerin programda bulunması bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Akar-Vural vd., (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin hizmet öncesinde göçmen çocukların eğitimine yönelik eğitim almadıkları ortaya konulmuştur. Sağdıç (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde çok kültürlü eğitim almamalarının uygulamada çok kültürlü sınıf ortamıyla karşılaştıklarında sorunlar yaşayabilecekleri ortaya konulmuştur. Fakültelerin bilgi çağıının öğretmenlerini yetiştirebilmesi için öğretmen adaylarına bu bilgi ve becerileri kazandırabilecek programlara sahip olmaları gerekir. 21. yüzyıl üniversitelerinden çok yönlü ve çok kültürlü, sorumlu ve katılımcı öğretmenler yetiştirmesi beklenmektedir (Thompson vd., 2015). Araştırmada bir başka sorun olarak, fakültelerin öğrencilerini kendilerinin seçemedikleri ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Kayan ve Adıgüzel (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları; öğretmen eğitiminde program standartlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Buna karşın araştırmada, standartların fakültelerde uygulanması konusunda ciddi yetersizliklerin olduğuna dikkat çekilmiştir. Özellikle öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine kabulünde herhangi bir standarda tabi tutulmamaları önemli bir eksiklik olarak yansıtılmıştır. Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007) tarafından yapılan araştırmanın akademisyen boyutunda; alanına hâkim olma ve öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olma, eğitim programı boyutunda; programın uygulamaya dönük olması, fakülte yönetiminin, demokratik bir ortamın olması, finansal boyutunda; öğrenciler ve akademisyenlere destek sağlayabilecek yeterlikte olması, tesis ve donanım boyutunda; bilgi teknolojileri salonunun olması, internete erişimin sınırsızlığı, yerleşkelerde ulaşılabilir bir PDR hizmetinin sunulması sonuçları ortaya konulmuştur. Adıgüzel ve Sağlam (2008) tarafından yapılan araştırmada fakültelerde öğretmen eğitimi program standartlarının orta düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları, akreditasyon sürecinin merkezi yapılmasıyla ilişkili olarak; akreditasyon çalışmalarının amacına tam ulaşamayacağı, eğitim fakültelerinin politika yapıcılar tarafından şekillendirildiği, değerlendirmedeki yedi boyuttan sadece insan kaynakları ve fiziki yapının akreditasyonunun yapıldığını ortaya koymaktadır. Akreditasyon sürecinde yaşanan bu sorunlar alan yazındaki araştırmalarla ortaya konulmuştur. Süzen ve Çalık (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları üniversitelerde akademisyenlerin iç değerlendirme ve dış

değerlendirme süreçlerine katılım düzeylerinin düşük olduğunu ve bu çalışmaların genellikle merkezi bir komite aracılığıyla yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Akreditasyon çalışmalarına akademisyenler ve öğrenciler tarafından direnç gösterilebileceğine Belenli vd. (2011) tarafından dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda akademisyenler, kalitenin bireysel yönüne vurgu yaparak kalite için güvence sistemlerine ihtiyaç olmadığını öne sürebilmekte ve kalite güvence sisteminin kendileri üzerinde bir güç kullanım aracı olarak savunulabilmektedir. Bundan dolayı akademisyenlerin göstereceği dirence bağlı olarak kalite güvence sistemi uygulamalarının sonuçları olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilmektedir.

Kis (2005), Özer, Gür ve Küçükcan (2010) tarafından yapılan araştırmalar yükseköğretim kurumlarındaki akreditasyon çalışmalarında yönetimde merkezileşme eğilimini artırma, bürokratik iş yükünü artırma ve akademik özgürlüğü sınırlandırma gibi riskler barındırdığını ortaya koymaktadır. Eaton (2012) tarafından öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında, kurumsal özerklik ve akademik özgürlük sınırlaması gibi sorunlarla kalite güvence organizasyonlarının başa çıkması gerektiği ifade edilmiştir. Sanyal ve Martin (2007) tarafından kalite güvence uygulamaları kâğıt üzerinde işleyen bürokratik bir değerlendirme süreci olabileceği için çeşitli sorunlara yol açabileceği belirlenmiştir. Yaşanacak bu sorunlar kalite güvence uygulamalarının zamanla ritüelleşmesi ve simgeselleşmesi ile sonuçlanabilir. Akreditasyon çalışmalarının paydaşlar tarafından benimsenmeden üniversite yönetimlerinin dayatması sonucunda kabul edildiği durumlarda aşırı kamusal eğilimlerle yürütülen kalite güvence uygulamalarının bir aldatmaca olabileceği gibi riskleri barındırdığı sonuçları Brennan ve Williams (2007) tarafından tespit edilmiştir. Sanyal ve Martin (2007) tarafından da akreditasyon çalışmalarının merkezi yönlendirme ya da akreditasyon kuruluşlarını kontrol etmenin akreditasyonun gerçek amacına büyük zarar verdiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, akreditasyon çalışmalarının bağımsız kurumlar tarafından yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu alan yazın tarafından da desteklenmektedir. Sağlamer (2012) ve Öztürk (2012) tarafından, eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmalarının devletten bağımsız kurum ya da kuruluşlar tarafından yürütülmesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Adıgüzel ve Sağlam (2008) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültelerinin akreditasyonu bağımsız ve kar amacı olmayan kurumlar üstü bir kurul tarafından yapılması tarafsız bir değerlendirme sisteminin oluşturulmasına olanak sağlayabilir. Özer (2012)'e göre Türkiye'de YÖK'ün kendisi bir ön akreditasyon kurumu gibi çalışmaktadır. Buna karşın Kaya (2017) tarafından Türkiye'de öğretmen eğitimi özgü sadece bir bağımsız kalite güvence derneği olduğu vurgulanmaktadır. ABD'nde, Eğitim Fakültelerinin akreditasyon çalışmaları National Council for Accreditation of Teacher Education-Öğretmen Eğitimi Ulusal Konseyi (NCATE) tarafından yürütülmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2010; NCATE, 2021).

Araştırmanın sonuçlarında, Türkiye’de akreditasyon çalışmaları sürecinin sürdürülebilirliğine yönelik önerileri şunlardır. YÖK ve Eğitim Fakülteleri akreditasyonunu değerlendiren dernek tarafından kalite standartlarını taşımayan birimler için yaptırım uygulanmasıdır. Akreditasyon değerlendirmesinde teftiş sisteminden vazgeçilip güçlü kriterlerin getirilmesidir. Adıgüzel ve Sağlam (2008) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültelerinin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi ve akreditasyonu için düzenli ve tarafsız bir değerlendirme sistemi oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Akreditasyon Derneği tarafından yapılan çalışmaların da üst bir birim tarafından denetlenmesi önerisi getirilmiştir. Akreditasyon sürecinde yükseköğretim programlarına bağlı ilgili birimlerin çıktı kaliteleri, elde edilen derecelerin ve diplomaların eşdeğerliğinin temini, kurumsal işbirliği ve öğrenci-öğretim elemanı değişim programlarıyla elde edilecek kalite ve tanınırlık ilişkisinin üniversitelerin uluslararası öğrencileri kendi fakültelerine çekmelerine katkı sağlar.

Öğretmen eğitimi, günümüzün hızla gelişen ve çağın özelliklerine uygun olarak yetiştirilecek yeni kuşakların nitelikli eğitimin temellerini oluşturmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Toplum liderlerinin, gelecek nesillerden çok farklı beceriler talep edecekleri düşünülerek, bu nesillerin temel eğitimde yetişmesini sağlayacak ve onlara yön verecek öğretmenlerin de bu bilgi ve becerilerle donanmış olması gerekliliğini Covid 19 süreci ortaya koymuş bulunmaktadır. Eğitimin niteliği, eğitim kurumlarında eğitime işini yerine getiren öğretmenlerinin hizmet öncesinde yetişme niteliğiyle özdeşleşmektedir (Aydın vd., 2008). Bu bağlamda öğretmen eğitiminde bir kalite kontrol sistemi olan akreditasyon çalışmalarının bu süreci hızlandıracağı ve katkı sağlayabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104.
- Akar-Vural, R., Karabacak, N., Küçük, M., Sezer, Ş., & Çelik, Ç. (2018). Assessment of the 6-11 aged Syrian refugee children's educational needs: A multidimensional analysis. In H. Arslan, R. Dorczak, & D. U. Alina-Andreea (Eds.), *Educational policy and research* (pp. 19-28). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Akreditasyon sürecine hazır olma durumu: Eğitim fakültesi üzerine bir uygulama. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26), 5772-5784. <https://doi.org/10.26449/sss.1041>
- Aronson, J., & Steele, C. M. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Arsal, Z. (2004). Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamasının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 1-16.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ataman, O. ve Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 678-700.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon: Eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baltacı, R. (2002). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde akreditasyon konusundaki algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Belenli, İ., Günay, D., Öztemel, E., Demir, A., Sivrikaya Şerifoğlu, F., vd., (2011). Türkiye yükseköğretim kurumları için kalite güvence oluşumu üzerine bir model önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 128-133.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. H. Aydın) Eğitim Yayınevi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brennan, J., & Willams, R. (2007). Accreditation and related regulatory matters in the United Kingdom. In S. Schwarz, & D. F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and evaluation in the european higher education area* (pp. 465-490). Dordrecht: Springer.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Davey, G. C. (1991). Characteristics of individuals with fear of spiders. *Anxiety Research*, 4(4), 299-314
- Dickey, F. G., & Miller, J. W. (1972). *A current perspective on accreditation: Clearinghouse on higher education*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 503-519.
- Duman, S. N. (2021). Akreditasyon alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 54-74. <https://doi.org/10.37217/tebd.824611>
- Eaton, J. S. (2015). *An overview of United States accreditation*. Washington DC: Council for Higher Education. Retrieved from <http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf> on 28.07.2021
- Eğitim Fakülteleri Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). (2016). Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı. <http://www.epdad.net/belgeler-ve-formlar> adresinden edinilmiştir.
- Elif, İ. (2016). *Toplam kalite yönetimi*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S. M. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 118-133.
- Flick, U. (2014) *An introduction to qualitative research* (5th ed.). London: Sage Publication.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Resources Information Center Annual Review Paper*, 29, 75-91.
- Günel, E., Türe, H. ve Deveci, H. (2020). Accreditation process based on the perception of pre-service social studies teachers: A case of Anadolu University. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1015-1034. <https://doi.org/10.17679/inuefd.728360>
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Hesapçioğlu, M., Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 146-160.
- Hidalgo, E., Villoria, J., & Romero-Cerezo, R. (2011). The necessity and challenge of setting up a quality assurance system in the higher education system in Andalusia (Spain). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2972-2976.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Jung, I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S., & Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 63-83.
- Kamışlı, H. (2019). Evaluation of elementary school teacher education undergraduate program in terms of multicultural education. *İlköğretim Online*, 18(4), 1539-1549.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(20), 313-324.

- Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 411-418, <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.218>
- Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Education Journal*, 2(1), 14-25, <https://doi.org/10.22596/2017.0201.14.25>
- Kayan, M. F. ve Adıgüzel, A. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyonuna ilişkin ulusal düzeyde yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 62, 85-102, <https://doi.org/10.9761/JASSS7276>
- Kells, H. R. (1988). *Self-study processes: A guide for postsecondary and similar service-oriented institutions and programs* (The American Council on Education/Macmillan series in higher education). New York: Collier Macmillan Publishers.
- Kılıç, Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548.
- Kis, V. (2005). Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf>
- Kondakçı, Y. (2003). Avrupa’da yükseköğretim için yeni bir vizyon. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 74-82.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative studies. In J. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods*, (pp. 95-115). Newbury Park, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Maykut, P. S., & Morehouse, R. E. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Psychology Press.
- Meraler, S. (2001). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- NACTE. (2021). Accreditation for quality assurance in teacher education. Retrieved from <https://www.nacte.org.pk>
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Öner, M. ve Karadağ-Yılmaz (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 847-868, doi:10.24315/tred.533604
- Özer, M. (2012). Avrupa yükseköğretim alanında kalite güvence sistemi ile ilgili genel eğilimler. S. B. Gür ve M. Özer, (Eds.), *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* içinde (s. 21-29). Ankara: Pelin Ofset.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: Pelin Ofset.
- Öztürk, R. (2012). YÖK’te kalite güvence çalışmaları. S. B. Gür ve M. Özer, (Eds.), *Türkiye’de yükseköğretim yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* içinde (s. 53-61). Ankara: Pelin Ofset.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sağdıç, M. (2020). Türkiye’de öğretmen yetiştirme genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 1-15.
- Sağlamer, G. (2012). Belirsizlik ortamında yükseköğretim nasıl yapılandırılmalı? S. B. Gür ve M. Özer, (Eds.), *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* içinde (s. 37-45) Ankara: Pelin Ofset.
- Sanyal, B. C., & Marti, M. (2007). Quality assurance and the role of accreditation: An overview. In *Higher education in the World 2007: Accreditation for quality assurance: What is at stake?* (pp. 3-17). GUNI Series on the Social Commitment of Universities 2. New York: Palgrave Macmillan.
- Semerci, Ç. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının programlarının akreditasyonuna ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-5.

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction* (3rd ed.). London: Sage,
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage Publications.
- Stepler, M. Z. ve Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138, doi: 10.31464/jlere.610269
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. New York: Sage Publications.
- Süzen, Z. B. ve Çalık, T. (2016). Üniversitelerde kurumsal değerlendirme çalışmalarına öğretim üyelerinin katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1403-1418.
- T. C. Resmî Gazete (2015). Yükseköğretim kalite güvencesi yönetmeliği (29423, 23 Temmuz 2015). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> adresinden edinilmiştir.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Thompson, C. A., Eodice, M., & Tran, P. (2015). Student perceptions of general education requirements at a Large Public University: No surprises? *Journal of General Education*, 64(4), 278-93.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4, 53-61.
- Turan, E. Z. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ulubey, Ö. ve Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300.
- UNICEFTURK. (2021). *Çocuk yoksulluğu artabilir*. https://www.unicefturk.org/yazi/covid19_yoksulluk_adresinden edinilmiştir.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen aday görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- YÖDEK. (2007). *Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi*. <http://www.yodek.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. http://dosya.marmara.edu.tr/ae/ dekanlik/konsey/yok_dunyabankas_kitapcik.pdf adresinden edinilmiştir.
- YÖK. (2009). *Türkiye yükseköğretim ulusal yeterlilikleri çerçevesi (TYUYÇ) ara raporu*, (online, 04.6.2009). <http://bologna.yok.gov.tr/bologna/files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf>
- YÖK (2016a). *Yükseköğretim kalite kurulu bilgi notu*. <http://www.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- YÖK (2016b). *Yükseköğretim kalite kurulunun çalışma usul ve esasları*. <http://www.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- YÖK (2016c). *Kurumsal dış değerlendirme kılavuzu: Sürüm 1.1*. <http://www.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları* (Basın Bülteni). Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idaribirimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmenye-tistirme-lisansprogramlari> adresinden edinilmiştir.
- YÖK (2020). *Quality assurance*. <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/bologna-%C3%BCreci-ana-faaliyetalanlar%C4%B1/kalite-guvencesi> adresinden edinilmiştir.
- YÖKAK. (2019). *YÖKAK kurumsal dış değerlendirme programı*. <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-degerlendirme-programi-nedir> adresinden edinilmiştir.
- Yurdakal, İ. ve Susar-Kırmızı, F. (2020). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıflarda okuma tutumuna ve okuma başarısına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Zibeniene, G., & Savickiene, I. (2014). Acceptability of the conceptions of higher education quality to first year students of t,the study field of pedagogy. *Quality of Higher Education*, 11, 44-65.

İLETİŞİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DİL YETERLİLİKLERİ ve YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

Nergiz GÜNDEL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
ngundel@adu.edu.tr

GİRİŞ

İletişim fakülteleri, öğrencilerini Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonrasında sözel puanla almakta ve adayların bu fakülteye yerleşimlerinde Temel Yeterlilik Testi'nin (TYT) Türkçe ile Alan Yeterlilik Testi'nin (AYT) Türk Dili ve Edebiyatı testleri önemli rol oynamaktadır. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığının (ÖSYM) 2020 yılında yapılan YKS sınavı sonrasında açıkladığı verilere göre, sınava giren tüm adayların Türkçe testine verdikleri doğru yanıtların net oranı 40 soru üzerinden 14,288 olurken, Türk Dili ve Edebiyatı testine verdikleri doğru yanıtların oranı ise 24 soru üzerinden 4,799'dur (ÖSYM, 2020b). Peki, iletişim fakültelerine yerleştirilen öğrencilerin Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı testlerindeki başarı durumları nasıl bir görünüm sunmaktadır?

İletişim fakültelerine yerleşen öğrencilerin Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı testlerine verdikleri doğru cevapların sayıları ile buna bağlı oluşan taban ve tavan puanlar, yerleştirmelerde önemli puan aralıklarının oluştuğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda bu fakülteye yerleşimlerde lise mezuniyet alanları açısından da çok çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Bu genel tabloyla öğrencilerini alan iletişim fakülteleri, Türkçe dil yeterlilikleri ve yazma becerileri konusunda öğrencilerinin ortaöğretimden gelen sorunlarını görmek ve bu sorunlara çözümler aramak, aynı zamanda iletişim alanına ilişkin yeni dil yeterlilikleri ve yazma becerileri de kazandırmak durumundadırlar.

Dil kullanımındaki yetkinlikler, bireylerin düşünme biçimlerini ve analiz süreçlerini çok yönlü olarak etkilemektedir. Ayrıca iletişim fakültesi mezunlarının kitle iletişim araçlarında dilin kullanımı ve yayılımı konusunda etkin konumda olmalarının beklendiği de açıktır. Bu bağlamda fakültelerin öğretim programlarında kültür ve sanat alanına yönelik kuramsal dersler olduğu gibi, mesleki kazanımlar açısından Türkçe dil becerilerine dayanan senaryo yazımı, haber yazımı, reklam ve halkla ilişkiler metin yazımı gibi içerikleri olan uygulamalı derslerin de yoğun olduğu bilinmektedir. Bunun yanında son yıllarda dijitalleşen dünyanın ortaya çıkardığı yeni medya ortamlarına içerik üretmek için de öğretim programlarına

1 Bu çalışma 21-23 Ekim 2020 tarihleri arasında Üsküdar Üniversitesi'nce düzenlenen 7. Uluslararası İletişim Günleri Dijital Çağda İletişim Eğitimi Sempozyumu'nda, Yükseköğretim Program Atlası veri tabanındaki 2019 yılı istatistikleri kullanılarak, "Dijital Dünyada İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Türkçe Dil Yeterlilikleri ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" başlığıyla bildiri olarak sunulmuştur. Çalışma, daha sonra 2020 verileriyle güncellenmiştir.

derslerin eklenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu derslerde de yazınsal ve sözel ana dil kullanımının gerekliliği ve önemi de ortadadır.

Bu genel çerçeve doğrultusunda yapılan çalışmada, YKS sonuçları ile iletişim fakültelerine yeni yerleşen öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerine yönelik durumlarının saptanması amaçlanmaktadır. Bu amaçla çalışmada, 2020 yılında yapılan YKS sonrasında iletişim fakültelerine yerleştirilen adayların Temel Yeterlilik Testi'nin (TYT) Türkçe bölümü, Alan Yeterlilik Testi'nin (AYT) Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyal bölümüne ilişkin oluşan verileri sorgulanmıştır. Çalışmada, bu sınav sonuçlarına göre iletişim fakültelerine yerleşen öğrencilerin Türkçe dil yeterlilikleri konusundaki durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye'de 2020 yılında iletişim fakültelerine yerleşen tüm öğrencileri kapsamaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Radyo, Televizyon ve Sinema (RTS) bölümlerine yerleşen öğrencilerin sınav verileriyle sınırlandırılmıştır. Çalışmada, YKS sonuçlarıyla fakültele yerleştirilen öğrencilerin mevcut Türk dili yeterliliklerinin ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler de sunulmuştur.

1. YÜKSEKÖĞRETİMDE İLETİŞİM EĞİTİMİ

20. yüzyılla birlikte tüm dünyada kitle iletişim araçlarının toplumsal yaşamda kullanımı yaygınlaşmış ve bu alanda teknolojik gelişmeler kadar içerik üretiminin de değeri anlaşılmıştır. Bu süreçte bugün kısaca medya -ve yeni medya- olarak tanımladığımız alanda çalışacak, gerekli içerik üretimini ve yönetimini sağlayacak profesyonel kadroların yetiştirilmesinin önemi de ortaya çıkmıştır. 20. yüzyılın ortalarında Türkiye'de de bu amaçla adımlar atılmaya başlanmış, ilk olarak gazetecilik alanında eğitim vermek üzere özel girişimlerle başlatılan çalışmalar, giderek kamunun çatısı altına taşınmış ve yeni öğretim kurumlarının oluşturulması ile genişletilmiştir. Bu kapsamda öncelikle İstanbul, Ankara, İzmir ve Eskişehir gibi illerde kurulan üniversitelerin bünyelerinde enstitü ya da yüksekokul statüsünde açılan programlar, 90'lı yıllarla birlikte fakülte olarak düzenlenmiş ve dört yıllık lisans programlarına dönüşmüşlerdir. Bu arada vakıf üniversiteleri de hızla artmış ve iletişim fakülteleri bu kurumlar tarafından da cazip görülerek, kısa süreler içerisinde aktif hale getirilmişlerdir. 2020'li yıllar sonrasına gelindiğinde iletişim fakültelerinin programları gazetecilik, radyo-televizyon ve sinema, halkla ilişkiler ve tanıtım, reklamcılık gibi gelenekselleşen bölümlerle birlikte, görsel iletişim tasarımı ya da yeni medya gibi adlandırmalarla açılan yeni bölümlerle de genişletilmiştir.

İletişim alanına nitelikli eleman yetiştirme amacına yönelik olarak eğitim veren iletişim fakültelerinde öğretim programları, genel olarak *kuramsal* ve *uygulamalı* olarak tasarlanmaktadır. İlk iki yıl iletişim ve ilişkili olduğu disiplinlerle temellendirilen teorik derslerin olduğu öğretim programı, sonraki iki yıl ağırlıklı olarak uygulamaya yönelik ve belirli uzmanlık alanlarında yetkinlik edinmeye dönük biçimde düzenlenmektedir. Bu çerçevede hem kuramsal hem de uygulama alanına yönelik derslerde öğrencilerin Türk dilini etkin olarak kullanmaları, Türkçe

yazın çalışmaları yapmaları ve görsel-işitsel olduğu kadar, yazılı proje dokümanları geliştirmeleri beklenmektedir. Özellikle fakültelerin öğretim programlarında yer alan doğrudan mesleki iletişim alanına yönelik derslere bakıldığında, dili etkin kullanımın ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunlardan senaryo yazımı, reklam metin yazımı, haber yazımı gibi içeriklerle işlenen derslerin uygulamalarında, öğrencilerin yazın dilini etkin kullanmaları istenmektedir. Ayrıca öğretim süreçleri boyunca öğrencilerin, fakültelerinin uygulama birimlerinde deneyim kazanmaları ve medya endüstrisine içerik üretiminin ön denemelerini yapmaları arzu edilmektedir. Bu süreçte öğrencilerin, dilin medyada kullanımı yönünde pratikler gerçekleştirmeleri ve doğru medya dili kullanım alışkanlıklarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin iletişim kuramları ya da film çözümlenmeleri gibi kuramsal derslerinde de bilimsel metinler üretmeleri beklenmekte, örneğin medya içeriklerinin analizlerini yapmaları ve yazmaları istenmektedir.

İletişim fakültesi öğrencilerinin mezuniyetleri sonrasında televizyon yayın kuruluşlarında, film yapım ortamlarında, reklam ve halkla ilişkiler şirketlerinde, basın yayın örgütlerinde ya da dijital platformlardaki oluşumlarda çalışmaları ve içerik üretimi yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla mezunların da gerek yazılı gerekse sözel dili kullanım yönünde belirli bir yetkinlik geliştirmiş olmaları arzu edilmektedir. Bu bağlamda iletişim fakülteleri, öğrencilerinin hem öğrencilik süreçleri içerisinde ve hem de mezuniyetleri sonrasında Türkçe dil bilgisi ve kullanımı yönünden üstünlüklerinin olabilmeleri için, ÖSYM'nin düzenlediği Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçlarına göre oluşan sözel puanlarına göre öğrenci alımı yapmaktadırlar.

1.1. İletişim Fakültelerinde Yapılan Eğitimin Tartışmalı Hali

Türkiye'de üniversite eğitimi içerisinde iletişim eğitimi önemli bir yer tutmakta ve özellikle YKS sınavı ile sözel alanda öğrenimlerine devam etmeyi planlayan gençler için iletişim fakülteleri önemli bir alan oluşturmaktadır. Bu nedenden dolayı ki son yıllarda ülkemizde iletişim fakültelerinin sayısı giderek artmakta ve yeni açılan üniversitelerin ilk yapılandırdıkları fakültelerden birisi de iletişim fakülteleri olmaktadır.

Eğitim ve öğretim etkinlikleri, temelde gelişen ve günün koşullarına göre uyarlanarak değişen faaliyetlerdir. İletişim fakültelerinde eğitimin de nasıl tasarılacağı gerektiği ve farklılaşan birey, toplum ve teknoloji gibi unsurlar çerçevesinde nasıl yenilenmesi gerektiği üzerine farklı yaklaşımlarla düşünceler üretilmektedir. Bu bağlamda en temel tartışma konularından birisi lisans düzeyinde yapılan iletişim eğitiminde müfredatın hangi konuları içermesi gerektiği sorusuyla ilişkili olmakta, dolayısıyla öğretim programına hangi derslerin dâhil edilmesi ve bu derslerin hangi içeriklerle oluşturulması gerektiğiyle ilgili olmaktadır. İletişim eğitiminde izlenecek müfredatın yapılandırılmasının arkasındaki temel farklılıklar, alanın genişliğiyle ve dolayısıyla fakültelerde dört yıllık öğretimin nasıl bir düzen

içerisinde öğrenciye sunulması gerekliliğiyle ilintilidir. Bu kapsamda analizler yapan ve öneriler sunmaya yönelik çalışmalar mevcuttur. Yetkiner (2018), Radyo, Televizyon ve Sinema (RTS) bölümlerinde sinemayla ilgili verilen ders içeriklerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Güz, Yanık ve Yegen (2017), eğitim sistemine yönelik yeni bir yaklaşım önermek üzere çalışma yapmışlar ve bir müfredat önerisi sunmuşlardır. Büyükaslan ve Mavnacıoğlu (2017) ise iletişim fakültelerindeki ders müfredatlarının sektörün nitelikli işgücü talebine ne derece yanıt verdiğini sorgulamışlardır. Akgül ve Akdağ'ın (2018) çalışmaları ise iletişim fakültelerinin akademisyen profili üzerinedir.

Türkiye'deki iletişim fakültelerinde derslerin belirlenmesi ve içeriklerinin düzenlenmesine temelde *teori ve uygulama - bilim ve sanat* olmak üzere iki perspektiften yaklaşıldığını söylemek mümkündür. İlk sorgulamanın *teori ve uygulama* alanlarından hangi derslerin, ne oranda müfredata dâhil edilmesi gerektiği üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Çünkü iletişim eğitimi yalnızca bir uygulama alanı olarak değerlendirilmemekte ve dolayısıyla kurumsallaşması da yüksekokul statüsünde değil, fakülte düzeyinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte iletişim eğitiminin bireylere uygulamaya dönük yetkinlikler kazandırması da beklenmektedir. Kılıç ve Arık (2013: 162) da Türkiye'de iletişim fakültelerinde iki farklı eğitim modelinin benimsendiğine dikkat çekmektedirler. Birinci modeli seçen fakültelerin amacının mesleki yeterliliklerden daha çok sosyal bilimler alanında teori ağırlıklı yetkinlik kazandıracak bir eğitim modeli geliştirmek olduğunu, ikinci modeli seçen fakültelerin amacının ise sektörün beklentilerinin tatmininin ve mezunların piyasada iş bulabilme imkânlarının genişletilmesine yönelik olduğuna işaret etmektedirler. Çünkü mezunların eğitim süreleri sonrasında medya endüstrisinin birer elmanı olmaları beklenmekte ve bu yönüyle Arık ve Bayram'ın (2011) da belirttiği gibi medya endüstrisinin talepleri, iletişim eğitiminin biçimlenmesinde etkili olmaktadır.

İletişim fakültelerinde yapılan eğitimlerde bir diğer tartışmanın ise -özellikle Radyo, Televizyon ve Sinema ya da Sinema ve Televizyon adıyla yürütülen bölümler açısından- *bilim ve sanat* kavramları ekseninde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Özellikle iletişim kuramları gibi medya ve medya içeriklerine yönelik teoriler ile film kuramları gibi hem bilimsel ve hem de sanatsal bilginin birlikte deneyimlenmesi ve her iki alana ilişkin de öğrencilerin uygulamada kazanımlar elde etmesi yönünde beklentilerin olması, bu yöndeki derslerin birlikte tasarlanmasını gerekli kılmaktadır.

Alanın genişliği sebebiyle iletişim eğitiminin yorumlanmasında farklı yaklaşımların sergilendiğini ve kurumların da olanakları çerçevesinde farklı program tasarımları geliştirdiklerini söylemek mümkündür. Bu nedenle öğretim programlarındaki teori-uygulama ve bilim-sanat ikilemelerine dayanan farklılıklar, iletişim eğitiminde ortak bir standardın oluşmasını engellemektedir. Bununla birlikte İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu (İLEDAK) çatısı altında,

mesleki gereksinimler doğrultusunda akreditasyon sisteminin uygulanmasına yönelik önemli çalışmalar yapılmaktadır.

1.2. İletişim Fakültelerinde Türkçe Dil Yeterliliği ve Yazmanın Önemi

Geçmiş yıllarda yapılan Lisans Yerleştirme Sınavı'nın (LYS), Türk Dili ve Edebiyatı testinde adaylara yöneltilen sorularından birisinde şöyle bir ifade yer almaktadır:

Sinema sadece hikâyeyi veya durumu perdeye taşımakla ilgili bir süreç değildir bence. Sinemayı on adımlık bir süreç olarak düşünecek olursak belki sadece iki adımı, kamera çekimleri ve kurgu ile ilgilidir... Geriye kalan sekiz adım bizim nasıl olduğumuzla ilgilidir; ne okuduğumuz, neye inandığımız, nereleri gördüğümüz, ne yaşadığımız, ne yaşamak istemediğimiz... (ÖSYM, 2016: 3)

Sinema alanında deneyimleri olduğu anlaşılan bir profesyonele ait bu düşüncelerin genelde iletişim fakültelerinde, özelde ise RTS bölümlerinde, eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir yol önerdiğini söylemek mümkündür. Medya alanında içerik üretiminin teknikle ilişkili olduğu, tekniğin içerik üretimini şekillendirdiği açıktır ve McLuhan'ın "araç mesajdır" söyleminde ifade bulmuştur. Bununla birlikte içerik üretmeye ve topluma ürettiği içeriklerle yön vermeye aday bireylerin sahip olduğu bilgi birikimi ve kültürel edinimlerin, iletişim fakültelerince geliştirici yönde desteklenmesi kuşkusuz ki yerinde olacaktır. Dolayısıyla bu fakültelerde verilen eğitimin esası öğrencinin düşünce ve kültürünün gelişimine temel oluşturacak şekilde, yukarıdaki soruda belirtilen sekiz adımlık alanı genişletme yönünde tasarlanmasının gerektiğini ifade etmek mümkündür. Hem kuramsal bilgi edinimi ve hem de o bilginin analiz edilmesi, düşünsel tartışmaları sağlayarak geliştirilmesi, iletişim eğitiminde davranışsal olarak kazanılması gerekmektedir. Kükrer (2011: 162), iletişim eğitimine önemli katkıları olan Erol Mutlu'nun da uzmanlaşma için verilen teknik eğitimin, eleştirel bakışın önünü kesmemesi gerektiğine yönelik düşüncesini aktarmaktadır ve kuramsal bilgilere sahip olan öğrencilerin benzer pratik bilgi ve becerilere sahip olanlardan farklılaştıracağını belirttiğini ifade etmektedir.

Bununla birlikte kabul etmek gerekir ki Türkiye'de orta öğretimden lisans seviyesine gelen bireylerin beraberinde getirdiği yükler de bulunmaktadır. Bu yüklerden birisi yabancı dil yetersizlikleri ise diğeri de Türk dili kullanımındaki yetersizliklerdir. Lisans seviyesine kadar öğrencilerin, ağırlıklı olarak test tekniğiyle ölçüldüğü ve değerlendirildiği bir sistem içerisinde buldukları düşünüldüğünde, ortaya çıkan bu durum kaçınılmaz olmaktadır. O nedenle YKS sınavı sonrasında yükseköğretime yerleşen öğrencilerin, gerek yazı dili gerekse sözel dili etkin kullanmalarını gerektiren derslerde zorlandıkları görülmektedir. Özellikle sosyal bilimler alanlarına yerleşerek öğrenim gören ve öğretim programlarındaki derslerde yazı dilini yoğun biçimde kullanmaları beklenen öğrencilerin, yazılı metin üretmedeki isteksizlikleri ve yazım süreçlerinde yaşadıkları güçlükler dikkat çekicidir. İletişim eğitimi veren fakültelerde de bu sorunların yoğun biçimde yaşandığı deneyimlenmektedir. Atabek ve Şendur Atabek'e göre de (2014), Türkçe

dil yetkinliği gibi büyük ölçüde lise düzeyinde çözülmesi gereken sorunların, üniversite düzeyindeki iletişim eğitimi sorunları arasında baş sıralarda sayılması düşündürücüdür.

Dil; düşünceyi üretir, şekillendirir ve paylaşılmasına aracılık eder. Coşkun (2014: 98), dil-düşünce ve dünya ilişkisini konu edindiği çalışmasında “dil olmaksızın, insanın dünyaya erişimi ve dünyayı anlaması ve anlamlandırması olanaklı değildir. Dil yardımıyla, deneyimlediğimiz şeyleri adlandırır ve çevremizi düzenleriz” diyor. Aynı zamanda dili kullanarak düşüncelerimizi olgunlaştırır, yeni anlamlar üretir ve başkalarına iletiriz. İletişim alanında eğitim gören ve çalışan bireyler de dilin her halini yetkin biçimde kullanabilmelidir. Özellikle alanda ekip çalışmalarının ürünü olan içeriklere ve bu içeriklerin üretim süreçlerine bakıldığında, bu aynı zamanda bir zorunluluktur. Televizyon, sinema, radyo, reklam, halkla ilişkiler alanlarına yönelik kurumların ortak çalışma ve üretim yapma sürecinde dilin her hali etkin kullanılmalıdır. Senaryo yazımı gibi bir alan dahi, bugün bireysel olduğu kadar grup çalışmaları şeklinde de yürütülmektedir. Yapım şirketlerinin bünyelerinde tek yazarlı senaryo üretimleri kadar ekip çalışmasını gerektiren çok yazarlı senaryoların da üretildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu alanlar başta olmak üzere, iletişim çalışmalarının her halinin yazılı ve sözel dili etkin kullanmayı gerektirdiğini söylemek mümkündür.

Dilin bir kullanım biçimi olan yazı da düşünceye bir düzen verme aracıdır ve yazabilme, dil becerileri içerisinde dinleme, konuşma ve okumanın ardından en son edinilen yetkinliktir. Formel eğitim süreci içerisinde özgün yazınsal metin üretme deneyimlerinin ilköğretim süreciyle birlikte başlaması, ortaöğretimle geliştirilmesi ve yükseköğretimle de sürdürülmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB, 2019) yayınlanan ÖSYM Tarafından 2020 Yılında Gerçekleştirilecek YYT, AYT ve YDT Sınavlarına Esas: *Ortak Derslere Ait Kazanım ve Açıklamalar* başlıklı yayınında, adayların ortaöğretim kademesinde elde ettikleri okuma, yazma ve sözlü iletişim kazanımlarının neler olduğunu sıralamış ve üniversiteye yerleşim sürecinde bu yönde değerlendirilmeleri istenmiştir.

Belirlenen bu kazanımlara göre metin çalışmaları yaparak yazma kazanımları edinmek, adayların yükseköğretime yerleşmeleri sonrasında da devam etmelidir. Bu doğrultuda yazı dili, sosyal bilimler eğitimi veren iletişim fakülteleri çatısı altında da yoğun olarak kullanılmaktadır. Çünkü iletişim eğitimi alan bireylerin temelde dili kullanarak, özellikle görsel-işitsel araçları kullanarak bireyler ve toplumlar düzeyinde, toplumsal etki bırakan anlamlı medya içerikleri üretmeleri, alana dönük kuramsal ve mesleki yazınlar oluşturmaları beklenmektedir. Yazın dili ile görsel dil, birbirini besleyen anlatı biçimleridir ve bugünün görsel-işitsel kitle iletişim araçları da yazın dilinden faydalanmaktadır. Ayrıca görsel dili kullanarak içerik oluşturmak adına da yazı dilinden yoğun olarak yararlanılmaktadır. Bu bağlamda iletişim fakülteleri müfredatlarında medyada içerik üretimini sağlayacak yazma çalışmaları üzerine dersler bulunmaktadır. Senaryo yazımı, reklam metni yazımı,

haber yazımı gibi farklı amaçlarla oluşturulan mesleki yazınsal türlerdir bunlar. Yükseköğretime geçiş sürecinde iletişim fakültelerini tercih eden adayların da öğretim süreçleri içerisinde yoğun olarak yazma çalışmaları yapacaklarını bilerek tercihte bulunmaları gerekmektedir.

RTS programları iletişim fakültelerinin temel alanlarından birisidir ve kitle iletişim araçlarının toplumsal bağlamda etkinliğinin arttığı bir zaman diliminde, üniversite adayları tarafından oldukça fazla tercih edilen bölümlerden birisi olduğunu söylemek olasıdır. RTS bölümlerinde görsel-işitsel kitle iletişim araçları için bilgi, eğlence, haber, reklam gibi içerikler üretmek üzere profesyoneller yetiştirildiği gibi, medyayı ve medya içeriklerini bilimsel ve toplumsal bir olgu olarak araştıran ve analiz eden bireyler de yetiştirilmektedir. Her iki boyutuyla RTS bölüm öğrencilerinin dili etkin kullanma yönünde hassasiyetle öğrenim hayatlarını sürdürmeleri yerinde olacaktır. Bu nedenle Yetkiner'in (2018: 99) de ifade ettiği üzere, RTS bölümlerinin müfredatlarında Senaryo, Senaryo Teknikleri, Senaryo Uygulama ve Dramaturji, Senaryo Yazım Teknikleri, Senaryo Uygulamaları, Senaryo Yazımı, Kısa Film Senaryo Yazımı, Sinema Senaryosu başlıkları altında farklı isimlendirmelerle içerik üretiminde yazım çalışmalarının yapıldığı dersler yer almaktadır. Bununla birlikte RTS bölümü mezunlarının sektöre yöneldiklerinde mutlak senaryo ya da genel olarak içerik yazarlığı yapacakları yönünde bir koşul da yoktur elbette. Ancak bir senaryoyu-metni ekrana aktaracak sürecin bir parçası olacaklardır. Dolayısıyla bir içeriğin nasıl yazıldığını deneyimlemeleri ve metin üretmeleri yerinde olacaktır. Bununla birlikte Televizyon Program Yapımı, Kısa Film Yapımı, Belgesel Film Yapımı gibi diğer uygulama derslerinde ya da Film Kuramları, Film Çözümlemeler gibi teorik derslerinde de yazınsal çalışmalar ve analizler yapmaları beklenmektedir.

RTS mezunlarının mesleki açıdan yazın dilini etkin kullanmaları ve yazma becerilerinin nitelikli olmalarını gerektiren bir başka alan ise proje geliştirme ve önerme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Çünkü maliyetli film üretim etkinlikleri için yapım desteği sağlanması açısından projelerin geliştirilmesi ve yazılmaları gerekebilmektedir. Bu sayede projelerini yapım şirketleri, TRT, Kültür ve Turizm Bakanlığı ya da sponsorluk desteği veren başka kurumlara sunmaları, özetle, alana ilişkin fikirlerini yazılı bir sinema ya da televizyon projesine dönüştürebilmeleri, sözel olarak da savunabilmeleri beklenmektedir. Oysaki öğrencilerin uygulama derslerinde sözlü olarak ifade ettikleri fikirlerini yazılı olarak kâğıt üzerine dökmeleri istendiğinde, projelerini ifade etmek adına büyük sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

1.3. Yükseköğretimde Türk Dili Dersleri

Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) işleyişine yön veren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 5. maddesinin "ı" fıkrasında yer alması dolayısıyla genellikle *5-ı Dersleri* olarak ifade edilen Türk Dili dersleri, bugün Türkiye'deki bütün üniversitelerde zorunlu ortak dersler arasında yürütülmektedir. Bu bağlamda Türk

Dili dersleri, iletişim fakülteleri bünyesinde de iki dönem ve 4 AKTS (2+2) ders yüküyle işlenmektedir. Vural (2007: 499) Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi Üzerine başlıklı yazısında, “bu dersin zorunlu kılınışının temel nedeni, ortaöğretimde verilen Türk Dili eğitiminin yeterli görülmeşiştir” şeklinde tespit bulunmaktadır. Vural ayrıca, Türk Dili derslerinin işlenişindeki olumsuzluklara değinmekte ve öğrenciler tarafından bu derslere önem verilmediğini belirterek akademik kadronun yetersizliğine, kalabalık sınıfların varlığına, müfredattan kaynaklanan yetersizliklere dikkat çekmektedir. Vural, Türk Dili dersi müfredatının ilköğretimde ve ortaöğretimde öğretilen konuların tekrarından oluştuğunu belirterek, bu dersin içeriğinin yükseköğretim düzeyi için uygun olmadığına vurgu yapmaktadır. Kaldı ki Türk Dili dersleri, bugün pek çok üniversitede uzaktan öğretim dersi olarak uygulanmaktadır ve YKS’de olduğu gibi yine test tekniğiyle ölçülen ve değerlendirilen dersler haline dönüşmüştür. Cemiloğlu’da (2004: 173-182) Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi İle İlgili Tespitler Değerlendirmeler ve Öneriler başlıklı çalışmasında YÖK tarafından Türk Dili dersine ilişkin çizilen “çerçeve programının” ve işlenme biçimlerinin yeniden düzenlenmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır. Cemiloğlu’nun dersin işlenişine ilişkin önerilerinden birisi de yazı çalışmaları üzerinedir. Cemiloğlu’na göre “Güzel Yazılar Antolojisi” hazırlanmalı ve Türk Dili derslerinde bu yazılardan seçilecek örneklerle derslerde yazı çalışmaları yapılmalıdır. Ömeroğlu (2018) ise “*Bologna Sürecinde Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersine Yönelik Bir Araştırma*” başlığı altında, öğrenci ve akademisyenlerle gerçekleştirdiği anket ve görüşmeler sonrasında, üniversitelerde Türk Dili derslerinin okutulmaya devam edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Ömeroğlu, bu dersin uzaktan eğitim yöntemiyle işlenmesinin uygun görülmediğini iletmiştir. Karataş (2013) ise Üniversitelerdeki Türk Dili Dersi ve Türkçe Konusundaki Tutumlar başlıklı çalışmasında, Türk Dili dersinin varlık nedeninin ve uygulandığının başlangıcından beri tartışıldığını söylemekte, bu tartışmalar dersin kaldırılması yönünde görüşlerin savunulmasına kadar vardığını belirtmektedir. Karataş, bu süreçte bazı üniversitelerin Türk Dili derslerini ya uzaktan öğretim yöntemiyle uygulamaya başladığını ya da muafiyet sınavı uygulaması yapmaya yönelerek zorunlu olmaktan çıkardıklarına işaret etmektedir. Buna karşın Karataş, Türk Dili derslerinin işlenişine ilgili birçok sorunun olduğunu kabul etmekle birlikte, ana dili öğreniminin ömür boyunca sürdüğünü ve dolayısıyla üniversitelerdeki zorunlu Türk Dili dersinin “vazgeçilemez” olduğunu belirtmektedir. Alan ve Bağcı’nın (2016) ise Üniversite Öğrencilerinin Türk Dili I-II Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi başlıklı çalışmalarında, Türk Dili derslerinin içeriği “öğrencilerin uzmanlık alanlarına göre güncellenmelidir” ve “sadece dilbilgisi konularına değil dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verilmelidir” şeklindeki önerilerinin, iletişim eğitimi için de göz önünde bulundurulması yerinde olacaktır.

Bu tartışmalar ışığında iletişim fakülteleri bünyesinde de zorunlu olarak yürütülen Türk Dili derslerinin, sosyal bir disiplin alanı olan iletişim fakülteleri için yetersiz olduğu ve işleniş itibarıyla sorunlarının bulunduğu aşikârdır. Ayrıca YKS'ye yönelik istatistikleri göstermektedir ki iletişim fakültelerine yerleşen adayların önemli bir kısmının da genel Türkçe bilgileri oldukça sorunludur. Bu nedendir ki iletişim eğitiminin niteliğini arttırmak adına Türkçe dil yeterliliklerini arttırmaya dönük başka adımların da atılması zorunlu görülmektedir. Atabek ve Şendur Atabek'in (2014), iletişim eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalarında Türkçe dersleri için de bir veri oluşturulmuştur. Araştırmada öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarına Türkçe dil ve edebiyat derslerinin artırılmasının gerekliliği yönündeki düşünceleri sorulmuş ve tüm paydaşların olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Derslerinin artırılmasına yönelik bu görüşün, en yüksek değer olarak meslek mensupları tarafından beyan edilmesi de ayrıca düşündürücüdür. Çünkü mezunların alanda görev almaya başladıklarında Türkçeyi etkili kullanma becerileri, dil ve yazma yeteneklerinin gücü kuşkusuz ki pozitif değer olacaktır.

RTS bölümlerinin müfredatlarında genel olarak Fonetik ve Diksiyon gibi dilin sözlü kullanımını geliştirmeye yönelik derslerin bazı fakültelerde zorunlu bazı fakültelerde ise seçmeli olarak programa dahil edildiği görülmektedir. Ancak öğrencilerin daha çok zorlandıkları dilin yazılı alanına ilişkin geliştirici derslerin müfredatlarda yeterince yer bulabildiklerini söylemek olası değildir. Bununla birlikte bazı iletişim fakültelerinin programlarında zorunlu Türk Dili derslerine ilave olarak, öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım yeterliliklerini destekleyecek biçimde dersleri az da olsa öğretim programlarına ekledikleri görülmektedir. Örneğin; Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi'nin öğretim programlarında Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım olmak üzere iki zorunlu ders eklenmiştir. Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi'nin programlarında ise Akademik Türkçe, Sözlü Anlatım ve Soru Teknikleri ya da Akademik ve Profesyonel Sunum Teknikleri adlarıyla seçmeli dersler bulunmaktadır. YKS sonuçlarına göre iletişim fakültelerine yerleşen öğrencilerin TYT Türkçe bölümünde verdikleri doğru yanıtların ortalamaları, bu tür derslerin diğer iletişim fakültelerinin de programlarında, mümkün olduğunca zorunlu dersler kategorisinde yer almasını gerekli kılmaktadır.

2. ÇALIŞMANIN AMACI ve YÖNTEMİ

Üniversitelerin dört yıllık lisans eğitimi veren bölümlerine öğrenci yerleşimlerinin yapılabilmesi için YKS'de 180 taban puan üzerinde puan almaları yeterli bir ön koşuldur. Covid-19 pandemi koşulları nedeniyle 2020 yılında yapılan sınavda, TYT'de 150 ve üzeri puan alan adaylardan SAY, SÖZ, EA, DİL puanları 170 ve üzeri olanlar, bu puan türleri ile öğrenci alan lisans programlarını tercih edebilmişlerdir. Tercih puanı hesaplaması yapılırken Temel Yeterlilik Testi'nin (TYT) % 40'ı, Alan Yeterlilik Testi'nin (AYT) ise % 60'ı alınarak bir puan belirlenmektedir. Ayrıca ortaöğretim başarı puanları da hesaplamağa dâhil edilmektedir (ÖSYM, 2020a). İletişim fakültelerine öğrencilerin yerleştirilmeleri ise sözel (SÖZ) puanla

yapılmakta ve adayların bu puan türündeki başarı sıralamaları göre üniversitelere yerleşimleri sağlanmaktadır.

Adaylara uygulanan testlerdeki soru sayılarına bakıldığında TYT Türkçe testinin 40 sorudan oluştuğu görülmektedir. Testin kapsamı “Türkçeyi doğru kullanma, okuduğunu anlama ve yorumlama, kelime hazinesi, temel cümle bilgisi ve imla kurallarını kullanma becerilerini ölçmeye yönelik” sorularla sınırlandırılmıştır (ÖSYM, 2020a: 47). Bu kapsamda Türkçe testinin konu başlıkları sözcükte anlam, cümlede anlam, paragraf, sözcük yapısı ve türleri, cümle çeşitleri ve cümlenin öğeleri, anlatım bozuklukları, yazım kuralları, noktalama işaretleri gibi temel konulardan oluşmaktadır. 2020 YKS sınavı sonrasında açıklanan verilere göre, sınava giren tüm adayların TYT Türkçe testine verdikleri doğru yanıt sayılarının ortalaması 14,288 olurken, AYT Türk Dili ve Edebiyatı testine verdikleri doğru yanıt sayılarının ortalaması ise 24 soru üzerinden 4,799’dur. 20 soru bulunan TYT Sosyal Bilimler testinin ortalaması ise 7,788’dir (ÖSYM, 2020b). YKS’ye ilişkin bu genel veriler ışığında, iletişim fakültelerine yerleşen öğrencilerin sahip oldukları Türkçe temel bilgileri bağlamında sınav sonuçlarının daha ayrıntılı okunması yerinde olacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçlarına göre sözel puanla iletişim fakültelerine yerleşen adayların Türkçe dil yeterlilikleri -ve yetersizlikleri- konusuna dikkat çekmek ve bu alanda bir durum değerlendirmesi yapmaktır. Bu sayede iletişim fakültelerine yerleşen öğrencilerin ilgili programlardaki öğretimlerine başladıklarında sahip oldukları Türkçe dil bilgisi ve yeterlilikleri görünür olacaktır. Kuşkusuz ki YKS kapsamında test usulüyle yapılan ölçme ve sıralama, üniversitelere yerleşen öğrencilerin dil becerileri konusunda bütünsel bir veri oluşturmamaktadır. Örneğin sözel dil yetenekleri ölçülememektedir. Bununla birlikte YKS, okuma ve okuduğunu anlama ya da dil bilgisi kuraları ve sözcük yazımı gibi temel yazın alanına dönük bilgilerinin ölçülmesi dolayısıyla önemli veriler oluşturmaktadır. O nedenle çalışma, iletişim fakülteleri açısından YKS sonuçlarının dikkatle okunması ve ortaöğretimden gelen adaylarda Türkçe dil kullanımını açısından var olan sorunların yükseköğretimde sürdürülmemesi için ne gibi önlemlerin alınmasının gerektiği üzerine bir tartışma başlatmak üzere zemin oluşturması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışma, yükseköğretimde Türkçe dil kullanımını ve yeterliliklerinin geliştirilmesi yönünde önlemler alınabilmesi ve tavsiyeler oluşturması açısından önemlidir. Dolayısıyla çalışma, iletişim fakültelerinde yapılan öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik çabalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

İletişim fakülteleri öğrencilerinin ve mezunlarının Türk dili yeterliliklerinin ve yazma becerilerinin artırılması, dolaylı olarak medya sektörüne de yansıtacağı öngörülmektedir. Çünkü iletişim fakültelerinde öğrencilerin -hem dört yıllık öğretim süreçleri içerisindeki sürede ve hem de mezuniyetleri sonrasındaki çalışma alanlarında- senaryo, haber, reklam metni gibi belirli yazınsal metinler üretmeleri beklenmektedir ve bu doğrultuda öğretim programlarında mesleki

yazın uygulamaları bulunan dersleri tamamlamakla yükümlü bulunmaktadırlar. Bu bağlamda öğrencilerin orta öğretimden gelen sorunlarının farkında olmaları ve bu eksikliklerle yüzleşmeleri, sorunlara çözüm aramalarını anlamlandırmalarını ve Türkçe dil yeterliliklerini geliştirmeleri yönünde ekstra çaba göstermelerini teşvik edici bir unsur olabilecektir.

Bu amaçlarla yapılan çalışma, YKS sınavı sonrasında oluşan sayısal verilerden yararlanarak, var olan bir durumu betimlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın temel sorusu şu şekilde oluşturulmuştur: YKS 2020 sonuçlarına göre yurtiçinde kamu ve vakıf üniversitelerindeki iletişim fakültelerinin RTS bölümlerine yerleşen tüm adayların Temel Yeterlilik Testi'nin (TYT) Türkçe ve Alan Yeterlilik Testi'nin (AYT) Türk Dili ve Edebiyatı sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama oranı nedir ve üniversiteler arasında bu bağlamda nasıl bir farklılık gözlenmektedir? Bu soruya bağlı olarak, ilgili bölümlere son sırada yerleşen adayların aynı sınavlarda doğru cevap netleri nasıl oluşmuştur? Bununla birlikte yerleşen adayların AYT Sosyal testi ile Ortaöğretim Başarı Puanları (OBP) da bakılmıştır.

Bunun için ÖSYM'nin 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçlarına yönelik istatistik verilerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından internet ortamında yayınlanan ve "Yükseköğretim Program Atlası" olarak adlandırıldığı platformdan sağlanmıştır. Yükseköğretim Program Atlası, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) üniversite adaylarına bilgi vermek ve tercih süreçlerinde yardımcı olmak üzere oluşturulan nicel verileri barındıran bir internet sitesidir (YÖK, 2020). Bununla birlikte sitede yer alan verilerden yararlanılarak yükseköğretimde nitelik sorununa katkı verecek sonuçlar da çıkarılabilmek mümkündür. Ayrıca ÖSYM tarafından 2020 YKS ile ilgili yapılan yayınlar ve açıklamalar çalışmanın kaynaklarını oluşturmuştur.

Çalışmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerde bulunan iletişim fakültelerini ve ÖSYM'nin düzenlediği YKS sonuçlarına göre bu fakültelere yerleşen adayların sınav sonuçlarını kapsamaktadır. Yükseköğretim Program Atlası'na (YÖK, 2020) göre, YKS sınavı sonrasında devlet, vakıf, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve yabancı olmak üzere dört farklı kurumsal yapıda üniversiteye öğrenci yerleştirme işlemi yapılmaktadır. Yurtiçindeki üniversitelerde *iletişim fakültesi* ve *iletişim bilimleri fakültesi* adıyla öğrenci yerleştirmesi yapılan 38 devlet ve 18 vakıf olmak üzere, toplam 56 fakülte bulunmaktadır. Bunun dışında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve yurtdışındaki üniversitelerde bulunan 9 fakülteye de yerleştirme yapılmaktadır.

Çalışmanın örneklemini 2020 YKS sonuçlarına göre yurtiçindeki iletişim fakültelerinde bulunan Radyo, Televizyon ve Sinema (RTS) adıyla açılan programlara yerleşen adayların sonuçlarıyla sınırlı tutulmuştur. RTS programı üniversitelerin bünyesinde güzel sanatlar, sanat ve tasarım gibi farklı fakülte çatılarının altında da açılmış bulunmaktadır. Farklı fakültelerin bünyesinde bulunan bu programlar

çalışmanın dışında tutulmuştur. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve yurtdışında yerleştirme yapılan iletişim fakülteleri de araştırma sınırlılıkları dışındadır.

Çalışmanın örnekleme doğrultusunda bakıldığında, ÖSYM tarafından 2020 yılında farklı fakültelerin bünyesinde toplam 115 RTS programına (devlet, vakıf, KKTC ve yabancı statüde) yerleştirme yapıldığı görülmüştür. Verilere göre, bu 115 programın 79'u iletişim fakültelerinin çatısı altındadır. Bunların 39 tanesi devlet (28 üniversitede ikinci öğretim ve uzaktan öğretimle birlikte), 27 tanesi vakıf (12 üniversitede burslu, indirimli ve ücretli olmak üzere), KKTC'de 12 farklı programa (5 üniversitede burslu, ücretli, Türkçe, İngilizce gibi farklılıklarla) ve bir tanesi yabancı statüdeki üniversitedir. Çalışmanın veri alanı, yurtiçindeki devlet ve vakıf olmak üzere 51 iletişim fakültesinin 66 RTS programı ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın temel kısıtlılığı, genelde yükseköğretime özelde ise iletişim fakültelerine yerleşimin yalnız test tekniğine dayalı iki sınav (TYT ve AYT) sonucuna göre yapılması ve dolayısıyla araştırmada kullanılan verilerin de yalnız bu sınavların sonuçlarıyla sınırlı olmasıdır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) bir ölçme, sıralama, seçme ve yerleştirme sınavı olarak her yıl yükseköğretime dâhil olacak adayları belirlemek için düzenlenmektedir. ÖSYM'nin açıkladığı verilere göre 2020 yılında TYT oturumunda sınava giren 2.295.890, AYT oturumunda ise 1.672.376 adayın sınavı geçerli kabul edilmiştir. Bu adaylardan SÖZEL alanda 170 puanı aşarak tercih yapma hakkı elde eden adayların oranı % 83,07 olarak gerçekleşmiştir (ÖSYM, 2020b).

Adayların orta öğretimdeki müfredata ilişkin edindikleri temel bilgilerini ölçmek için yapılan Temel Yeterlilik Testi'nde (TYT) Türkçe, Sosyal, Matematik ve Fen alanlarına ait toplamda 100 soru bulunmaktadır. Bu testin soru dağılımı ise Türkçe 40, Sosyal 20, Matematik 20 ve Fen 20 olacak şekilde hazırlanmıştır. Alan Yeterlilik Testinde (AYT) ise Türk Dili ve Edebiyatı alanında 24 soru ile adaylar ölçülmektedirler. Adayların TYT testinden elde ettikleri puanın % 40'ı ve AYT testinden aldıkları puanın % 60'ı yerleştirme puanı hesaplamalarında kullanılmaktadır. 2020 yılında yapılan sınavın sonuçlarına göre sınava giren tüm adayların TYT Türkçe testine verdikleri doğru yanıtların oranı 40 soru üzerinden ortalama 14,288 olurken, AYT Türk Dili ve Edebiyatı testine verdikleri doğru yanıtların oranı ise 24 soru üzerinden ortalama 4,799 olarak gerçekleşmiştir (ÖSYM, 2020b). Dolayısıyla TYT üzerinden değerlendirmede bulunulacak olursa, denilebilir ki YKS'ye giren adayların tümünün Türkçe testine verdikleri cevapların doğru olma oranı, soru sayısının yarısının, yani 20'nin altında kalmıştır. Aynı şekilde Türk Dili ve Edebiyatı testine verilen doğru yanıtların oranı da soru sayısının oldukça altındadır.

3.1. RTS Programlarına Yerleşimde Oluşan Ortalama Net Sayıları

Çalışmada, 2020 yılı YKS sonuçlarına göre devlet ve vakıf üniversitelerindeki iletişim fakültelerinin RTS programlarına yerleşen adayların Temel Yeterlilik Testi'nin (TYT) Türkçe sorularına verdikleri ortalama doğru cevap ortalamaları

ile Alanda Yeterlilik Testi'nin (AYT) Türk Dili Edebiyat Dili Edebiyatı (TDE) sorularına verdikleri ortalama doğru cevap değerlerine bakılmış ve tablo şeklinde listelenmiştir. Tablolarda ayrıca, programlara yerleşen öğrenci sayıları, orta öğretim başarı puan ortalamaları ve TYT Sosyal testi net ortalamaları da eklenmiştir.

Aşağıdaki tabloda devlet üniversitelerindeki iletişim fakültelerinin RTS programlarına yerleşen adayların, TYT Türkçe testinde olmak üzere, en yüksekten en düşüğe, doğru cevap ortalama sayılarına göre sıralama yapılmıştır.

Tablo 1. Radyo, Televizyon ve Sinema Programlarına Yerleşen Adayların YKS Net Ortalamaları (Devlet Üniversiteleri)²

Üniversite	YÖS	OBP	TYT-Türkçe (40)	TYT Sosyal (20)	AYT TDE (24)
Ankara Üniversitesi	60	403,868	29,4	15,3	16,8
İstanbul Üniversitesi	90	405,625	28,8	14,8	17,3
Ege Üniversitesi	80	387,376	27,6	14,6	15,9
Marmara Üniversitesi	99	389,524	27,4	14,9	17,3
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	82	390,237	23,9	12,5	14,0
Akdeniz Üniversitesi	81	379,699	23,7	13,6	15,1
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	72	362,253	23,1	12,1	13,0
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	72	363,388	23,0	11,7	11,3
Çukurova Üniversitesi	61	379,239	23,0	12,7	12,6
Kocaeli Üniversitesi	82	370,191	22,6	12,5	13,5
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (İÖ)	72	352,957	22,0	11,6	11,7
Mersin Üniversitesi	72	361,626	21,5	12,2	11,5
Selçuk Üniversitesi	82	361,691	21,1	11,3	11,2
Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	70	351,256	20,7	11,4	9,6
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	70	357,991	20,4	11,7	11,1
Süleyman Demirel Üniversitesi	81	354,704	20,1	11,0	11,5
Erciyes Üniversitesi	88	352,249	19,7	11,0	9,5
İnönü Üniversitesi	62	349,268	18,6	10,5	8,4
Uşak Üniversitesi	72	337,069	18,3	10,5	8,7
Selçuk Üniversitesi (İÖ)	82	348,175	18,2	9,6	7,8
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	72	355,405	17,2	10,3	8,1
Süleyman Demirel Üniversitesi (İÖ)	82	342,203	17,2	9,7	8,2
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	72	337,438	16,7	9,5	7,3
Erciyes Üniversitesi (İÖ)	88	339,079	16,6	9,1	7,2
Kastamonu Üniversitesi	72	344,380	16,4	9,5	7,7
Giresun Üniversitesi	72	336,949	16,4	8,9	7,3
Atatürk Üniversitesi	93	332,659	15,6	9,9	8,3
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	62	332,162	15,1	8,5	5,9

2 Tablolara; Yerleşen Öğrenci Sayısı (YÖS), Orta Öğretim Başarı Puanı (OBP) ve TYT Sosyal Testi net ortalamalarına ait veriler de genel bilgi oluşturmaları açısından eklenmiştir.

Uşak Üniversitesi (İÖ)	72	336,231	15,1	9,3	7,0
Fırat Üniversitesi	62	342,239	15,0	9,5	6,5
Kastamonu Üniversitesi (İÖ)	52	335,998	14,5	8,4	6,5
Gümüşhane Üniversitesi	62	338,214	14,4	8,1	6,0
Yozgat Bozok Üniversitesi	82	338,786	14,1	8,6	5,8
Atatürk Üniversitesi (İÖ)	81	324,108	13,8	8,8	5,6
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (İÖ)	72	325,645	13,5	7,9	6,6
Munzur Üniversitesi	52	330,044	13,5	7,9	5,3
Fırat Üniversitesi (İÖ)	62	334,178	13,1	7,1	5,0
Erciyes Üniversitesi (UÖ)	51	323,408	12,8	8,6	4,1
Gümüşhane Üniversitesi (İÖ)	62	333,306	12,7	7,4	4,9

Tablo 1’de görüldüğü üzere devlet üniversiteleri bünyesindeki iletişim fakültelerinin RTS programlarına yerleşen tüm adayların doğru cevap netlerinin ortalama değerleri oldukça farklılık göstermektedir. 40 soruluk Türkçe testinde oluşan ortalama net değerleri en yüksek olan beş üniversite Ankara Üniversitesi (29,4), İstanbul Üniversitesi (28,8), Ege Üniversitesi (27,6), Marmara Üniversitesi (27,4) ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (23,9) şeklinde sıralanmıştır. Bu kurumlar Türkiye’de iletişim eğitimi veren fakülteler arasında eski ve köklü kurumlardır. Yerleşimlerde, toplam Türkçe testi sayısının yarısı olan 20’nin üzerinde ortalama net doğru ile yerleştirme yapılan program sayısı 16’dır. Türkçe testi net ortalamaları en düşük oluşan programların sıralaması ise şöyledir: Fırat Üniversitesi (15,0), Kastamonu Üniversitesi (İÖ) (14,5), Gümüşhane Üniversitesi (14,4), Yozgat Bozok Üniversitesi (14,1), Atatürk Üniversitesi (İÖ) (13,8), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (İÖ) (13,5), Munzur Üniversitesi (13,5), Fırat Üniversitesi (İÖ) (13,1), Erciyes Üniversitesi (UÖ) (12,8), Gümüşhane Üniversitesi (İÖ) (12,7).

Oluşan değerler karşılaştırıldığında görülmektedir ki 29,4 gibi en yüksek Türkçe ortalama net değeriyle yerleşilen Ankara Üniversitesi ile 12,7 gibi en düşük değerle Gümüşhane Üniversitesi’nin ikinci öğretim programına yerleşen öğrencilerin ortalamaları arasında 16,7 net farklılık oluşmuştur. Gümüşhane Üniversitesi’nin RTS (İÖ) programına yerleşen adayların Türkçe sorularının üçte birine dahi doğru cevap veremedikleri görülmektedir. İkinci öğretim ve uzaktan öğretim programlarında olduğu gibi Munzur Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi örneklerindeki gibi normal örgün öğretim programlarında da ortalamaların düşüklüğü dikkat çekicidir. Ayrıca Türkçe testinde Türkiye ortalamasının 14,288 net olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yedi fakülteye yerleşimde oluşan ortalama net sayısının Türkiye ortalamasının altında kaldığını söylemek mümkündür. Yukarıda da belirtildiği üzere, Türkçe testinin soru dağılımının “Türkçeyi doğru kullanma, okuduğunu anlama ve yorumlama, kelime hazinesi, temel cümle bilgisi ve imla kurallarını kullanma becerilerini ölçmeye yönelik” (ÖSYM, 2020a: 47) sorulardan oluştuğu düşünüldüğünde, doğru yanıtların net sayılarındaki bu düşüklük daha fazla düşündürücü olmaktadır.

24 sorunun bulunduğu ve Türk dili sorularıyla birlikte edebiyata yönelik bilgi ve kültür birikimini ölçmeye yönelik soruların bulunduğu AYT Türk Dili ve Edebiyatı testine verilen doğru cevapların ortalamaları yine oldukça farklılık göstermektedir. Türkçe testinde en yüksek ortalama net değeriyle yerleştirme yapılan üniversiteler için Türk Dili ve Edebiyatı testi sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir: İstanbul Üniversitesi (17,3), Marmara Üniversitesi (17,3), Ankara Üniversitesi (16,8). Buna karşın Türkçe testine benzer biçimde en düşük ortalamalar Yozgat Bozok Üniversitesi (5,8), Atatürk Üniversitesi (İÖ) (5,6), Munzur Üniversitesi (5,3), Fırat Üniversitesi (İÖ) (5,0), Erciyes Üniversitesi (UÖ) (4,1), Gümüşhane Üniversitesi (İÖ) (4,9) olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar, adayların yine soruların üçte birine doğru cevap veremediklerini göstermektedir.

Sözel puanın oluşmasında etkili olan ve toplam 20 soru bulunan TYT Sosyal testindeki ortalama net sayıları ise Ankara Üniversitesi (15,3) için oluşan puan ile Fırat Üniversitesi (7,1) ve Gümüşhane Üniversitesi (İ.Ö. 7,4) için oluşan puanların yarısından daha düşüktür. Adayların ortaöğretim başarı puan ortalamaları arasında da farklılıklar görülmektedir. İstanbul Üniversitesi'ne (405,625/81,125) yerleşimde orta öğretim başarı puanı ortalaması ile Fırat Üniversitesi'ne (İÖ, 281,750/56,35) yerleşen adayların ortalama ortaöğretim başarı puanları arasında da farklılık göstermektedir.

Yükseköğretim Atlas verilerine göre, RTS bölümlerine yerleşimler farklı lise gruplarından gelen adaylarla sağlanmaktadır. Örneğin; Munzur Üniversitesi RTS bölümüne yerleşimlerin lise grupları sorgulandığında öğrencilerin yarısının meslek lisesi grubundan gelirken, yarısının da genel liseler grubundan geldiği görülmektedir. Yine Gümüşhane Üniversitesi RTS (İÖ) programlarına yerleşen adayların %55'i meslek lisesi grubundan gelirken, %45'i genel lise grubundan gelmektedir. Buna karşın Ankara Üniversitesi'ne yerleşen adayların yalnız %8'i meslek lisesi grubundan gelirken, %96'sı genel liseler grubundan gelmektedir. Lise müfredatları dolayısıyla meslek lisesi programlarından gelen öğrencilerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal testi alanlarında sorunlarının olması kabul edilebilir. Ancak bu sorunların görünür kılınarak yükseköğretim seviyesinde giderilmeye çalışılması yerinde olacaktır.

Yükseköğretim Program Atlası ve 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu verilerine göre 2020 yılında yurt içindeki vakıf üniversitelerinin bünyesinde 18 iletişim fakültesi bulunmaktadır. Bu fakültelerin 12'sinde RTS bölümleri yer almaktadır ve burslu (12), %50 burslu (12), ücretli (3) olmak üzere toplam 27 ayrı programa yerleştirme yapıldığı görülmektedir. Bu programlara yerleşimlerde oluşan veriler aşağıda listelenmiştir.

Tablo 2. Radyo, Televizyon ve Sinema Programlarına Yerleşen Tüm Adayların YKS Net Ortalamaları (Vakıf Üniversiteleri)

Üniversite	YÖS	OBP	TYT Türkçe (40)	TYT Sosyal (20)	AYT TDE (24)
Yeditepe Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	10	408,780	32,6	16,7	19,7
Kadir Has Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	5	441,700	31,9	18,1	20,6
Yaşar Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	5	412,605	31,8	16,9	20,6
İstanbul Bilgi Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	9	435,521	31,1	17,2	20,7
İstanbul Medipol Üniversitesi (Burslu)	11	428,637	28,4	15,1	18,4
Başkent Üniversitesi (Burslu)	8	393,059	27,9	15,6	15,7
Üsküdar Üniversitesi (Burslu)	12	368,269	26,8	13,5	14,9
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Burslu)	7	351,062	26,0	13,6	16,1
Maltepe Üniversitesi (Burslu)	8	417,266	25,8	17,0	14,5
Hasan Kalyoncu Üniversitesi (Burslu)	5	396,110	25,4	11,8	9,9
İstanbul Aydın Üniversitesi (Burslu)	6	418,199	25,0	13,9	18,3
Fenerbahçe Üniversitesi (Burslu)	4	427,644	24,4	14,9	17,4
Kadir Has Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	28	395,100	22,8	11,8	13,0
İstanbul Bilgi Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	51	385,872	22,5	12,7	11,7
Yaşar Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	28	385,544	21,3	10,4	10,4
Yeditepe Üniversitesi (Ücretli-İngilizce)	5	372,787	20,8	11,1	9,6
Başkent Üniversitesi (%50 İndirimli)	37	391,154	19,5	10,1	9,4
Yeditepe Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	60	373,000	19,5	9,7	8,4
İstanbul Medipol Üniversitesi (%50 İndirimli)	59	355,152	19,4	10,7	11,1
İstanbul Aydın Üniversitesi (%50 İndirimli)	34	352,626	18,8	10,2	8,7
Hasan Kalyoncu Üniversitesi (%50 İndirimli)	10	371,998	16,8	7,7	4,3
Üsküdar Üniversitesi (%50 İndirimli)	68	351,546	15,3	9,1	6,7
Fenerbahçe Üniversitesi (%50 İndirimli)	21	353,285	15,1	8,5	6,8
Maltepe Üniversitesi (%50 İndirimli)	47	370,181	15,1	9,5	7,4
Yaşar Üniversitesi (Ücretli-İngilizce)	3	367,194	14,5	6,2	6,3
Başkent Üniversitesi (Ücretli)	7	363,575	14,4	8,1	6,2
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (%50 İndirimli)	10	335,078	12,8	8,4	5,6

Vakıf üniversiteleriyle ilgili sonuçlara bakıldığında da TYT Türkçe testi doğru net ortalamaları burslu programlarda oldukça yüksektir. Buna karşın ücretli ve indirimli programlarda ortalama net ortalamaları düşüş göstermektedir. İlk üç üniversite şu şekilde sıralanmıştır: Yeditepe Üniversitesi (Burslu-İngilizce) 32,6, Kadir Has Üniversitesi (Burslu-İngilizce) 31,9 ve Yaşar Üniversitesi (Burslu-İngilizce) 31,8. Son üç sırada ise ücretli ya da indirimli statüde programlar yer almıştır. Yaşar Üniversitesi (Ücretli-İngilizce) 14,5, Başkent Üniversitesi (Ücretli) 14,4 ve İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (%50 İndirimli) 12,8 olarak gerçekleşmiştir. 27 programın 16'sında Türkçe net ortalamaları toplam soru sayısının yarısının üzerinde, 11'inde

ise altındadır. Türk Dili Edebiyatı testinde de İstanbul Bilgi Üniversitesi (Burslu-İngilizce) için oluşan ortalama net 20,7 iken, Hasan Kalyoncu Üniversitesi (%50 İndirimli) için 4,3'dür.

3.2. RTS Programlarına Son Sırada Yerleşen Adayların Net Sayıları

Yükseköğretim Program Atlası verilerinde, 2020 YKS sonuçlarına göre RTS programlara son sırada yerleşen adayların da sınav sonuçlarını bulmak mümkündür. Buna göre ilgili programlara son sırada yerleşen ve dolayısıyla programın taban puanlarını oluşturan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Tablo, Türkçe testi net sayıları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 3. Radyo, Televizyon ve Sinema Programlarına Son Sırada Yerleşen Adayların Net Sayıları (Devlet Üniversiteleri)

Üniversite	YÖS	OBP	TYT Türkçe (40)	TYT Sosyal (20)	AYT TDE (24)
İstanbul Üniversitesi	93	422,550	32,50	15,50	8,75
Marmara Üniversitesi	103	380,600	30,50	16,75	9,50
Ankara Üniversitesi	62	416,300	24,25	14,00	10,50
Kocaeli Üniversitesi	82	358,383	24,25	14,00	16,00
Erciyes Üniversitesi	88	288,400	24,00	10,50	10,75
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	72	364,236	23,00	11,00	12,25
Mersin Üniversitesi	72	327,050	22,50	12,50	11,50
Süleyman Demirel Üniversitesi	82	369,650	22,25	12,00	5,75
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	72	306,700	21,50	7,50	12,00
Giresun Üniversitesi	72	344,750	21,25	8,75	4,25
Gümüşhane Üniversitesi	62	325,000	21,25	8,25	5,00
Süleyman Demirel Üniversitesi (İÖ)	82	376,300	20,25	6,75	6,75
Çukurova Üniversitesi	62	273,050	20,25	14,50	10,25
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (İÖ)	72	371,950	20,00	10,00	10,25
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	72	355,950	17,75	9,50	8,00
Ege Üniversitesi	82	336,350	17,50	6,25	24,00
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	82	430,400	17,50	11,75	10,75
Uşak Üniversitesi	72	314,000	16,25	12,00	4,75
İnönü Üniversitesi	62	335,350	15,50	11,25	7,75
Selçuk Üniversitesi	82	332,001	15,50	13,00	7,00
Fırat Üniversitesi	62	326,842	15,50	3,75	5,75
Atatürk Üniversitesi	93	324,150	14,25	5,25	9,50
Uşak Üniversitesi (İÖ)	72	299,113	14,25	7,50	5,00
Erciyes Üniversitesi (UÖ)	51	376,600	14,25	7,50	-0,25
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	72	361,716	14,00	15,00	6,25
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	62	303,950	13,75	10,00	9,00
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	72	410,650	13,75	8,50	6,25

Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	72	384,350	13,50	11,00	12,25
Erciyes Üniversitesi (İÖ)	88	300,550	13,25	8,00	8,25
Kastamonu Üniversitesi	72	350,500	12,50	11,50	7,50
Fırat Üniversitesi (İÖ)	62	281,750	12,50	6,50	4,75
Kastamonu Üniversitesi (İÖ)	52	326,550	11,75	7,50	4,25
Akdeniz Üniversitesi	82	414,993	11,50	10,75	18,00
Atatürk Üniversitesi (İÖ)	82	351,500	11,25	6,75	4,75
Selçuk Üniversitesi (İ.Ö)	82	396,950	11,00	6,75	6,75
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (İÖ)	72	328,200	10,25	5,75	3,50
Yozgat Bozok Üniversitesi	82	374,060	8,25	5,50	10,25
Munzur Üniversitesi	52	303,450	7,75	6,50	4,75
Gümüşhane Üniversitesi (İÖ)	62	364,000	4,25	5,50	---

Tabloda görüldüğü üzere devlet üniversitelerindeki iletişim fakültelerinin RTS programlarına son sırada yerleşen adayların Türkçe testine verdikleri doğru yanıtların net sayısı da değişim göstermektedir. İstanbul Üniversitesi (32,50), Marmara Üniversitesi (30,50) ve Ankara Üniversitesi (24,25) gibi köklü kurumlara yerleşen son adayların Türkçe testine verdikleri doğru yanıtların sayısı oldukça yüksektir ve soru sayısının yarısının üzerindedir. Buna karşın Yozgat Bozok Üniversitesi (8,25), Fırat Üniversitesi (7,75), Munzur Üniversitesi (7,75) ve Gümüşhane Üniversitesi'ne (İÖ, 4,25) yerleşen son adayların Türkçe testine verdikleri doğru cevapların sayıları ise oldukça düşük ve soru sayısının yarısının oldukça altındadır. Bu adaylar TYT'nin Türkçe bölümündeki soruların dörtte birine doğru yanıt verememiş görülmektedirler.

Gümüşhane Üniversitesi'ne (İÖ) son sırada yerleşen adayın OBP'si 364,0'dır (yani diploma notu yüzölçümünde 72,8'dir) ve Yükseköğretim Program Atlası'ndaki bilgilere göre alan ayrımı olmayan bir lise çıkışlıdır. TDE testinde ise net sayısı oluşmamıştır. Munzur Üniversitesine son sırada yerleşen adayın lise alanı Muhasebe ve Finansman olarak verilmiştir, OBP'si 303,450'dir (60,7) ve TDE testindeki net sayısı 4,75'dir. Yozgat Bozok Üniversitesi'ne son sırada yerleşen adayın Türkçe testi neti 8,25'dir. OBP'i 374,060 (74,8) ve lise mezuniyet alanı Elektrik-Elektronik Teknolojisi'dir. TDE testinde ise net sayısı 10,25 ile daha yüksektir.

Türk Dili ve Edebiyatı testine verilen doğru cevap net sayılarında da düşük rakamlar dikkat çekmektedir. Örneğin; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (İÖ, 3,50), Kastamonu Üniversitesi (İÖ, 4,25), Fırat Üniversitesi (İÖ, 4,75) Munzur Üniversitesi (4,75), Atatürk Üniversitesi (İÖ, 4,75) olarak görülmektedir ve toplam 24 soru olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu sayıların da oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Sosyal testindeki net sayıları ise İstanbul Üniversitesi'ne (15,50) son sırada yerleşen son sıradaki aday ile Yozgat Bozok Üniversitesi (5,50) ve Gümüşhane Üniversitesi'ne (İÖ, 5,50) yerleşen adaylar arasında oldukça farklıdır. Adayların

ortaöğretim başarı puanları arasında da farklılıklar görülmektedir. İstanbul Üniversitesi'ne (422,550/84,51) son sırada yerleşen aday ile Fırat Üniversitesi'ne (İÖ, 281,750/56,35) son sırada yerleşen adayın ortaöğretim başarı puanları arasında da farklılık göstermektedir.

Vakıf üniversitelerinin RTS programlarına son sırada yerleşerek taban puanı oluşturan adayların Türkçe testine göre oluşan ortalama net sayıları ise aşağıdaki tabloda listelenmiştir.

Tablo 4. Radyo, Televizyon ve Sinema Programlarına Son Sırada Yerleşen Adayların Net Sayıları (Vakıf Üniversiteleri)

Üniversite	YÖS	OBP	TYT Türkçe (40)	TYT Sosyal (20)	AYT TDE (24)
Kadir Has Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	5	457,911	35,00	17,50	20,25
İstanbul Bilgi Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	9	440,782	34,00	16,50	17,50
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Burslu)	7	340,800	32,50	12,50	17,75
Başkent Üniversitesi (Burslu)	8	366,400	31,25	18,75	15,75
Yeditepe Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	11	393,602	31,25	13,75	16,50
İstanbul Medipol Üniversitesi (Burslu)	11	398,150	30,75	15,25	12,50
Üsküdar Üniversitesi (Burslu)	12	386,939	30,25	10,75	17,75
Hasan Kalyoncu Üniversitesi (Burslu)	5	379,700	29,75	11,00	8,25
Yaşar Üniversitesi (Burslu-İngilizce)	5	364,447	28,75	17,75	20,50
Maltepe Üniversitesi (Burslu)	8	367,450	28,00	16,50	17,00
İstanbul Aydın Üniversitesi (Burslu)	6	428,937	23,50	13,25	16,50
İstanbul Aydın Üniversitesi (%50 İndirimli)	34	270,000	20,75	---	8,00
Fenerbahçe Üniversitesi (Burslu)	4	410,975	20,25	10,00	19,00
İstanbul Bilgi Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	51	408,650	18,00	9,00	9,00
Başkent Üniversitesi (%50 İndirimli)	37	392,550	18,00	10,00	6,25
Fenerbahçe Üniversitesi (%50 İndirimli)	21	352,700	17,50	10,25	1,50
Üsküdar Üniversitesi (%50 İndirimli)	68	315,600	17,25	2,75	9,00
Yaşar Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	28	472,300	15,50	7,00	10,75
Yeditepe Üniversitesi (Ücretli-İngilizce)	5	341,300	14,50	12,75	7,00
İstanbul Medipol Üniversitesi (%50 İndirimli)	59	286,667	14,50	15,00	11,75
Maltepe Üniversitesi (%50 İndirimli)	47	334,927	13,50	7,50	4,50
Başkent Üniversitesi (Ücretli)	7	350,950	11,50	6,75	4,50
Hasan Kalyoncu Üniversitesi (%50 İndirimli)	10	259,700	11,00	9,50	6,00
Kadir Has Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	28	273,250	11,00	11,75	5,25
Yaşar Üniversitesi (Ücretli-İngilizce)	3	385,733	11,00	10,00	3,25
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (%50 İndirimli)	10	283,900	10,50	6,50	5,00
Yeditepe Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce)	60	378,850	---	---	7,00

Vakıf üniversitelerine son sırada yapılan yerleştirmeler incelendiğinde Türkçe testinde 10-35 net aralığında bir dağılımın olduğu görülmektedir. Buna göre örneğin Yeditepe Üniversitesi (%50 İndirimli-İngilizce) programında net bildiriminde bulunulmazken, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi'ne % 50 bursla son sırada yerleşen adayın Türkçe net oranı % 10.50'dir. Dolayısıyla adayın Türkçe testi doğru cevap net ortalaması toplam soru sayısının dörtte birinin biraz üzerindedir. Aday, alan ayrımı olmayan bir liseden mezundur ve OBP ise 289.0 olarak bildirilmiştir. Bu rakam yüzlük sistemde 56,8'e denk gelmektedir. Tabloya göre Hasan Kalyoncu Üniversitesi'ne (%50 indirimli) yerleşimi yapılan adayın OBP'nin 259,700 (51,9) olduğu görülmektedir ve Türkçe testinde net sayısı ise 11'dir ve mezuniyet alanı ise Muhasebe ve Finansman olarak bildirilmiştir. Yine Kadir Has Üniversitesi'ne (İngilizce- %50 indirimli) son sırada yerleşen adayın OBP'i 273,250 (54,7) ve mezuniyet alanı Bilişim Teknolojileri'dir.

Görüldüğü üzere gerek devlet üniversitelerine gerekse vakıf üniversitelerine yerleşen adaylar arasında TYT Türkçe ve AYT Türk Dili ve Edebiyatı soruları net sayıları açısından oldukça önemli farklılıklar açığa çıkmaktadır. Bu fark ortalama net sayılarında görüldüğü gibi son sırada yerleşen adayların net sayılarında da açıkça görülmektedir. Bu bağlamda fakültelere yerleşen öğrencilerin öğretim süreçleri içerisinde iletişim alanına ilişkin teorik ve uygulamalı bilgileri alırken, bu genel tabloda görülen sorunların yansımalarıyla da mücadele etmeleri gerekmektedir. Bu açıdan iletişim fakültelerinin öncelikle öğretim programlarında ve ardından destekleyici aktivitelerle Türk dili yeterliliklerine yönelik açıkları giderme yolunda adımlar aymaları ve özellikle yazın çalışmalarını arttırmalarının gerekliliği ortadadır.

3.3. İletişim Fakültelerinde Türk Dili ve Yazı Yeterliliklerinin Geliştirilmesi

Dil ve yazı, yaşayan ve değişen bir olgudur. İnsan yaşamının tüm alanlarına etki bırakır. Özellikle mesleki bağlamda düşünüldüğünde medya ve iletişim sektörünü çalışma alanı olarak seçen bireyler için Türk dili yazın bilgisi ve becerisi daha da önem kazanmaktadır. Özdemir ve Özbay (2016) "yazmayı öğrenmenin en iyi yolu yazı yazmaktır ancak yazma bir anda öğrenilecek, teorik bilgiyle başarılacak bir beceri değildir. Yazma zamanla kazanılacak bir beceridir. Dolayısıyla yazma eğitimi sadece ürün ve sonuç odaklı değil süreç odaklı etkinliklerle de çeşitlendirilmelidir" demektedir. Bu çalışmaların da ilköğretimden yükseköğretime kadar süregelen bir biçimde ilerlemesi gerekmektedir.

Testle ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı bir sınav türünde, adayların yazılı ve sözel dili uygulamada kullanma becerilerinin belirlenemediği bilinmektedir. Ancak yine de YKS sonuçlarının, Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı testlerini barındırması nedeniyle, adayların Türk dili yetkinliklerinin değerlendirilmesi açısından önemli bir veri olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Görülmektedir ki Türkiye'de iletişim fakültelerine yerleşen öğrenci profilleri çok farklı değişimler göstermektedir. Bununla birlikte YKS sonuçlarına göre yapılan sıralamalarla

yerleşilen RTS bölümleri açısından genel bir değerlendirme yapıldığında, TYT Türkçe ile AYT Türk Dili ve Edebiyatı testleri sonuçları göstermektedir ki ana dili kullanma bilgisi açısından önemli sorunlar yükseköğretime de taşınmaktadır.

İletişim eğitimi sürecinde ise öğrencilerin alanın gereksinimleri doğrultusunda senaryo, haber ya da reklam metni gibi farklı amaçlarla yazın çalışmaları yapma deneyimleri kazanmaları gerekmektedir ve iletişim fakültelerinin müfredatları da genel olarak bu yönde mesleki dil ve yazın kullanımının desteklenmesi için yapılandırılmışlardır. Bununla birlikte son yıllarda yükseköğretime gelen adayların temel yazın hatalarını sıklıkla tekrarladıkları dikkat çekmektedir. Örneğin; -de, -da eklerinin yanlış yazılışlarını düzeltemediğimiz gibi -ki ekinin yanlış yazımına yönelik hataları da olduğu görülmektedir. Yer bildirimlerinde “kapıdaki yabancı” yazılacakken “kapıda ki yabancı” şeklinde sıklıkla yazıldığı gözlenmektedir. Bu yazım hataları basit gibi durmakla birlikte etkili olmakta ve okumayı da zorlaştırmaktadır. Ayrıca yanlış kullanımların yerleşmesine ve sürdürülmesine neden olmaktadır. Duğan’ın (2018) da halkla ilişkiler ve reklam bölümü öğrencilerinin hazırladıkları basın bültenleri üzerinden yaptığı araştırmasında “öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını doğru kullanmadıkları” yönündeki bulgusu da düşündürücüdür. Yaşanan bu gibi temel sorunlar, iletişim fakültelerinde Türk dili ve yazın konusunda çalışmalarının yapılmasını, iyileştirici önlemlerin alınmasını ve fikirlerin üretilmesi gerekli kılmaktadır.

2547 sayılı Yükseköğretim Kurumları yönetmeliği çerçevesinde diğer tüm fakültelerde olduğu gibi iletişim fakültelerinde de Türk Dili dersi iki dönem ve en az iki yerel kredi olacak biçimde öğretim programlarına dâhil edilmiştir. Bu uygulamanın en önemli gerekçesi, ortaöğretimdeki aksaklıkların yükseköğretime taşınması ve ana dil eğitiminin sürdürülmesinin gerekliliğidir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi bu derslerin uygulamada sorunlarla yürütüldüğü ve Türkçe dil ve yazı yeterliliklerinde gerekli iyileştirmelerin yapılması yönündeki katkılarının sınırlı olduğu deneyimlenmektedir. Oysaki YKS sınav sonuçlarının TYT Türkçe bölümü verileri göstermektedir ki orta öğretimden gelen sorunların yalnız zorunlu Türk Dili dersleriyle çözülmesi olanaklı değildir. Özellikle düşük başarı ortalamalarıyla yerleşilen fakültelerin bu bağlamda sorun çözücü adımlar atmaları yerinde olacaktır.

Bununla birlikte bazı fakültelerin öğrencilerinin Türk dili ve yazın yeterliliklerini geliştirmeye yönelik olarak adımlar attıkları da görülmektedir. Örneğin; Ankara Üniversitesi *Bologna Bilgi Paketi*’ndeki (2021) *Ders Listesi ve Kredilendirme* verilerine göre RTS bölümü müfredatında öğrencilerin yazma gelişimine katkı sağlamak adına dersler eklenmiştir. Bu dersler zorunlu (Yazma Teknikleri 2+0; Eleştirel Okuma 2+0) ya da seçmeli ders (Yaratıcı Yazma 0+1; Rapor, Bilimsel Makale, Tez Yazma, Poster Hazırlama, Sözlü Sunum Hazırlama ve Literatür Tarama 2+0) şeklinde programda düzenlenmiştir. İstanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi RTS programında da Yazma Teknikleri (3+0) ve Medyada Metin Yazarlığı (3+0) dersleri seçmeli olarak öğretim programında görülmektedir (İstanbul Üniversitesi

İletişim Fakültesi, 2021). Kaldı ki bu programlar YKS Türkçe net ortalamaları en yüksek programlardandır. Fakat bu uygulamaların diğer üniversitelerde çok yaygın olmadığı da görülmektedir. Oysaki özellikle YKS Türkçe testi net ortalamaları düşük olan programların müfredatlarında çok daha fazla Türk dili ve yazma becerilerini iyileştirici düzenlemenin yapılması gerektiği ortadadır. Örgün öğretim, ikinci öğretim ya da uzaktan öğretim fark etmeksizin -ki sonuçta her diploma eşdeğerdir- bu alandaki eksiklikleri gidermek için daha kapsayıcı önlemler almak yerinde olacaktır. Ancak örneğin, Gümüşhane Üniversitesi RTS programının müfredatında seçmeli Eleştirel Yazma ve Okuma (2+0) ile Metin ve Diyalog Yazımı (2+0) -ki bu ders Senaryo Yazım dersine eşdeğer olarak müfredata dahil edilmiştir- derslerinin dışında, zorunlu olarak Türk dili ve yazma becerilerinin geliştirilmesine dair bir dersin eklenmediği görülmüştür (Gümüşhane Üniversitesi, 2021). Oysaki Gümüşhane Üniversitesi RTS programı, TYT Türkçe doğru cevap ortalaması en düşük (NÖ 16,4 - İÖ 12,7) programlardan birisidir. Yine Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nin müfredatında Türk Dili dersi dışında Türkçe yazma çalışmalarını destekleyici bir başka dersin bulunmadığı görülmektedir (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 2021). Bu program için oluşan TYT Türkçe ortalamaları da (NÖ 16,7 - İÖ 13,5) düşüktür.

Türkiye'de yükseköğretim çatısı altında farklı programlarda öğrencilerin Türk dili ve yazın yeterliliklerini geliştirmeye yönelik derslerin müfredata eklendiği görülmektedir. Örneğin; Koç Üniversitesi'nin Medya ve Görsel Sanatlar öğretim programında -alana dönük Medya Yazarlığı (3+0) dersinden önce- Türkçe · Anlatı ve Yazı (3+0), Temel Akademik Yazı Teknikleri (3+0), Sosyal Bilimler İçin Yazma Becerileri (3+0) olmak üzere üç farklı yazı dersinin varlığı dikkat çekicidir. Bu dersler çekirdek program olarak tanımlanan ve tüm üniversite tarafından alınması gereken ortak derslerin bir parçasıdır (Koç Üniversitesi, 2021). Bu örnek, iletişim fakülteleri için de yararlı olabilir. Çünkü genel olarak iletişim fakültelerinin müfredatlarında olan Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri dersinin ya da alana ilişkin Senaryo Yazımı dersinin öncesinde, öğrencilerin yazma becerilerinin akademik yazı dersleri ile desteklenmesi yerinde bir uygulama olacaktır. Bunun için özellikle Temel Akademik Yazma ve Sosyal Bilimlerde Yazma adlarıyla derslerin zorunlu olarak açılması gerektiği düşünülmektedir. Bu derslerde öğrencilerin iletişim alanına ilişkin konularda araştırma yapmayı ve makale yazmayı deneyimlemeleri önerilmektedir.

Özel olarak RTS bölümlerinin de, hem lisans seviyesindeki bir eğitimin gereği ve niteliği olarak hem de yüksek lisans seviyesinde sosyal bilimler ve sanatta yeterlilik programlarına katkı vermesi açısından, akademik yazın çalışmalarına daha fazla önem vermeleri yerinde olacaktır. Bu bölüm öğrencilerinin son sınıf bitirme-proje derslerinde film üretimlerinde de, filme konu olan alanlarda yazılı bir çalışma yaparak makale yazması beklenmelidir. Bir televizyon programı ya da kısa film üretmek mezuniyeti sağlanacak bir öğrencinin, öncelikle ilgili konuda araştırma yapması ve makale yazması, iletişim fakültelerinin bünyesinde nitelikli öğrenci yetiştirme çabalarını destekleyici kılacaktır.

SONUÇ

İletişim fakülteleri öğrencilerini ÖSYM tarafından test yöntemine dayanan sınavlarla yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonrasında almaktadır. Bu sistem yükseköğretime öğrenci alımında ideal bir yol olarak görülmemekle beraber, ülkede mevcut yükseköğretime olan talep doğrultusunda, yakın gelecekte bu yönetime ait bir değişimin olacağı da olanaklı bulunmamaktadır. Bu talebe cevap vermek adına iletişim fakültelerinin de sayıları giderek artmaktadır. Bununla birlikte dijital platformlar ve sosyal medya ağlarının yaygınlaştığı günümüzde, iletişim ortamları genişlemekte ve görsel-işitsel dil kadar yazılı dil kullanımı da bir kez daha önem kazanmaktadır. Çünkü hem geleneksel medya ve hem de yeni medya platformları yazıyı önemsizleştirmemekte, aksine daha fazla kullanılmasına yol açmaktadır.

Oysaki YKS'nin TYT Türkçe ile AYT Türk Dili ve Edebiyatı sınav sonuçları göstermektedir ki iletişim fakültelerine yerleşen öğrencilerin önemli bir kısmının Türk dili alanına yönelik olarak ortaöğretimden gelen sorunlarıyla yükseköğretime yerleştirmeleri yapılmaktadır. Bu sınav sonuçlarına göre, özellikle bazı fakültele yerleşimlerin oldukça düşük başarı oranlarıyla yapılması dikkat çekicidir. Bu nedenle iletişim fakültelerindeki eğitim süresinde öğrencilerin Türk dili yeterliliklerinin ve özellikle yazı becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmesi ve bu bağlamda öğrencilerin fakültelerindeki öğretim süreçlerinde temel destekleyici dersleri almaları yerinde olacaktır. Sonrasında fakülte eğitimlerinin gereği olarak sosyal bilimlere yönelik yazı çalışmalarını geliştiren Temel Akademik Yazma ve Sosyal Bilimlerde Yazma gibi derslerin de öğretim programlarına dahil edilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin bu destekleyici yazı eğitimleri sonrasında kendi alanlarına ilişkin yazı derslerini -senaryo yazımı, haber yazımı, reklam metni yazımı gibi- almaları, nitelikli bir alan eğitiminin sağlanması açısından kapsayıcı bir sonuç verebilecektir.

KAYNAKÇA

- Akgül, M. ve Akdağ, M. (2018). İletişim Eğitimi ve Disiplinlerarasılık: İletişim Fakültelerindeki Akademisyen Profili Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (31) 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turcom/issue/41771/499682> Erişim Tarihi: 15 Eylül 2020
- Alan, N. ve Bağcı, H. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Türk Dili I-II Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (38), 118-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/24653/260757> Erişim Tarihi: 12 Eylül 2020
- Ankara Üniversitesi (2021). *Bologna Bilgi Sistemi: Ders Listesi ve Kredilendirme*. http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=4362&bot=1998 Erişim Tarihi: 12 Haziran 2021
- Arık, M. B. ve Bayram, F. (2011). "İletişim Eğitimi ve İletişim Akademisyenleri: Veriler Işığında Genel Bir Değerlendirme", *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. Sayı 15, s: 81-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akil/issue/48080/607905> Erişim Tarihi: 03 Eylül 2020
- Atabek, Ü. ve Şendur Atabek, G. (2014). İletişim Eğitiminde Farklı Perspektifler: Öğrenciler, Akademisyenler ve Meslek Mensuplarının İletişim Eğitimi Hakkındaki Tutumları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*. Bahar (38)
- Büyükaşlan, A. ve Mavnacıoğlu, K. (December, 2017). "İletişim Fakültesi Ders Müfredatlarının Sektörün Nitelikli İşgücü Talebine Uyumu", *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3(2). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395648> Erişim Tarihi: 10 Eylül 2020

- Cemiloğlu, M. (2004). “Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi İle İlgili Tespitler Değerlendirmeler ve Öneriler”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XVII (2), s: 173-182 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153241> Erişim Tarihi: 10 Eylül 2020
- Coşkun, S. (2014). Dil-Düşünce ve Dünya İlişkisi Bakımından Öznelilik, Bireysellik ve Kimlik. Kaygi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (23), 87-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kaygi/issue/16206/169793> Erişim Tarihi: 10 Eylül 2020
- Duğan, Ö. (2018). Halkla İlişkiler Lisans Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin “Basın Bülteni” Üzerinden İncelenmesi. İNİF E-Dergi, 3(1), 53-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inifedergi/issue/37518/412459> Erişim Tarihi: 12 Eylül 2020
- Gümüşhane Üniversitesi (2021). *Müfredat Dersleri*. https://obs.gumushane.edu.tr/oibs/ogrsis/mufredat_dersleri.aspx Erişim Tarihi: 12 Haziran 2021
- Güz, N.; Yanık, H. ve Yegen, C. (2017). “İletişim Fakülteleri Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Bir Yaklaşım”, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, Cilt 3, Sayı 5, s: 1546 - 1560 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsser/issue/30374/312918> Erişim Tarihi:12 Eylül 2020
- İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi (2021). *Müfredat*. <https://iletisim.istanbul.edu.tr/tr/content/mufredat/radyo,-televizyon-ve-sinema> Erişim Tarihi: 12 Haziran 2021
- Karataş, M. (2013). “Üniversitelerdeki Türk Dili Dersi Ve Türkçe Konusundaki Tutumlar”, *Turkish Studies*. Volume 8/1, p.1881-1898 <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933225.pdf> Erişim Tarihi: 10 Eylül 2020
- Kılıç, M. ve Arık, M. B. (Kasım, 2013). “Teori Pratik İkiliminde Türkiye’de İletişim Eğitimi”. *1.Uluslararası Medya Çalışmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s: 159-164 <http://web.hitit.edu.tr/dosyalar/yayinlar/canayumunc@hititedutr221020150D7P9Z0B.pdf> Erişim Tarihi: 03 Eylül 2020
- Koç Üniversitesi (2021). *Medya ve Görsel Sanatlar Ders Planı*. İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, <https://cssh.ku.edu.tr/egitim/medya-ve-gorsel-sanatlar/ders-plan/> Erişim Tarihi: 12 Haziran 2021
- Kükreker, Ö. (2011). Erol Mutlu’nun İletişim Eğitimi Üzerine Düşünceleri ve Katkıları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (15), 161-163.
- MEB (04 Kasım 2019). “ÖSYM Tarafından 2020 Yılında Gerçekleştirilecek YYT, AYT ve YDT Sınavlarına Esas: Ortak Derslere Ait Kazanım ve Açıklamalar”, *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/01132610_2020_yks_guncel.pdf Erişim Tarihi: 14 Eylül 2020
- Ömeroğlu, E. (Fall 2018). Bologna Sürecinde Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersine Yönelik Bir Araştırma, *Turkish Studies Educational Sciences* Volume 13/27, p. 1055-1085 DOI: 10.7827/TurkishStudies.14516
- ÖSYM (26 Haziran 2016). *Lisans Yerleştirme Sınavı-3*, Türk Dili ve Edebiyatı Testi, T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/Sorular/LYS3_TURKDILIVEDEBIYATI26062016.pdf
- ÖSYM (2020a). *2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/YksKilavuz14052020.pdf> Erişim Tarihi: 12 Nisan 2021
- ÖSYM (2020b). *2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Sayısal Veriler*, https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/yks_sayisal_27072020.pdf Erişim Tarihi: 12 Nisan 2021
- Özdemir, B. ve Özbay, M. (2016). 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 261-276. DOI: 10.16916/aded.05703
- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (2021). İletişim Fakültesi 2020-2021 Öğretim Yılı Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü Lisans Programı. https://iletisim.cumhuriyet.edu.tr/webdosya/4168_radyo_televizyon_ve_sinema_bolumu_mufredatif8e289e81174818cc6de6beab17f061a.pdf Erişim Tarihi: 12 Haziran 2021
- Vural, H. (2007). “Üniversitelerde Okutulan Türk Dili Dersi Üzerine”, *Türk Dili: Dil ve Edebiyat Dergisi*, TDK Yayınları, Cilt: XCNI, Sayı: 669, s.496-503.
- Yetkiner, B. (2018). Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümlerinde Verilen Sinema Derslerinin Değerlendirilmesi. İNİF E -Dergi, 3 (1), 83-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inifedergi/issue/37518/401562> Erişim Tarihi: 10 Eylül 2020
- YÖK (2020). *Yükseköğretim Program Atlası*, Yükseköğretim Kurulu, <https://yokatlas.yok.gov.tr/index.php> Erişim Tarihi: 12 Nisan 2021

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDE YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE

Dr. Hülya ŞENOL

*Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
hulya.senol@emu.edu.tr*

Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

*Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mehmetcaglar201@eul.edu.tr*

GİRİŞ

Yükseköğretim, en hızlı büyüyen hizmet sektörlerinden biri olup, küresel ve rekabetçi bir pazardır. Yükseköğretimin gençlere birçok farklı alanda iş olanakları sunması ve daha iyi yaşam koşullarında yaşaması için avantajlar sağlaması, üniversiteye olan talebi artırmaktadır (Lamanauskas vd., 2012). Öğrencilerin eğitimin birinci temel paydaşları olması hasebiyle, eğitim kurumlarının öğrencilerin ne istediğine odaklanması gerekmektedir (Oldfield & Baron, 2000). Öğrencilerin temel ihtiyaçları tatmin edici hizmet, ürün ve deneyime sahip kampüs tesisleri ile karşılanırsa, öğrenciler derslere daha rahat bir şekilde devam edip, öğrenim gördükleri alanlarında huzurla öğrenebilirler (Lugosi, 2018). Üniversitelerin, eğitimin sürdürülebilirliği için mevcut öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak uygun yöntem ve stratejilere ihtiyacı vardır (Hussain ve Birol, 2011). Eğitim kurumlarının verimliliğini artırmanın en başta gelen temel anahtarı ise sunmuş oldukları hizmet kalitesinin yükseltilmesidir. Bu bağlamda, toplam kalite yönetimi, eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesi için en güçlü araçtır (Winn & Green, 1998). Öğrencilerin üniversite hizmetlerine ilişkin memnuniyetini artırmak, eğitimde toplam kalite yönetiminin ilkelerinden biridir (Ceylan, 1997; Sallis, 2002; Gruber vd., 2010).

Doğu Akdeniz havzasında bir ada ülkesi olan Kıbrıs, Akdeniz'in üçüncü en büyük ve en kalabalık adasıdır. Kıbrıs adası Türkiye'nin güneyinde, Suriye'nin batısında; Lübnan, İsrail ve Filistin'in kuzeybatısında; Mısır'ın kuzeyinde; ve Yunanistan'ın güneydoğusunda yer alır. Jeopolitik olarak ada dört ana bölüme ayrılmıştır. Kıbrıs Cumhuriyeti (KC), adanın güneyinde bulunup, yüzölçümü olarak adanın üçte ikisini (% 59,74) kaplar. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) adanın kuzeyinde yer alırken (% 34,85), Birleşmiş Milletler kontrolündeki Yeşil Hat bölgesi ise, kuzey ile güneyi ayıran ve adanın % 2,67'sini kapsayan bir tampon bölge durumundadır. Son olarak, adanın güneyinde bulunan Akrotiri ve Dikelya bölgelerinde İngiliz egemenliğinde iki üs bulunmaktadır ki bu iki üssün yüzölçümleri toplamı da adanın % 2,74'ünü kapsamaktadır. Kuzey Kıbrıs, kuzeydoğudaki Karpaz Yarımadası'nın ucundan Güzelyurt Körfezi, Kormakitis Burnu ve batıdaki en batı noktası Kokkina kazasına kadar uzanır. En güney noktası Louroujina köyüdür. Birleşmiş Milletler'in

kontrolündeki tampon bölge ise, yukarıda da belirtildiği üzere, Kuzey Kıbrıs ile adanın geri kalanı arasında uzanır ve ayrıca adanın en büyük şehri ve hem KC hem de KKTC'nin başkenti olan Lefkoşa'yı ikiye böler. Mükemmel iklimi, sıcak insanları, çeşitli kültürel ve doğal güzellikleri olan KKTC ekonomisinin önde gelen sektörleri yükseköğretim ve turizm sektörleridir (KKTC Yüksek Öğretim Stratejisi ve Eylem Planı Önerisi, 2012). Kuzey Kıbrıs'ın en yüksek gelir düzeylerini oluşturan turizm ve yükseköğretim, 2014 yılından bu yana geçmişe kıyasla önemli bir artış göstermiştir (Sarı ve diğ.,2016). KKTC'de altı ilçe bulunur. Bunlar; Lefkoşa, Girne, Mağusa (Gazimağusa), Güzelyurt, İskele (Yeni İskele) ve Lefke'dir.

Kuzey Kıbrıs'taki yükseköğretim sektörü son yıllarda muazzam bir büyüme yaşanmıştır. Lisans ve/veya lisansüstü diploma veren 21 üniversite (bkz. tablo 1), yurt dışı merkezli 4 üniversite (bkz. tablo 2) ve sadece **önlisans** veya hazırlık seviyesinde diploma veren 2 kurum bulunmaktadır (bkz. tablo 3).

Tablo 1. Lisans ve/veya lisansüstü diploma veren kurumlar

Üniversite Adı	Yeri	Kuruluş Tarihi	Türü
Ada Kent Üniversitesi	Mağusa	2016	Özel
Akdeniz Karpaz Üniversitesi	Lefkoşa	2012	Özel
Arkın Yaratıcı Sanatlar ve Tasarım Üniversitesi	Girne	2017	Vakıf
Atatürk Öğretmen Akademisi	Lefkoşa	1937	Devlet
Bahçeşehir Kıbrıs Üniversitesi	Lefkoşa	2017	Vakıf
Doğu Akdeniz Üniversitesi	Mağusa	1979	Devlet
Girne Amerikan Üniversitesi	Girne	1985	Özel
Girne Üniversitesi	Girne	2013	Özel
Kıbrıs Amerikan Üniversitesi	Lefkoşa	2014	Özel
Kıbrıs Batı Üniversitesi	Mağusa	2015	Vakıf
Kıbrıs İlim Üniversitesi	Girne	2013	Özel
Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi	Güzelyurt	2016	Vakıf
Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi	Lefkoşa	2015	Vakıf
Lefke Avrupa Üniversitesi	Lefke	1990	Devlet
Netkent Akdeniz Araştırma ve Bilim Üniversitesi	Lefkoşa	2014	Özel
Onbeş Kasım Üniversitesi	Lefkoşa	2014	Özel
Rauf Denktaş Üniversitesi	Lefkoşa	2015	Özel
Uluslararası Fınal Üniversitesi	Girne	2015	Özel
Uluslararası İşletmecilik Meslek Okulu	Lefkoşa	2011	Özel
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	Lefkoşa	1997	Özel
Yakın Doğu Üniversitesi	Lefkoşa	1988	Özel

Tablo 2. Yurt Dışı Merkezli Üniversiteler

Üniversite Adı	Yeri	Kuruluş Tarihi	Türü
Anadolu Üniversitesi Lefkoşa Kampüsü	Lefkoşa	1982	Devlet (Türkiye)
Batı İskoçya Üniversitesi, Kıbrıs	Lefkoşa	2016	Devlet (Birleşik Krallık)
İTÜ-KKTC Eğitim-Araştırma Yerleşkeleri	Mağusa	2010	Devlet (Türkiye)
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü	Güzelyurt	2003	Devlet (Türkiye)

Tablo 3. Sadece önlisans veya hazırlık seviyesinde diploma veren kurumlar

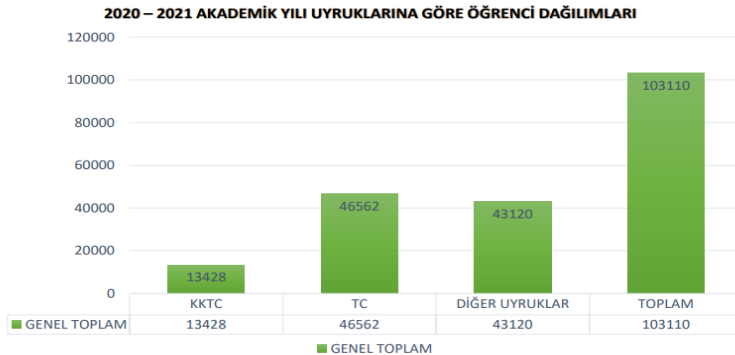
Kurum adı	Yeri	Kuruluş tarihi	Türü
Öngel Kozmetoloji Koleji	Lefkoşa	2006	Özel
Polis Okulu Müdürlüğü	Lefkoşa	1969	Devlet

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yükseköğretim ve Dış İlişkiler Dairesi istatistiklerine göre KKTC üniversitelerinde kayıtlı öğrenci sayısı 2018-2019 eğitim yılından 2019-2020 yılına 1047 artış göstermiştir. Öğrenci sayısı 2019-2020 yılından 2020-2021 yılına ise 638 düşmüştür (bkz. tablo 4).

Tablo 4. Öğrenci sayıları

Yıl	Toplam öğrenci sayıları
2018-2019	102.701
2019-2020	103.748
2020-2021	103.110

2020-2021 akademik yılında Kuzey Kıbrıs'taki üniversitelerde öğrenim gören toplam 103.110 öğrenci bulunmaktadır (bkz. tablo 4 ve tablo 5). Tablo 5'te ayrıca, 2020-2021 akademik yılında Kuzey Kıbrıs üniversitelerinde KKTC uyruklu 13 428, Türkiye Cumhuriyeti (TC) uyruklu 46 562 ve diğer farklı ülkelerin uyruklarına sahip olan 43 120 öğrenci bulunmakta olduğu da görülmektedir.

Tablo 5. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yükseköğretim ve Dış İlişkiler Dairesi 2020-2021 Akademik Yılı Uyruklarına Göre Öğrenci Dağılımı

Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yükseköğrenim ve Dış İlişkiler Dairesi istatistiklerine göre ayrıca KKTC’de öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet ve eğitimlerine göre dağılımı tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yükseköğrenim ve Dış İlişkiler Dairesi 2020-2021 Akademik yılı cinsiyet ve eğitim düzeyine göre öğrenci dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı
Kız öğrenci	38 840
Erkek öğrenci	64 270
Eğitim düzeyi	
Hazırlık düzeyinde öğrenci sayısı	9 597
Önlisans düzeyinde öğrenci sayısı	6 520
Lisans düzeyinde öğrenci sayısı	70 369
Yüksek lisans düzeyinde öğrenci sayısı	12 292
Doktora düzeyinde öğrenci sayısı	4 332

Yurtlar, öğrencilerin boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirebilecekleri, fiziksel, zihinsel ve kültürel gelişimlerini sağlayacak, kişisel ve çalışma ihtiyaçlarını karşılayacakları bir yaşam ortamı buldukları yerlerdir (Güldiken ve Özekicioğlu, 2004). Yurtlar, öğrencilere günümüz ihtiyaçlarına uygun huzurlu ve güvenli konutlar oluşturmayı, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlayacak bir ortam yaratmayı da amaçlamaktadır (Yavuzer vd., 2005; Arlı, 2013; Öztürk, 2014). KKTC’de toplam 87 yurt bulunmaktadır. Bu yurtlardan KKTC’de yükseköğrenim gören TC vatandaşı öğrencilere hizmet üzere TC Kredi ve Yurtlar Kurumuna (KYK) bağlı olarak çalışan beş yurt müdürlüğü bulunmaktadır. Bunlardan Bülent Ecevit Yurt Müdürlüğü 1317 erkek öğrenci kapasitesi ile, Necmettin Erbakan Yurt Müdürlüğü 380 kız ve 362 erkek olmak üzere toplam 742 öğrenci kapasitesi ile, Refika Öğretmen Yurt Müdürlüğü 1650 kız öğrenci kapasitesi ile, II. Selim Yurt Müdürlüğü 1008 erkek öğrenci kapasitesi ile ve Şehit İlhanlar Yurt Müdürlüğü de 1492 kız öğrenci kapasitesi ile hizmet vermektedir (kygm.gsb.gov.tr). KKTC’de hizmet veren yurtların bölgelere göre sayısı, kapasitesi ve öğrenci sayıları tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. KKTC’de hizmet veren yurtların bölgelere göre sayısı, kapasitesi ve öğrenci sayıları

Bölge	Bölgede Bulunan Öğrenci sayısı	Yurt sayısı	Yurt Kapasitesi
Güzelyurt	3 681	19	5 654
Lefke	11 818	2	264
Lefkoşa	47 796	31	3 019
Girne	22 411	15	1 496
Mağusa	18 042	20	7 857
TOPLAM	103 748	87	18 290

YÖK ve KKTC üniversiteleri

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), TC 1982 Anayasası ile belirlenen yükseköğretim sisteminin temel esaslarına göre oluşturulan anayasal bir kuruluştur. KKTC’de bulunan ve KKTC merkezli olan üniversitelerin tümü, 15 Ocak 1993 tarihli KKTC Cumhuriyet Meclisinde 2/1993 sayılı Yükseköğretim Kurumları Kurulu, Görev, Denetleme ve Agreditasyonu yasası ile kurulan Yükseköğretim Kurumları Denetleme ve Agreditasyon Kurulu (YÖDAK) tarafından agredite edip onaylanmıştır. Bunun yanı sıra, KKTC merkezli üniversitelerin aşağıda belirtilen 16 tanesi YÖK tarafından da agredite edilmişlerdir:

1. Akdeniz Karpaz Üniversitesi
2. Arkin Yaratıcı Sanatlar ve Tasarım Üniversitesi
3. Doğu Akdeniz Üniversitesi
4. Girne Amerikan Üniversitesi
5. Girne Üniversitesi
6. Kıbrıs Ada Kent Üniversitesi
7. Kıbrıs Amerikan Üniversitesi
8. Kıbrıs Bahçeşehir Üniversitesi
9. Kıbrıs Batı Üniversitesi
10. Kıbrıs İlim Üniversitesi
11. Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi
12. Lefke Avrupa Üniversitesi
13. Rauf Denktaş Üniversitesi
14. Uluslararası Final Üniversitesi
15. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
16. Yakın Doğu Üniversitesi

Bakanlar Kurulunun 28.09.2011 tarih ve 2011/2293 sayılı kararı ile 16.01.2009 tarihinde imzalanan TC ve KKTC hukukuna göre kurulmuş olan üniversitelerin karşılıklı tanınmasına dair milletlerarası anlaşmanın yürürlük tarihi 24 Ağustos 2011 olarak tespit edilerek, 18 Ekim 2011 tarih ve 28088 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. 13.10.2015 tarihinde imzalanan “TC ve KKTC Hukukuna göre kurulmuş olan üniversitelerin karşılıklı tanınmasına dair milletlerarası anlaşmaya ek anlaşma” 04.10.2016 tarihinde yürürlüğe girmiştir. İlgili anlaşma uyarınca, KKTC hukukuna göre kurulmuş olan üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yerleştirilen ve yerleştirildikleri programda eğitimini tamamlayan TC vatandaşlarının ön lisans ve lisans diplomaları denklik işlemine tabi tutulmaksızın TC’de geçerlidir. İlgili ek anlaşma uyarınca, TC vatandaşı olup, lise öğrenimini kesintisiz olarak KKTC’deki örgün eğitim veren bir eğitim kurumunda tamamlayarak mezun olan ve KKTC hukukuna göre kurulmuş olan üniversitelerin ön lisans ve lisans programlarına YÖK’ün uygun görüşü ve üniversitenin kendi belirlediği kurallar çerçevesinde yerleşmiş olanların diplomaları da denklik işlemine tabi tutulmaksızın TC’de geçerlidir (yok.gov.tr).

Yükseköğretim Kurumları Denetleme ve Akreditasyon Kurulu (YÖDAK)

Yukarıda da belirtildiği gibi, YÖDAK, KKTC Cumhuriyet Meclisi'nin 15 Ocak 1993 tarihli birleşiminde kabul olunan 2/1993 sayılı “Yükseköğretim Kurumları Kuruluş, Görev, Denetleme ve Akreditasyonu Yasası” ile kurulmuştur. 13 Aralık 2005 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Yasası çerçevesinde “Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu” (YÖDAK) yeni oluşumuyla yapılandırılan kurul, bir başkan ve dört üye olmak üzere beş kişiden oluşturulmuştur. Bu yasanın yürürlüğe girmesinin ardından, yasaya uygun olarak KKTC Cumhurbaşkanı tarafından atanmaya başlayan YÖDAK Başkanlığına ilk olarak 25 Nisan 2006 tarihinde Prof. Dr. Tahir Çelik atanmıştır. Bu yasada üye sayısı 4, personel sayısı 14 olarak belirlenmiştir. KKTC ekonomisinin ve tanıtımının lokomotif alanlarından biri olarak da kabul edilen yükseköğretim alanı için mevcut yasada Nisan 2017’de değişiklik yapılmıştır. Bu yasa ile üye sayısı 2 artırılmış ancak personel sayısı aynı kalmıştır. YÖDAK, yükseköğrenim ve kurumlarının planlanması, değerlendirilmesi, akreditasyonu ve koordinasyonundan ve her üç aşamadaki programlardan sorumludur. Yasaya göre, tüm yeni yükseköğretim kurumları, kurulmadan ve yeni programlar açılmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı’ndan izin aldıktan sonra lisans için YÖDAK’a başvurur. YÖDAK kurum tarafından sunulan belgeleri değerlendirir. Çalıştırma izni verilen programlar, kurulduktan sonraki ilk iki yıl içinde bir saha ziyareti yoluyla gözden geçirilir.

YÖDAK’ın iç ve dış paydaşları aşağıdaki gibidir:

- İç paydaşlar: YÖDAK ve YÖDAK personeli
- Dış paydaşları:
 - Yükseköğretim kurumları yöneticileri
 - Öğretim üyeleri
 - TC, KKTC ve 3. uyruklu öğrenciler
 - Mezunlar
 - İlgili bakanlıklar
 - Uluslararası kurum ve kuruluşlar
 - Sivil toplum kuruluşları (STK)
 - Yerel yönetimler
 - Araştırma kurum ve kuruluşları
 - İlgili kamu kurum ve kuruluşları
 - Basın
 - TC büyükelçiliği
 - Yabancı ülke elçilik görevlileri
 - Yabancı öğrenci getiren ajanslar.

YÖDAK'ın üye olduğu kuruluşlar:

- Uluslararası Yüksek Öğretimde Kalite Güvence Ajansları Ağı
 - The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)
- Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Birliği
 - European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA),
- Orta ve Doğu Avrupa Kalite Güvence Ağı
 - The Central and Eastern European Network for Quality Assurance (CEENQA)
- İslam Dünyasında Kalite Güvence Acenteleri Birliği
 - The Association of Quality Assurance Agencies in the Islamic World (AQAAIW).

2018’ de hazırlanan YÖDAK 2019-2023 Stratejik Plan Taslağında yer alan GZFT (Güçlükler, Zayıflıklar, Fırsatlar, Tehditler) analizine göre belirlenen KKTC’de yükseköğretimin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditleri aşağıdaki gibidir:

Güçlü Yönler:

- Olumlu ve güvenli toplumsal ve kültürel ortam
- Yeterli ve kaliteli akademisyen olması
- Üniversitelerin tanıtım ve burs çalışmaları için güçlü bir birikime sahip olması
- Ada ekonomisine güçlü katkı sağlaması
- Çok sayıda kampüs üniversitesi olması
- Uluslararasılaşma yolunda güçlü adımlar atılmış olması
- Çok sayıda uluslararası akreditasyon olması ve giderek artması
- Yurt dışı üniversitelerle güçlü işbirlikleri olması
- YÖDAK’ın varlığı
- Çok sayıda İngilizce programın varlığı

Zayıf Yönler:

- Yükseköğrenim planlama eksikliği ve kalite standartları eksikliği
- Yetersiz belediye alt ve üst yapı hizmetleri
- Konaklama ve taşımacılık maliyetlerinin yüksek olması
- Üniversitelerarası rekabetin yıkıcı ve yıpratıcı olması
- Yabancı öğrenci sayısının kontrolsüz bir şekilde artmış olması ve giderek niteliğin düşüyor olması
- Üniversite sayısındaki büyük artış karşısında YÖDAK’ın yetersiz bırakılması
- Bilimsel araştırma sayılarının yetersiz teşvik nedeniyle arzu edilen nitelik ve nicelikte olmaması
- Nitelikli akademisyen eksikliği
- Etkin ve verimli uluslararasılaşma politikasının olmaması

- Üniversite olanaklarında yetersizlik

Fırsatlar

- Gelişmiş yükseköğretim alanının politik ve ekonomik katkısı
- Ülkenin güvenli ve yatırıma uygun olması
- Üniversitelerin KKTC gelişimine katkısı
- Artan küresel ve bölgesel talep
- Bologna sürecine uyum çalışmaları
- Yurt dışı temasların yarattığı olanaklar
- Farklı burs olanakları
- Bilgi teknolojilerine yatırım
- Türkiye ile işbirliği
- Bölgede artan çatışmalardan dolayı ülkenin talep görmesi

Tehditler

- Hem adada hem Türkiye’de hızla artan üniversite sayısı ve bunun yarattığı olumsuz rekabet
- Politik olarak tanınmamış olmak
- Güney Kıbrıs’ın AB üyesi olması nedeniyle rekabet edebilirliğin zayıflığı
- Küresel, bölgesel, ekonomik ve mali krizler
- Bazı medya organlarında Türkiye ve yurtdışında KKTC üniversitelerine karşı yapılan olumsuz propaganda
- Üniversite ve öğrenci sayısının kontrolsüz bir şekilde artmış olması nedeni ile güvenlik sorunlarının gündeme gelmesi
- Ülkenin teknolojik alt yapısının yetersiz olması
- Dış ülkelerdeki salgın hastalıkların ülkeye girebilme riski (YÖDAK 2019-2023 Stratejik Plan Taslağı).

KUZAY KIBRIS’TA YÜKSEK ÖĞRETİMDE KALİTE İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Literatür incelendiğinde son beş yılda KKTC’de yüksek öğrenimde toplam kalite ve hizmet kalitesi ile ilgili çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

2016 yılında yükseköğretimde toplam kalite konusu hakkında yapılan 3 çalışma bulunmaktadır. Sarı ve ark. (2016) yaptıkları çalışmada Kuzey Kıbrıs yükseköğretim kurumlarının yapısı, gelişimi, kalite sorunları ve sorunlara karşı alınan önlemler hakkında bilgiler vermiştir. Çalışmada 2016 yılında Kuzey Kıbrıs’ta 13 üniversite ve 75 505 öğrenci olduğu ve Kuzey Kıbrıs Üniversitelerini uluslararası öğrenciler için cazip kılan faktörlerin ise eğitim dili, öğretim programlarının kalitesi, öğrenim ücretleri, yaşam maliyetleri ve göçmenlik politikası olduğu belirtilmiştir. 2016 yılında tüm üniversiteler YÖDAK ve çoğu üniversite de YÖK tarafından akredite edilmiş olup, ayrıca Kuzey Kıbrıs üniversiteleri Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU) ve İslam Dünyasında Üniversiteler Federasyonu’na (FUIW) tam üyeliğe de sahiptirler. Araştırmacıların artan üniversite sayısının yanı sıra yükseköğretimde gözlemlendiği problemler ise aşağıdaki gibidir:

- Kalite standartları olmayan üniversiteler arasında yıkıcı ve haksız rekabet,
- Devlet politikasında nicel büyümeye verilen önem ve bu durumun kaliteye olumsuz etkileri,
- Öğrenci kabul kriterlerinin belirsizliği,
- Markalaşma eksikliği,
- Üniversitelerin kalite açısından altyapı eksiklikleri
- Üniversite kuruluş standartlarının gevşekliği ve yeni üniversite kurma kolaylığı.

Kuzey Kıbrıs'taki yükseköğretim kurumları arasındaki rekabet anlayışının daha kapsamlı olması, yükseköğretim kurumlarının kalite arayışında ortak kararlar alması, kalite konusunda YÖDAK'ın daha baskın olması ve yaptırım gücü ve kontrolünün artırılması gerektiği de Sarı ve ark. (2016) tarafından yapılan bu çalışmanın ileriye yönelik önerileridir.

Başarı ve ark.(2016), çalışmalarında yüksek öğretimde kalitenin önemini açıklayarak, diğer ülkelerdeki yükseköğretim kalite güvence sistemi uygulamalarını incelemiş ve yükseköğretimde kalite yönetim modellerini değerlendirmiştir. Yapılan nitel araştırmada, YÖDAK üyeleri ve Milli Eğitim Bakanlığı Yüksek Öğretim ve Dış İlişkiler Birimi Müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bulgulardan elde edilen sonuçlar içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, yükseköğretim yetkililerinin mevcut bürokratik yapı ile sorumluluklarını yerine getiremediklerini ve kalite yönetimi açısından yükseköğretim kurumlarına önemli görevlerin düştüğünü göstermiştir.

Osmanova (2016) tarafından yapılan yüksek tezinin temel amacı, Doğu Akdeniz Üniversitesi'nin (DAÜ) uluslararası ofisinin hizmet kalitesini ölçmek ve bunun öğrenci memnuniyetini ve öğrencinin üniversiteye olan bağlılığını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmacı Kuzey Kıbrıs'taki DAÜ Kampüsü'nde rastgele seçilen 235 uluslararası öğrenciden veri toplamıştır. Verilerin analizinde SERVQUAL Modeli, Tek Yönlü ANOVA, tanımlayıcı istatistikler, korelasyon, bağımsız örnekler t-testi, boşluk analizi ve Duncan testi kullanılmıştır. Bulgular, uluslararası ofisin hizmeti kalitesi ile ilgili olarak, uluslararası öğrencilerin beklentilerinin, öğrencilerin var olan hizmet kalitesi algılarını aştığını göstermiştir.

Öztürkler (2017) çalışmasında, Kuzey Kıbrıs'ın yükseköğretim kurumlarında kalite iyileştirmenin mevcut durumunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel temele dayanan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmada 180 öğretim görevlisi ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları, kaliteyi, saygınlığı ve atağı artırmak için tanınmış üniversitelerle işbirliği yapılması gerektiğini göstermektedir. Örgütsel bir kurum olmanın gereği olarak dünya üniversiteleri arasında yer bulabilmek için, kalite ve etik ilkelerin daha etkili olması gerektiği vurgulanan araştırmada, ayrıca öğrenci memnuniyetinin sağlanması ve bu konuda araştırma yapılması araştırmacının geleceğe yönelik önerileri arasında yer almaktadır.

Burgul ve ark. (2018) araştırmalarında, Yakın Doğu Üniversitesi'ndeki (YDÜ) öğretim görevlilerinin toplam kalite yönetimine yönelik hazırlık düzeylerine ilişkin algı düzeylerini incelemiştir. Araştırmada, YDÜ'deki öğretim görevlileri arasından rastgele seçilen 120 öğretim görevlisine anket uygulanmıştır. Çalışma sonuçları YDÜ'de öğrenci merkezli kalite yönetimi olduğunu, üniversite yönetiminin demokratik bakış açısına sahip olduğunu, kalitenin değerlendirilmesinin kişisel başarıyı getirdiğini ve bunun üniversitenin başarısı için de önemli olduğunu göstermiştir.

Gökbulut ve ark (2018), çalışmalarını yaptıkları eğitim yılında Kuzey Kıbrıs'ta eğitim veren 18 üniversite bulunduğunu ve bu üniversitelerde okuyan yaklaşık 93.000 öğrenci olduğunu bildirmiştir. Araştırmanın temel amacı, Kuzey Kıbrıs üniversitelerinde okuyan Türk ve diğer uyruklu öğrencilerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemektir. Bu bağlamda araştırmacılar toplam 140 öğrenciye (70 Türk, 70 diğer uyruklu öğrenci) anket uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kaynaştırma/entegre eğitim ortamlarında öğrencilerin çokkültürlülüğünden temel beklentilerinin, herkesin kendi kültürünü doğru bir şekilde yaşama şansına sahip olmasını sağlarken, eğitime eşit fırsat sağlanması olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin diğer beklentileri arasında, öğretim görevlilerinin farklı sosyal gruplara ve kültürlere yönelik olumlu ve destekleyici tutumlarının sosyalleşmesi, geliştirilmesi ve sergilenmesi için yeni etkinliklerin düzenlenmesi yer almaktadır. Öğrenciler üniversitelerde farklı ortamlarda etnik kimliklerini kolaylıkla ifade edebilmeyi arzu etmektedirler. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, Türk öğrencilerin Kuzey Kıbrıs'taki üniversite ortamlarında çokkültürlülüğü yaşama konusunda diğer uyruklu öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğudur.

Tümer ve ark. (2019), araştırmalarında öğrencilerin konaklama kiralamadaki kararlarını etkileyen önemli kriterleri inceledi. Sonuçlara göre, araştırmadan dört kalite boyutu ortaya çıktı: sosyal kalite, etkileşim, tesis ve mekan kalitesi. Veri analizi, öğrenci konutlarının seçiminde ilk beş etkili kriterin sırasıyla üniversiteye yakınlık, maliyet, kurallar ve düzenlemeler, barış ve mahremiyet olduğunu göstermektedir.

Tüm dünyada üniversiteler, Aralık 2019'da başlayan COVID-19 pandemisi nedeniyle kampüslerde yüz yüze eğitimden çevrimiçi (online) eğitime geçiş yaptı. Şenol ve ark. (2021), çalışmalarında COVID-19 pandemisi sırasında KKTC üniversiteleri tarafından öğrencilere sunulan çevrimiçi eğitimi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nisan 2020-Ağustos 2020 tarihleri arasında, Kuzey Kıbrıs'ın çeşitli üniversitelerinden rastgele seçilen 500 üniversite öğrencisi ve 24 öğretim görevlisi, bu karma araştırmada katılımcı olarak yer almıştır. Örnekleme seçilen 500 öğrenciye 43 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir anket online olarak uygulanmıştır. Öğretim görevlileriyle ise, yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler, çevrimiçi eğitimin çok sayıda öğrencinin bilgiye erişimini sağlama, bilgiye erişimde zaman kaybını önleme, farklı üniversitelerden eğitim almaya yardımcı olma, öğrenci katılımını

artırma, bilgiye ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir olma gibi ankette belirtilen 43 avantajından 30'unu kabul etti. Fakat öğrenciler “çevrimiçi eğitim; öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında katılımcı bireyler olmalarına yardımcı olur, eğitim ortamındaki öğrenciler birbirlerine karşı olumlu tutumlar geliştirir ve öğrenme performansını iyileştirir” gibi maddelere katılmamaktadırlar. Öğrenciler, çevrimiçi dersleri sırasında karşılaştıkları 4 yaygın engeli “internet kesintileri, çevrimiçi platformları kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, evde çalışacak uygun bir odaya sahip olmama ve cep telefonlarıyla çevrimiçi platformlara erişimde yaşanan zorluklar” olarak belirttiler. Öğretmenler ise çevrimiçi eğitimde müfredatta canlı laboratuvarları çıkartmak haricinde bir değişiklik yapmadıklarını, ancak farklı öğretim stratejilerini kullandıklarını belirttiler. Öğretmenler, çevrimiçi derslerinde karşılaştıkları engelleri ise “internet kesintileri, öğrencilerin ders notlarını indirme, cep telefonlarından çevrimiçi platformlara ve sınavlara erişimde yaşadıkları zorluklar, öğrencilerin teknolojik yetersizlikleri, öğrencilerin çevrimiçi eğitime ilgisizlikleri, ve derslere düşük öğrenci katılımı” olarak sıraladılar. Araştırmacılar araştırma sonuçlarına dayanarak, hükümet, üniversiteler ve öğretmenlere çevrimiçi eğitimde etkililiği ve kaliteyi artırma konusunda önerilerde bulunmuştur.

ÜNİVERSİTELERİN GELECEĞİ VE ÖNERİLER

Avrupa Üniversite Birliği (European University Association–EUA), üniversite liderleri ve akademik topluluklarına kurumsal planlamalarında rehberlik etmek için, Avrupa üniversitelerinin önümüzdeki yıllarda topluma en iyi şekilde nasıl hizmet edebileceğine dair birçok uzmanın ve paydaşın görüşlerini alarak “Duvarları Olmayan Üniversiteler: 2030 için bir vizyon” başlıklı bir rapor hazırlamıştır. Bu rapora göre, gözlenen genel dış etkenler aşağıdaki gibidir:

1. İklim krizi ve daha geniş anlamda sürdürülebilirlik
2. Teknolojik gelişmeler
3. Demokrasi ve siyasi sistemlerin tüm Avrupa ülkelerinde farklı derecelerde baskı altında olması
4. Yanlış bilgilendirme yoluyla kamuoyu tartışmasında bir erozyonun varlığı
5. Araştırma, yenilik ve eğitimin jeopolitikte giderek daha önemli bir faktör haline gelmesi
6. Sosyal eşitsizlikler ve demografik değişikliklerin sosyal sistemleri baskı altına alması
7. Pek çok üniversitenin sürekli olarak yetersiz fon sağlama sorunuyla karşı karşıya kalması
8. Covid-19 salgınının dijital (sayısal) sunum ve araştırma kapasitesinde hızlı bir genişlemeye yol açması.

Rapor ayrıca, gelecek on yıl için aşağıdaki öngörülerde bulunmaktadır:

- Üniversiteler gelişme kapasitelerini geliştirecek ve toplumsal değişimin lokomotifine haline gelecek, araştırma, eğitim, yenilik ve kültür yoluyla ortak bilgi üretimi için açık, dönüştürücü bir alan sağlayacaklar.

- Üniversitelerin doğası ve yapısı hibrit olacaklar, yani fiziksel ve sanal alanlar olarak açık olacaklar ve toplumla ilişki kurarken her ikisini de geliştirmek için çalışacaklar. Bunun için fiziksel ve dijital öğrenme ve araştırma ortamlarının tekrar düzenlenmesi gerekmektedir.
- Fiziksel kampüs, sosyal etkileşim ve diyalog için önemli olmaya devam edecek. Sanal kampüs, üniversiteyi her yerde bulunabilecek hale getirecek.
- Avrupa üniversitelerinin geleceği ulusötesi (transnational) olacaktır. Uluslararası işbirliği, yüksek kaliteli araştırma ve yeniliğin yanı sıra öğrenme ve öğretme için bir ön koşul sağlamaya devam edecektir.
- Sürdürülebilir kalkınma ve uygulamalar için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri sağlamak, üniversite öğrenimi ve öğretimi ile ilgili kilit bir görev olacaktır.
- Yükseköğretime erişim herkese açık olacaktır
- Tüm üniversiteler, topluma yüksek kalitede hizmet sunmak için tüm misyonlarında faaliyetlerinin sürekli iyileştirilmesi için çaba göstereceklerdir. İç kalite güvencesi, tüm görevlerinde kurumlar için kilit bir görev olmaya devam edecektir. Dış kalite güvencesi, bu görevde onları destekleyecektir.
- Profesyonel kadro, üniversitelerin gelişiminde kilit rol oynamaya devam edecektir. Üniversiteler, tüm personel gruplarının profesyonel gelişim için sürekli eğitime erişimini sağlayacaktır.
- Üniversite öğrenimi ve öğretimi öğrenci merkezli olacaktır.
- Yükseköğretimde öğrenme deneyimi, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünürler, problem çözücüler ve yaşam boyu donanıma sahip aktif ve sorumlu vatandaşlar olarak gelişimini sağlayacak ve geliştirecektir.
- Öğrencilerin hedefleri ve ihtiyaçları çeşitlendirilecek; bazıları kişisel gelişim ve orta öğretimi bitirdikten sonra bir derece arayacak, diğerleri ise yükseköğretime yaşamlarının farklı aşamalarında ve farklı amaçlarla girecekler.
- Öğrencilerin çeşitli öğrenme alanlarına esnek ve disiplinler arası yollara erişimleri olacak.
- Üniversiteler, disiplinlerarası diyalogu kolaylaştıracak ve çoklu (multi) disiplinler arası araştırmaları teşvik edecek.
- Etik ve dürüstlük, akademik araştırmanın ayrılmaz bir parçasıdır ve üniversiteler etik ve dürüstlüğe tüm görevlerde aktif olarak önem verecektir.
- Üniversiteler doktora eğitimi verme ve gelecek neslin yüksek nitelikli öğrencilerinin oluşumunu sağlama sorumluluğunu sürdüreceklerdir.
- Üniversiteler inovasyon ekosistemlerinde öncü bir rol oynayacaktır.
- Üniversiteler kültüre, topluma ve insanlığa önemli katkı sağlamaya devam edecektir.

Covid-19 öncesi yaşanan dönemlere, eski normale tekrar dönüş olmayabilir. Dünyada çoğu üniversite şu anda kısa ve orta vadede hayatta kalmakla ilgilenmekte, iş modellerini ve çalışma şeklini çok fazla değiştirmemektedir. Üniversiteler,

Covid-19 sebebi ile, bulaşın artma tehlikesine karşın, üniversite kampüslerine ulaşamayan öğrencilerine ellerindeki imkanları kullanarak senkron, asenkron online eğitimler vermeye çalışmaktadırlar. Şu anda odak konular farklıdır ve dünyada birçok üniversite şimdiden reklamlarında bu odak noktalarını kullanıyorlar. Bu odak noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Her yerden herçerk zamanlı olarak öğrenmeye erişim
- Esnek öğrenme
- 7/24 eğitime erişim
- Öğrencilerin yaşam tarzına, işine ve diğer aktivitelerine uyum sağlayan, kampüs içi, harmanlanmış veya tamamen çevrimiçi arasında sorunsuz bir şekilde geçiş yaparak birden fazla moda çalışmaya imkan sağlayan programlar
- Teknoloji yoluyla derslerin “önce dijital” olarak sunulması, yüz yüze eğitim ve insan desteği ile desteklenmesi
- Sınırları olmayan üniversiteler
- 21. Yüzyıl yetkinlik belgeleri
- Nano dereceler
- Öğretim ücretlerinin, öğretim çeşidi, kampüs deneyimi, diğer sağlanan olanaklar şeklinde ayrı ayrı dökümü ve her hizmetin ayrı ücretlendirilmesi
- Kısa sertifika programları
- Diploma kursları
- İşverenlerin işe alma kriterlerine göre öğrencilerin farklı üniversitelerden eğitim sertifikaları alması
- Dijital okuryazarlığı olan gençlerin oranı arttıkça, sınırsız eğitime ve yeni kurs türlerine olan ilgi
- Yapararak öğrenme modeline artan ilgi
- Ömür boyu öğrenme
- Farklı programlar sağlama: part-time (kısmi zamanlı), full-time (tam zamanlı), on-campus (kampüste yüz yüze), online (çevrimiçi), majör+minör (ana ve yan) programlar
- Multi-disipliner dersler, örneğin siber güvenlik (cybersecurity)
- Güvenli ve uygun maliyetli programlar
- Kaliteli ve profesyonel hizmetler

Üniversite eğitim liderlerinin ve tüm eğitim personelinin bu yeni koşullara ve artan taleplere uyum sağlamak için kendilerini temelden dönüştürmeleri gerekecektir. Bütün bu çalışmaları ve gelişmeleri dikkate alarak, bu dönüşüm sürecinde üniversitelere Eğitimde Toplam Kalite şemsiyesi altında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Şu andaki mevcut durumlarını tüm eğitim paydaşlarının görüşlerini alarak değerlendirmeleri
- Güçlü yönlerin muhafaza edilerek, zayıf yönlerin alınacak önlemlerle azaltılması

- Dünyada lider eğitim kurumları olarak kabul edilen üniversitelerin programlarının incelenmesi ve karşılaştırılması
- Çağa ve değişen çeşitli öğrenci ihtiyaçlarına uygun, sürdürülebilir eğitim-öğretim programlarının belirlenmesi
- Misyona ve vizyonun tekrar düzenlenmesi
- Stratejik planların revize edilmesi
- Paylaşımcı liderliğin ön plana çıkarılması
- Kurumların hızlı bir şekilde belirlenen eğitim-öğretim programlarına adapte edilmesi
- Adaptasyon sürecinde tüm çalışanların hizmet-içi eğitimlerle geliştirilmesi
- Karar verilen eğitim-öğretim programlarının uygulanabilmesi için alt yapı eksiklerinin tamamlanması
- Her kurumda değişen trendleri (eğilimleri), ihtiyaçları takip eden futuristik (geleceğe dönük) inovasyon gruplarının oluşturulması
- Toplam kalite çalışmalarının her üniversitede yapılması
- Eğitimde toplam kalite ile ilgili araştırmaların nitelik ve nicelik olarak artırılarak sürekliliğinin sağlanmasıdır.

KAYNAKÇA

- Arılı, E. Barınma Yerinin Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Gelişim ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkilerinin Odak Grup Görüşmesi ile İncelenmesi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2013,3(2),173-178
- Başarı, G., Altınay, Z.,Dagli,G. & Fahriye Altınay,F.(2016). Assessment of the Quality Management Models in Higher Education. *Journal of Education and Learning*; Vol. 5, No. 3;107-121. doi:10.5539/jel.v5n3p107
- Burgul,N.S., Kanan,S.,Bayraktar,Ö.,Emiroğlu,O. ve Güneyli,A. (2018). Levels of readiness in total quality management. *Amazonia Investiga*, Vol. 7 Núm. 16, 268- 275
- Ceylan, M. (1997). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Memnuniyeti. *Eğitim Yönetimi*, (1): 23-29.
- European University Association (2021). Universities without walls: A vision for 2030. <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20a%20vision%20for%202030.pdf>
- Gökbulut,B.,Yeniasır,M.,ve Karabacak,H.E. (2019). Opinions and Expectations of Turkish and Foreign National Students Studying at Northern Cyprus Universities Concerning Multicultural and Inclusive/Integrated Education Settings *Educ. Sci.* 2019, 9, 9; doi:10.3390/educsci9010009
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R. ve Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining Student Satisfaction with Higher Education Services: Using a New Measurement Tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123
- Güldiken, N.; Özekicioğlu, H. “Anadolu Üniversitelerinde Ailelerinden Uzakta Öğrenim Gören Öğrencilerin Barınmaya İlişkin Sorunları”, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2004, 5(1), 163-180
- Hussain, K. ; Birol, C. The assessment of non-academic and academic service quality in higher education. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 2011, 42, 95-116.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yüksek Öğrenim ve Dış İlişkiler Dairesi (2021). Üniversite İstatistikleri. <https://yobis.mebnet.net/>
- KKTC Yüksek Öğretim Stratejisi ve Eylem Planı Önerisi (2012). <http://www.kei.gov.tr/images/pdf/Y%C3%9CKSEK%C3%96%C4%9ERENİM-SEKT%C3%96R%C3%9CNE-%C4%B0Lİ%C5%9EKİN-DURUM-TESP%C4%B0T-%C3%87ALİ%C5%9EMASİ.pdf>

- Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü (2021). KKTC Yurtlar. kygm.gsb.gov.tr
- Lamanauskas, V.; Augiene, D., Makarskaite, P. R. Problems of University Education in Lithuania: Student Point of View. *International Education Studies*, 2012, 5(4), 196-211.
- Lugosi, P. Campus foodservice experiences and student wellbeing: An integrative review for design and service interventions. *International Journal of Hospitality Management*, 2019, Volume 83, October 2019, Pages 229-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.10.019>
- Oldfield, B. M. ve Baron, S. (2000). Student Perceptions of Service Quality in a UK University Business and Management Faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95.
- Osmanova, I. (2016). The Impact of the International Office Service Quality on Student's Satisfaction and Loyalty The Case of EMU, Northern Cyprus. Master Thesis, Eastern Mediterranean University, Gazimağusa, North Cyprus
- Öztürkler, Z. (2017). Evaluation of Technology Strategies as Quality Strategy of Higher Education Institutions. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7):4021-4033.
DOI 10.12973/eurasia.2017.00770a
- Öztürk, K. Tarihi Süreciyle Yurt Hizmetleri ve Önemi. Eğitime Bakış, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 2014, yıl:10, sayı: 30, 3-11.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. Erişim adresi: http://herearmenia.files.wordpress.com/2011/09/ebookscluborg__total_quality_management_in_educ.
- Sari, A. Altay Firat, A. ve Ali Karaduman, A. (2016). Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 229 (2016) 326 – 334.
- Şenol, H., Lesinger, F.Y. ve Çağlar, M. (2021). Evaluation of Online Education Delivered by the Universities During Pandemic COVID-19: A Case of North Cyprus. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* – April 2021, volume 20 issue 2.
- Tümer, M., & Aghaei, I.; Lasisi, T.T (2019). Assessment of Housing Choice criteria for the Universities' Students in North Cyprus Using AHP Method. *International European Journal of Managerial Research*, 2019, / Cilt 3 / Sayı 4 / 65-86
- Winn, C. R. ve Green, S. R. (1998). Applying Total Quality Management to the Educational Process. *Int. J. Engng Ed.*, 14(1), 24-29. Erişim adresi: <http://www.ijec.ie/articles/Vol14-1/ijec959.pdf>
- Yavuzer, H.; Meşeci, F.; Demir, İ.; Sertelin, Ç. Günümüz Üniversite Gençliğinin Sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005,(1), 79-91
- Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu (YÖDAK).2018 Faaliyet raporu. <https://yodak.gov.ct.tr/Portals/111/Faaliyet%20raporu%202018.pdf?ver=2019-08-27-103117-647>
- Yüksek Öğretim Kurulu (2021). Tanıma ve Denklik Hizmetleri, <https://denklik.yok.gov.tr/kkte-basvuru>

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA KALİTE GÜVENCE VE AKREDİTASYON

Doç. Dr. Emrah CİNKARA

*Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
cinkara@gantep.edu.tr*

Dr. Nilüfer EVİŞEN

*Gaziantep Üniversitesi, Yabancı Diller Y.O. Yabancı Diller Y.O.
evisen@gantep.edu.tr*

GİRİŞ

Süreklili Kalite Geliştirme

Yükseköğretim Kurumu (YÖK) Başkanı Prof. Dr. Yekta Saraç'ın, Yabancı Diller Yüksekokulları ve Yabancı Diller Bölümlerinin/ Koordinatörlüklerinin ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından akredite edilip edilmediğinin Yükseköğretim Kurumları tercih kılavuzunda yer almasına ilişkin açıklamasının ardından birçok hazırlık okulu bünyelerinde akreditasyon ekiplerinin hemen kurulması ve akreditasyon sürecinin başlatılması şeklinde eyleme geçmişlerdir.

Yabancı Diller Yüksekokulları web sayfalarının yakından incelenmesi, kalite, kalite güvencesi, kalite politikaları ve akreditasyon ile ilgili girişler olduğunu göstermektedir. Ancak, tek tek kurumlar için kalite, kalite güvencesi, kalite politikaları ve akreditasyonun ne anlama geldiğine dair bir fikir birliği yok gibi görünmektedir. Bu çalışma, daha geniş anlamda kalite güvencesi ve akreditasyon hakkında genel bir bakış sunmayı ve Türk yükseköğretim sistemindeki İngilizce hazırlık okullarının bağlamını daha fazla araştırmayı amaçlamaktadır.

Akreditasyon kelimesi 1794 yılından itibaren kredi veya yetki vermek anlamında kullanılmaktadır (Accredit, 2021). Akredite etmek ifadesi için Cambridge sözlüğü, “birini veya bir şeyi resmi olarak tanımak, kabul etmek veya onaylamak” tanımını sağlarken (Accredit, 2021), Merriam Webster sözlüğünde, karşılığı “resmi yetki veya onay vermek için: a. kimlik bilgilerini sağlamak için; b. bir standarda uyduğunu kabul etmek veya kefil olmak; c. (bir eğitim kurumunun), mezunlarını daha yüksek veya daha uzmanlaşmış kurumlara kabul veya mesleki uygulama için nitelendiren standartları sürdürmek olarak tanımak”, “resmi olarak, bir kişi veya kuruluşun iyi olduğunu belirtmek için belirli bir hizmet türünü sağlamak için yeterlidir” (Accredit, 2021)” tanımları şeklindedir. Görüldüğü gibi, performansın tanınması ve bir kişi veya kuruluş tarafından sağlanan hizmetin önceden belirlenmiş bazı kriterleri karşıladığını resmi olarak ilan etmek, en az üç sözlüğün değindiği ortak noktalar; böylece, akreditasyon terimi öğrencilerin öğrenme hedeflerini destekleyen hizmetlerde ulaşılan standartların tanınması olarak 21. yüzyıl akademi dünyasına kadar gelmiştir (Eaton, 2020).

Bu standartların neler olduğu ve nasıl tanındıkları da dikkatle incelenmesi gereken bir başka boyuttur. Türk yüksek öğretimi bağlamında, akreditasyonla ilgili konular, yüksek öğretim kurumlarının kesitsel bir analizini sunan büyük ölçekli British Council raporundan (2015) kısa bir süre sonra üniversitelerde İngilizce eğitim sunulması, İngilizce eğitim sağlarken bu dilin kullanımındaki doğruluk, öğrenci başarıları ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi konularındaki çalışmalar hız kazanmıştır. Rapor, Türkiye’de üniversite başına düşen öğrenci sayısı artarken, üniversitelerin niteliğinin ve itibarının ihmal edildiğini ortaya koymuştur. Tüm bu faktörler, azalan uygunluk, yükseltilmiş giriş standardı, iyileştirilmiş giriş değerlendirmesi, revize edilmiş müfredat, hizmet içi öğretmen gelişimi, iletişimsel metodoloji, revize edilmiş çıkış standartları, iyileştirilmiş çıkış değerlendirmesi, yeniden yönlendirme, revize edilmiş İngilizce derslerinin sunulması, İngilizce eğitim sunan kurumlarda mükemmelliğe ulaşmak için öğretim programları ve iş İngilizcesi derslerinin entegre edilmesi gibi önerilen iyileştirme adımlarını açıklayabilir. British Council raporunun (2015) açıklanmasının ardından Yüksek Öğrenim Kalite Komisyonu (YÖKAK) ve British Council bir araya gelerek bu kurumların hayata geçirdiği uygulamaları ve süreçleri gözlemek üzere İngilizce Hazırlık Okulları Dış Değerlendirme Programı’nı (YÖKAK üniversitelerin İngilizce hazırlık okullarını değerlendirecek, 2018) oluşturmuşlardır. Programdan beklenen nihai hedef, üniversite hazırlık okullarında yabancı dil eğitimine belirli standartlar getirmektir.

Yabancı Dilde Eğitim

Alanyazında, dünyanın uluslararası dilinin İngilizce olduğu konusunda genel bir fikir birliği olduğunu ve bunun akademideki araştırma, bilim ve çalışmaların ortak dili olduğunu iddia eden kaynaklar bolca mevcuttur (Arkin, 2013; Barnawi ve Phan, 2014 ; Coleman, 2006; Marginson, 2010; Macaro, Curle, Pun, An ve Dearden, 2018). Bunların yanı sıra İngilizcenin olumlu ve olumsuz sosyal olaylar, ekonomi, kültür, kimlik, politika ve teknoloji gibi diğer birçok alanı etkilediğinden de söz edilmektedir (Block ve Cameron, 2002; Öztürk, 2015; Spring, 2015). Üniversitelerde İngilizce/ yabancı dilde eğitim yapılmasıyla ilgili olarak Ağralıoğlu (2012), bir üniversitenin sahip olduğu kalite düzeyini ölçmek için yabancı dil öğretiminin bir ön koşul olduğunu ve bağlamının Türk üniversiteleri olmasına rağmen küresel ölçekte üniversitelerde bunun farklı bir şekilde uygulanabileceğini iddia etmesi nedeniyle burada özel bir yer hak etmektedir. Benzer şekilde Eriçok (2020), uluslararasılaşmanın Türk üniversitelerinin hem eğitim dili hem de yabancı dil olarak İngilizce öğretimini seçmeleri için itici bir güç olduğunu söylemektedir.

Yabancı dilde eğitim bağlamlarında öğretim, özellikle Macaro’nun (2018) anadili İngilizce olmayan kitlelere İngilizce ders verme şeklindeki tanımı dikkate alındığında yapay görünebilir, ancak bugünlerde gerçekte olanın bu olduğu inkâr edilemez. Küreselleşmenin ilerlemesi asla engellenemez ve Coleman’ın (2006) öne sürdüğü gibi İngilizcenin hem eğitim ortamını hem de yükseköğretimin

finansal kaynaklarını etkilemesi kaçınılmazdır. 1999 yılında Bologna Süreci'nin başlatılmasıyla yabancı dilde eğitim Avrupa'da daha popüler ve prestijli olmaya başlamıştır (European Commission, 2014). Benzer şekilde Doiz, Lasagabaster ve Sierra (2013) uluslararasılaşmanın 2004 yılından itibaren Avrupa'da yabancı dilde yürütülen programları gerekli kıldığını ifade etmiştir; ancak, yükseköğretim kurumlarında algılanan yabancı dil konusunda başı çeken İngilizce olmuştur. Wilkinson (2013) bunu bir adım öteye taşımakta ve Avrupa'nın en iyi üniversitelerinin İngiliz üniversiteleri olması nedeniyle okulların yönetim kurullarının İngilizce eğitim yapılan programlarında ısrar etmeye ve bunları uygulamaya zorlayan bir rekabet ortamının oluştuğunu ileri sürmektedir. Asya üniversiteleri 21. yüzyılın başında kendilerini aynı sistemin içinde buldular (Barnard, 2014) ve İngilizce eğitim verilen programları uygulamaya başladılar. Byun, Chu, Kim, Park, Kim ve Jung (2011) Asya üniversitelerinde İngilizce eğitimin benimsenmesini “politika modası” (s.432) olarak tanımlayarak yabancı öğrencileri ve sermayeyi cezbetmenin yanı sıra yerel öğrencilere daha yüksek eğitim şansı verilmesinin sağlanmasıyla bu öğrencilerin anavatanlarından farklı ülkelerde iş bulabilmesini bir avantaj olarak sıralamışlardır. Taquini, Finardi ve Amorim (2017), İngilizce eğitimin Batı medeniyetlerinin standartlarına ulaşmaya çalışan bir ülkeye yardım etmek için bir araç olabileceğini belirterek, bunun son derece “uluslararası” olduğunu, derslerin İngilizce öğretilmesi dolayısıyla eğitimdeki en son trendleri takip ediyor olunabileceğini belirterek önceki fikri desteklemektedir. Türkiye’de de durumun aşağı yukarı aynı olduğunu söylemek abartı olmaz; İngilizce dilinde sürdürülen eğitim, sağladığı iş olanakları ve İngilizce olarak sunulan lisansüstü programlar nedeniyle tercih edilmektedir (Aslan, 2018).

Türkiye’de yükseköğretimde İngilizce eğitim yapılması Gönenç (2003), Hasol (1999), Kerestecioğlu ve Bayyurt (2018), Kırkgöz (2014) gibi karşıt görüşlerin gölgesinde başlamış ve bu eğilim artmaya devam etmiş olsa da Türk yükseköğretiminde derslerin İngilizce yapılması hakkında olumlu yorumlar yapan Dearden, Akıncioğlu ve Macaro (2016) ve Kılıçkaya (2006) gibi diğer bazı araştırmacılar ve onların bulguları da mevcuttur. Detaylandırmak gerekirse, Gönenç (2003) İngilizce eğitimin Türk kültüründen izolasyona neden olduğunu ve dolayısıyla beyin göçüne yol açtığını iddia etmektedir. Gönenç’e (2003) setek verir nitelikte Hasol (1999) da İngilizce dilinde yapılan eğitimin Türk dilinin çürümmesini hızlandıracağını ve yine bu eğitimin bir alanda uzmanlık için yetersiz kalacağını ileri sürmektedir. Kerestecioğlu ve Bayyurt (2018), öğretim elemanlarının ve öğrenenlerin yeterli düzeyinin düşük olması durumunda istenilen öğrenme çıktılarının karşılanamayacağını eklemektedir. Benzer şekilde Kırkgöz (2014), araştırmasının katılımcılarının ifade ettiği gibi, öğrencilerin alan bilgisi konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını bulmuştur. Bununla birlikte, Türk yükseköğretiminde İngilizce eğitim yapılmasıyla ilgili bazı olumlu bulgular ve yorumlar da bulunmaktadır. Dearden, Akıncioğlu ve Macaro (2016), Türkiye’de öğretim elemanlarının ve öğrencilerin

İngilizce eğitim yapılmasına yönelik tutumlarını araştırmak için bir araştırma yapmışlar ve bazı sorunlarla karşılaşılrsa da katılımcıların çoğunluğunun dersleri İngilizce öğreniyor olmanın kendileri için sağlayacakları katkıya inandıklarını ifade ettikleri sonucuna varmışlardır. Kılıçkaya, 2006 tarihli çalışmasında, İngilizce eğitim konusunda öğretmenlerden ağırlıklı olarak olumlu geri bildirimler aldığını, ancak konunun sadece öğrenciler ve öğretmenler tarafından değil, politika yapıcılar ve ilgili makamlar tarafından da özel ilgi gösterilmesi gerektirdiğini de sözlerine eklemektedir.

Türkiye bağlamında yükseköğretim kurumları temel olarak İngilizceyi kullanan üç program sunmaktadır: Lisansüstü derslerin tamamının İngilizce olarak yürütüldüğü İngilizce hazırlık sınıfı önkoşul programları, lisansüstü dersleri kısmen İngilizce olarak yürüten programlar ve son olarak isteğe bağlı İngilizce hazırlık yılı mevcuttur. İngilizce eğitim veren programlar, öğrencilerin akademik yıl başındaki muafiyet sınavında başarısız olmaları veya Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) veya TOEFL veya PTE gibi herhangi bir tanınmış sınav merkezinden alınmış geçerli bir sınav sonuçları olmadığı durumda öğrenci hazırlık sınıfını tekrar etmek durumundadır. Eğitim dili %100 İngilizce olan kurumlarda, akademik yıl boyunca iki yeterlilik sınavı daha uygulanır. Kısmen yabancı dilde eğitim yapılan programlarda, lisansüstü derslerin en az %30'unun İngilizce olarak sağlanması zorunludur. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık eğitimi, lisans derslerinin tamamen Türkçe olarak yapıldığı programlarda verilmektedir. (Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Dille Öğretim Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Resmî Gazete, 2016:29662) Fakülte düzeyinde tamamen Türkçe veya tamamen İngilizce yürütülen programlarda fakülte öğrencilerine birinci sınıfta İngilizce dersleri verilmektedir. Zorunlu İngilizce hazırlık yılını geçen öğrenciler, isteğe bağlı hazırlık sınıfını geçen veya geçemeyen Türkçe programı öğrencileri ve diğer geçerli İngilizce sınav puanlarını sağlayan öğrenciler, Yabancı Diller Yüksekokullarının Modern Diller bölümlerinin ev sahipliğinde verilen birinci sınıf derslerini alırlar.

Türkiye Yükseköğretim Kalite Kurulu ve Dil Öğretimi

23 Temmuz 2015'te kurulan Türkiye Yüksek Öğrenim Kalite Kurulunun (YÖKAK) hedefleri,

- Yükseköğretim kurumlarının kalitesini denetlemek için dış değerlendirme süreçlerini yürütmek,
- Akreditasyon kurumlarının onay ve tanınma süreçlerini kontrol etmek ve organize etmek
- Yükseköğretim kurumlarında kalite vizyonunun içselleştirilmesini ve yayılmasını artırmak (Türkiye Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2021) şeklinde sıralanmaktadır.

Kurul, yükseköğretim kurumlarının değerlendirme süreçlerini yürütmek üzere idari ve mali özerkliğe sahiptir ve on üç üyeden oluşur. Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul üçer üye atar. Millî Eğitim Bakanlığı, Mesleki Yeterlilik

Kurumu, Türk Akreditasyon Kurumu, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Türkiye Sağlık Enstitüleri ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği birer üye atar. Ayrıca konseyde bir öğrenci temsilcisi bulunmaktadır.

YÖKAK web sitesine hızlı bir bakış, Yabancı Diller Yüksekokullarının akreditasyonunun veya yabancı dil öğretiminin 2018 yılında başladığını ve diğer disiplinlere göre biraz daha geç olduğunu gösteriyor. Konseyin yabancı dil okullarının kalitesini denetlemek için kullandığı kriterler beş ana kategoriye ayrılır:

1. Öğrenci Öğrenme Çıktıları
2. Müfredat Tasarımı ve Sunumu
3. Öğrenci Ölçme ve Değerlendirme
4. Öğretim Elemanı
5. Yönetim

Kategoriler daha detaylı incelendiğinde, hazırlık sınıfına başlayan ortalama bir öğrencinin ulaşacağı en üst seviyenin B1+ olarak öngörüldüğü görülmektedir. B1+ düzeyindeki yeterliliklere ilişkin öğrenci öğrenme çıktılarının, müfredat hedefleri, öğretim hedefleri ve ölçme ve değerlendirme olarak sıralanan alt kategorilerde görülmesi beklenir. Müfredat Tasarımı ve Sunumu kategorisinde YÖKAK'ın müfredat tasarımına yön veren ihtiyaç analizleri, öğretim ilkelerinin paylaşımında şeffaflık, öğretim ilkelerinin sınıfta uygulamaya konulduğunun güvencesi, modern teknoloji ve dijital araçların yerleştirilmesi yoluyla kanıtlanması gerekmektedir. Müfredatın sunumunda dil öğretimi ile ilgili, bir seviyeden diğerine geçiş sırasında açıkça gösterilen Avrupa Dil Pasaportu (CEFR) standartlarının izlenmesi, güncel ve ilgi uyandıran materyallerin seçilmesi ve bunların programa entegre edilmesinden sorumlu mekanizmaların bulunması, öğrenen özerkliği için alan sağlanması, öğrencilerin düzenli geribildirim yoluyla öğrenme performansı için teşvik edilmesi ve müfredatın değerlendirilmesini geliştiren biçimlendirici ve özetleyici araçların kullanılması beklenmektedir. Ölçme ve Değerlendirme kategorisi için, bir test biriminin varlığı, her sınavın hedeflerinin açıkça belirtilmesi, değerlendirme türlerinin iç güvenilirliği ve geçerliliği için bir kontrol mekanizmasının mevcudiyeti, sınavların dengeli dağılımı için kalibrasyona ilişkin düzenlemelerin adil bir şekilde ve her modülün/seviyenin zorluk seviyeleri arasında bir dengeyi geliştirecek mekanizmalar şeklinde oluşturulması gerekmektedir. Konsey ayrıca, ana dili İngilizce olmayan tüm öğretmenlerin ilgili sınavlardan B2 + puanları aldığını, tüm tam zamanlı ve yarı zamanlı yerli öğretmenlerin İngiliz Dili Eğitimi alanında veya ilgili disiplinlerden lisans diplomasına / sertifikasına sahip olduğunu, tüm yarı zamanlı Türk öğretmenlerinin İngiliz Dili Eğitimi alanından mezun / lisansüstü mezunu olduğunu gösteren kanıtlar arar. İngiliz Dili Eğitimi veya ilgili disiplinlerden mezun olanlar ve/veya ilgili öğretim sertifikalarına sahip olanlar tüm yeni personelin işe başlarken bir oryantasyon programına tabi tutulmasını, kilit pozisyonlardaki tüm personelin, pozisyonlarına uygun olarak düzenli eğitimlerden geçmesini, ve bunlarla birlikte tüm akademik kadronun kendilerini değerlendirme

şansına sahip düzenli resmi ve gayri resmi mesleki gelişim faaliyetleri yoluyla performanslarının şeffaf bir şekilde değerlendirilmesini önemsemektedir. Yönetimin son kategorisinde YÖKAK, üniversitenin dil politikasını, hazırlık programına ait dil politikasının üniversiteninki ile tutarlılığını, yabancı diller okulunun organizasyon yapısını, okulun sahip olduğu imkanlar ve fiziki ortamın dil öğretmek ve öğrenmek için yeterli olduğuna dair kanıtlar görmeyi beklemektedir. Yine bu bağlamda, organizasyon yapısındaki personel için açık görev tanımları, haftalık olarak öğretim görevlisinin ders yükünün maksimum 25 saat olduğunun ve bir gruptaki maksimum öğrenci sayısının 25 olduğunun kanıtlanması, hazırlık programı ile üniversite içindeki iç paydaşlar arasındaki iletişim ve işbirliği için kanıtlar, açık ve şeffaf işe alım süreçlerini belgeleyen kanıtlar, iç ve dış paydaşlar arasında iletişim ve geri bildirim için bir kanal olduğunu gösteren kanıtlar ve mevcut olan mekanizmalar/ süreçlerle öğrencilerin fakültelerine gittikten sonraki dil performansını izlemek için ilgili kanıtlar sunulmasını da öncelikleri arasına almıştır (YÖKAK, 2018b).

Yabancı Dil Öğretiminde Kalite Güvencesi

Diğer birçok eğitim alanında olduğu gibi, dil öğretiminin de çeşitli paydaşları vardır ve bu paydaşların geri bildirimleri sayesinde kalite hedeflerinin ilk döngüsünün karşılanıp karşılanmadığı anlaşılabilir (Muresan & Boiron, 2007). Geri bildirim değeri mikro düzeyde iyi bilinir, yani öğrencilere verilen geri bildirim faydaları ortadadır ve bu gerçek, kurumlar için de geçerli olabilir. Yani geribildirim, birey tarafından içselleştirilirse bireye, bu durumda örgüte faydalı olacaktır (Komorowska, 2018). Bu, kurum/kuruluşun bir öz değerlendirme yapıp, toplanan ilgili verilerle güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini görerek kendi performanslarını diğer okullarla kıyaslaması ve gerekirse eylem planları hazırlaması şeklinde yorumlanabilir (Heyworth, 2013). Buradaki can alıcı nokta, bu süreçlerin nasıl belgelenebileceği ve incelenen programların iyileştirilmesine nasıl katkıda bulunabilecekleri gibi görünmektedir (Kiely ve Rea-Dickins, 2005). Bu nedenle Efeoğlu, İlerten ve Basal (2018), Kiely ve Rea-Dickins (2005), Oh (2009), Pierce (2012), Scribner ve Sanzo (2020) ve Yang (2009)'ın da desteklediği gibi, dil öğretim programlarını değerlendirirken baz olarak alınması gereken *kullanım odaklı bir değerlendirmedir* (utilization-focused evaluation) (UFE) (Patton, 1997).

1960'ların ortalarında kullanılmaya başlandığından beri (Ball, 2017), programların değerlendirilmesi kavramı, Norris'in (2016) de işaret ettiği gibi, uzun süre yanlış anlaşıldı veya belki de yarı yarıya üçüncü şahıslar tarafından yürütülen bir denetim süreci olarak algılandı. (2016). Ancak değerlendirme aslında kurum veya kuruluş içinde başlar; diğer bir deyişle, programın en önemli yararlanıcılarını, programın hedefleri, süreçleri ve sonuçları hakkında uygulama topluluğu içinde en başından itibaren sürekli diyaloglar kurma yoluyla netleştirerek başlar (Yang, 2009). Böylece Patton (1997), değerlendirmenin, beklenen dış değerlendirmeden önceki sürecin parçası, sabit bir özelliği olarak geldiğini ileri sürer. Öncelikle birincil hedef kullanıcılar (Patton, 1997; 2013), yani değerlendirici ve programın tasarlanması,

uygulanması ve sonuçlarının toplanmasından sorumlu en üst düzey kişiler liderlik, programın amacının ve yansımalarının kurumun paydaşları arasında gelecekteki çalışma ortamına, iş birliğine ve bağlılığa nasıl rehberlik edeceği konusunda birbirleriyle müzakere etmeye başlar. Sunulan verilerin incelenmesinden sonra (Nelson, 2008) yapılan değerlendirme “belirli, amaçlanan birincil amaç için ve amaçlanan kullanıcılar için yapılmıştır” denilebilir (Patton, 1997, s. 23). Kullanım odaklı değerlendirme adımlarının kronolojik olarak incelenmesi, büyük resmi daha iyi görme fırsatı sunacaktır:

1. Program/Kurumsal Hazırlık Değerlendirmesi
2. Değerlendirici Hazırlık ve Yetenek Değerlendirmesi
3. Birincil Hedef Kullanıcıların Belirlenmesi
4. Durum Analizi
5. Birincil Kullanım Amacının Belirlenmesi
6. Değerlendirmeye Odaklanma
7. Değerlendirme Tasarımı
8. Kullanım Simülasyonu
9. Veri Toplama
10. Veri Analizi
11. Kullanımın Kolaylaştırılması
12. Meta Değerlendirme (Patton, 2013; Ramirez ve diğerleri, 2013).

Türkiye’deki Yabancı Dil Okullarının Akreditasyonuna İlişkin Literatür Taraması

Son yıllarda Türkiye’de yükseköğretimde Yabancı Dil öğretim kurumlarının akreditasyonu konusunda artan bir çaba söz konusudur. Bu çabalar dört ana akreditasyon kurumu üzerinde yoğunlaşmıştır. Pearson Assured Accreditation (PA), The Commission on English Language Program Accreditation (CEA), Equals ve Dil Öğretimini Akreditasyon Derneği (DEDAK). Ayrıca YÖKAK tarafından Üniversitelerde İngilizce Hazırlık Sınıfları Pilot Değerlendirme Programı adı verilen kapsamlı bir proje bulunmaktadır (Üniversitelerin İngilizce Hazırlık Okulları Dış Değerlendirme Pilot Programı)¹. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında akreditasyon konusunda bazı araştırmalar yapılmıştır, ancak bu konuda yayınlanmış birçok araştırmanın sağlık, turizm, hukuk, eğitim, spor, mühendislik ve meslek okulları gibi farklı disiplinlere ait olduğu saptanmıştır. Yabancı Diller Yüksekokulları, ancak 2017 yılının başından itibaren akreditasyon araştırmalarının teması olmuş görünmektedir.

Karaferye (2017), Türkiye’de yabancı dil okulları tarafından tercih edilen akreditasyon kuruluşlarından CEA ve Pearson Assured’ı ve bu kurumlardan akreditasyon belgesi alabilmek için izlenmesi gereken prosedürü incelemiştir. Taşkiran (2017) ise dijital çağda içerik ve öğrenme çıktılarını denetlemenin giderek

1 Daha detaylı bilgi için lütfen YÖKAK sayfasını ziyaret ediniz: <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/ingilizce-hazirlik-okullari-degerlendirme-pilot-programi>

zorlaştığını tespit ederek hem akreditasyon şirketlerinin hem de yükseköğretim kurumlarının bir çözüm bulmakta zorlandığını ileri sürmektedir. Taşkiran (2017), Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan bir örnek vererek amacını daha net açıklıyor. Ona göre Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu akreditasyon çalışmaları esnasında Kalite El Kitabında “teknoloji” kelimesini nadiren kullanmıştır. Günümüz dijital çağındayken, dijital beceriler, gereksinimler ve e-öğrenme terimlerinin söz konusu kılavuzda hiç kullanılmadığını da ekleyerek, okulun öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olduğunu iddia etmesine rağmen, e-öğrenme döneminde bile halen geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımının kullanılmakta olduğunu altını çizmiş, ve ilk etapta akreditasyon şirketlerinin ve sonraki üçüncül kurumların kendilerini içsel olarak değerlendirmelerini ve çağın ve gereksinimlerinin daha bilinçli hale gelmesini tavsiye etmiştir.

Türkiye’de bir vakıf üniversitesi yabancı diller okulunun geçirdiği dış değerlendirme deneyimine ilişkin bir başka çalışma da Uçar ve Levent (2017) tarafından belgelenmiştir. Süreç öncesinde ve süreç boyunca akreditasyon ekibi ve akreditasyon firmasından gelen danışmanın uyum içinde çalıştığını, okulun akreditasyon firması danışmanına ve geri adım atmayı hiç düşünmeyen özverili okul yönetimine çok şey borçlu olduğunu belirten Uçar ve Levent (2017), akreditasyonun bir gereklilik olmaktan çok, okula süreç içinde değişim ve yeniden şekillenme şansı verdiğini de ayrıca ifade etmişlerdir. Bu düşünceyle, kurum, müfredat geliştirme çalışmalarının hem hazırlık sınıfı öğrencilerinin hem de birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme tercihleri ve öğrenme ihtiyaçları açısından ihtiyaç analizlerine göre yönlendirilmesine büyük önem vermiş; YDYO öğretim elemanlarının öğretim tercihleri, ihtiyaçları ve beklentileri; öğretim üyeleri ve yöneticilerin ihtiyaç ve beklentileri; üniversite üst yönetiminin beklentileri; çevresel beklentiler ve ihtiyaç değerlendirmeleri; ve son olarak, öğrenme ve öğretme ortamları için özel analizler yapmıştır. Buna paralel olarak Ataman ve Adıgüzel (2020) de Türkiye’deki YDYO’ların akreditasyonu konusunda içeriden farklı bir bakış sunmaya çalışmış, iki devlet ve on vakıf üniversitesinden öğretim üyelerini dahil ettikleri nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarının ana çerçevesi, akreditasyon standartlarının katılımcıların okul sisteminde halihazırda zaten bulunup bulunmadığını ve eksik standartların olup olmadığını tespit etmek şeklinde belirleyen Ataman ve Adıgüzel (2020), akreditasyon sürecinde öğretim elemanlarının uyum sağlamakta zorlandıkları görev ve sorumlulukları incelemiş; ziyaret eden kalite danışmanlarının/değerlendiricilerinin tavsiyeleri hakkında eğitimcilerin görüşlerini toplamış; akredite bir kurum olmanın öğrencilere sunduğu eğitim ve öğretim hizmetlerine katkılarını öğrenmiş; akreditasyon sürecinin öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığını görmüş; akredite olmak isteyen YDYO’lara yönelik akredite kurumlardan eğitimcilerin tavsiyelerini derlemişlerdir. Ataman ve Adıgüzel (2020) toplanan verilere göre, denetim öncesinde kurumların büyük bir çoğunluğunun akreditasyon için gerekli standartları sağlamadığı ve

özellikle belgeleme, öğrenme-öğretme ve yönetim ile ilgili kanıt sunmakta zorlandıkları sonucuna varmıştır. Eğitimcilerin yarısından gelen bir diğer bulgu ise dengeli iş yükleri nedeniyle süreç boyunca çok fazla sorunla karşılaşmadıklarıdır. Katılımcılar ayrıca kalite ziyareti sırasında dile getirilen noktaların temel olarak öğretme-öğrenme süreci, değerlendirme, yönetim ve organizasyonla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Akreditasyon şirketlerinin odak noktalarının derslerin verilmesinde öğrenci merkezli olması, öğrenci özerkliğinin sağlanması, öğretim elemanlarının mesleki gelişim olanakları ile donatılması ve kurumun sürekli yenilenmesi olduğu görülmüştür. Katılımcılar ayrıca, akreditasyonun işyerlerine güven duymayı sağladığını ve kuruma prestij kazandırdığını da belirtmişlerdir. Bu noktada değinilmesi gereken bir diğer çalışma ise Kalaçay (2019) tarafından İstanbul'daki vakıf üniversitelerinin YDYO bağlamında gerçekleştirdiği çalışmadır. Araştırma süresince 14 vakıf üniversitesindeki akredite olmuş YDYO yöneticileriyle akredite olmanın kurumlarında bir değişikliğe neden olup olmadığı ve varsa ne ölçüde bir değişikliğe yol açıp açmadığına dair inançlarını ve bunlara dair kanıtları araştırmak için görüşmeler yapılmıştır. Kalaçay (2019), İngiliz Dili Programı Akreditasyon Komisyonu (CEA), Pearson Assured (PA), Dil Eğitimi ve Akreditasyon Değerlendirme Komisyonu (DEDAK) olmak üzere üç akreditasyon kurumunun kriterlerini incelemiş, bunlardan ortak standartların bir listesini oluşturmuş ve buna göre mülakat soruları hazırlamıştır. Görüşmeler sırasında YDYO yöneticilerine, akredite olduktan sonra yönetim, müfredat, fakülte, fiziki kaynaklar, öğrenci alımı, değerlendirme ve öğrenci hizmetleri kategorilerinde tanık oldukları değişiklikler varsa bunlar sorulmuştur. Bulgular, akreditasyonun, artık paydaşların kafasında yerleşmiş bir kavram olduğu için, bilerek veya bilmeden meydana gelen birtakım değişikliklere neden olduğunu göstermiştir. Katılımcılara göre, öğretme-öğrenme hedeflerine bir tür standardizasyon getirmek ve okullarının sürekli mesleki gelişim döngülerini güçlendirmek, akredite olmanın bir diğer değerli kazanımıydı. Ayrıca, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği okullar bağlamlarında kalite ve önemi konusundaki farkındalık havası ve bir kurum olarak kendi kendini kontrol etme zamanı ve fırsatı sağlanması, akreditasyon sürecinin YDYO'lara sağladığı son ama belki de en önemli kazanımlar arasında yer almaktadır (Kalaçay, 2019).

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında Yabancı Dil Öğretiminde kalite ve kalite güvencesi prosedürlerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma yapılmış olması bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur. Aşağıdaki araştırma sorusu, bu amaç ulaşmak ve verilen kurumlardaki kalite durumunu tanımlamak için formüle edilmiştir.

Araştırma sorusu: Türkiye yükseköğretim kurumlarındaki yabancı diller yüksekokullarındaki kalite güvence uygulamaları nelerdir?

YÖNTEM

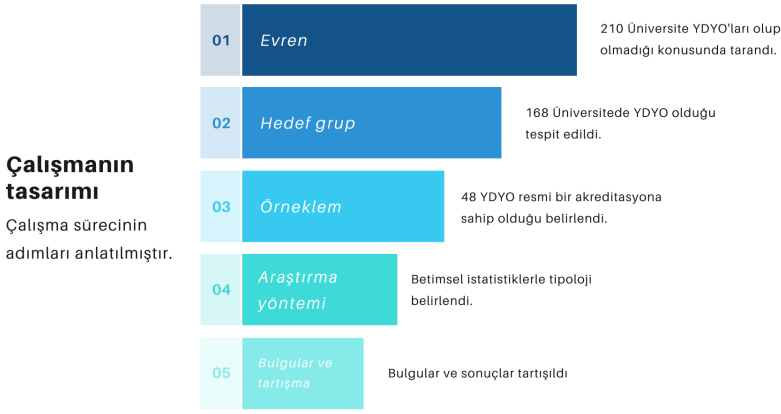
Bu çalışma, Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarındaki Yabancı Diller Yüksekokulundaki kalite güvencesinin mevcut durumunu göstermeyi

amaçlamaktadır. Araştırma sorusunu yanıtlamak için nicel tanımlayıcı araştırma metodolojisi benimsenmiştir.

Türk Yüksek Öğretiminde Yabancı Dil Öğretim Kurumları ve Örnekleme

Çalışmanın evreni, Türkiye’deki toplam 210 Üniversiteden oluşmaktadır. Kalite güvencesi hakkında bilgi edinmek için tüm üniversitelerin web sayfaları önceden belirlenmiş kriterlere göre taranmıştır. Araştırmaya dahil edilen üniversitelere ilişkin ayrıntılar için lütfen Şekil 1’e bakınız.

Şekil 1. Çalışmanın detaylı tasarım süreci



Şekil 1’de açıkça görüldüğü gibi, çalışma Türkiye’deki tüm üniversite web sayfalarının taranmasıyla başlamıştır. Toplam 210 üniversitenin web sayfası incelenmiş ve ikinci adımda Yabancı Diller Yüksekokulu/ Yabancı Diller Bölümü/ Yabancı Diller Koordinatörlüğü (YDYO) olan 168 üniversite bulunmuştur.

BULGULAR

Örnek üniversitelerin web sayfalarının ayrıntılı bir analizi, yüksek öğretimde YDYO’larda kalitenin bazı özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bölümün ilk kısmı, Türk yüksek öğretiminde YDYO’ların hazırlık programlarının akreditasyonu hakkında genel bir bakış sunmaktadır.

Türkiye’deki YDYO’ların akreditasyon profili hakkında genel bir fikir sahibi olmak için 168 üniversitenin web sayfaları incelenmiştir. Analizlerin ayrıntılı bir çıktısı aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Akredite olma durumu ve akredite eden kurum

Akredite Olma Durumu		Güncel Akreditasyon Tarihi Bilgisi		Akreditasyon Kurumu	
		Yok	Var		
Akredite	48	Yok	44	Pearson	40
Belirtilmemiş	118	Var	6	Eaquals	5
Süreci Başlatmış	2			CEA	4
				YOKAK	10

Web sayfalarına bir bakış, aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarmıştır:

- Türkiye’de bulunan 210 üniversiteden 168’i YDYO/Yabancı Dil Bölümlerine sahiptir ve bunların 48’i hazırlık programları için akredite edilmiştir.
- Web sayfasına ulaşılamayan bir YDYO bulunmaktadır.
- 2016 yılında akreditasyon sürecini başlatan bir YDYO bulunmaktadır, ancak akredite olup olmadıklarına dair bir bilgi mevcut değildir.
- YDYO’ların 40’ı Pearson Assured tarafından akredite edilmiştir; ancak yedisinin web sayfalarında bununla ilgili herhangi bir duyuru bulunmamaktadır.
- YDYO’ların beşi Eaqals tarafından akredite edilmiştir; sadece dördü bunu web sayfaları aracılığıyla güncelledi.
- YDYO’ların dördü CEA tarafından akredite edilmiştir; henüz ikisi için web sayfalarında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. CEA web sitesi aracılığıyla bulundu.
- En erken akredite edilen YDYO, 2012’de Eaqals tarafından bu ünvana layık görülmüştür.

YDYO web sayfalarında kalite güvencesi ve yapıları hakkında bilgi bulmak için daha ayrıntılı analizler de yapılmıştır. Tablo 2, analizlerin bulgularını özetlemektedir.

Tablo 2. Web sayfalarında gösterildiği şekliyle YDYO’lardaki kalite mekanizmaları

Kalite Mekanizmasıyla ilgili Bilgi		Miyon Bilgisi		Vizyon Bilgisi	Eğitim Politikası ve Değerler		Amaç Bilgisi
Var	60	Var	123	114	Var	45	59
Başlık var, alt bilgi yok	3	Yok	45	54	Yok	123	119
Bilgi yok	105						

Kalite Güvencesi

YDYO web sayfalarının yedisinde Kalite Güvence menüleri bulunmaktadır; ancak bunlardan sadece biri doğrudan Kalite-Güvence ana başlığına sahiptir. Kalan altı YDYO web sayfası için, Kalite Güvencesi çeşitli diğer sekmeler altında bulunmaktadır.

Çevrimiçi Kalite- Güvence

YDYO web sayfalarının hiçbirinde böyle bir sekmeye rastlanmamıştır.

Kalite/ Kalite Yönetim Sistemi/ İç Değerlendirme

63 YDYO web sayfasında bu tür sekmeler vardır, bu sekmelerin altında şunlar bulunmaktadır:

- Kalite Kurulu/ Kalite Komisyonu
- Akreditasyon Kurulu
- Kalite Kurulu Toplantı Tutanaqları/ Raporları
- Kalite Kurulunun Görev ve Sorumlulukları
- Kalite Kurulu Yapısı
- Kalite Politikası
- YDYO Kalite Hedefleri

Kalite

48 YDYO'nun web sayfalarında görülebileceği gibi Kalite ana sekmesinin altında girişler vardır. Bu ana sekmenin açılır menüsü, alfabetik olarak görülebilecek şekilde çeşitli başlıklar içermektedir:

- Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) Raporları
- Akademik Personel Memnuniyet Anketi
- Akreditasyon
- Akreditasyon Belgeleri
- Akreditasyon Sertifikaları
- Akreditasyon Süreçleri
- Akreditasyon Toplantı Tutanaqları
- Akredite olmayla ilgili adımlar
- Belge Arşivi
- Bolonya
- Dahili Değerlendirme
- Dahili Değerlendirme
- Dahili Değerlendirme Geliştirme ve Standartlar
- Dahili Değerlendirme İş Akışı Grafikleri
- Danışma Kurulu Raporları
- Değerlendirme Politikası
- Değerlendirme Raporları
- Diğer İlgili İç Değerlendirme Belgeleri
- Diğer İlgili Kalite Belgeleri
- Eylem Planları
- Faaliyet Raporları
- Formlar
- Genel Envanter Tabloları
- Genel Kalite Politikası (Eğitim-Öğretim, Araştırma-Geliştirme, Topluma Hizmet Yönetimi)
- Geri Bildirim Politikası
- Hassas Görevler
- Hazırlık Programı Yönergeleri
- Hedefler
- Hizmet Envanteri
- Hizmet Standartları
- İç Değerlendirme Raporu
- İç Değerlendirme Sistemi
- İdari Personel Memnuniyet Anketi
- İsteğe Bağlı Hazırlık Programı Memnuniyet Anketi
- İstihdam Politikası
- İş Akışı Grafikleri

- İş Akışı Süreç Takvimi
- İş Dağılımları
- İş tanımları
- Kalite Eylem Planı
- Kalite Güvence Talimatları
- Kalite Güvencesi
- Kalite Güvencesi El Kitabının İçeriği
- Kalite Hedefleri
- Kalite Kılavuzu
- Kalite Komisyonu Görevleri
- Kalite Komisyonu Kararları
- Kalite Komisyonu Yönetim Kurulu Üyeleri
- Kalite Komisyonunun Görev ve Sorumlulukları
- Kalite Performans Kriterleri ve Süreç İzleme Karnesi
- Kalite ve Analizlere İlişkin Anketler
- Kalite Yönetim ve Akreditasyon Temsilcileri
- Kamu Hizmeti Standartları Tabloları
- Kamu Hizmetleri Standartları
- Komisyonlar
- Koordinatörlükler
- Kurumsal Faaliyet Raporları
- Kurumsal İç Değerlendirme Temsilcileri
- Kurumsal Kalite Elçileri
- Kurumsal Kalite Hedefleri
- Kurumsal Kalite Komisyonu ve Değerlendirme Raporları
- Kurumsal Kalite Raporları
- Listeler
- Mavi Bayrak
- Memnuniyet Anketleri
- Mezun Takip Sisteminden Geri Bildirim
- Misyon
- Müfredat Politikası
- Organizasyon Şemaları
- Ortak Geliştirme
- Öğrenci Anketleri
- Öğrenci Formları
- Paydaş Anketleri
- Pearson Assured
- Personel
- Personel Formları
- Planlar

- Prosedürler
- Raporlama
- Risk analizi
- Riskler ve Kontroller
- Stratejik Planlar
- Süreç ve Akreditasyon
- Sürekli İyileştirme Politikası
- Talimatlar
- Talimatlar- Yönetmelikler
- Tarihçe
- Turuncu Bayrak
- Üniversitenin Kalite Politikası
- Vizyon
- Web Tasarım Temsilcisi
- Yabancı Dil Hazırlık Programlarında Akreditasyon Nedenleri
- YDYO Kalite Güvence Komisyonu
- YDYO Kalitesi
- Yeşil Bayrak
- Yıllık İş Akış Planı
- Yıllık Rapor
- Yıllık Raporlar
- Zorunlu Hazırlık Programı Memnuniyet Anketi

Misyon, Vizyon

- YDYO web sayfalarının 114'ü "Hakkımızda" sekmesi altında Misyon ve Vizyon için ayrı girişler mevcuttur.
- YDYO web sayfalarının 9'unda yalnızca misyonları belirtilmiştir.

Eğitim Politikası, Değerler, Hedefler

- Web sayfalarından 45'inin Eğitim Politikası, Değerleri veya Hedefleri ayrı sekmeler olarak belirtilmiştir.
- YDYO web sayfalarının 14'ü, Hedeflerine ilişkin tek bir ifadeye sahiptir.

Uzaktan Eğitim Politikası

- YDYO web sayfalarından sadece ikisi Uzaktan Eğitim Politikası hakkında bilgi vermektedir.
- Bir YDYO web sayfasında Uzaktan Eğitim Kılavuzu sunulmaktadır.

SONUÇLAR

Akreditasyon, kalite güvencesinin sağlanması ve bu kalitenin sürekliliğinin sağlanması açısından önemli bir uygulamadır. Yüksek öğretim kurumlarının yüksek standartları garanti etmesi ve sürekli iyileştirerek kaliteyi artırması da önemlidir.

Bu nicel kavramsal çalışma, Türk yükseköğretim kurumlarında YDYO'ların kalite, kalitenin sürdürülebilirliği ve kalite yapılarının mevcut durumunu göstermeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Türkiye'deki tüm üniversiteler gözden geçirilmiş ve 60'ı

YDYO'ları olmadığı için çıkarılmıştır. Geriye kalan 168 üniversiteden yaklaşık dörtte birinin bir akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edildiği görülmüştür. Akreditasyon kalitenin önemli bir parçasıdır ve içinde bulunduğumuz rekabet çağında neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Üniversiteler tarafından verilen dil öğretiminin iyileştirilmesi için kalitenin önemli bir unsur olarak görülmesi ve yükseköğretim yönetiminin daha kaliteli öğretim için harekete geçmesi daha güvenilir ve sağlıklı eğitimin teminatı açısından önemli ve gereklidir.

Bu çalışmanın bir başka önemli sonucu, YDYOlardaki kalite mekanizması sayısının düşük olması olabilir. Çalışan kalite yapılarının net bir tanımına sahip olan az sayıda üniversite olması (N=63), kaliteli dil öğretimine yönelik farkındalığı artırmak için ülke çapında bir çabayı ve bunu başarmak için iyi planlanmış eylemlerde bulunmayı zorunlu kılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Accredit. (2021). In Cambridge Dictionary. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/accredit>
- Accredit. (2021). In Merriam- Webster Dictionary. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/accredit>
- Accredit. (2021). In Online Etymology Dictionary. Retrieved from <https://www.etymonline.com/search?q=accredit>
- Ağralıoğlu, N. (2012). Türkiye'de Üniversitelerin Kalitesini Belirlemek İçin Bir Yaklaşım. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3).
- Arkin, İ. E. (2013). *English-medium instruction in higher education: A case study in a Turkish university context* (Doctoral dissertation, Eastern Mediterranean University (EMU)).
- Aslan, M. (2018). The debate on English-medium instruction and globalisation in the Turkish context: a sociopolitical perspective, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39:7, 602-616, DOI: 10.1080/01434632.2017.1417413
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2020). Akreditasyon Sürecini Tamamlayan Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Sürece İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 10(3).
- Ball, S. (2017). Evaluating educational programs. In *Advancing Human Assessment* (pp. 341-362). Springer, Cham.
- Barnard, R. (2014). English medium instruction in Asian universities: Some concerns and a suggested approach to dual-medium instruction. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 10-22.
- Barnawi, O. Z., & Phan, L. H. (2014). From Western TESOL classrooms to home practice: 'Privileged' Saudi teachers critiquing, appropriating and transforming post-method pedagogy. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.951949>.
- Block, D. & D. Cameron, (eds.) (2002). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.
- British Council. (2015). The state of English in higher education in Turkey: A baseline study November 2015. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı & British Council. Retrieved from https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf.
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9397-4>
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39, 1-14.
- Council of Europe. (2014, May 5). Bologna for pedestrians. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_en.asp
- Dearden, J., Akincioglu, M., & Macaro, E. (2016). EMI in Turkish universities: Collaborative planning and student voices. EMI Centre, Oxford University Department of Education

- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2013). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eaton, J. (2020). Are the urgent issues of today driving a rethinking of what “Quality” means for Accreditation and Higher Education. Council for Higher Education Accreditation (CHEA). Washington D.C.
- Efeoglu, G., Ilerten, F., & Basal, A. (2018). A Utilization Focused Evaluation of the Preparatory School of an ELT Program. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4).
- Eriçok, B. (2020). Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasının Değerlendirilmesi. Unpublished PhD Thesis. Hacettepe University, Turkey.
- European Commission. (2014). Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gönenç, G. (2003). Türkiye’nin Eğitim Dili: Türkçe mi, İngilizce mi? Dil ve Dilimiz Türkçe - Sempozyum Bildirileri. s. 95-103, Ed. Atabaş, H. Tömer: Ankara.
- Hasol, D. (1999). Öğretimde Türkçeden Kaçış. *Cumhuriyet Gazetesi*, 6 Aralık 1999
- Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching*, 46(3), 281.
- Kalaçay, B. (2019). *An analysis of the effects of accreditation on the quality of English Preparatory Schools of Foundation Universities in Istanbul* (Master’s thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karaferye, F. (2017). An Introduction to Program Accreditation in Foreign Language Schools in Turkey. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(2), 62-66.
- Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2005). *Program evaluation in language education*. Springer.
- Kilickaya, F. (2006). Instructors’ Attitudes towards English-Medium Instruction in Turkey. *Online Submission*, 8(6).
- Kirkgöz, Y. (2014). Students’ perceptions of English language versus Turkish language used as the Medium of Instruction in Higher Education in Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 9(12).
- Komorowska, H. (2018). Feedback in language learning and teaching. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45(2), 185-199.
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76
- Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962–6980.
- Muresan, L., & Boiron, M. (2007). *Qualitraining: A training guide for quality assurance in language education*. Council of Europe.
- Nelson, L. (2008). *Utilization-focused evaluation of the program evaluation process of a Missouri school district* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).
- Norris, J. M. (2016). Language program evaluation. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 169-189.
- Oh, Y. (2009). Evaluation of Interaction in Online Courses in a College English Language Program. Unpublished Master’s Thesis.
- Öztürk, M. (2015). Yükseköğretimde modüler yabancı dil eğitim programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(8).
- Patton, M. Q. (1997). Toward distinguishing empowerment evaluation and placing it in a larger context. *Evaluation Practice*, 18(2), 147-163.
- Patton, M. Q. (2013). Utilization-focused evaluation (U-FE) checklist. *Kalamazoo: Western Michigan University*.
- Pierce, S. (2012). Utilization-focused evaluation for program development: The need for teaching experience in the bachelor of arts program in second language studies. University of Hawai’I Second Language Studies Paper 30 (2).

- Ramirez, R., Brodhead, D., Solomon, C., Kumar-Range, S., Zaveri, S., Earl, S., & Smith, M. (2013). *Utilization focused evaluation: A primer for evaluators*. Southbound, Penang, MY.
- Scribner, J. P., & Sanzo, K. L. (2020). An Evaluation of Virginia's Standards of Accreditation: Factors that Foster and Impede Local-Level Discretion in Implementation. *Education Leadership*, 332.
- Spring, J. (2015). *Globalization of education: An introduction*. New York: Routledge
- Taqiuni, R., Finardi, K. R., & Amorim, G. B. (2017). English as a medium of instruction at Turkish state universities. *Education and Linguistics Research*, 3(2), 35-53.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *AUAd*, 3(1), 96-109
- Turkish Higher Education Quality Council. Retrieved 12.05.2021. Retrieved from <https://yokak.gov.tr/hakkinda>
- Uçar, E. M., & Levent, F. (2017). Yükseköğretimde uluslararası akreditasyon deneyimi: bir vakıf üniversitesi yabancı diller hazırlık okulu örneği. *Journal of International Social Research*, 10(52).
- Yang, W. (2009). Evaluation of teacher induction practices in a US university English language program: Towards useful evaluation. *Language Teaching Research*, 13(1), 77-98.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2018b). Üniversitelerin İngilizce hazırlık okulları dış değerlendirme pilot programı kılavuzu. Retrieved from <http://yokak.gov.tr/Common/Docs/inghazDosya/klavuz.pdf>
- Wilkinson, R. (2013). English-Medium Instruction at a Dutch University: Challenges and Pitfalls.” In *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*, edited by A. Doiz, D. Lasagabaster, and J. M. Sierra, 3–24. Bristol: Multilingual Matters.
- YÖKAK üniversitelerin İngilizce hazırlık okullarını değerlendirecek. (2018, October 13). *Hürriyet*. Retrieved from <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/yokak-universitelerin-ingilizce-hazirlidikokullarini-degerlendirecek-40985583>
- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasına Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik / Regulation on The Principles of Foreign Language Teaching and Foreign Language Medium of Instruction in Higher Education Institutions. (2016, March 23). *Official Gazette*. Number 29662.

YÜKSEK ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN HİZMET KALİTESİ KAPSAMINDA ÖĞRENCİ MEMNUNİYETİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: KIBRIS SAĞLIK VE TOPLUM BİLİMLERİ ÖRNEĞİ

Figen YAMAN LESINGER

*Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi
figen figenyamandd@gmail.com*

ÖZET

Günümüzde farklı rekabet ortamları ve araçları yer almaktadır. Eğitim alanındaki rekabet araçlarından birisi olan toplam kalite yönetimi, üniversitelerde akademik danışmanlıktan hizmet kalitesinin ölçülmesine ve değerlendirilmesini en ince ayrıntıları ile gösteren bir araç haline gelmiştir. Hizmet kalitesi üniversitelerde öğrenci memnuniyetinin belirlenmesi ve eksikliklerin ortadan kaldırılması için gereken değişikliğin yapılmasını arz etmektedir. Bu araştırmada üniversitenin kalitesini artırabilmek adına yapılmış ve amacı, KKTC’de yer alan Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin kendi üniversitelerine yönelik memnuniyet düzeylerinin değerlendirilmesi ve bunların karşılaştırılması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından öğrenci memnuniyetini ölçmek için Öğrenci memnuniyet anketi hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri için madde test korelasyonları (madde ayırıcılık gücü indeksi) hesaplanmıştır. 60 maddeden oluşan Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .96’dır. Güzelyurtta bulunan KSTU’da 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde tarama modelinde belirlenen 1317 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma esnasında elde edilen veriler, SPSS 25 paket program ile analiz edilmiştir. KSTU’nde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet seviyelerine göre öğrenim gördükleri kurumdan yüksek derecede memnun olduklarını belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları sınıf ve memnuniyet düzeylerinde her alt degiskende ayrıca araştırma kapsamındaki üniversitede yer alan öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Öğrenci, Öğrenci Memnuniyeti, Kurum, Memnuniyet, Kalite

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişliği ve insanların refah ve mutluluğu o ülkenin yetişmiş insan gücü, eğitim kalitesi ile doğrudan orantılıdır. Bu amaçla ülkede üretilen değer ve hizmetlerin kalitesinin artırılması amacıyla toplumun eğitim düzeyi sürekli gelişim göstermelidir. İnsanların yetişmelerinde ve iş yaşamlarında verimliliği artıran en önemli kurum üniversitelerdir. Bu yüzden yükseköğretimde kalitenin sağlanması ve sürekli iyileştirilmesi gereklidir.

Dünyada birçok üniversite kendilerinden beklenen nitelikli insan gücünü yetiştirmek amacıyla öğrencilerin kendini geliştirmeleri için bir çok fiziksel ve sosyal imkan sağlamaktadır. Ayrıca son yıllarda dünyadaki bütün üniversiteler bu imkanları sağlamak ve öğrenci memnuniyetini artırmak amacıyla uygun yöntem ve stratejileri araştırmaktadırlar. Üniversitelerde öğrencilerin kendini geliştirmesi ile amaçlanan hizmet kalitesinin sağlanması arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişkinin düzeyinin artırılması için hem kavramsal hemde uygulama açısından çalışmalarının sürekliliğinin olması ve tekrarlanabilirliğinin sağlanması önem arz etmektedir (Hussain ve Birol, 2011).

Dünyada üniversitelerde birçok öğrenci daha kaliteli bir eğitim almak ve mesleki deneyim kazanmak amacıyla kendi ülkeleri dışındaki farklı üniversitelere gitmektedir. Bu durum üniversiteler ve yükseköğretim kurumlarını eğitimlerini ve hizmet kalitelerini arttırmak amacıyla birbiriyle rekabete sokmuştur. Bu amaçla literatürde birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde öğrenci memnuniyetinin belirlenmesini amaçlandığı ve yükseköğretimde kalitenin sağlanması için en önemli faktörlerden birinin “öğretim elemanları” olduğu görülmüştür. Öğretim elemanların da kalitesinin belirlenmesinde en önemli faktörlerden biri şüphesiz ki öğrencilerin tarafından nasıl algılandığı ve öğrencilerin öğretim elemanı ile eğitim öğretim süreçleri hakkında memnuniyet seviyesidir. Bu parametreler üniversitelerde eğitim kalitesinin artırılmasında ve eğitim öğretim kalite eksikliklerinin belirlenmesinde önem arz etmektedir. Bunun yanında eğitimde alıcı olan öğrencilerin gereksinimleri ve ihtiyaçları da önemlidir (Fiduas, 2006; Tütüncü ve Doğan, 2003; Elliott ve Shin, 2002; Uzgören vd; 2007; Erdoğan ve Uşak, 2005).

Öğrenci, eğitim ve öğretim hizmetlerinin alıcısı durumunda olan ve kendisinden beklenen davranış değişikliği sayesinde yeni davranışlar kazanan okulun temel nüfusunu oluşturan topluluktur. Bu amaçla, yüksek öğretim kurumlarında öğrencinin kalıcı öğrenme davranışlarını sağlamak için öğrencinin ilgi, yetenek ve maddi manevi gereksinimlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi gerekir. Yani, öğrenciyi ve öğrenci-öğretim elemanı ilişkisini merkez alan bir yükseköğretim amaçlanmalıdır (Uluğ, 1999).

Öğrenci, öğretim elemanı ilişkisi sınıftaki öğretim faaliyetlerinin yanında akademik danışmanlık ve öğrenci rehberliğini de esas alan bir süreci kapsar. Bu nedenle öğrencinin beklentileri ve eğitim ve öğretim çalışmaları ile ilgili görüşleri tüm boyutlarda ele alınması gereken bir konudur. (Dolmans ve diğ. 2003). Bununla birlikte sınıf içi ve sınıf dışı ilişkinin öğrenci üzerindeki etkileri, öğrencilerin kişisel ve sosyo- kültürel gelişimleri, akademik alanındaki başarıları, kendilerine olan algıları, özgüvenleri ve öz bilişsel duyarlılıkları ayrıca incelenmesi gereken konulardır (Kuh, 1995)

Yükseköğretim, bireylere akademik ve mesleki becerileri kazandırmak ve onların kişisel gelişimlerinde önemli bir rol alan bir süreci kapsar. Bu süreç mikro

aşamada öğrenci kazanımlarından başlamak üzere toplumun değişmesinde ve gelişmesine kadar geniş perspektifi kapsar. Sürecin olumlu ve kaliteli bir şekilde planlanması ve geliştirilmesi yükseköğretimde kalitenin artırılmasını ve öğrencilerin gelecek yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlayacaktır. (Bayrak, 2007). Bu amaçla hem toplumsal hemde bireysel açıdan eğitim kalitesi ve öğrencinin kendini yeterli hissetmesi açısından öğrenci memnuniyetinin üst seviyeye çıkarılması gerekmektedir. Memnuniyeti üst seviyeye çıkan ve mesleki anlamda yeterli olan birey topluma daha fazla katkıda bulunarak ait olduğu toplumun ekonomik ve sosyal gelişimine katkıda bulunacaktır. Böylelikle, ait olduğu toplumun refah seviyesi yükselmesine katkı sağlayarak kişi başına düşen milli gelir reel artışı, sağlık koşullarının iyileşmesi ve yüksek hayat standardı gibi olumlu etkilerinde görülmesi sağlanacaktır (Özçalık, 2007).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, KKTC’de yer alan Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin kendi üniversitelerine yönelik memnuniyet düzeylerinin değerlendirilmesi ve bunların karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. KSTU’da öğrenim gören öğrencilerinin okuldan memnuniyet düzeyleri nedir?
2. KSTU’da öğrenim gören öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile cinsiyetleri arasında fark var mıdır?
3. KSTU’da öğrenim gören öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında fark var mıdır?
4. KSTU öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile yaşları arasında fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumun betimlenmesi amaçlanır (Karaşar, 1998).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında KKTC’nde Güzelyurt’ta bulunan Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. KSTU bünyesinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan Hazırlık, 1, 2, 3, 4 ve master öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, 2000 öğrenci içinde ölçek sorularını tam olarak yanıtlayan 1317 bireyden alınan veriler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet seviyelerini ölçebilmek üzere araştırmacının geliştirdiği ve 5 farklı başlık altında toplanmış, toplamda 60 maddeden oluşan

“Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği” olarak bir ölçme aracı kullanılmıştır. 5’li likert ölçeğinin derecelendirmesinde memnuniyet derecesinin eşit dağılımını sağlamak ve sistematik bir değerlendirme yapabilmek için seçenekler “pek çok”(5), “çok”(4), “orta”(3), “az(2) ve “Hiç”(1), şeklinde sınıflanarak sayısal niteliğe dönüştürülmüştür. Likert modeli beş seçenek ve 4 aralıktan oluşan $4/5=0,80$ lik bir fark aralığı değeri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak olan ölçeğin hazırlığı için alan taraması yapılmış ve ilgili literatür arıntili bir şekilde incelenmiş ve 90 farklı maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış ve pilot çalışma için aynı üniversiteden 200 öğrenciye sunulmuş ve elde edilen verilerin analizi sonucunda soru sayısı 60’a indirilmiştir. Elde edilen ölçme aracının güvenilirliğini değerlendirirken iç tutarlılık ölçütüne başvurulmuş, ölçme aracı yeter sayıda uygulanmış ve faktör analizinde yapılmıştır. Temel Bileşenler Tekniği uygulanarak rotasyon yöntemiyle varimax döndürme yapılarak faktör yükleri hesaplanmıştır. Hesaplamaadan sonra elde edilen faktör yükleri incelenerek faktör yükleri .47’nin üstünde olan maddeler seçilmiştir. Kaiser Meyer Olkin test değeri, .956’dır. Bunun dışında ölçek maddeleri için madde test korelasyonları (madde ayırıcılık gücü indeksi) hesaplanmıştır. 60 maddeden oluşan Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .96’dır. Faktörlerce toplam varyansın % 65.48’sini açıklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 25 paket veri programından faydalanılmıştır. Amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen istatistik tekniklerinin karar verilmesinde, parametrik ve parametrik olmayan testlerin varsayımları sınanmıştır ve verilerin nonparametric olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, ortalama, yüzde ve standart sapma kullanılmıştır. Değişkenler alt amaçlara göre sınanmak üzere nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılığı belirlemek için p değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir. Parametreler arası ilişkiler ise Spearman korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	763	57.9
	Erkek	554	42.1
Yaş	17-22	368	27.9
	23-28	605	45.9
	29-34	233	17.7
	35 ve üzeri	111	8.4

Bölüm	Dış Hekimliği	522	39.6
	Psikoloji	44	3.3
	Beslenme ve Diyetetik	57	4.3
	Çocuk Gelişimi	35	2.7
	Fizyoterapi ve Rahabilitasyon	85	6.5
	Antrenörlük Eğitimi	58	4.4
	Rekreasyon	20	1.5
	Spor Yöneticiliği	51	3.9
	İşletme Yönetimi	99	7.5
	Klinik Psikoloji - Tezli	29	2.2
	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	105	8.0
	Eczacılık	29	2.2
	Business Administration	81	6.2
	Hemşirelik	82	6.2
Ortodonti	20	1.5	
Sınıf	Hazırlık	21	1.6
	1. sınıf	306	23.2
	2. sınıf	385	29.2
	3. sınıf	162	12.3
	4. sınıf	194	14.7
	5. sınıf	90	6.8
	Master	159	12.1

Araştırmaya katılan KSTU öğrencilerinin % 57.9'u kadın, % 42.1'i erkek cinsiyetinde olan bireylerdir. Yaş değişkeninde ise bireylerin %27.9'u 17-22 yaş arasında, %45.9'u 23-28 yaş, %17.7'si 29-34 yaş, %8.4'u 35 yaş ve üstü olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim gördüğü bölümlere göre, %39.6'si dış hekimliği, %3.3'u psikoloji, % 4.3'u Beslenme ve Diyetetik, %2.7'si Çocuk Gelişimi, % 6.5'i Fizyoterapi ve Rahabilitasyon, %4.4'u Antrenörlük Eğitimi, %1.5'i Rekreasyon, %3.9'u Spor Yöneticiliği, %7.5'i İşletme Yönetimi, %2.2'si Klinik Psikoloji (Tezli), %8'i Eğitim Yönetimi ve Denetimi, %2.2'si Eczacılık, %6.2'si Hemşirelik, %1.5'i Ortodonti bölümlerinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Kaçınıcı sınıfta okudukları ise, %1.6'si Hazırlık, % 23.2'si 1. Sınıf, %29.2'si 2. Sınıf, %12.3'u 3. Sınıf, %14.7'si 4. Sınıf, %6.8'i 5. Sınıf ve %12.1'i yüksek lisans öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine göre “KSTU öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri nedir?” sorusu için elde edilen veriler doğrultusunda Spearman Korelasyon Analizi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. KSTU öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri

Memnuniyet Düzeyleri			
	n	x	Ss
Madde 1	1317	3.96	0.92
Madde2	1317	4.29	0.77
Madde 3	1317	3.95	0.92
Madde 4	1317	4.14	1.01
Madde 5	1317	3.90	1.14
Madde 6	1317	3.93	1.04
Madde 7	1317	3.91	1.13
Madde 8	1317	3.72	1.21
Madde 9	1317	4.11	0.88
Madde 10	1317	4.13	0.88
Madde 11	1317	4.15	0.84
Madde 12	1317	4.07	0.90
Madde 13	1317	4.01	.94
Madde 14	1317	4.11	1.02
Madde 15	1317	3.94	1.00
Madde 16	1317	4.15	0.81
Madde 17	1317	4.19	0.77
Madde 18	1317	4.03	0.95
Madde 19	1317	3.91	1.06
Madde 20	1317	4.31	0.73
Madde 21	1317	4.04	0.95
Madde 22	1317	4.21	0.76
Madde 23	1317	4.19	0.75
Madde 24	1317	3.96	1.01
Madde 25	1317	3.91	1.04
Madde 26	1317	3.97	1.04

Madde 27	1317	3.53	1.13
Madde 28	1317	3.88	0.90
Madde 29	1317	3.81	0.97
Madde 30	1317	3.60	1.05
Madde 31	1317	3.57	1.21
Madde 32	1317	4.08	0.97
Madde 33	1317	3.78	1.00
Madde 34	1317	4.00	0.94
Madde 35	1317	4.06	0.83
Madde 36	1317	3.79	0.99
Madde 37	1317	3.68	1.09
Madde 38	1317	4.19	0.90
Madde 39	1317	3.86	0.98
Madde 40	1317	4.01	0.91
Madde 41	1317	3.96	0.95
Madde 42	1317	3.75	1.08
Madde 43	1317	3.72	1.11
Madde 44	1317	4.12	1.01
Madde 45	1317	3.79	1.09
Madde 46	1317	3.95	0.91
Madde 47	1317	3.89	1.03
Madde 48	1317	3.66	1.11
Madde 49	1317	4.14	0.99
Madde 50	1317	4.01	1.03
Madde 51	1317	4.10	1.05
Madde 52	1317	4.01	1.07
Madde 53	1317	4.00	0.92
Madde 54	1317	4.10	1.06

Madde 55	1317	4.16	1.07
Madde 56	1317	4.06	1.04
Madde 57	1317	4.13	1.09
Madde 58	1317	3.99	1.05
Madde 59	1317	3.92	1.03
Madde 60	1317	3.96	0.92

KSTU’nde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet seviyelerine göre; ortalamanın $x=3,97$ olduğu sonucuna varılmıştır. Bu değer, öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumdan yüksek derecede memnun olduklarını belirtmektedir. Ölçekte yer alan maddelere göre, öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin en fazla olduğu birkaç madde şu şekildedir; madde 2. öğrencilerin kararlara katılımına olanak sağlanmaktadır ($x=4,29$), madde 22. Dersliklerin aydınlatılması yeterlidir ($x=4,21$), madde 38. programda yer alan dersler uygulama açısından yeterlidir ($x=4,19$), madde 55. her öğrenciye bir danışman atanmaktadır. ($x=4,16$), madde 38 Programda yer alan dersler uygulama açısından yeterlidir ($x=4,19$), madde 17 yemekhanenin fiziki koşulları (temizlik, aydınlatma, ısıtma, vb) uygundur ($x=4,19$) olarak belirlenmiştir. Her madde ile ilgili olarak öğrenciler “pek çok memnunum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin en az olduğu birkaç madde ise şu şekildedir. Madde 37 programda yer alan dersler teorik açıdan yeterlidir ($x=3,68$), madde 48 Öğrencilerin katıldığı uygulama alanları dersin amacını karşılamaktadır ($x=3,66$), madde 27 ödünç kitap alma sistemi uygundur ($x=3,53$), madde 31 kantinin fiziksel ortamı uygundur ($x=3,57$) şeklinde belirlenmiştir. Her madde için “orta derecede memnunum” düzeyinde görüş bildirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre “KSTU öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile cinsiyetleri arasında fark var mıdır?” sorusu için elde edilen veriler doğrultusunda Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri İle Cinsiyetleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	n	Sıra Ort	Sıra Top.	z	U	p
Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar	Kadın	763	664.38	506922.50	-.605	207245.500	0.54
	Erkek	554	651.59	360980.50			
Öğrencilere Sağlanan Hizmetler	Kadın	763	658.78	502645.50	-.025	211179.500	0.98
	Erkek	554	659.31	365257.50			

Eğitim Programları ve Öğretim	Kadın	763	657.47	501653.00	-171	210187.000	0.86
	Erkek	554	661.10	366250.00			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	763	656.06	500576.50	-333	209110.500	0.73
	Erkek	554	663.04	367326.50			
Akademik Danışmanlık Ve Rehberlik	Kadın	763	654.26	499201.00	-536	207735.000	0.59
	Erkek	554	665.53	368702.00			

p>0.05

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ile öğrenci memnuniyet ölçeğinde yer alan beş alt başlık değerlendirildiğinde herhangi bir fark çıkmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmanın ucuncu alt problemine göre “KSTU öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında fark var mıdır?” sorusu için elde edilen veriler doğrultusunda tablo 4’te Kruskal Wallis testi ve Post Hoc testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri İle Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Sınıflar	n	Sıra Ort	df	X ²	p
Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar	hazırlık	21	837.19			
	1. sınıf	306	650.37			
	2. sınıf	385	714.88			
	3. sınıf	162	660.82			
	4. sınıf	194	559.06	6	50.927	0.00*
	5. sınıf	90	800.86			
	Yüksek lisans	159	556.55			
Öğrencilere Sağlanan Hizmetler	Hazırlık	21	537.24			
	1. sınıf	306	641.63			
	2. sınıf	385	703.79			
	3. sınıf	162	668.07			
	4. sınıf	194	547.01	6	29.203	0.00*
	5. sınıf	90	731.54			
	Yüksek lisans	159	686.40			
Eğitim Programları Ve Öğretim	Hazırlık	21	546.88			
	1. sınıf	306	611.51			
	2. sınıf	385	684.07			
	3. sınıf	162	644.45			
	4. sınıf	194	611.52	6	21.461	0.00*
	5. sınıf	90	729.00			
	Yüksek lisans	159	737.63			

Ölçme Ve Değerlendirme	Hazırlık	21	363.29			
	1. sınıf	306	705.16			
	2. sınıf	385	736.92			
	3. sınıf	162	626.35			
	4. sınıf	194	703.03	6	89.837	0.00*
	5. sınıf	90	434.02			
	Yüksek lisans	159	527.42			
Akademik Danışmanlık Ve Rehberlik	Hazırlık	21	463.38			
	1. sınıf	306	687.64			
	2. sınıf	385	750.54			
	3. sınıf	162	607.20			
	4. sınıf	194	681.82	6	71.104	0.00*
	5. sınıf	90	489.87			
	Yüksek lisans	159	528.76			

Araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin okudukları sınıf ve memnuniyet düzeylerinde her alt deşiskende anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır. Post Hoc testi yapılarak “Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar” seçeneğinde en yüksek hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler iken memnuniyet oranı en az olan dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerdir. “Öğrencilere Sağlanan Hizmetler” bölümünde en fazla beşinci sınıfta okuyan öğrenciler iken en az hazırlıkta okuyan öğrencilerin olarak sonuçlandırılmıştır. “Eğitim Programları ve Öğretim” bölümünde yüksek lisans eğitimini alan öğrenciler en yüksek memnuniyet derecesine sahip olan öğrenciler iken hazırlıkta okuyan öğrenciler en düşük seviyede belirlenmiştir. “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde ikinci sınıfta okuyan öğrenciler en yüksek oranda iken hazırlıkta okuyan öğrenciler en düşük seviyede belirlenmiştir. “Akademik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümünde ise en yüksek oran ikinci sınıfta okuyan öğrenciler iken en düşük hazırlıkta okuyan öğrenciler olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine göre “KSTU öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile yaşları arasında fark var mıdır?” sorusu için elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 5’te Kruskal Wallis testi ve Post Hoc testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri İle Yaşları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Yaş	n	Sıra Ort	X ²	df	p	Fark
Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar	(1) 17-22	368	654.46	25.041	3	0.00*	3>4
	(2) 23-28	605	646.45				
	(3)29-34	233	752.94				
	(4)35 ve üzeri	111	545.28				
Öğrencilere Sağlanan Hizmetler	(1) 17-22	368	649.90	7.230	3	0.06	
	(2) 23-28	605	639.25				
	(3)29-34	233	715.06				
	(4)35 ve üzeri	111	679.15				
Eğitim Programları ve Öğretim	(1) 17-22	368	646.73	8.489	3	0.03*	4>2
	(2) 23-28	605	640.47				
	(3)29-34	233	686.43				
	(4)35 ve üzeri	111	743.08				
Ölçme ve Değerlendirme	(1) 17-22	368	684.57	27.942	3	0.00*	2>4
	(2) 23-28	605	694.44				
	(3)29-34	233	584.96				
	(4)35 ve üzeri	111	536.46				
Akademik Danışmanlık ve Rehberlik	(1) 17-22	368	680.63	19.851	3	0.00*	2>4
	(2) 23-28	605	685.66				
	(3)29-34	233	616.02				
	(4)35 ve üzeri	111	532.23				

Araştırma kapsamındaki üniversitede yer alan öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar alt başlığında yer alan 29-34 yaş arasında yer alan öğrencilerin, 35 yaş ve üstüne göre daha fazla memnun oldukları, Öğrencilere Sağlanan Hizmetler başlığında 29-34 yaş arasında yer alan bireylerin en fazla 23-28 yaş arasında yer alan öğrencilerden daha yüksek bir memnuniyet sergiledikleri, Eğitim Programları ve Öğretim alt başlığında 35 ve üzeri olan öğrencilerin 23-28 yaş arasındaki öğrencilere göre daha fazla verim aldıkları, Ölçme ve Değerlendirme başlığında, 23-28 yaş arasındakiler ile 35 yaş ve üzeri olan öğrencilere göre daha fazla memnun oldukları ve son olarak akademik danışmanlık ve rehberlik konularında ise en fazla 23-28 yaş arasındakilerin memnun oldukları en az ise 35 yaş arasındaki öğrencilerin memnun oldukları belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada KSTU'da eğitim ve öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket sonucunda, öğrencilerin kurumdan oldukça memnun oldukları ve öğrencilere kurumda sağlanan eğitim, sosyal ve kişisel imkanların öğrenci motivasyonu ve

iç güdülenmesinde olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Yapılan anket çalışmalarının sonucunda, öğrencilerin okulda verilen kararlarda öğrenci görüşlerinde alınmasının ve sunulan bilgisayar olanakları ve sağlık hizmetlerinin öğrenci memnuniyet düzeyini artırdığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçla, KSTU’da sağlanan fiziksel (aydınlatma, barınma, yemekhane, gibi), sosyal (kafe, oyun alanlar v.b.) ve ruhsal alanda öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde yeterli öğrenci memnuniyetini sağladığı görülmüştür.

Ölcek değerlendirme sonucunda üniversitenin sağladığı burs olanakları yeterli düzeyde olduğu ayrıca öğrenci-öğretim elemanları arasındaki sosyal ve psikolojik iletişimin sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçme-değerlendirmede öğretim elemanlarının öğrencileri değerlendirmede objektif davrandığı, öğretim elemanlarının belirlenen danışmanlık saatlerinde öğrencileriyle birlikte olduğu ve öğrencilere verilen uygulama eğitimlerinin öğrencinin ileri mesleki yaşamında kendini yeterli hissetmesinde etkili olduğu görülmüştür. Bunun dışında, öğrencilerin aktif olarak derslere katılımını sağlayan ve öğrencinin derse olan ilgisini artıran ileri teknoloji içeren yöntem-teknikler kullanmanın öğrenci güdülenmesinde pozitif yararları vardır. Ayrıca öğrencinin, bedensel ve ruhsal gelişimini sağlayan sporsal aktiviteler açısından kurumun yeterli imkanlara yeterince sahip olmadığı ve bu alanda kurumun kendini geliştirilmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyeti ile öğrenci memnuniyet düzeylerini arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu konuda yapılan diğer üniversitelerdeki çalışmalara baktığımızda bizim çalışmamızda farklı olarak cinsiyetler ile memnuniyet arasında yeterli düzeyde anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Mete ve arkadaşları (2018) ile Çomaklı (2015)’ in yaptığı çalışmalarda öğrencilerin öğrenim gördükleri yüksekokul ve mühendislik fakültelerinde öğretim elemanları ve danışmanlardan aldıkları dersler ve haftalık programları ile iletişim kaynaklarından memnuniyet düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma değerlendirmesinin sonucunda, cinsiyet ile öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde değişik boyutlarda anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Yukardaki çalışmalar ve yapılan diğer çalışmalarda, öğrenim gören öğrencinin memnuniyet düzeylerinde, yönlendirme amaçlı görev yapan danışman hizmeti memnuniyetinde erkek bireylerin (Çomaklı, 2015), öğretim kadrosu boyutunda kadın cinsiyetindeki öğrencilerin (Ukav, 2017), eğitim veren akademisyen açısından kadın cinsiyetindeki öğrencilerin (Bakır ve diğerleri, 2016) ve yükseköğretimde kalite boyutlarının önemine ilişkin öğrenci görüşlerinde kadın öğrencilerin (Ataman ve Adıgüzel, 2018) daha memnuniyet gösterdikleri anlaşılmıştır.

KSTU’da öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyine göre Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar” seçeneğinde en yüksek hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler iken memnuniyet oranının en az olan dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerdir. Bunun nedeninin, üniversite öğrencilerin yaşamlarının başladığı andan itibaren öğrenmeyi destekleyici ve akademik kadroya belirlenen saatler içerisinde

ulaşabildikleri iken dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerde mezun olduktan sonra iş bulma veya gelecek kaygısının olduğu bu durumda kendilerini etkileyip psikolojik bir baskı hissetmelerinden dolayı düşük olduğu düşünülmektedir. “Öğrencilere Sağlanan Hizmetler” bölümlerinde en fazla beşinci sınıfta okuyan öğrenciler iken en az hazırlıkta okuyan öğrencilerin olarak sonuçlandırılmıştır. Bunun sonucunda hazırlıkta okuyan öğrencilerin henüz okulda yeni olmaları ve adaptasyon süreci kapsamında öğrencilere sağlanan hizmetlerden yeteri kadar faydalanamamaları ve beşinci sınıfta bu hizmetlerin daha fazla farkında olmaları bu oranın değişmesine yol açtığı düşünülmektedir. “Eğitim Programları ve Öğretim” bölümünde yüksek lisans eğitimini alan öğrenciler en yüksek memnuniyet derecesine sahip olan öğrenciler iken hazırlıkta okuyan öğrenciler en düşük seviyede belirlenmiştir. Bunun sebebinin ise yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu ve akademisyenlere ulaşmakta daha kolaylık sağladığı ve hazırlıkta okuyan öğrencilerin ise bunun başlangıç aşamasında olduğundan dolayı bu sonuca varıldığı söylenebilir. “Ölçme ve Değerlendirme” bölümünde ikinci sınıfta okuyan öğrenciler en yüksek oranda iken hazırlıkta okuyan öğrenciler en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Hazırlık sınıfında yer alan öğrenciler ölçme değerlendirme aşamasında henüz bir farkındalığa sahip olmadıkları ve ikinci sınıfta okuyan öğrenciler farklı derslere ait farklı sonuçlar ile karşılaştığı ve bununda mesleğe yönelik gerçek sonuçlar olduğunu düşündükleri için daha yüksek bir memnuniyet düzeyi olduğu düşünülmektedir. “Akademik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümünde ise en yüksek oran ikinci sınıfta okuyan öğrenciler iken en düşük hazırlıkta okuyan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Akademik danışmanlığa hazırlıkta okuyan öğrencilerin ikinci sınıfta okuyan öğrencilere oranla daha az gereksinim duyduklarından dolayı hazırlık en düşük, en yüksek ise ikinci sınıftaki öğrencilerin memnuniyet durumları olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bir bölümünde sınıf düzeyi ile memnuniyet seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki üniversitede yer alan öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar alt başlığında yer alan 29-34 yaş arasında yer alan öğrencilerin, 35 yaş ve üstüne göre daha fazla memnun oldukları, Öğrencilere Sağlanan Hizmetler başlığında 29-34 yaş arasında yer alan bireylerin en fazla 23-28 yaş arasında yer alan öğrencilerden daha yüksek bir memnuniyet sergiledikleri, Eğitim Programları ve Öğretim alt başlığında 35 ve üzeri olan öğrencilerin 23-28 yaş arasındaki öğrencilere göre daha fazla verim aldıkları, Ölçme ve Değerlendirme başlığında, 23-28 yaş arasındakiler ile 35 yaş ve üzeri olan öğrencilere göre daha fazla memnun oldukları ve son olarak akademik danışmanlık ve rehberlik konularında ise en fazla 23-28 yaş arasındakilerin memnun oldukları en az ise 35 yaş arasındaki öğrencilerin memnun oldukları belirlenmiştir.

Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin KSTU'dan memnun oldukları, hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin adaptasyon sorunu yaşama sıkıntılarının var olduğundan dolayı akademik kadro, sosyal faaliyet ve çevre koşullarına alışma sorunu yaşadıklarından dolayı orta düzeyde, üst sınıfların ise akademik personel ile iletişimleri, spor aktiviteleri, sosyal faaliyetler, iletişim, yönetim kadrosunun vereceği kararların öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda fikir alışverişi yaptıkları ve son sınıfta iş kaygısından dolayı sosyal ve niteliksel özellikleri arttırmaya yönelik çalışmalara daha fazla yer verdikleri ve okul imkanlarında da bu gibi etkinlikler için destek alabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda KSTU da yapılan memnuniyet anketi sonucunda öğrenim ve bölümler konusunda memnuniyetin yüksek olduğu belirtilmiştir.

KSTU'da yapılan anket çalışmasına destekler nitelikte olan diğer akademik çalışmaların sonuçlarına göre Giresun Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite ve bölümden genel olarak memnuniyet seviyelerinin yüksek olduğu (Aksu, 2016), Uşak Üniversitesinde eğitim alan üniversite öğrencilerinin üniversitelerinden genel olarak memnuniyet düzeylerinin iyi olduğu (Diktas, 2015), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Özdemir ve diğerleri, 2013), Trakya Üniversitesi eğitim fakültesi (Bacıoğlu ve Vural, 2018) öğrencilerinin ise memnuniyet düzeylerinin diğer üniversitelere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında, Atatürk Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde eğitim alan öğrencilerin okulun fiziki sosyalve beşeri özelliklerinden, öğrenci destek hizmetlerinden, okulun sahip olduğu kütüphane ve bilgi kaynaklarından, öğrenim gördükleri akademik personelden ve personelin sağlamış olduğu danışmanlık hizmetlerinden, idari ve Teknik personelden ve eğitim-öğretim hizmetinden yeterli düzeyde (Çomaklı, 2015), Marmara Üniversitesi işletme fakültesi öğrencilerinin ise fakültenin sağlamış olduğu imkanlardan genel olarak memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakır ve diğerleri, 2016). KSTU'da bu çalışmalara paralel olarak memnuniyet düzeyi, okulun kıbrısta olması ve genel anlamda fiziksel sosyal ve beşeri imkanları nedeniyle daha yüksek çıkmıştır. Buda öğrencilerin, birçok ülke ve Türkiyeden bu üniversiteye öğrenci olarak gelme isteklerini artırmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aksu, H. H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin bölümleri hakkındaki görüşleri: Giresun Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 299-316.
- Ataman, O. & Adıgüzel, A. (2019). Yükseköğretimde kalite algısı: Düzce Üniversitesi örneği. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 39-56. Erişim tarihi: 02.06.2019, <https://dergipark.org.tr/download/articlefile/687285>.
- Bacıoğlu, S. D. & Vural, L. (2018). Öğretmen adaylarının akademik hizmetlere ilişkin görüşleri ve memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 158-178.
- Bakır, O. N., Arslan, M. F. & Gegez, E. A. (2016). Üniversite öğrencilerinde memnuniyet oluşturan unsurların saptanması: Marmara Üniversitesi işletme fakültesi öğrencileri ile bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 38(1), 93-125.
- Bayrak, B.: (2007), "Yükseköğretim Kurumlarından Beklenen Hizmet Kalitesi ve Hizmet Kalitesinin Algılanmasına Yönelik Bir Araştırma", Doktora Tezi, İstanbul, Türkiye, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çomaklı, K. (2015). Mevlâna'nın Mesnevî Adlı Eserinde Yer Alan Hikâyelerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Öğretiminde Kullanımının İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diktaş, A. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin şehre, üniversiteye ve öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin memnuniyet durumları. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 51-77.
- Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, H.A.P. & Scherpbier, A.J.J.A.: (2003), "From quality assurance to total quality management: How can quality assurance result in continuous improvement in health professions education?" Education for Health, 16 (2), 210-217.
- Elliot, K. M. & Shin, D. (2002). "Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept". Journal of Higher Education Policy and Management, 24(2), 197-209
- Endo, J. & Harpel, R.: (1982), "The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes". Research in Higher Education, 16, 115-138.
- Erdogan, M. ve Uşak, M.: (2004), "Factors Affecting Prospective Science Teacher Satisfaction Level on Their Department", (Abstract) Paper presented at the conference, İstanbul, University of Bahcesehir.
- Fiduas, A.: (2006), "Measuring Service Quality in Higher Education HEDPERF Versus SERPERF", Marketing Intelligence & Planning, Vol 24. No.1 pp. 31-47.
- Hussain, K. ve Birol, C.: (2011), "The Assesment of Non-academic and Academic Service Quality in Higher Educaion" , Eurasian Journal of Educational Research, Issue 42, Winter, 95-116.
- Kuh, G.: (1995), "The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development", Journal of Higher Education, 66 (2), 123-155.
- Kuh, G. & Hu, S.: (2001), "The effects of student-faculty interaction in the 1990s." Review of Higher Education, 24 (3), 309-332.
- Mete, H., Erdem, A., Uzal, G., Hüyük, D. & Altay, S. (2018). Öğrencilerin öğretim elemanı ve danışman memnuniyeti: Tekirdağ NKÜ Teknik Bilimler MYO örneği. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 27-42.
- Özçalık, F.: (2007), "Yükseköğretimde Eğitim Hizmet Kalitesinin Ölçümüne Yönelik Örnek Bir Uygulama", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. & Er, E. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Fakülte Yaşamının Niteliğine İlişkin Memnuniyet Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi 3(3), 228-235.
- Popli, S.: (2005). "Ensuring Customer Delight: A Quality Approach To Excellence In Management Education", Quality in Higher Education, 11(1), 17-24
- Thompson, M.: (2001), "Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students", Community College Review, 29(1), 35-57.
- Tütüncü, Ö.: (2003), Kurumsal İşletmelerde Müşteri Tatmininin Ölçülmesi, Birinci Basım, Ankara: Ade Matbaası.
- Ukav, İ. (2017). Meslek Yüksekokullarında öğrenci memnuniyetine ilişkin bir analiz: Kahta MYO örneği. Mesleki Bilimler Dergisi 6(1),1-9.
- Uluğ, F.: (1999), "Eğitimde Grup Süreçleri", TODAİE Yayın No:295, Ankara, s: 30, 200.
- Uzgören, N ve Uzgören, E.: (2006), "Dumlupınar Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Memnuniyetini Etkileyen Bireysel Özelliklerin İstatistiksel Analizi - Hipotez Testi KiKare Testi", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 173-192.

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA DİJİTALLEŞME SÜRECİ: HARMANLANMIŞ ÖĞRENME İLE ZENGİNLEŞTİRİLEN ORTAMLAR

Dr. Hatice Gökçe BİLGİÇ

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
hgokcebilgic@gmail.com*

Dr. Dilek DOĞAN

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
dilek.dogan@ankara.edu.tr*

Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
sadi@hacettepe.edu.tr*

ÖZET

Son yıllarda gelişen teknolojiler eğitim dünyasında dijitalleşme sürecini hızlandırmıştır. Bu bağlamda dijital içerikler, uzaktan eğitim teknolojileri, web 2.0 teknolojileri, mobil uygulamalar, yapay zekâ uygulamaları, sanal dünyalar ve dijital oyunlar eğitimde öne çıkan uygulamalar olmuştur. Özellikle salgın (pandemi) sürecinde eğitimin dijitalleşmenin sağladığı olanaklar kullanılarak uzaktan eğitim platformları üzerinden sürdürülmesi dijitalleşmenin önemini giderek artırmıştır. Gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreçlerinde ortaya çıkan ihtiyaçlar ve gözlenen sorunlar yükseköğretim kurumlarında eğitimin dijital imkânlar ile desteklenmesinin önemini ortaya çıkarmıştır. Uzaktan eğitim süreciyle ilgili alanyazın, hali hazırda teknolojiyi kullanan kurumların salgın sürecine daha hızlı bir uyum sağladığını ve daha az sayıda sorunla karşılaştığını göstermektedir. Ayrıca salgın sürecinde yaşanan uzaktan eğitim deneyiminin etkisini, bundan sonraki dönemlerde harmanlanmış öğrenme ortamları üzerinden sürdüreceği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, dijitalleşmenin eğitim dünyasına yansımaları salgın sürecinde yaşanan deneyimlerle beraber ele alınmaktadır. Özellikle salgın öncesinde ve sonrasında yaşanan dijitalleşme sürecinin eğitime yansımaları incelenmektedir. Salgın sonrasında yüz yüze eğitim ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının birlikte ele alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çalışmada, yüz yüze eğitimi ve çevrimiçi öğrenmeyi birleştiren harmanlanmış öğrenmeyle ilgili tanımlara, harmanlanmış öğrenme ortamlarının özelliklerine ve tasarımına değinilerek, yükseköğretim kurumları için harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

GİRİŞ

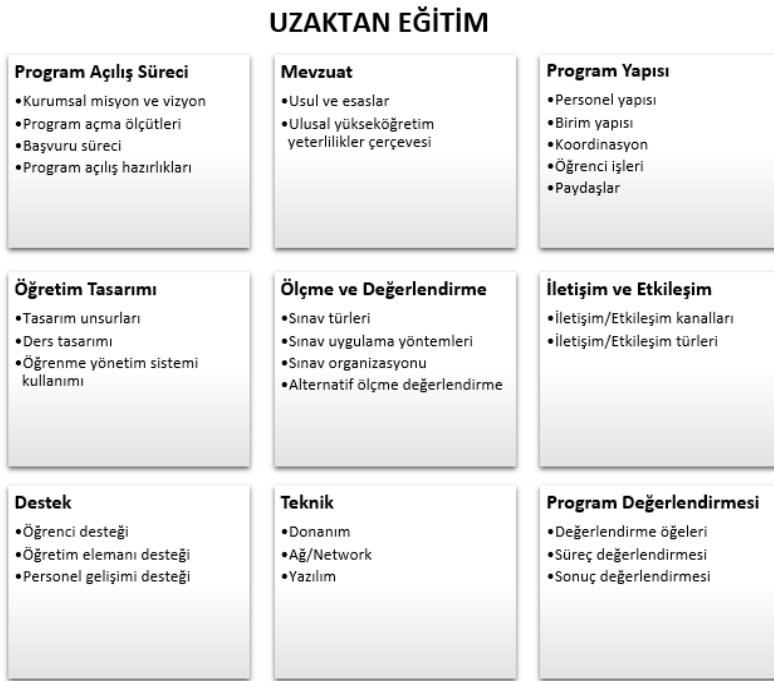
Uzaktan eğitim genellikle çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen belli yaşta bireylerin tercih ettiği çevrimiçi öğrenme ortamları olarak algılanmaktadır. Salgın sürecinde öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaşanan aksamalar uzaktan eğitim ve çevrimiçi ortamlarla ilgili olan algıların değişmesi

gerektiğini göstermiştir. Öte yandan uzaktan eğitimin uygulanmasında eğitim sistemindeki tüm paydaşlar tarafından yapılan hatalar uzaktan eğitime karşı olumsuz bir algının oluşmasına neden olabilmektedir. Günümüzde uzaktan eğitim, yüz yüze öğretim yöntemlerine destek amacıyla sunulan, çevrimiçi materyallerle veya çevrimiçi etkinliklerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mektupla başlayan ve film, radyo, TV ile devam eden uzaktan eğitim süreçleri, web teknolojilerinin gelişmesiyle artan nüfus yoğunluğu, coğrafi ve ekonomik koşullar nedeniyle bütün dünyada ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda teknolojinin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi için çeşitli projeler başlatılmıştır. Ancak bu süreçte neyin öğrenilmesine ihtiyaç duyulduğu ile öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilerek teknolojik cihazlara para yatırılması nedeniyle birçok ülkede uygulanan projeler başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Doğan, Çınar, & Seferoğlu, 2016). Salgın süreci bizlere, akıllı telefon, tablet, masaüstü ve dizüstü bilgisayar gibi elektronik cihazların ders içeriklerine ulaşmamıza yardımcı olan birer araç olduğunu gösterdi. Öte yandan herkese eşit altyapı imkânı sağlanmadığında ve ayrıca alan bilgisiyle teknolojiyi kullanarak içerik üretebilen öğretmenlere sahip olunmadığında uzaktan eğitim süreçlerinin başarısızlıkla sonuçlanabileceği de somut bir şekilde görüldü. Bununla birlikte öğrenenlerin ve eğitmenlerin teknoloji kullanımında yetersiz olması, yöneticilerin uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili yeterli bilgiye ve yetkinliğe sahip olmaması da uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili olumsuz algının oluşmasında etkili olmaktadır (Yamamoto & Altun, 2020). Nitekim sunulan uzaktan eğitimin kalitesinin artması uzaktan eğitime olan bakış açısını da olumlu yönde değiştirecektir (Taşpınar, 2014).

Uzaktan eğitim, herhangi bir yer ve zamanda eğitimin öğrenenlere ulaştırılmasını sağlamakla kalmayıp etkili bir eğitim fırsatı da sunmaktadır. Uzaktan eğitim farklı konum ya da ülkelerdeki öğrenenlere ulaşılması, farklı öğrenme stillerini desteklemesi, düşük geliştirme ve işletme maliyetleri, çeşitli bilgi kaynaklarının olması gibi avantajlara sahipken, sınırlı bant genişliği, donanım ve İnternete erişim, sosyal izolasyon gibi dezavantajlara da sahiptir (Tüzün, 2001). Uzaktan eğitim süreci program açılış süreci, mevzuat, program yapısı, öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme, iletişim ve etkileşim, destek, teknik, program değerlendirmesi gibi bileşenler göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1. Uzaktan Eğitim Süreci Bileşenleri (Bilgiç & Tüzün, 2020)



Salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik olumsuz algıdaki en büyük etkenlerden birisinin sosyal etkileşimin yetersizliği olduğu söylenebilir. Öğrenmenin sosyal bir süreç olduğu ve bu süreçte dil ve paylaşımın önemli olduğu (Seferoğlu, Doğan, & Duman, 2011) göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi ortamlarda bireyler arası etkileşimin sağlanmasının da uzaktan eğitim sürecinin başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu anlaşılır. Uzaktan ve yüz yüze eğitimin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme yöntemi öğrenenlerin yaşamış olduğu terk edilmişlik ve izolasyon hissini azaltıp bilgi akışının artmasını, desteğe erişimin kolaylaşmasını, grup hedeflerine ulaşmasını ve işbirliğinin artmasını sağlayarak grup çalışmalarında memnuniyeti olumlu yönde etkileyecek (Rovai, 2000) ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirecektir.

Bu kapsamda bu çalışmada dijitalleşmenin eğitim dünyasına etkilerine değinilerek özellikle salgın sürecinin öğrenme ve öğretme süreçlerine yansımaları ele alınacaktır. Virüs salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilerek tamamen uzaktan eğitime geçildiği süreçte yaşanan sorunlar eğitim alanında yaşanması gereken değişimleri kaçınılmaz kılmaktadır. Günümüzde salgınla ilgili tehlikenin sonlanıp sonlanmadığıyla ilgili belirsizliğin devam etmesi ise yükseköğretim kurumlarında benzer durumlar için hazırlıklı olmanın önemini artırmaktadır. Bu dönemde uzaktan eğitim süreçlerine uyumun sağlanması için yaşanan sorunların en aza indirgenmesi amacıyla hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme sürecinin devam etmesini gerektirmektedir.

Bu nedenle bu bölümde harmanlanmış öğrenme kavramının tanımına ve bu ortamların özelliklerine ve tasarımına da yer verilerek, yükseköğretim kurumları için harmanlanmış öğrenme ortamlarına yönelik öneriler verilmiştir.

Dijitalleşmenin Eğitim Dünyasına Yansımaları

“Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi” olarak tanımlanan teknoloji kavramıyla (TDK, t.y.) şekillenen eğitim serüveni kara tahtadan dijital teknolojinin hâkim olduğu ekranlara geçerek uzun bir yol kat etmiştir. Bunun bir sonucu olarak, herhangi bir işi, eşyayı veya hizmeti dijital hale getirmek, dijital bir mecrada sunmak ya da dijital imkânlardan yararlanarak farklı bir iş modeli geliştirmek (Aksu, 2019) olarak adlandırılan dijitalleşme süreci her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkili olmuş ve eğitimin öğrenenlere ulaşması sürecini de değiştirmiştir. Bu süreçte basılı veya sesli materyaller yerini elektronik içeriklere bırakmıştır. Bu kapsamda dijitalleşmeyi Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), yapay zekâ, nesnelere İnterneti gibi yeni teknolojilerin sunulan hizmet ve süreçleri şekillendirmesi ve farklı sektörlerdeki içeriklerin dijital ortamlara aktarılması olarak tanımlamak mümkündür (Aksu, 2019).

Eğitimde dijitalleşme sürecini Z kuşağı ya da dijital yerli olarak adlandırılan teknoloji kullanımına yatkın olan bireyler yönlendirmektedir. Hem yöneticilerin hem eğitimcilerin dijital dönüşüm sürecini, bu bireylerin niteliklerini göz önünde bulundurarak gerçekleştirmesi gerektiği söylenebilir. Öte yandan eğitim politikalarının da bu bireylere göre şekillenmesi gerekmektedir. Eğitim sürecinin dijitalleşmesi sürecinde öncelikli olarak, bütün paydaşların eğitim hizmetine ulaşabileceği iyi bir alt yapının sunulması gerekmektedir. Ayrıca eğitimcilerin dijitalleşme sürecinin gerektirdiği alan bilgisiyle dijital teknolojileri birlikte işe koşarak içerikler üretebilmesi için kendilerine gerekli destekler sağlanmalıdır (Aldemir Engin, 2021). Endüstriye bağlı eğitim sürecinde yaşanan değişimler eğitimciler, öğrenenler, okullar, anlam, teknoloji, öğretim, sektör uzmanları bağlamında Tablo 1’de açıklanmaktadır (Semerci, Yavuz, & Semerci, 2018).

Tablo 1. Endüstriye Bağlı Değişimlerin Eğitim Sürecindeki Etkileri (Semerci, Yavuz & Semerci, 2018)

	Eğitim 1.0 “Download” Eğitim	Eğitim 2.0 Açık Erişim	Eğitim 3.0 Bilgi Üretme Eğitimi	Eğitim 4.0 Buluş-Yenilik Üretme Eğitimi
Eğitimciler	Bilgi kaynağı olarak görülen lisanslı eğitimcilerdir.	Daha etkili öğretim bir ortamı oluşturmak için öğrenciler, aileler ve diğer bireylerle (aşamalı olarak) ekip kuran lisanslı rehberlerdir.	İşbirliğine dayalı bilginin oluşturulmasında rehber konumundadırlar.	Her yerde ve her zaman öğrenme portalları ve yazılım “ortakları” tarafından desteklenen bir yenilik üretim kaynağıdır.

Öğrenenler	Temelde dinleyici durumundadır.	Kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek, biraz daha aktif katılıma geçmiştir.	Kendi öğrenim planına sahip ve yeni fikirler ve ürünler ortaya koymaktadır.	Özerktirler ve sanal platformlar ve rehberlerin yardımıyla eğitim planlarını geliştirir ve sürekli yenilenen mekanizmalara uyum sağlarlar.
Okullar	Öğretim ve değerlendirme tek bir kurum tarafından yapıldığı sabitlenmiş binalardır.	ERASMUS, AB öğrenci değişimi gibi kurumlar arası işbirliği ve kurumlar ve öğrenci arasında birebir iletişim mevcuttur.	Topluma iyice nüfuz etmiştir: kafeler, bowling salonları ve işyerleri birer öğrenim merkezi olarak algılanmaktadır.	Bölgesel ve uluslararası sınırların ortadan kalktığı, kurumsal bağlar yerine tüm eğitim seviyelerinin desteklendiği zamansız ve mekânsız ortamdır.
Anlam	Dikte yöntemi kullanılır.	Genellikle sınırlı internet erişimi desteğiyle sosyal oluşturmacılık anlayışı mevcuttur.	Toplumsal olarak yapılandırılmış ve içeriksel olarak yeniden keşfedilen bilgi mevcuttur.	Odaklanmış yenilikler yoluyla, uygulamalar bireysel ve takım çalışmaları şeklinde yapılmaktadır.
Teknoloji	Tek bir kurum için sınırlı E-öğrenme Yönetim sistemi mevcuttur (dijital mülteci).	Teknoloji kullanımı dikkatli-temkinli biçimde benimsenmektedir (dijital göçmen).	Teknoloji, her yerde varolan bilgi üretimi ve iletimi için kullanılmaktadır (dijital evrendeki dijital yerliler).	Web tabanlı e-öğrenme uygulamaları ve öğrencilerin katkıları ile sürekli yenilenen bilgi mevcuttur.
Öğretim Süreci	Öğretmenden öğrenciye doğrudan sunuş, deneme, ödevler, yazılı ve sözlü testler ile uygulanmaktadır.	Öğretmenden öğrenciye ve öğrenciden öğrenciye (ilerlemecilik); İnternet kaynakları, öğrenme sürecinin normal parçasıdır.	Sosyal ağlar disiplinler, kurumlar ve uluslararası sınırlar ötesinde ilişkiyi sağlanmakta ve açık öğrenme faaliyetleri öğrencinin yaratıcılığına hitap etmektedir.	Öğretim, yaşam, öğrenme ve çalışma alanlarının her aşamasında 7 gün 24 saat, her yerde ve yaratıcı olarak mevcuttur.
Sektör Uzmanları	Eğitilmeleri gereken ve kendilerinden az yaratıcılık beklenen ağ çalışanları olarak görülmektedir.	Ekonomi için bilgi üreten, donanım noktasında eksikleri olan bir işçi olarak görülmektedir.	Bilgi oluşumu ve gelişimini destekleyen, iş arkadaşları ve girişimciler olarak görülmektedir.	Odaklanmış inovasyon yapısını sürdürebilen yenilik üreten iş arkadaşları ve girişimciler olarak görülmektedir.

Dijitalleşme neticesinde eğitim sürecinde yaşanan değişimler artan öğrenme ihtiyacıyla çevrimiçi teknolojilerin kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Eğitim 1.0'dan Eğitim 4.0'a doğru yaşanan geçişteki öğretim sürecinde içerikte ne öğretileceği ile bu içeriğin nasıl öğretilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra, Educase Horizon 2019 raporunda öğrenmeyi teşvik edecek, öğretmenlerin

mesleki bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olacak ve yeniliği teşvik eden eğitim teknolojilerinden bahsedilirken, 2020 yılında sadece araçlara odaklanmak yerine öğrenenlerin özelliklerine uygun öğrenme ortamlarının göz önünde bulundurulduğu yaklaşımlara ve analitiklere yoğunlaşmış, 2021 yılına gelindiğinde ise bireylerin farklılıkları ve eğitimin kalitesine odaklanılmaya başlanmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Educase Horizon Raporuna Göre Gelişen Teknoloji ve Uygulamalar (Alexander vd., 2019; Brown vd., 2020; Pelletier vd., 2021)

Yıllar	Kullanılan Eğitim Teknolojileri
2019	Analitik Teknolojiler (Analytics Technologies), Uyarlanabilir Öğrenme Teknolojileri (Adaptive Learning Technologies), Oyun ve Oyunlaştırma (Games and Gamification), Nesnelerin İnterneti (The Internet of Things), Mobil Öğrenme (Mobile Learning), Doğal Kullanıcı Arayüzleri (Natural User Interfaces), Kendi Cihazını Getir (Bring Your Own Device), Maker Araçları (Makerspaces), Ters Yüz Sınıflar (Flipped Classroom), Giyilebilir Teknolojiler (Wearable Technology), Üç-Boyutlu Baskı (3D Printing), Tablet Bilgisayar Kullanımı (Tablet Computing), Yapay Zekâ (Artificial Intelligence), Yeni Nesil Öğrenme Yönetim Sistemi (Next Generation LMS), Duyuşsal Hesaplama (Affective Computing), Karma Gerçeklik (Mixed Reality), Robotik Kodlama (Robotics), Ölçülen Benlik (Quantified Self), Sanal Asistanlar (Virtual Assistants), Kitleleşmiş Açık Dersler (Massive Open Online Courses), Blokzincir (Blockchain)
2020	Uyarlanabilir Öğrenme (Adaptive Learning), Yapay Zekâ/Makine Öğrenmesi (AI/Machine Learning), Öğrenci Başarısı için Analitikler (Analytics for Student Success), Öğretim Tasarımının Yükselişi (Elevation of Instructional Design), Öğrenme Mühendisliği (Learning Engineering), Kullanıcı Deneyimi Tasarımı (UX Design), Açık Eğitsel Kaynaklar (Open Educational Resources), Genişletilmiş Gerçeklik Teknolojileri (XR (AR, VR, MR, Haptic) Technologies)
2021	Yapay Zekâ (Artificial Intelligence), Harmanlanmış ve Hibrit Ders Modelleri (Blended and Hybrid Course Models), Öğrenme Analitikleri (Learning Analytics), Mikrokredilendirme (Microcredentialing), Açık Eğitsel Kaynaklar (Open Educational Resources), Çevrimiçi Eğitimde Kalite (Quality Online Learning)

Bu raporlardan yola çıkarak dijital teknolojilere yapılan yatırımlardan çok bireysel farklılıklara, öğretim programlarının geliştirilmesine ve pedagojik yaklaşımlara odaklanılarak eğitimdeki kalitenin artırılacağı söylenebilir. Özellikle salgın sürecinde çeşitli ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalar, dijital teknolojiler ve teknolojik altyapının ulaşılabilirlik durumu ile üretilen içeriklerin niteliğinin eğitim sürecini etkilediğini göstermektedir (Reimers & Schleicher, 2020). Bu kapsamda, çalışmanın sonraki bölümünde dijitalleşme sürecinin yaygınlaştırılması çabalarına rağmen çeşitli ülkelerin eğitim sistemindeki temel birtakım eksikliklerin somut olarak görülmesini sağlayan salgın sürecinin eğitim alanındaki yansımalarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Salgın (Pandemi) Sürecinin Eğitim Dünyasına Yansımaları

Son yıllarda uzaktan eğitime yönelik artan ilgi salgın sürecinde yaşanan deneyimlerden sonra köklü bir şekilde değişmiştir. Uzaktan eğitim artık eğitim-öğretim etkinliklerinin devam ettirilebilmesi amacıyla kurumlar için bir zorunluluk haline gelmiştir. Salgın nedeniyle yaşanan tam kapanmadan sonra, o güne kadar yüz yüze gerçekleştirilen eğitimler dijital teknolojiler kullanılarak uzaktan eğitim

yöntemiyle sürdürülmüştür. Dünya Ekonomi Forumu'nun açıkladığı verilere göre salgın sürecinde 186 ülkede 1.2 milyar okul kapanmıştır (Li & Lalani, 2020). Uluslararası Üniversiteler Birliği tarafından sunulan rapora göre 2020 yılının Mart ayında Avrupa'nın %85'i, Amerika'nın %72'si, Asya ve Pasifik bölgesinin %60'ı ve Afrika'nın %29'u yüz yüze olan eğitim faaliyetlerini uzaktan eğitim ortamlarına taşımıştır (International Association of Universities - IAU, 2020). Türkiye'de de benzer şekilde 2020 yılının Mart ayından itibaren her kademedeki eğitim-öğretim etkinlikleri uzaktan eğitimin sağladığı imkânlarla devam ettirilmiş olsa da salgın döneminde gerçekleşen uzaktan eğitim faaliyetleri eğitim alanında yeni bir tartışmaya yol açmıştır. Bu dönemde gerçekleşen eğitim-öğretim etkinlikleri her ne kadar uzaktan eğitimin kısmi özelliklerini taşısa da bu sürecin tamamen bir uzaktan eğitim faaliyeti çerçevesinde değerlendirilemeyeceği ifade edilmiştir (Bozkurt & Sharma, 2020). Bu tartışmalar sonucunda salgın döneminde gerçekleşen eğitim-öğretim etkinlikleri bazı çalışmalarda "acil uzaktan eğitim" olarak isimlendirilmiştir (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges vd., 2020; Çınar, Demir, & Ekici, 2020; Shisley, 2020). Salgın döneminde gerçekleşen acil uzaktan eğitim yaşanan zorunluluk nedeniyle yüz yüze sınıflarda bir araya gelemeyen öğrencilerin alternatif ve planlanmamış bir şekilde uzaktan eğitim ortamlarında eğitim-öğretim etkinliklerine devam etmesi olarak ifade edilmiştir (Shisley, 2020). Oysa uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretimin farklı mekânlarda gerçekleştiği planlı bir sürece işaret etmektedir (Moore & Kearsley, 1996). Buna ek olarak, uzaktan eğitim yapılandırılmış bir ders tasarım süreci, özel öğretimsel yaklaşımlar, pedagojik modeller, öğretim teknolojileri, özel iletişim yöntemleri ve organizasyon ile yönetsel yapıları olan kapsamlı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005; Moore & Kearsley, 1996). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin planlanmış bir uzaktan eğitim deneyiminden farklı olduğu vurgulanmaktadır (Hodges vd., 2020). Salgın döneminde yükseköğretim kurumları mevcut süreci desteklemek, öğrencilerin eğitim-öğretimlerine güvenli bir şekilde devam etmelerini sağlamak amacıyla alınan hızlı kararlarla ve mevcut imkânlarla acil uzaktan eğitim sürecine dahil olmuştur. Bu kurumların, planlama yapmak, altyapı veya teknolojik imkânları iyileştirmek, öğretim elemanlarına yönelik gerekli eğitimleri düzenlemek gibi durumlar için yeterli zamanı olmamıştır. Oysa uzaktan eğitimde başarının, özenle yapılandırılmış bir planlama ve düşünme süreci neticesinde ortaya çıkacağı ifade edilmektedir (Bilgiç & Tüzün, 2020; Palloff & Pratt, 2007). Bu yüzden bu süreçte yaşanan uzaktan eğitim deneyiminin acil uzaktan eğitim olarak isimlendirilmesi ve deneyimlenen olumsuzlukların uzaktan eğitime yönelik olumsuz algı oluşturmaması önemlidir.

Öte yandan, Bozkurt'un (2020) salgın (pandemi) sürecinin eğitim dünyasına yansımalarının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, bu sürecin eğitim dünyasındaki etkilerinden yola çıkılarak eğitimde yeni köklü reformların ve stratejik planlamaların gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla

birlikte, yaşanan deneyim sonrasında eğitimde sürekliliğin sağlanması yönünde yeni model ve çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği de belirtilmektedir. Salgın döneminde video-konferans araçları, çevrimiçi öğrenme platformları, dijital öğrenme materyalleri ve mesajlaşma platformları gibi birçok araç geleneksel sınıf etkinliklerinin yerine geçmiştir. Salgın döneminde çevrimiçi öğrenme ortamındaki deneyimler her ne kadar aniden, hazırlıksız ve plansız olarak gerçekleştirilmiş olsa da bu süreç birçok kurum ve paydaş için çevrimiçi öğrenmenin avantajlarının algılanması noktasında bir prototip olmuştur (Nworie, 2021). Salgın sürecinde öğretmenler ve öğrenenler çevrimiçi öğrenme ortamlarını ve sanal dersleri deneyimleme şansına sahip olmuştur. Bununla birlikte öğretmenler yeni dijital beceriler kazanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarını daha önce deneyimlememiş ya da çok az deneyime sahip olan yükseköğretim kurumları eş-zamanlı olarak çok sayıda çevrimiçi dersi bu ortamlara taşımak zorunda kalmıştır. Bu kurumlar bu süreçte çevrimiçi derslerin uygulanabilirliğine yönelik deneyim kazanmıştır. Böylece salgın (pandemi) sürecindeki pozitif çevrimiçi öğrenme deneyimlerinden kalan etkilerin yükseköğretim kurumlarında geleceğe yönelik uzun vadedeki kalıcı izleri konuşulur hale gelmiştir (Nworie, 2021).

Bu gelişmeler neticesinde salgın döneminde gerçekleşen acil uzaktan eğitimin kalıcı izlerini yönetmek için sürecin olumlu çıktılarının yüz yüze sınıf ortamındaki derslerde nasıl kullanılabilceği ve derslerin dijital içerik ve araçlarla nasıl zenginleştirileceği konusunda çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Salgın döneminde, gerekli ön hazırlıklar, eğitimler ve yeterli teknolojik altyapı sağlanamadığı halde, acil ve hızlı bir şekilde uzaktan eğitim imkânlarını kullanarak bu geçişi başarıyla yöneten yükseköğretim kurumlarının bulunduğu görülmektedir. Özellikle salgın öncesinde teknoloji-tabanlı öğretim yöntemlerini ve öğretimsel süreçlerde teknolojiyi hali hazırda kullanan öğretim elemanları olan yükseköğretim kurumlarının bu süreçte acil uzaktan eğitimi başarıyla sürdürdüğü belirtilmektedir (International Labour Organization – ILO, 2020). Öte yandan salgın döneminde yaşanan acil uzaktan eğitim deneyiminin yetersiz koşullarda gerçekleşmiş olması nedeniyle başarısız sonuçlar öne çıksa da başarılı deneyimlerden elde edilen çıktılarla gelecekte harmanlanmış bir öğrenme modelinin yükseköğretim kurumlarında öne çıkacağı da tartışılmaktadır (Li & Lalani, 2020).

Sonuç olarak virüs salgınının (pandeminin) eğitim kurumlarının dijitalleşme sürecine büyük bir ivme kazandırdığı söylenebilir. Bu süreçte çevrimiçi öğrenmenin avantajları ve dezavantajları birlikte deneyimlenmiştir. Salgın sürecinde yaşanan acil uzaktan eğitim deneyim sonrasında yüz yüze eğitime büyük bir özlem yaşanmış olmasına rağmen kurumların bu deneyimlerden ders çıkararak öğrendikleri ile iyi uygulamaları devam ettirmeleri noktasında ortak bir düşünce birliğinin olduğu da gözlenmektedir (Cirlan & Loukkola, 2021). Son yıllarda gelişen videokonferans sistemleri, ders yönetim sistemleri vb. çevrimiçi teknolojiler eğitim dünyasında zaman ve mekân sınırlarını aşan yeni yol haritaları oluşturmaktadır (Henriksen vd.,

2014). Salgın süreci de yükseköğretim kurumlarının bu araçları deneyimlemeleri için fırsat ortamı oluşturmuştur. Salgın sonrasındaki süreçte yükseköğretim kurumları çevrimiçi öğrenmeye yönelik çeşitli politikalar ve yönergeler geliştirmek zorundadır. Yükseköğretim kurumlarının ayrıca, mevcut deneyimlerden hareketle çevrimiçi dersler için en uygun teknolojilerin ve en iyi yöntemlerin seçimi-geliştirilmesi gibi konularda çalışmalar yürütmeleri gerekmektedir (Nworie, 2021). Böylece salgın dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde gözlenen çevrimiçi öğrenmenin avantajlı ve başarılı uygulamaları mevcut yüz yüze eğitim uygulamalarıyla kaynaştırılarak (entegre edilerek) başarılı harmanlanmış öğrenme ortamları oluşturulabilir.

Harmanlanmış Öğrenmeyle İlgili Tanımlamalar

Alanyazın incelendiğinde gelecekte eğitim dünyasında sıklıkla tercih edilen bir model olacağı düşünülen harmanlanmış öğrenme (Watson, 2008) ile ilgili olarak farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin Graham (2006) harmanlanmış öğrenme sistemlerini yüz yüze öğretim ile bilgisayar destekli öğretimin birleştirilmiş şekli olarak tanımlamıştır. Garrison ve Kanuka (2004) ise harmanlanmış öğrenmeyi sınıf içi yüz yüze öğrenme deneyimlerine çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin dikkatli bir şekilde entegre edilmesi olarak tanımlamıştır. Akkoyunlu ve Yılmaz-Soylu (2006) da harmanlanmış öğrenmeyi teknoloji ile yüz yüze öğrenmenin birleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Harmanlanmış öğrenme Krasnova (2015) tarafından yüz yüze öğretim tekniklerini ve çevrimiçi ortamlardaki etkileşimli işbirliğini birleştirerek bir bütün oluşturan bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Rao (2019) tarafından ise eğitim ve eğitim teknolojileri alanının bir araya getirilerek teknoloji, pedagoji ve web tabanlı teknolojilerin işe koşulmasıyla farklı sunum biçimlerinin, öğretim modellerinin ve öğrenme stillerinin etkili şekilde bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Horn ve Staker (2017) tarafından yapılan tanımda ise bir öğrenenin en azından çevrimiçi bir ortamda evden içerik ve yönergelere erişebileceği, zaman, mekân, öğrenme hızı ve yöntemleri üzerinde kontrolünün bulunduğu bir örgün eğitim programı olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlar yanında harmanlanmış öğrenme ayrıca hibrit öğrenme ve karma öğrenme gibi isimlerle de adlandırılmaktadır (Allen & Seaman, 2010; Henriksen vd., 2014; Watson, 2008). Harmanlanmış öğrenme ayrıca teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarıyla da karıştırılmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu, & Afacan Adanır, 2020). Stein ve Graham'a (2014) göre harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ortamların dijital teknolojilerle makyajlanmış hali değildir. Bu kapsamda, Maxwell (2016) harmanlanmış öğrenme ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretim arasındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmektedir.

- Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme sürecinin bir parçasıdır ve öğrenciler bu süreçte nerede, ne zaman ve nasıl çalışacaklarını ayarlayabilirler. Öğrenciler teknolojiyi aynı işi aynı mekânda, aynı zamanda ve aynı yollarla yapmak için kullanırsa bu teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretim olur.

- Harmanlanmış öğrenmede cihazlar kişiselleştirme amacıyla kullanılırken, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretimde yüz yüze eğitimi desteklemek amacıyla kullanılır.
- Harmanlanmış öğrenmede sınıflar öğrenme deneyimlerinin sağlanmasıyla öğretim sürecini temelden değiştirirken, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretimde sınıflar geleneksel öğrenme deneyimlerini geliştirebilir.

Hrastinski (2019) harmanlanmış öğrenmeye karşı geliştirilmiş bazı kavramsallaştırmaları ve yaklaşımları incelediği araştırmasında yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının yararlı noktalarını birleştiren harmanlanmış öğrenme ortamlarının eğitim ortamlarındaki kalitenin artırılması sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Öte yandan harmanlanmış öğrenmenin genellikle dijital teknolojilerin sınıfta kullanımını tanımlamak amacıyla kullanıldığı da vurgulanmaktadır (Hrastinski, 2019). Harmanlanmış öğrenmede farklı mekânlarda bulunan öğrenenlerin, video konferans gibi araçların kullanımıyla eşzamanlı iletişimi sağlayarak sınıf içi etkinliklere katılabilecekleri de belirtilmektedir (Bower vd., 2015). Maxwell (2016) de harmanlanmış öğrenme ile öğrenenlerin sadece fiziksel olarak okullarda değil, istedikleri yerden derse katılabileceklerini belirtmektedir. Maxwell harmanlanmış öğrenmede içeriğe erişim ve öğrenme sürecindeki öğrenme hızı ile öğrenme sürecindeki diğer parametrelerin öğrenenlerin kontrolünde olması gerektiğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte okullarda uzun süredir bilgisayar ve teknoloji kullanıldığı halde, yakın zamana kadar öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini sağlayan gerçek bir eğitim “harmanlama”sını sağlamak için teknolojinin hiç kullanılmadığı belirtilmektedir (Maxwell, 2016).

Harmanlanmış öğrenmede yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin miktarına odaklanan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Allen ve Seaman (2010) harmanlanmış öğrenmede çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortamlarını birleştiren dersleri örnek vererek çevrimiçi ortamda sunulan içerik oranının %30 ile %79 arasında olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımda derslerin önemli bir miktarının çevrimiçi olarak servis edilmesi öne çıkarken çevrimiçi tartışma bileşenleri ile yüz yüze görüşmelerin sayılarının düşürüldüğü vurgulanmıştır. Allen ve Seaman ayrıca öğretim elemanları arasında derslerde kullanılan yöntemlere göre farklılıklar olduğu varsayımından yola çıkarak yüz yüze derslerde kullanılan geleneksel yöntemler ile çevrimiçi bileşenleri birlikte değerlendirerek bir sınıflandırma ortaya koymuştur (Bkz. Tablo 3). Bu sınıflandırmaya göre derslerin büyük oranda çevrimiçi bileşenlerle servis edildiği öğrenme ortamları harmanlanmış öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkarken sadece duyuru ve ödevlerin paylaşımı amacıyla ders yönetim sistemlerinin kullanımı web-destekli öğrenme ortamları olarak ifade edilmektedir.

Tablo 3. Çevrimiçi Sunulan İçerik Oranlarına Göre Yöntemlerin Sınıflandırması (Allen & Seaman, 2010)

Çevrimiçi Sunulan İçerik Oranı	Model Türü	Açıklama
%0	Geleneksel (Yüz yüze)	Herhangi bir çevrimiçi teknoloji kullanılmamaktadır. İçerik sözel veya yazılı olarak aktarılmaktadır.
%1 - %29	Web-destekli	Yüz yüze öğretim ile yürütülen bir ders web-tabanlı teknolojilerle desteklenmektedir. Duyuruları, görevleri ve ödevleri paylaşmak amacıyla bir ders yönetim sistemi veya web sayfası kullanılır.
%30 - %79	Harmanlanmış/Hibrit	Ders içeriği çevrimiçi ve yüz yüze yöntemlerin bir arada kullanılması ile yürütülmektedir. Ders içeriğinin önemli bir bölümü çevrimiçi olarak aktarılır ve yüz yüze bir araya gelmelerin sayısını düşüren çevrimiçi tartışma ortamları kullanılır.
%80 ve üzeri	Çevrimiçi	Ders içi çoğunlukla veya tamamen çevrimiçi yöntemlerle aktarılmaktadır. Genellikle yüz yüze görüşmeler/toplantılar gerçekleşmez.

Özet olarak, harmanlanmış öğrenme ortamları yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının en iyi özellik ve bileşenlerini bir arada barındıran öğrenme ortamları olarak görülmektedir (Watson, 2008). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımı da yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenme bileşenlerinin birlikte ve dengeli tasarımı karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak bir sonraki bölümde harmanlanmış öğrenme ortamlarının özellikleri ve tasarımı ile ilgili bilgi verilecektir.

Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Özellikleri ve Tasarımı

Harmanlanmış öğrenme ortamları çevrimiçi öğrenmenin sağladığı avantajları kullanarak öğrenenler için zenginleştirilmiş iletişim ve etkileşim seçenekleri sunarken bunun yanında öğrenenler için bireyselleştirilmiş veya bir grup öğrenene özgü farklılaştırılmış öğretim seçeneklerinin oluşturulmasını desteklemektedir. Böylece harmanlanmış öğrenme ortamları aslında öğretimsel stratejideki değişimi temsil etmektedir (Watson, 2008). Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme ortamlarını tasarlarken yüz yüze öğretim ortamlarına çevrimiçi araç ve bileşenleri eklemenin ötesinde çevrimiçi öğrenmeyi destekleyen öğretimsel strateji ve modelleri entegre etmeye odaklanılmalıdır. Baldwin-Evans (2006) etkili bir harmanlanmış öğrenme ortamları için kişiselleştirilebilir ve erişilebilir tasarımların olması ve öğrenen merkezli yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Graham (2006) harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımı eş-zamanlı etkileşimin rolü, öğrenen seçimlerinin rolü, destek ve eğitim için modellerle yenilik ve üretim arasındaki dengenin bulunması konularını ele almıştır. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımı öğrenmenin hangi sürecinde eş-zamanlı etkileşimin kullanılacağına, etkileşimin amacının ne olacağına ve etkileşimin öğrenme deneyimlerini nasıl etkileyeceğine karar vermek önemlidir. Ayrıca

bilgisayar destekli ve yüz yüze bileşenlerin ne zaman ve nasıl birleştirileceği de önemli bir husustur. Bir diğer önemli nokta ise öğrenen tercihleridir. Öğrenenlerin harmanlanmış öğrenme ortamlarını seçmesinin en önemli nedenleri uygunluk ve erişim olarak ifade edilmektedir. Graham bu nedenle öğrenme ortamının tasarımında öğrenen tercihleri ve farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Graham ayrıca harmanlanmış öğrenmeyi etkinlik, ders, program ve kurum düzeyinde ele almaktadır. Buna göre ders düzeyinde harmanlanmış öğrenme yaygın olarak kullanılmakta ve hepsinde hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenmeyi destekleyecek etkinlikler düzenlenmektedir. Harmanlanmış öğrenme sürecindeki değişkenler göz önünde bulundurulduğunda alanyazında bu süreçlerin tasarımı için farklı model ve yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Bower vd. (2015) harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarım ve uygulamasına yönelik çalışmada 3 seviyeli bir tasarım çerçevesi ortaya koymuştur. Her seviye pedagoji, teknoloji ve lojistik (kurgu) olmak üzere 3 başlıkta incelenen bu tasarım çerçevesi Tablo 4'te sunulmaktadır.

İlk aşama olan tasarım aşamasında (pedagoji başlığı altında) öğrenme çıktılarının tanımlanması, aktif öğrenme için tasarım ve genel tasarım ilkelerinden yararlanılması vurgulanmaktadır. Öte yandan, harmanlanmış öğrenme ortamlarında doğru ve uygun teknoloji seçiminde yaşanan sıkıntıların öğrencilerin etkili iletişimini engellediği ifade edilmektedir. Bu nedenle ortam tasarımı aşamasında (teknoloji başlığında) öncelikli olarak dersin gerekliliklerine uygun teknolojilerin seçimi karşımıza çıkmaktadır. Kurgu başlığında ise organize olmak, doğru kurumsal desteği talep etmek, öğrencileri ve kendini hazırlamak ile öğrenme topluluklarını oluşturmak gibi öğrenme ortamının uygulama öncesi ön hazırlıklarının tamamlanması yer almaktadır.

İkinci aşamada uygulama ile ilişkili yapılması gerekenler sunulmuştur. Uygulama aşamasında (pedagoji başlığında) katılım için öğrencileri teşvik etme, dikkati uzaktan ve yüz yüze öğrenme arasında dağıtma, öğrenme ve tartışmanın odağını belirleme gibi noktalara odaklanılmaktadır. Teknoloji başlığı altında ise teknoloji kullanımının öğrenimi, işitsel/görsel araç ve yöntemlerden yararlanma, öğrencilere teknoloji kullanımına yönelik tavsiyelerde bulunma, farklı mobil cihazları kullanma gibi süreçler tanımlanmıştır. Kurgu başlığında ise teknoloji testleri için derse 10 dakika önce başlanması, öğrenci görünümünü denemek amaçlı ikinci bir bilgisayar kullanımı, metin-tabanlı sohbet alanını kullanmak için taktikler geliştirme gibi konular ifade edilmektedir. Son olarak ürün (çıktılar) aşamasında ise harmanlanmış senkron öğrenme sonucunda daha aktif bir öğrenme, gelişmiş toplulukta bulunma hissi, öğrenmeye esnek erişim ve öğrenci motivasyonu beklentisi karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4. Harmanlanmış Senkron Öğrenme Tasarım Çerçevesi (Bower vd., 2015)

	Pedagoji	Teknoloji	Lojistik/Kurgu
Ön çalışmalar (Tasarım)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme çıktılarını açıkça tanımla. • Aktif öğrenme için tasarla • Yüz yüze öğrencilerle uzaktan (çevrimiçi) öğrencileri grupla • Tasarım prensiplerinden yararlan 	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojileri dersin gereklilikleri ile eşleştir • Teknoloji kurulumlarını gerçekleştir ve test et 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek derecede organize ol • Doğru kurumsal desteği talep et • Öğrencileri hazırla • Kendini hazırla • Öğrenme topluluğu oluştur
Süreç (Uygulama)	<ul style="list-style-type: none"> • Düzenli öğrenci katılımını teşvik et • Öğrencilerin dikkatini yüz yüze öğrenme ile uzaktan öğrenme bileşenleri arasında dağıt • Öğrenmenin odağını tanımla/keşfet • Açıklamalarda tekrardan kaçın • Gruplar arasında dolaşımı sağla • Var olan pedagojik bilgilerden yararlan • Esnek, uyarlanabilir ve hakim ol 	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojiyi nasıl kullanacağını bil • İşitsel/görsel araç ve yöntemlerden uygun bir şekilde yararlan • Öğrencileri teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunda yönlendir • Öğrencilere doğru izinleri sağla • Gerekli görsel girdilerden yararlanmak için tablet veya farklı bir mobil cihaz kullan 	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojiyi test etmek için derslere 10 dakika önce başla • Öğrencilerin tarafından görmek için ikinci bir bilgisayardan daha giriş yap • Metin tabanlı sohbet katılımını desteklemek için çeşitli taktikler uygula • Gereken ve uygun olan yerde asistanlık desteği al
Ürün (Çıktılar)	<ul style="list-style-type: none"> • Daha fazla aktif öğrenme • Gelişmiş topluluk hissi • Öğrenmeye daha esnek erişim • Artan öğrenci memnuniyeti 		

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımına yönelik farklı modeller önerilmektedir (Awaad, 2019; Clayton Christensen Institute, 2021; McCabe & Francis, 2020). Bu modeller İstasyon Rotasyon (Station Rotation), Laboratuvar Rotasyon (Lab Rotation), Bireysel Rotasyon (Individual Rotation), Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom), Esnek (Flex), Seçimli Model (A La Carte) ve Zenginleştirilmiş Sanal Model (Enriched Virtual) olarak belirtilebilir. Bu modeller tek tek kullanılabileceği gibi birlikte uygulama örneklerinin de görülebileceği ifade edilmektedir (McCabe & Francis, 2020).

Örneğin istasyon rotasyon modeli öğrencilere sabit bir plan çerçevesinde istasyonlar arasında gezinim izni verir. Bu istasyonlardan en az biri çevrimiçi öğrenme istasyonudur. Öte yandan laboratuvar rotasyon modeli istasyon rotasyon modelinin benzeri olup öğrencilere sabit bir plan çerçevesinde istasyonlar arasında gezinim izni vermektedir. Ancak bu modelde çevrimiçi öğrenme süreci özel olarak ayrılmış bir bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilir. Bu modelde eğitim kurumlarının mevcut bilgisayar laboratuvarlarının kullanımının teşvik edilmesi söz konusudur (Clayton Christensen Institute, 2021). Bireysel rotasyon modelinde ise öğrenciler istasyonlar arasında bireysel plan çerçevesinde gezinirler. Bireysel programlar

öğretmen tarafından veya yazılım aracılığıyla belirlenir. Öğrenciler tüm istasyonlara katılım sağlamak zorunda değildir, kendilerine atanmış olan etkinlikleri içeren istasyonlara katılımları yeterlidir. İstasyon veya laboratuvar rotasyon modelinde ise her istasyona katılım ifade edilmektedir (Clayton Christensen Institute, 2021). Bu modellerden ters yüz sınıf modelinde ise öğrenenlerin çevrimiçi ders anlatımları ve çalışmalarla öğrenenlerden evde konu ile ilgili ön öğrenmelerini sağlaması ve derse hazırlıklı gelmesi beklenirken sınıf içinde öğretmen rehberliğinde uygulama ve proje çalışmalarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Böylece öğretmenlerin sınıf içi zamanını geleneksel ders anlatımdan farklı etkinliklere ayırması desteklenmektedir. Esnek model öğrencilerin ihtiyaçlarına göre akıcı planlar üzerinden öğrenme etkinlikleri arasında hareket etmelerini hedeflemektedir. Çevrimiçi öğrenme etkinlikleri esnek modeldeki öğrenme sürecinin bel kemiği olarak görülmektedir. Öğretmen genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre destek vermek için sistemde yer almaktadır. Böylece bu modelin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair yüksek derecede kontrol sağladığı vurgulanmaktadır (Clayton Christensen Institute, 2021). Seçimli model ise öğrencilere kendi programlarını oluşturmada yüksek esneklik vermektedir. Öğrenci bir derse çevrimiçi öğretmen ile katılırken başka bir derse yüz yüze katılım sağlamaktadır. Son olarak zenginleştirilmiş sanal modelde öğrenciler tam zamanlı olarak çevrimiçi bir programı takip ederken sadece bazı zorunlu yüz yüze öğrenme etkinlikleri için okula gitmektedir. Ters yüz sınıf modelinden farklı olarak bu modelde öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere ek olarak düzenli bir şekilde okula devam etmesi gerekmemektedir.

Harmanlanmış öğrenme modelleri Horn ve Staker (2017) tarafından destekleyici modeller (Sustaining Models) ve yıkıcı modeller (Disruptive Models) olarak iki başlıkta incelenmektedir. Destekleyici harmanlanmış öğrenme modelleri geleneksel uygulamaları yok saymadan performansın artırılmasını desteklerken, yıkıcı harmanlanmış öğrenme modelleri geleneksel sistemi tamamen yok saymakta ve tamamen yeni olana odaklanmaktadır. Buna göre İstasyon Rotasyon (Station Rotation), Laboratuvar Rotasyon (Lab Rotation) ve Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom) modelleri destekleyici modeller başlığında yer alırken; Bireysel Rotasyon (Individual Rotation), Esnek (Flex), Seçimli Model (A La Carte) ve Zenginleştirilmiş Sanal Model (Enriched Virtual) ise yıkıcı modeller başlığında yer almaktadır. Uygun modelin seçilmesi için Tablo 5'deki altı soruya verilen cevaplara göre ilgili harmanlanmış öğrenme modeline karar verilmektedir.

Tablo 5. Uygun harmanlanmış öğrenme modellerinin seçimi (Horn & Staker, 2017)

Sorular	Destekleyici Harmanlanmış Öğrenme Modelleri			Yıkıcı Harmanlanmış Öğrenme Modelleri			
	İstasyon Rotasyon	Laboratuvar Rotasyon	Ters Yüz Sınıf	Bireysel Rotasyon	Esnek	Seçimli Model	Zenginleştirilmiş Sanal Model
1. Hangi sorunu çözmeye çalışıyorsunuz?	Ders ya da öğrenme deneyimiyle ilgili bir sorun	Ders ya da öğrenme deneyimiyle ilgili bir sorun	Ders ya da öğrenme deneyimiyle ilgili bir sorun	Ders ya da öğrenme deneyiminden bağımsız bir sorun	Ders ya da öğrenme deneyiminden bağımsız bir sorun	Ders ya da öğrenme deneyiminden bağımsız bir sorun	Ders ya da öğrenme deneyiminden bağımsız bir sorun
Örnek #1	Farklı düzeyde okuma yazma becerilerine sahip öğrencilerin okula başlaması, bir fen lisesinde deney laboratuvarlarına ayrılan bütçenin yetersizliği			Devamsızlığın telafi edilmesi, başka bölümlerin derslerine erişim			
2. Problemi çözmek için ne tür bir ekibe ihtiyacınız var?	Fonksiyonel, hafif işler veya ağır işler takımı	Hafif veya ağır işler takımı	Fonksiyonel veya hafif işler takımı	Bağımsız Takım	Bağımsız Takım	Bağımsız Takım	Bağımsız Takım
Örnek #2	Fonksiyonel Takım: Sınıf, bölüm veya sınıf düzeyindeki problemlerle ilgilendir. Hafif İşler Takımı: Okulun diğer birimleri, sınıf, bölüm veya sınıf öğretmeni dışındaki işlerin koordinasyonu ile ilgili problemlerle ilgilendir. Ağır İşler Takımı: Okulun mimari yapısının değişimiyle ilgili problemlerle ilgilendir. Bağımsız Takım: Tamamen yeni bir eğitim modelini gerektiren sorunlarla ilgilendir.						
3. Öğrencilerin neyi kontrol etmesini istiyorsunuz?	Çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenme hızlarını ve öğrenme şekillerini	Çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenme hızlarını ve öğrenme şekillerini	Çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenme hızlarını ve öğrenme şekillerini	Dersin çoğundaki öğrenme hızlarını ve öğrenme şekillerini	Dersin çoğundaki öğrenme hızlarını ve öğrenme şekillerini	Sınıftaki derslere katılmama esnekliğiyle, çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenme hızlarını ve öğrenme şekillerini	Sınıftaki derslere katılmama esnekliğiyle, çevrimiçi öğrenme sırasında öğrenme hızlarını ve öğrenme şekillerini
4. Öğretmenin birincil rolünün ne olmasını istiyorsunuz?	Yüz yüze eğitim verme	Yüz yüze eğitim verme	Çevrimiçi dersleri desteklemek için yüz yüze eğitim verme, rehberlik desteği ve derslerin zenginleştirilmesini sağlamak	Çevrimiçi dersleri desteklemek için yüz yüze eğitim verme, rehberlik desteği ve derslerin zenginleştirilmesini sağlamak	Çevrimiçi dersleri desteklemek için yüz yüze eğitim verme, rehberlik desteği ve derslerin zenginleştirilmesini sağlamak	Çevrimiçi öğretmen olarak eğitim verme	Çevrimiçi dersleri desteklemek için yüz yüze eğitim verme, rehberlik desteği ve derslerin zenginleştirilmesini sağlamak
5. Hangi fiziksel alanı kullanabilirsiniz?	Mevcut sınıflar	Mevcut sınıflar ve bir bilgisayar laboratuvarı	Mevcut sınıflar	Geniş, açık bir öğrenme alanı	Geniş, açık bir öğrenme alanı	Herhangi bir güvenli, denetimli ayar	Geniş, açık bir öğrenme alanı
6. İnternete bağlı kaç cihaz var?	Öğrencilerin bir kısmı için yeterli	Öğrencilerin bir kısmı için yeterli	Tüm öğrencilerin sınıfta kullanması ve evde veya okuldan sonra sahip olması için yeterli	Tüm ders süresi boyunca tüm öğrenciler için yeterli	Tüm ders süresi boyunca tüm öğrenciler için yeterli	Tüm öğrencilerin sınıfta kullanması ve evde veya okuldan sonra sahip olması için yeterli	Tüm öğrencilerin sınıfta kullanması ve evde veya okuldan sonra sahip olması için yeterli

Awaad (2019) ise harmanlanmış öğrenme modellerinde ters yüz sınıf modeline odaklanmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme bileşenlerinin birlikte kullanıldığı ters yüz sınıf modelinde öğrenme süreci dört bölümde açıklanmıştır (Bkz. Şekil 2). Bu bölümlerin birincisi öğrenenlerin evde gerçekleştirdikleri video izleme ve derse hazırlık gibi çevrimiçi bileşenler ile karşımıza çıkmaktadır. Sonrasında gelen üç bölüm ise ders sürecini; derse giriş, ders sırasında ve ders kapanışı şeklinde ortaya koymaktadır. Bu bölümlerde çevrimiçi bileşenlerle derse hazırlanmış öğrencinin ders

süresince katıldığı yüz yüze öğrenme etkinliklerine yönelik örnekler bulunmaktadır. Bu modelle öğrenenlerin ders öncesi çevrimiçi bileşenlerle derste ne yapılacağı ile ilgili ön bilgiye sahip olmasının ve derste daha derinlemesine gerçekleştirilen etkinlikler için hazır olmasının sağlandığı ifade edilmektedir. Böylece öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmesinin teşvik edildiği vurgulanmaktadır.

Şekil 2. Ters Yüz Sınıf Modeli Yaklaşımı (Awaad, 2019)



Harmanlanmış öğrenme ortamları öğrencilere yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin imkânlarını bir arada kullanan öğrenme ortamları sunmaktadır. Alanyazında farklı modeller çerçevesinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımına yönelik öneriler sunulmuştur. Bu modellerde harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımında yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme bileşenlerine öğrencilerin nasıl ve ne sıklıkta katılım sağlayacağı, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme bileşenlerinin hangi amaçlarla öğrenme ortamında yer alacağı, öğrenmenin hangi aşamalarını nasıl destekleyeceği, öğretmen ve öğrencilerin bu etkinliklerdeki rolleri, fiziksel sınıflarla çevrimiçi ders alanlarının rolleri gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir.

Yükseköğretim Kurumları için Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarına Yönelik Öneriler

Son yıllarda sürekli değişen teknolojiler ve yeni nesil öğrencilerin geleneksel olmayan özellikleri yükseköğretim kurumları için zorlayıcı bir ortam oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak geleneksel eğitim anlayışı değişmektedir (Garrison & Kanuka, 2004; Orhan, 2008). Yükseköğretim kurumlarının görevi de bu yenilikleri takip ederek öğrenenler için daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Ayrıca eğitimcilerin birincil hedefi de etkili öğrenme deneyimleri geliştirirken eğitime erişimi artırmak, öğrencilere esnek öğrenme imkânları sunmak ve öğrenme maliyetini düşürmektir.

Bunların da yüz yüze etkinliklerin teknoloji ile desteklendiği öğrenme ortamlarında gerçekleştirileceği ileri sürülmektedir (Bitlis, 2011; Graham, 2006). Öte yandan harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının en iyi yönlerini bir araya getirdiği belirtilmektedir (Akkoyunlu & Yılmaz-Soylu, 2006; Graham, 2006; Orhan, 2008). Çevrimiçi öğrenme bileşenleri esneklik ve yüz yüze öğrenme ortamlarında sağlanamayan alternatif öğrenme biçimlerini desteklerken, yüz yüze öğrenme ortamı olan sınıflar ise öğrencilerin öğrenmek için ihtiyacı olan sosyal etkileşimi desteklemektedir (Akkoyunlu & Yılmaz-Soylu, 2006). Ayrıca geleneksel öğretim yöntemleri öğretmenin bilgisinin doğrudan öğrencilere aktarımına odaklanırken günümüzde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş yeni nesil öğretim yöntemleri ve pedagojilere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçların desteklenmesi için yeni nesil teknolojiler ve alternatif öğretim yöntemlerinin kullanılabilmesi ortamlara ihtiyaç olduğu ileri sürülmektedir (Orhan, 2008). Bunlara ek olarak, harmanlanmış öğrenme ortamları derslerde yenilikçi yöntemlerin kullanılmasını sağlarken yükseköğretim kurumları için sınıfların daha etkili kullanımı, kampüs trafiğinin azalması ve araba park yeri ihtiyacının azalmasını da sağlamaktadır (Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004).

Salgın (pandemi) süreci yükseköğretim kurumlarının teknoloji ile zenginleştirilmiş öğretimi deneyimlemesi için bir fırsat olmuştur. Her ne kadar teknoloji ile kısıtlı deneyime sahip yükseköğretim kurumları salgın sürecinde olumsuzluklar yaşamış olsa da yaşanan olumsuzlukları olumlu deneyimlere dönüştürmek kurumların sorumluluğundadır. Bu yaşanan deneyim, yükseköğretim kurumları için alternatif öğretim yöntemleri ve teknolojilerle öğretim süreçlerinin devamlılığını sağlamanın önemini göstermiştir. Bu nedenle, çevrimiçi öğrenmenin öğrenenler için esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda yükseköğretim kurumlarının salgın dönemi deneyimlerinden yararlanarak yeni nesil teknoloji ve öğrenme yöntemleri ile desteklenmiş harmanlanmış öğrenme yöntemlerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarına esnek, bireyselleştirilmiş, dijital araçlarla zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlamak için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Yükseköğretim kurumları yüz yüze derslerde de kullanılmak üzere Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) ve video konferans sistemi gibi araçları öğretim elemanları için erişilebilir hale getirmelidir.
- Öğretim elemanları için ÖYS, video konferans sistemi gibi araçların yüz yüze derslere nasıl kaynaştırılabileceği (entegre edilebileceği) konusunda örnek modeller oluşturulmalı ve öğretim elemanları bu araçları alternatif öğretim modelleri ile kullanmak üzere teşvik edilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarında ders özelindeki gereksinimler dikkate alınarak bazı derslerin hem çevrimiçi hem yüz yüze bileşenlerle alternatifli olarak sunulması teşvik edilmelidir.

- Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına ve öğrenenlere gerekli teknolojik altyapı ve teknik destek birlikte sağlanmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımları için kurumsal standartlar oluşturulmalıdır. Hangi araçlar ve yöntemler hangi amaçlarla öğretim süreçlerinin hangi aşamasına dahil edilebilir konusunda standart modeller sunulmalı ve özellikle sürece yeni dahil olan öğretim elemanları için minimum standartlar sağlanmalıdır. Böylece her öğretim elemanının minimum düzeyde de olsa teknoloji ile zenginleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamları tasarımı desteklenebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamları tasarlanırken öğrenenlerin kontrol edeceği süreçler dikkate alınmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarındaki akademik ve idari personelin iyi birer dijital okuryazar olması için gerekli hizmetiçi eğitimler sağlanmalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında öğrenimine başlayan tüm öğrenciler için temel ve ileri düzeyde dijital okuryazarlık eğitimleri planlanmalıdır. Bu eğitimlere öğrencilerin özellikle öğrenme süreçlerinde yararlanabilecekleri araç ve kaynaklar dahil edilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları öğretim tasarımı üzerine temel seviyede uygulamalı eğitime dahil olmalıdır. Bu eğitim çerçevesinde öğretim elemanları en az bir dersini harmanlanmış öğrenme modeline göre tasarlamalıdır.
- Yükseköğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamları tasarlanırken teknolojiye odaklanıp, pedagoji göz ardı edilmemeli, ikisi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Öğretim elemanlarına teknik desteğin ötesinde pedagojik olarak teknolojiyi öğretim süreçlerine nasıl dahil edebilecekleri ve öğrencilere nasıl rehberlik edebilecekleri konusunda destekler sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., & Yılmaz-Soylu, M. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 43-56.
- Aksu, H. (2019). Dijitopya: Dijital Dönüşüm Yolculuk Rehberi. Pusula
- Aldemir Engin, R. (2021). Dijital eğitim uygulamaları. İ. Erdoğan Tarakçı, B. Göktaş (Ed). *Dijital gelecek, dijital dönüşüm*. Efe Akademi.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., ... & Weber, N. (2019). *Horizon report 2019 higher education edition* (pp. 3-41). EDU19.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). *Class differences: Online education in the United States*. [Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Awaad, A. (2019). *Students harness the skill of preparedness through blended learning*. [Available online at: <https://www.blendedlearning.org/students-harness-the-skill-of-preparedness-through-blended-learning/>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Baldwin-Evans, K. (2006). Key steps to implementing a successful blended learning strategy. *Industrial and Commercial Training*, 38(3), 156-163.
- Bilgiç, H.G., & Tüzün, H. (2020). Issues and challenges in web-based distance education programs in Turkish higher education institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 143-164.
- Bitlis, Ö. (2011). *A blended learning environment in relation to learner autonomy*. Unpublished

- masters thesis. Bilkent University, Ankara. [Available online at: <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/15184/0005035.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D. C., Grajek, S., Alexander, B., ... & Weber, N. (2020). *2020 Educause horizon report teaching and learning edition* (pp. 2-58). EDUCAUSE.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G.E., Lee, M.J., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Cirlan, E., & Loukcola, T. (2021). *Internal quality assurance in times of Covid-19*. [Available online at: <https://eua.eu/downloads/publications/internal%20qa.pdf>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Clayton Christensen Institute (2021). *Blended learning models*. [Available online at: <http://www.blendedlearning.org/models>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Çınar, M., Demir, Ö., & Ekici, M. (2020, December). *Pandemi kaynaklı acil uzaktan eğitim sürecinin yükseköğretim bağlamında incelenmesi: Öğrenci yansımaları* [An examination of pandemic-induced emergency distance education process in higher education Context: Student reflections]. Education Conference 2020: Empower Teaching (EDUCCON 2020), Online.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning concepts, strategies and application*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Doğan, D., Çınar, M., & Seferoğlu, S. S. (2016). "One Laptop per Child" projects and FATİH project: A comparative examination. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-26.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *Educause Review*, 7, 1-12. [Available online at: <https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Afacan Adanır, G. (2020). *Harmanlanmış öğrenme*. Pegem Akademi, Ankara.
- Henriksen, D., Mishra, P., Greenhow, C., Cain, W., & Roseth, C. (2014). A tale of two courses: innovation in the hybrid/online doctoral program at Michigan State University. *TechTrends*, 58(4), 45-53. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-014-0768-z>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. [Available online at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Horn, M. B., & Staker, H. (2017). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- International Labour Organization – ILO (2020, June). *ILO Sectoral Brief: COVID-19 and the Education sector*. [Available online at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/briefingnote/wcms_742025.pdf, Retrieved on October 29, 2021.]

- International Association of Universities – IAU (2020). *The impact of COVID-19 on Higher Education around the World: IAU Global Survey Report*. [Available online at: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf, Retrieved on October 29, 2021.]
- Krasnova, T. (2015). A paradigm shift: blended learning integration in Russian higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 399-403.
- Li, C., & Lalani, F. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. [Available online at: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Maxwell, C. (2016). *What blended learning is-and isn't*. BLU: Blended Learning Universe.
- McCabe, C. & Francis, R.W. (2020). Effective instruction in blended learning environments. In Tutaleni, I. A. (Ed.) *Learning in the digital age*. [Available online at: <https://open.library.okstate.edu/learninginthedigitalage/chapter/effective-instruction-in-blended-learning-environments/>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nworie, J. (2021). *Beyond COVID-19: What's next for online teaching and learning in higher education?* Educause Review. [Available online at: <https://er.educause.edu/articles/2021/5/beyond-covid-19-whats-next-for-online-teaching-and-learning-in-higher-education>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Orhan, F. (2008). Redesigning a course for blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 54-66.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). Building online learning communities, effective strategies for the virtual classroom. Wiley.
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., ... & Mondelli, V. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition*.
- Rao, V. (2019). Blended Learning: A new hybrid teaching methodology. *Online Submission*, 3(13).
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. *Küresel Eğitim İnovasyon Girişimi, Harvard Eğitim Enstitüsü Andreas Schleicher, Eğitim ve Beceriler Başkanlığı, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü*.
- Rovai, A. P. (2000). Building and sustaining community in asynchronous learning networks. *The Internet and higher education*, 3(4), 285-297.
- Seferoğlu, S. S., Doğan, D., & Duman, D. (2011). Toplumsal buradalık algısı ve çevrimiçi ortamlarda bu algının artırılması. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II*, 37-60. Anadolu Üniversitesi.
- Semerci, Ç., Yavuz, Ö., & Semerci, N. (2018). *Eğitim 4.0'ın Türkiye'ye yansması. VI. Uluslararası Çin'den Adriyatik'e Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı*. 168-184.
- Shisley, S. (2020). *Emergency remote learning compared to online learning*. [Available online at: <https://learningsolutionsmag.com/articles/emergency-remote-learning-compared-to-online-learning>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Stein, J., & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-7.
- TDK (t.y.). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. [Çevrimiçi: <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 29.10.2021.]
- Tüzün, H. (2001). *Guidelines for converting existing courses into web-based format*. Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (pp. 360-370).
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2020). Issues and challenges in web-based distance education programs in Turkish higher education institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 143-164. <https://doi.org/10.17718/tojde.690385>
- Watson, J. (2008). *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. Promising Practices in Online Learning*. North American Council for Online Learning. [Available online at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf>, Retrieved on October 29, 2021.]
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi(online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ MİSYON VE VİZYON TANIMLARINA İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ: İZMİR İLİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Emet GÜREL

*Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü,
emet.gurel@ege.edu.tr*

Büşra ÇETİN

busrasevimlicetin@gmail.com

GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisiyle şekillenen yeni dünya düzeninde, yükseköğretim kavramının ve yükseköğretim kurumlarının görece önemi artmıştır. Bilgi ekonomisinin ve bilgi toplumunun yaygınlık kazanmasına koşut olarak yükseköğretim kurumlarının geçmişe kıyasla daha farklı bir anlam ifade etmeleri, yönetsel-örgütsel düzlemde yeniden yapılanmaları ve kalite odaklı bir anlayışı benimsemeleri sonucunu doğurmaktadır. Yaşanan bu değişme ve dönüşümler, yükseköğretim kurumlarının çağcıl gelişmeleri temel alarak daha stratejik bir anlayışla yönetilmelerini ve kendilerine ait bir kalite güvencesi sistemi oluşturmalarını gündeme getirmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de gözlenebilen bu durum; temel nosyonları eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirme olan yükseköğretim kurumlarının, geçmişte çok da alışık olmadıkları kavram ve uygulamalarla tanışmalarını sağlamaktadır.

Misyon ve Vizyon Kavramları

Günümüzün rekabet yoğun iş ortamında örgütler, yönetim anlayışlarını değiştirmek ve daha değişim odaklı davranmak gerekliliği içindedirler. Küresel nitelik kazanan rekabetin de etkisiyle hangi alanda faaliyet gösteriyor olursa olsun örgütler, geçmişe kıyasla daha stratejik düşünmek ve profesyonel hareket etmek zorunluğundadır. Bu durum, stratejik bir yönetim aracı olarak misyon ile vizyon tanımlarının görece önemini artırmaktadır.

Misyon ve vizyon ifadeleri; örgütün kendisinin farkında olması ve kendisini paydaşlarına etkili bir şekilde sunması, faaliyetlerini etkili ve doğru gerçekleştirme, hiyerarşi basamağının en altından en üstüne dek tüm çalışanlarını belirli ilke ve hedefler etrafında buluşturması, örgütsel amaç ve hedeflere yönelimi kolaylaştırması, rekabet üstünlüğü elde etmesi açısından önemlidir. Bir örgütün sürdürülebilir rekabet üstünlüğü, doğru ve etkili bir şekilde düzenlenmiş misyon ve vizyon ifadeleri ile doğrusallık içindedir.

Stratejik planlama ve stratejik yönetim anlayışlarının önemli bileşenleri olan misyon ve vizyon ifadeleri, bir örgütün temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda her iki kavramı, birbirinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Misyon, bir örgütün var oluş amacını; vizyon ise, bir örgütün geleceğine yönelimini ifade etmektedir. Misyon, mevcut durumla ilgili iken; vizyon, kurumun geleceği ile ilgilidir. Misyon

‘ne yapıyoruz?’, ‘ne durumdayız?’ ve ‘biz kimiz?’ sorularına yanıt verirken; vizyon gelecekte ‘ne olacağız?’ ve ‘nereye gideceğiz?’ sorularını karşılamaktadır (Dinçer, 2007: 14).

Misyon ve vizyon tanımları, tüm kurumlar gibi yükseköğretim kurumları için de büyük önem arz etmektedir. Yükseköğretim kurumları, temel işlevleri uyarınca benzeşmekle birlikte, mevcut ve potansiyel nitelikleri açısından birbirlerinden ayrılmaktadır. Bir vaat olan misyon ve vizyon, yükseköğretim kurumunun, yükseköğretim ekosisteminde kendini konumlayışı ve rekabetsel söylemidir.

Bir yükseköğretim kurumunun misyonu; amacını, temel değerlerini ve kimliğini temsil etmektedir. Misyon, kurumun var oluşuna bir açıklama olarak değerlendirilebildiği gibi, aynı zamanda belirli stratejik planlar çerçevesinde hedeflerine ulaşarak vizyonun oluşması için uygun zemini hazırlamaktadır (Arado vd., 2019: 168). Bir yükseköğretim kurumunun vizyonu ise; geleceğini, yönelimi ve mükemmeli arayışını tanımlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Küreselleşen dünyada başarı, bilgi üretme ve kullanma etkinliğiyle ölçülmektedir. Bilginin en değerli kaynak olarak kabul görmesi, eğitim ve öğrenimin öneminin gün geçtikçe önem kazanması sonucunu doğurmaktadır. Öyle ki günümüzde yükseköğrenim, bilgi toplumunun anahtar kavramlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Işık & Beykoz, 2018; Gürel, 2021). Bu durum yükseköğretimin temel taşı olan üniversitelerin; kaliteli hizmet vermesini, profesyonel bir şekilde yönetilmesini ve markalaşmasını beraberinde getirmektedir.

“Üniversite; bilginin üretildiği ve aktarıldığı, becerinin ve teknolojinin kullanımının öğretildiği bilişsel ve rasyonel bir kurumdur” (Akşit, 2002: 345). Üniversiteler bilimsel araştırma yapmak, ülke sorunlarına çözüm üretmek, gereksinim duyulan alanlarda nitelikli insan gücünü yetiştirmek, demokratik ilkelerin ve özgür düşüncenin şekillenmesine öncülük etmek gibi amaçları gerçekleştiren eğitim kurumları olarak uzun zamandan beri varlıklarını sürdürmektedirler.

Tarihsel gelişim temelinde ele alındığında Batı’da 10. yüzyıla kadar manastır ve kilise okullarında öğrenim yapıldığı bilinmektedir. Papazlar tarafından yürütülen öğretim, daha çok dinsel bir nitelik taşıdığı için, aydın öğrencilere yetmemeye başlamıştır. Bu nedenle İtalyan öğrenciler, ilk kez 1000 yılında Bologna kentinde kendilerine öğretmen tutabilmek için bir öğrenci locası -korporasyonu- kurmuşlardır. Bugün her dilde kullanılan ve dilimizde de özleştirilmemiş olan ‘üniversite’ deyiminin serüveni, bu öğrenci locasıyla, eşdeyişle ‘universitas’ ile başlamaktadır (Hançerlioğlu, 1994: 29-30).

Üniversite kurumunun tarih içindeki gelişim seyri, üç farklı üniversite yapısının ortaya çıkışı ve birbirine dönüşümü kapsamında mercek altına alınabilmektedir. Söz konusu üç aşama; ‘Ortaçağ’ın kilise merkezli üniversitesi’, ‘ulus devlet döneminin üniversitesi’ ve ‘bilgi toplumunun üniversitesi’ olarak sınıflandırılabilir. Üniversite anlayışını etkileyen en önemli değişimlerden biri, 19. yüzyılda

Almanya’da ortaya çıkan ‘Von Hombold Üniversitesi’ ile olmuştur. Bu modelle bireysel bilgi üretiminden toplu bilgi üretimine geçilmiştir. Araştırma üniversitesi olarak da adlandırılan Von Humbold Modeli’nde, eğitim bir kamu hizmeti olarak üretilmiş ve bilimsel bilgi üretimi bu üniversite modelinin çatısı altında geliştirilmiştir (Özdem, 2011: 1869).

Türkiye örneğine bakıldığında üniversitelerin, 1982 Anayasası ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na bağlı olarak faaliyet gösterdikleri görülebilmektedir. Üniversitelerin temel nosyonları, kuruluş ve işleyişleri söz konusu yasal düzenlemelerle belirlenmiştir. Bu bağlamda 1982 Anayasası Madde 130’da (2018) üniversite; çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip kurum olarak tanımlanmaktadır.

2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu (2018) Madde. 3’e göre üniversite; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur. Söz konusu Kanun’un (2018) 4. Maddesi’nde; yükseköğretim kurumlarının amacı “yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla iş birliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak” olarak belirtilmektedir.

Yükseköğrenim kurumu; eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ile toplumsal katkı temelli faaliyetler gerçekleştiren ve çağcıl değişim ile dönüşümleri temel alarak kendilerini uyarlayan bir kurumdur. Bu bağlamda bir iletişim metni olan misyon ve vizyon, yükseköğretim kurumunun kamuoyuna gösterdiği yüzleri ve kendilerini rakiplerinden ayırttığı yanıdır. Diğer bir ifadeyle yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadeleri; kurumsal farklılık ile kurumsal çeşitliliği yansıtan ve kurumsal karar verme sürecinde yararlanılan önemli araçlardır (Morphew & Hartley, 2016: 460).

Misyon ve vizyon ifadelerinin önemine bağlı olarak bu çalışmanın amacı, İzmir ilinde bulunan yükseköğretim kurumlarının kurumsal web sitelerinde paylaşılan misyon ile vizyon tanımlarını analiz etmek ve tematik açıdan değerlendirmektir. Böylelikle söz konusu üniversitelerin misyon ve vizyon tanımlarının kapsamlarını, benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel soruları şu şekilde tasarlanmıştır:

- İzmir ilinde bulunan üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinde yer alan temalar nelerdir?
- İzmir ilinde bulunan üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinde benzerlikler ile farklılıklar nelerdir?

Alanyazında aynı pazara ve müşteri grubuna hitap eden her işletmenin, genellikle birbirine benzediği ve aynı tip işleri yaptığı vurgulanmaktadır. Bu işletmelerin müşteri kitlesi, sundukları mal ve hizmetler, kullandıkları üretim teknolojileri veya süreçleri, mal ve hizmetlerini sundukları pazarlar, diğer bir deyimle yaptıkları ‘iş’ hemen hepsinde aynıdır. Ancak daha yakından bakıldığında bu işletmelerin aynı işleri yapmalarına karşın birbirlerinden bazı farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. Daha geniş bir ifadeyle işe yaklaşımları, işi yaparken benimsedikleri felsefeleri, işyeri konumları, müşteriye yaklaşımları, kalite yaklaşımları, işyerindeki titizlikleri veya umursamazlıkları farklıdır (Ülgen & Mirze, 2010: 173). Bu durum yükseköğretim kurumları için de geçerlidir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyonlarında bulunan benzerlik ve farklılıkların mercek altına alınmasında yarar bulunmaktadır.

Gerçekleştirilen bu çalışmanın, yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon tanımlarına ilişkin bir saptama yapmak, İzmir ili örneğinde yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon odağına ilişkin bir kesit sunmak açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışma, nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45). Çalışmada veriler, kaynak taraması ve dokümantasyon inceleme tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri kapsayan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45).

Araştırma kapsamında öncelikle ‘misyon’ ve ‘vizyon’, kavramlarına ilişkin alanyazın taraması gerçekleştirilmiş; ardından İzmir ilinde bulunan devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin kurumsal web sayfalarında yer verdikleri vizyon ve misyon tanımlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, Ocak 2021 tarihinde toplanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, içerik analizi tekniğinden yararlanılmış ve içerik analizi sonucunda elde edilen verilen tematik kodlama yöntemine göre ayrılmıştır. İçerik analizi *-content analysis-*, çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve teknikler bütünüdür. Söylemin görünen ilk bakışta algılanan sergilenmiş içeriği yerine, gizil içeriğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Bilgin, 1999: 127). Bu çerçevede içerik analizi yoluyla veriler tanınmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013: 259). Tematik kodlama ise; birbirinden farklı özelliklere sahip olan kodların benzerlik ve farklılıkların saptanması ve birbirleriyle ilişkisi olan kodların gruplara ayrılarak incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2019: 378).

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de bulunan devlet ve vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın, örnekleme ise, İzmir ili olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın örnekleme olarak İzmir'in seçilmesinin nedeni, Türkiye'nin önde gelen illerinden biri ve Ege Bölgesi'nin ise lokomotif ili olmasıdır. Türkiye'nin üçüncü büyük ili olması, Ege Bölgesi'nin en büyük kenti olması ve sahip olduğu yedi üniversite bağlamında yüksek bir öğrenci nüfusuna sahip olması nedeniyle İzmir ilinin temsiliyet potansiyelinin güçlü olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın örnekleme sürecinde, ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırmacılar tarafından önceden belirlenen koşullara uygunluk gösteren durumların araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 22). Ölçüt; İzmir ilinde bulunan web sitelerinde misyon ve vizyon ifadelerine yer veren yükseköğretim kurumları olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, İzmir ilinde bulunan dokuz üniversite örnekleme dahil edilmiştir. Tablo. 1'de örnekleme sürecine dahil edilen üniversiteler, alfabetik sıralama ve kurumsal web adresleri ile verilmiştir. Araştırmanın verileri, çalışma evreni olarak seçilen İzmir ili ve araştırmanın gerçekleştirdiği tarih olan Ocak 2021 ile kısıtlıdır.

Tablo. 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Üniversiteler ve Araştırmanın Kapsamı

Üniversite	Kurumsal Web Sitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi	https://www.deu.edu.tr/
Ege Üniversitesi	https://ege.edu.tr/tr-0/anasayfa.html
İzmir Bakırçay Üniversitesi	https://bakircay.edu.tr/
İzmir Demokrasi Üniversitesi	http://www.idu.edu.tr/
İzmir Ekonomi Üniversitesi	https://www.ieu.edu.tr/tr
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	https://www.ikcu.edu.tr/
İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu	https://www.kavram.edu.tr
İzmir Tınaztepe Üniversitesi	https://tinaztepe.edu.tr/
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	https://iyte.edu.tr/
Yaşar Üniversitesi	https://www.yasar.edu.tr/

ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında İzmir ilinde devlet ve vakıf statülü yükseköğretim kurumlarının mevcut olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İzmir Bakırçay Üniversitesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi devlet; İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu, İzmir Tınaztepe Üniversitesi, Yaşar Üniversitesi vakıf statüsünde bulunmaktadır. Bahsi geçen yükseköğretim kurumlarından dokuz tanesi üniversite, bir tanesi ise yüksekokul düzeyindedir.

Araştırma kapsamında söz konusu yükseköğretim kurumlarının kurumsal web sayfaları Ocak 2021 tarihinde ziyaret edilmiş ve kurumsal web sayfalarında misyon ile vizyon ifadelerinin varlığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularının genel değerlendirilmesinde, İzmir ilinde bulunan üniversitelerinin tümünün kendilerine ait kurumsal bir web sayfasının ve kurumsal web sayfasında kamuoyuna ilan edilen

misyon ile vizyon tanımlarının bulunduğu görülmüştür. Söz konusu veriler, Tablo. 2.'de toplu olarak sunulmuştur.

Tablo. 2. İzmir İlinde Bulunan Yükseköğretim Kurumlarının Misyon ve Vizyon İfadeleri

Üniversite	Misyon	Vizyon
Dokuz Eylül Üniversitesi	“Gerçekleştirdiği eğitim ve bilimsel araştırmalar yoluyla insanlığın ekonomik, kültürel ve sosyal zenginliğini artırmaktadır”.	“Girişimcilik ve yenilikçilik alanında geleceğe yön veren; eğitim ve bilim merkezi bir üniversite olmaktadır”.
Ege Üniversitesi	“Türkiye de öncü, dünyada önde gelen araştırma üniversitesi olarak; araştırma ve eğitim alanında bölgesel, ulusal ve evrensel gereksinimleri karşılamak, Ar-Ge birikimini toplumun yararına sunmak, öğrenciyi merkeze alarak temel değerlerine bağlı, mesleki ve kültürel olarak donanımlı, değişime açık, bilimsel düşünceyi yaşam biçimi olarak benimsemiş bireyler yetiştirmek”.	“Bilimsel araştırmada öncü, ulusal ve uluslararası alandaki paydaşları ile güçlü bir iş birliği ve iletişim ağı bulunan, öğrenci odaklı, yeşil, sürdürülebilir, erişilebilir ve yaşanabilir bir kampüse sahip, ekonomik, sosyal ve kültürel yaşama katkıda bulunan ve finansal yapısı güçlü bir dünya üniversitesi olmaktadır”.
İzmir Bakırçay Üniversitesi	“İzmir Bakırçay Üniversitesi, katma değeri yüksek teknoloji üretme ve uygulamada Türkiye’de öncü rol üstlenen ve bu alanda toplumun ihtiyaç duyduğu bilgili ve erdemli profesyonelleri yetiştirmeyi ilke edinen bir üniversitedir”.	“Teknoloji alanında proje odaklı yapılanan, ekosistemiyle girişimciliği teşvik eden ve sürdürülebilir bir kurumsal yapıya sahip saygın bir tekno-girişim üniversitesi olmaktadır”.
İzmir Demokrasi Üniversitesi	“İzmir Demokrasi Üniversitesi’nin misyonu evrensel, milli ve manevi değerler ışığında; Ülkemizin ihtiyaç duyduğu donanımlı, kurumsal değerlerimizi sahiplenen, bilimsel etik çizgisinden şaşmadan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, alanına hâkim, üstleneceği mesleki ve sosyal sorumlulukları başarıyla yerine getirecek bireyler yetiştirmek; Bilim, eğitim ve öğretim alanlarındaki üretimini toplum yararına sunmak; Bilim, sanat ve kültürün toplumda yer bulmasında, yaygınlık kazanmasında öncü olmaktadır”.	“İzmir Demokrasi Üniversitesi’nin vizyonu eğitim-öğretim ve araştırma alanlarında yaptığı nitelikli çalışmalarla geleceği şekillendiren bir üniversite olmaktadır. Vizyonumuzun ana öğelerini şu maddeler oluşturmaktadır: 1. Geleceğe köprü olan bilimsel araştırmalar ile dünyanın lider araştırma üniversiteleri arasında yer almak, 2. Eğitim ve öğretim konusunda yenilikçi yaklaşımlarla modern bakış açısını yakalamak, 3. Bilimsel, akademik ve kültürel faaliyetlerle akademi ile toplum arasında bir köprü kurarak geleceğin şekillenmesine katkıda bulunmak Milli ve manevi değerlerine bağlı; uluslararası düzeyde saygın ve öncü bir üniversite olmak”.
İzmir Ekonomi Üniversitesi	“Liderlik vasıflarıyla donanmış, girişimci ve eleştirel düşünebilen, öğrenmeyle yetinmeyip sürekli sorgulayan, yenilikçi ve nitelikli bireyler yetiştirmek, özgün araştırmalarla bilime katkıda bulunmak”.	“Evrensel düzeyde, kaliteli eğitim-öğretim ve bilimsel araştırmalarla topluma öncülük eden, seçkin bir yüksek öğretim kurumu olmak”.

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	“İnsanlığın refahını artırmak temel amacıyla; bilimsel araştırmalar yapmak, mesleki ve akademik alanda yetkin, temel değerlerimizle donatılmış bireyler yetiştirmek, üretilen değerleri ekonomik çevreye ve bilgi birikimini toplumun hizmetine sunmaktır”.	“Bilimsel araştırmalarla akademik dünyaya, yarattığı etkin fayda ile uluslararası topluma ilham veren ekol bir üniversite olmak”.
İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu	“Reel sektörün ihtiyaçlarını dikkate almak suretiyle gelişen teknolojik yeniliklere uyumlu mesleki eğitim ortamı hazırlayarak, analitik ve eleştirel düşünebilen, hayal edebilen etik değerleri önemseyen, mesleki ve sosyal sorumlulukları başarı ile yerine getiren, bilgiyi beceriye dönüştürebilen, meslek elemanları yetiştirmektir”.	“Mesleki eğitim alanında yenilikçi ve öncü bir yükseköğretim kurumu olmak”.
İzmir Tınaztepe Üniversitesi	“Başta sağlık bilimleri olmak üzere tüm bilim dallarında uygulama öncelikli eğitim odaklı, ulusal ve evrensel standartlarda hizmet veren, yenilikçi araştırmalar ile girişimciliği destekleyen bir yükseköğretim kurumu olmaktadır”.	“Bilgiyi üreten, uygulamaya aktaran ve yaygınlaştıran, etik değerlere bağlı bir sağlık ihtisas üniversitesi olmaktadır”.
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	<ul style="list-style-type: none"> • “Bilim ve teknoloji alanlarında ileri düzeyde araştırma, eğitim, öğretim, üretim, yayın ve danışmanlık yapmaktır”. 	<p>“Bilim ve teknolojiye öncü, eğitimde özgün bir dünya üniversitesi olmaktadır. İYTE Vizyonunu oluşturan temel stratejik eksenlere göre genişletilmiş bildirimine ise;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kuruluş amacındaki yüksek teknolojiyi tercih ettiği ulusal öncelikli alanlara yaygınlaştırmada öncülük eden, • Eğitimde çalışma ortamında iş birliğine dayalı, öğrenci odaklı ve uygulamalı öğrenim fırsatı sunarak dijital dönüşüm ve teknolojik değişime özgün ve nitelikli katkı veren, • Çevreye ve insana duyarlı gelişimini sürdürülebilir biçimde koruyan, <p>Dünyada liderlik ettiği tematik alanlarda saygın bir araştırma üniversitesi olmaktadır” .</p>
Yaşar Üniversitesi	“Nitelikli eğitim ve araştırma ile sürdürülebilir değer yaratmak ve geleceğe yön veren yenilikçi bireyler yetiştirerek topluma katkıda bulunmak”.	“Geleceği Tasarlayan ve Dönüştüren bir Dünya Üniversitesi”.

Misyon ve vizyon tanımlarının nasıl olması gerektiği konusunda alanyazında kesin bir standart biçim bulunmamaktadır (Eren, 2005: 20). Bu bağlamda araştırma İzmir ilinde bulunan yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin, var oluş amaçlarını ve gelecek hedefleri içerecek şekilde düzenlendiği görülmüştür.

Araştırmanın örneklemini oluşturan yükseköğretim kurumları; misyon ve vizyon ifadesinde kendi konumunu, önceliğini ve hedeflerini konu etmiştir.

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında misyon ve vizyon ifadelerinin, örgütün bugününe ilişkin saptamalarını ve yarınına ilişkin beklentilerini makul uzunlukta dile getiren metinler olduğuna dikkat çekilmektedir. Araştırma bulguları uyarınca söz konusu üniversitelere ait misyon ve vizyon ifadelerinin kelime sayılarının, alanyazın ile uygunluk arz ettiği görülmüştür. Araştırmanın örneklemini oluşturan yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinde bulunan kelime sayıları, Tablo. 3.'te toplu olarak sunulmuştur. Bu bağlamda misyon ifadelerinde en fazla kelime sayısına, İzmir Demokrasi Üniversitesi'nin; en az kelime sayısına Dokuz Eylül Üniversitesi'nin sahip olduğu bulgulanmıştır. Vizyon ifadelerinde ise en fazla kelime sayısına sahip olan üniversite, İzmir Demokrasi Üniversitesi; en az kelime sayısına sahip olan üniversite ise, Yaşar Üniversitesi'dir.

Tablo. 3. İzmir İlinde Bulunan Yükseköğretim Kurumlarının

Vizyon ve Misyon İfadelerinde Yer Alan Kelime Sayılarının Karşılaştırılması

Üniversite	Misyon İfadesini Kelime Sayısı	Vizyon İfadesinin Kelime Sayısı
Dokuz Eylül Üniversitesi	13	14
Ege Üniversitesi	46	41
İzmir Bakırçay Üniversitesi	36	20
İzmir Demokrasi Üniversitesi	58	76
İzmir Ekonomi Üniversitesi	21	17
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	28	16
İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu	37	10
İzmir Tınaztepe Üniversitesi	27	14
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	14	72
Yaşar Üniversitesi	18	7

Araştırma kapsamında “İzmir ilinde bulunan üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinde yer alan temel kategoriler hangileridir?” şeklinde ifade bulan ilk araştırma sorusuna istinaden, elde edilen bulgular, alanyazın ile örtüşmekte olup yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri ile koşutluk içindedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon tanımlarının belirli kategoriler temelinde kodlanması ile elde edilen bulgular, Tablo. 4’de toplu olarak sunulmuştur. Bulgulara ilişkin kategoriler, yükseköğretim kavramından ve tarihsel süreç içindeki gelişiminden hareketle araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4. İzmir İlinde Bulunan Yükseköğretim Kurumlarının Misyon ve Vizyon Tanımlarında Yer Alan Temel Kategoriler

Üniversite	Misyon ve Vizyon Tanımlarında Yer Alan Temel Kategoriler
Dokuz Eylül Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Girişimci • Yenilikçi • Eğitim odaklı • Bilimsel bilgi • Toplumsal katkı
Ege Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Öncü-Lider • Küresel • İşbirliğine önem veren • Öğrenci merkezli • Sürdürülebilir • Toplumsal katkı • Finansal yapı
İzmir Bakırçay Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Girişimci • Sürdürülebilir • Teknoloji merkezli
İzmir Demokrasi Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Öncü-Lider • Yenilikçi • Araştırma • Bilimsel bilgi • Gelecek odaklı • Eğitim odaklı • Toplumsal katkı • Eleştirel bakış açısı • Milli değerler
İzmir Ekonomi Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Girişimci • Öncü-Lider • Yenilikçi • Araştırma • Bilimsel bilgi • Özgün • Sorgulayan
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Öncü-Lider • Araştırma • Bilimsel bilgi • Yetkin • Toplumsal katkı
İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu	<ul style="list-style-type: none"> • Öncü-Lider • Yenilikçi • Teknoloji merkezli • Eleştirel bakış açısı
İzmir Tınaztepe Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Girişimci • Yenilikçi • Küresel • Eğitim odaklı

İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	<ul style="list-style-type: none"> • Öncü-Lider • Araştırma • Bilimsel bilgi • Eğitim odaklı • Teknoloji merkezli • Küresel • İş birliğine önem veren • Öğrenci merkezli • Sürdürülebilir • Dijital dönüşüm
Yaşar Üniversitesi	<ul style="list-style-type: none"> • Yenilikçi • Araştırma • Eğitim odaklı • Gelecek odaklı • Sürdürülebilir

Araştırma bulguları uyarınca, İzmir ilinde bulunan yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon tanımlarının belirli temaları içerdikleri görülebilmektedir. Söz konusu yüksek öğretim kurumlarının ‘öncü-lider’, ‘yenilikçi’, ‘girişimci’, ‘araştırma’, ‘eğitim odaklı’, ‘bilimsel bilgi’, ‘toplumsal katkı’, ‘küresel’, ‘sürdürülebilir’, ‘iş birliğine önem veren’, ‘teknoloji merkezli’, ‘öğrenci merkezli’, ‘gelecek odaklı’, ‘eleştirel bakış açısı’, ‘finansal değerler’, ‘özgün’, ‘sorgulayan’, ‘yetkin’, ‘milli değerler’ ve ‘dijital dönüşüm’ olmak üzere yirmi temayı konu ettiği saptanmıştır.

Bu bağlamda Dokuz Eylül Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadeleri; ‘girişimci’, ‘yenilikçi’, ‘eğitim odaklı’, ‘bilimsel bilgi’ ve ‘toplumsal katkı’ olmak üzere beş tema kapsamında; Ege Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadeleri ‘öncü-lider’, ‘küresel’, ‘işbirliğine önem veren’, ‘öğrenci merkezli’, ‘sürdürülebilir’, ‘toplumsal katkı’ ve finansal yapı’ olmak üzere yedi tema kapsamında; İzmir Bakırçay Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadeleri ise ‘girişimci’, ‘sürdürülebilir’ ve ‘teknoloji merkezli’ olmak üzere üç tema kapsamında ele alınabilmektedir.

İzmir Demokrasi Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadeleri ise; ‘öncü-lider’, ‘yenilikçi’, ‘araştırma’, ‘bilimsel bilgi’, ‘gelecek odaklı’, ‘eğitim odaklı’, ‘toplumsal katkı’, ‘eleştirel bakış açısı’ ve ‘milli değerler’ olmak üzere dokuz temadan oluşmaktadır. İzmir Ekonomi Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadelerinde ‘öncü-lider’, ‘araştırma’, ‘bilimsel bilgi’ ‘özgün’ ve ‘sorgulayan’ olmak üzere yedi temanın mevcut olduğu görülebilmektedir. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadeleri ‘öncü-lider’, ‘araştırma’, ‘bilimsel bilgi’, ‘yetkin’ ve ‘toplumsal katkı’ olmak üzere beş tema üzerinde şekillenmektedir.

İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu’nun misyon ve vizyon ifadeleri ‘öncü-lider’, ‘yenilikçi’, ‘teknoloji merkezli’ ve ‘eleştirel bakış açısı olmak üzere’ dört temayı önelemektedir. İzmir Tınaztepe Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadeleri ‘girişimci’, ‘yenilikçi’, ‘küresel’ ve ‘eğitim odaklı’ temaları bağlamında açıklanabilmektedir. İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü’nün misyon ve vizyon

ifadeleri ‘öncü-lider’, ‘araştırma’, ‘bilimsel bilgi’, ‘eğitim odaklı’, ‘teknoloji merkezli’, ‘küresel’, ‘işbirliğine önem veren’, ‘öğrenci merkezli’, ‘sürdürülebilir’, ‘dijital dönüşüm’ temalarını içermektedir. Yaşar Üniversitesi’nin misyon ve vizyon ifadeleri ise ‘yenilikçi’, ‘araştırma’, ‘eğitim odaklı’, ‘gelecek odaklı’ ve ‘sürdürülebilir’ temalarından oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında “İzmir ilinde bulunan üniversitelerin misyon ve vizyon ifadelerinde benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde ifade bulan ikinci araştırma sorusuna istinaden, örnekleme oluşturan yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin çeşitli benzerlikleri ve farklılıkları içerdikleri saptanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo. 5.’te toplu olarak sunulmuştur.

Tablo. 5. İzmir İlinde Bulunan Yükseköğretim Kurumlarının Misyon ve Vizyon Tanımlarında Bulunan Temel Benzerlikler ve Temel Farklılıklar

Misyon ve Vizyon Tanımlarında Bulunan Temel Benzerlikler	Misyon ve Vizyon Tanımlarında Bulunan Temel Farklılıklar
<ul style="list-style-type: none"> • Öncü-Lider • Yenilikçi • Girişimci • Araştırma • Eğitim odaklı • Bilimsel bilgi • Toplumsal katkı • Küresel • Sürdürülebilir • İş birliğine önem veren • Teknoloji merkezli • Öğrenci merkezli • Gelecek odaklı • Eleştirel bakış açısı 	<ul style="list-style-type: none"> • Finansal yapı • Milli değerler • Özgün • Sorgulayan • Yetkin • Dijital dönüşüm

Araştırma kapsamında yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin tematik analizinde, çalışmanın önceki bölümlerinde detaylandırılan yirmi temaya ulaşılmıştır. Bu bağlamda örnekleme oluşturan yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinin detaylı incelemesinde, söz konu temalara ilişkin benzerliklerin ve farklılıkların mevcut olduğu görülmüştür. Yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinde bulunan temel benzerlik ve temel farklılıkların niceliksel karşılaştırılmasında, benzerliklerin farklılıklara kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Misyon ve vizyon ifadelerinin ‘öncü-lider’, ‘yenilikçi’, ‘girişimci’, ‘araştırma’, ‘eğitim odaklı’, ‘bilimsel bilgi’, ‘toplumsal katkı’, ‘küresel’, ‘sürdürülebilir’, ‘iş birliğine önem veren’, ‘teknoloji merkezli’, ‘öğrenci merkezli’, ‘gelecek odaklı’ ve ‘eleştirel bakış açısı’ olmak üzere on dört tema uyarınca benzeştikleri saptanmıştır. Örnekleme dahil olan yükseköğretim kurumlarından altı tanesi, yükseköğretim ekosisteminde ‘öncü-lider’ olarak konumlanma arzusunda olup söz konusu konuma erişebilmek için misyon ve vizyon ifadelerinde konu ettikleri temalara odaklanmayı tercih etmektedirler. Bu paralelde misyon ve vizyon ifadelerinin ‘finansal yapı’,

‘milli değerler’, ‘özgün’, ‘sorgulayan’, ‘yetkin’ ve ‘dijital dönüşüm’ olmak üzere altı tema uyarınca ise farklılaştıkları görülmüştür.

SONUÇ

Yükseköğretim sisteminin temel taşı olan üniversite; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan, eğitim-öğretim hizmeti veren, bilimsel araştırma yapan ve bilimsel yayın ortaya koyan yükseköğretim kurumudur. Üniversiteler, yerine getirdikleri işlevlere göre değerlendirildiklerinde, ‘araştırma üniversiteleri’ ve ‘kitlese eğitim üniversiteleri’ olarak ikiye ayrılmaktadır (Gürüz, 2003). ‘Araştırma üniversiteleri’; lisansüstü eğitim ağırlıklı olan ve araştırmaya odaklanan üniversitelerdir. Bu üniversiteler lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim hizmet vermekte ve bilimsel araştırma temelli faaliyetler yürütmektedir. Amerika’da bulunan Stanford, Northwestern, Chiago, Harvard, Massachusetts Institute of Technology -MIT-, John Hopkins, Princeton, Columbia gibi üniversiteler araştırma üniversitelerine örnek olarak gösterilebilmektedir. Araştırma üniversitelerinin en dikkat çekici özellikleri öğrenci/öğretim üyesi oranlarının düşüklüğü, doktora derecesine sahip öğretim elemanı sayısı ile lisansüstü öğrenci sayısının ve yürütülen proje ile araştırma sayısının yüksekliğidir. ‘Kitlese eğitim üniversiteleri’ ise, 2. Dünya Savaşı’ndan sonra yükseköğretimin kitleleşmesiyle gündeme gelen üniversitelerdir. Bu üniversiteler, söz konusu süreçte artan öğrenci talebini geniş kitlelere yönelik eğitim-öğretim hizmeti sunarak karşılamışlardır (Erdem, 2005: 76).

Bu çalışmada yükseköğretim kurumları, misyon ve vizyon tanımları üzerinden mercek altına alınmıştır. Araştırma kapsamında, örnekleme oluşturan yükseköğretim kurumları üzerinden bir durum saptaması yapmak ve mevcut durumu analiz etmek hedeflenmiştir. Araştırma, İzmir ili örneğinde gerçekleştirilmiş olup araştırmanın verileri 2021 yılını içermektedir. Bu bağlamda araştırmanın kısıtını, Türkiye’nin farklı illerde ve dünyanın farklı bölgelerinde bulunan yükseköğretim kurumlarından elde edilebilecek olan veriler oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, alanyazın taraması ile büyük oranda koşutluk arz etmektedir. Bu bağlamda alanyazın bilgileri ve araştırma bulguları; yükseköğretim kurumlarının işlevleri ve kapsamı ile geçirdikleri değişim ve dönüşüm temelinde uyumludur. Araştırma bulgularının genel değerlendirilmesinde, örnekleme oluşturan yükseköğretim kurumlarının tümünün misyon ve vizyon ifadelerini oluşturarak kurumsal web sayfalarında yayımladıkları görülmüştür. Söz konusu misyon ve vizyon ifadelerinin tematik analizinde, yirmi temaya ulaşılmıştır. Bu temalardan on dört tanesi tüm üniversitelerde ortak olup altı tanesi farklılık arz etmektedir.

Özdem (2011) yükseköğretim kurumları ile ilgili olarak gerçekleştirdiği araştırma kapsamında; misyon ifadelerinde öncelikli olarak nitelikli iş gücünün yetiştirilmesine önem verildiği, vizyon ifadelerinde ise araştırmaya yönelik hizmetlerin vurgulandığını saptamıştır. Söz konusu araştırmada yükseköğretim

kurumlarının misyon ve vizyon ifadelerinde, eğitim-öğretim ve araştırma-geliştirmeye odaklandıkları ortaya konmuştur. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırmada ise yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon tanımlarının, yaşanan değişim ve dönüşüm temelinde genişlediği ve eğitim-öğretim ile araştırma-geliştirmenin yanı sıra birçok unsuru içerdiği görülmüştür.

Efe ve Özer (2015) gerçekleştirdikleri araştırma ile Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerini 'içerik', 'kurumsal amaç', 'sosyo-politik' ve 'kültürel' değerler üzerinden incelemişlerdir. Söz konusu araştırma bulguları uyarınca devlet ve vakıf üniversitelerinin misyon ve vizyon tanımlarında en yüksek frekansa sahip olan kelime "teknoloji" ve "bu" olarak saptanmıştır. Bu paralelde devlet ve vakıf üniversitelerinin misyon ve vizyon tanımlarında, farklılıklara rastlanmamıştır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırmada ise, yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyon tanımlarının hem benzerlik hem de farklılık içerdiği bulgulanmıştır. Her iki araştırma arasında kısmi benzerlikler bulunmaktadır.

Sonuç olarak misyon ve vizyon tanımları, yükseköğretim kurumlarının amaçlarını ve hedeflerini yansıtan stratejik belgelerdir. Yükseköğretim anlayışında yaşanan değişim ve dönüşüm kapsamında, misyon ile vizyon tanımlarının görece önemleri artmakta ve kapsamları genişlemektedir. Öyle ki misyon ve vizyon tanımları, bir yükseköğretim kurumunun stratejik yönetim anlayışının temeli ve kalite yolculuğunun temel taşıdır. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırma, İzmir ili evreninde gerçekleştirilmiştir. Araştırma evreni olarak başka iller, bölgeler ya da ülkeler seçilebilir.
- Karşılaştırmalı bir şekilde tasarlanan araştırmalar gerçekleştirilebilir ve yükseköğretim kurumları karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarının vizyon ve misyonlarının yanı sıra stratejik planları, kurumsal değerleri, kalite güvence sistemleri bir bütün halinde analiz edilebilir.
- Araştırma kapsamına yükseköğretim kurumlarının iç ve paydaşları dahil edilerek misyon ve vizyon tanımlarına ilişkin algıları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akşit, Bahadır (2002). Bilgi Toplumuna Geçiş ve Üniversiteler: Şu Anki Durum ve Yeniden Yapılanma Konusunda Bazı Söylem ve Tartışmalar. **Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunsallar/ Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar**. Derleyenler: İlhan Tekeli vd. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Arabacı, İmam Bakır & Şener, Gönül (2014). Üniversitelerin Misyon İfadelerinin Tematik Olarak İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt: 22. No: 2: 701-716.
- Arado, M. Leonard & Mendoza, D. Antonia & Esmero, Diana Rose (2019). Awareness, Understanding, Acceptance, and Congruency of the PIT Vision and Mission, College Goal and Program Objectives. **International Journal of Science and Management Studies**. Volume: 02 (02): 168-175.
- Baltacı, Ali (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt: 5. Sayı: 2: 368-388.

- Bilgin, Nuri (1999). **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dinçer, Ömer (2007). **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. 8. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Efe, İbrahim & Özer, Ömer (2015). A Corpus-Based Discourse Analysis of the Vision and Mission Statements of Universities in Turkey. **Higher Education Research & Development**. Vol: 34 (6): 1110- 1122.
- Eren, Erol (2005). **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. 7. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erdem, Ali Rıza (2005). Üniversitelerin Varoluş Nedeni (Üniversitenin Misyonu). **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 17: 75-86.
- Gürel, Emet. (2021). Yükseköğretimde Kalite, Kalite Güvencesi Sistemi ve Akreditasyon ile Mümkün. **Kalem Gazetesi**. Sayı: 192: 11.
- Gürüz, Kemal (2003). **Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim-Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri**. 2. Baskı. Ankara: Cem Web Ofset.
- Hançerlioğlu, Orhan (1994). “Universitas”. **Felsefe Sözlüğü**. Cilt: 7. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Işık, Samet & Beykoz, Serap Yeşim (2018). Türk Yükseköğretiminde Yeni Bir Arayış: Kalite Güvence Sistemi. **Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. 20/3: 7-22.
- Morphew, C. Christopher & Hartley, Matthew (2006). Mission Statements: A Thematic Analysis of Rhetoric Across Institutional Type. **The Journal of Higher Education**. Vol: 77 (3): 456-471.
- Özdem, Güven (2011). An Analysis of the Mission and Vision Statements on the Strategic Plans of Higher Education Institutions. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 11 (4): 1887-1894.
- Ülgen, Hayri & S. Kadri Mirze (2010). İşletmelerde Stratejik Yönetim. 5. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Yıldırım, Ali & Şimşek, Hasan (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dokuz Eylül Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <http://www.deu.edu.tr/misyonumuz/> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- Dokuz Eylül Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <http://www.deu.edu.tr/vizyonumuz/> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- Ege Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <https://ege.edu.tr/tr-371/misyon-vizyon.html> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- İzmir Bakırçay Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <http://bakircay.edu.tr/tr/misyon-ve-vizyon/> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- İzmir Demokrasi Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. http://idu.edu.tr/?page_id=18 [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- İzmir Ekonomi Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <http://www.ieu.edu.tr/tr/misyon-ve-vizyon> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- İzmir Katip Çelebi Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <http://lib.ikc.edu.tr/S/11047/misyon-vizyon> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- İzmir Kavram Meslek Yüksekokulu** (2021). Misyon ve Vizyon. <http://www.kavram.edu.tr/hakkimizda/misyon-ve-vizyon> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- İzmir Tinaztepe Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <https://tinaztepe.edu.tr/universite/hakkimizda> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- İzmir Yüksek Teknoloji Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <http://www.iyte.edu.tr/AltSayfa.aspx?m=46> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası**. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> [Erişim Tarihi: 30.10.2018].
- Yaşar Üniversitesi** (2021). Misyon ve Vizyon. <https://www.yasar.edu.tr/universitemiz-vizyon-misyon> [Erişim Tarihi: 14.01.2021].
- Yükseköğretim Kanunu**. <http://www.yok.gov.tr/documents/37915040/38672190/2547+say%C4%B11%C4%B1%20Y%C3%Bcksek%C3%B6%C4%9Fretim+Kanunu.pdf/954efd63-dec8-4584-8bc9-b3a58968f2da> [Erişim Tarihi: 30.10.2020].

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE VE BOLOGNA SÜRECİ

Uzm. Akış Yeşilada VAİZ

*Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi: Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs
Eğitim Yönetimi, Eğitim Fakültesi
akisyasilada@gmail.com*

Prof. Dr. Fatoş SILMAN

*Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi: Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs
Eğitim Yönetimi, Eğitim Fakültesi
fsilman@ciu.edu.tr*

Yrd. Doç. Dr. Osman VAİZ

*Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi: Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs
Eğitim Yönetimi, Eğitim Fakültesi
ovaiz@ciu.edu.tr*

ÖZET

Yoğunlaşan küresel rekabet nedeniyle birçok ülke yükseköğretim sistemlerini dünya standartlarına uyum sağlamak için değiştirmiştir. Bu alanda çok araştırma yapılmıştır. Eğitim ülkenin temel bir parçasıdır ve bireyler ve toplum için önemlidir. Yükseköğretim kurumları, bireylere gerekli eğitimi vermekte ve nitelikli uzmanlar yetiştirebilmektedir. Yükseköğretim bireylere ve topluma hizmet etmektedir. Bologna Süreci doğrultusunda yapılan çalışmalar Avrupa yükseköğretim sistemine etkilerine yönelik farklı bakış açıları sunmaktadır. Yapılan araştırmada Bologna sürecinde sürdürülen iki döngülü sisteme geçişin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulamaları, hareketliliğini yaygınlaştırma, kalite güvence ve yeterlilikler çerçevesindeki çalışmaların Avrupa yükseköğretim sistemlerinde ortaya koyduğu değişimi irdelemektedir. Bologna Süreci, Türkiye ve KKTC’de, yükseköğretim kalitesini olumlu yönde etkileyen bir süreç olarak görülmektedir. Bu araştırma, yükseköğretim kurumlarında kalitenin önemini, Avrupa Birliği eğitim politikalarını ve Bologna Sürecine yönelik alan yazının incelenmesini, bunun yanı sıra Türkiye ve KKTC’de yükseköğretimde kalite ve Bologna Süreci uygulamalarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma döküman analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik belirlenen anahtar kelimeler ulusal ve uluslararası veri tabanalarında incelenmiş ve elde edilen veriler sunulmuştur. Araştırma sonucunda Türkiye ve KKTC’de yükseköğretimde kaliteye yönelik konulan hedeflerin olduğu ve bu sürecin olumlu katkıları olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, kalite, Bologna Süreci, Türkiye, KKTC

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal gelişme, büyüme, hayatımızın ilerlemesi ve çağın koşullarıyla rekabet için gerekli ve önemli bir role sahiptir. Sosyal refah düzeyi, eğitim sisteminin

kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Yükseköğretim kurumları, içinde yaşadıkları toplumun üst düzey insan ihtiyaçlarını karşılayan, nesiller arası kültürün mirasını sağlayan, toplumsal sorunları bilimsel araştırmalarla çözmeye çalışan kurumlar olarak kabul edilmektedir (Atanur-Baskan, 2001).

Avrupa üniversiteleri, yükseköğretim sistemlerini geliştirmek ve diğer ülkelerdeki yükseköğretim sistemleriyle etkileşime geçmek için “Bologna Süreci” adı verilen önemli bir adım attı. Bu süreçte, Avrupa’da ortak bir yükseköğretim alanı yaratmayı amaçlayan 1998 yılında yayınlanan Sorbonne Deklarasyonu’nun temeli atılmıştır (Kızıl ve Babadoğan, 2018). Bologna Süreci 19 Haziran 1999’da yirmi dokuz üye ülkenin eğitim bakanlarının katılımıyla imzalanan Bologna Deklarasyonu ile başlamıştır.

Bologna sürecinin iki farklı boyutu vardır: yapısal ve sistemik reformlar ve genel politika. Diploma eki, AKTS, derece yapısı, yeterlilik çerçevesi ve kalite güvencesi sürecin yapısal ve sistematik reform boyutlarını oluştursa da, genel politika boyutları hareketlilik, istihdam edilebilirlik, sosyal boyutlar ve yaşam boyu öğrenmeyi içerir. Avrupa kredi transfer ve birikim sistemi ile diploma eki bu sürecin en önemli uygulamaları olduğuna dikkat çekilmiştir (Çelik, 2012).

AKTS, sürecin yapısal ve sistemik reformlarından biridir, Bologna Deklarasyonu sürecinde yer almakta ve program yeterliliklerinin ve başarılarının tanınması yoluyla öğrenci hareketliliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2015). Sistem, öğrencilerin iş yükünü esas alır ve bir dersi başarıyla tamamlamak için tamamlanması gereken tüm çalışmaları (ödev, ders, sınav, alıştırma, seminer, kişisel çalışma vb.) ifade eder (Yükseköğretim Komisyonu, 2010) Bologna Süreci sadece Avrupa yükseköğretim sistemini etkilemekle kalmamış, dünyadaki tüm üye devletlerin yükseköğretim sistemlerinde de değişim ve etkileşimlere neden olmuştur. Bu araştırma yükseköğretimde kalite, Avrupa Birliği eğitim politikaları ile birlikte Bologna süreci, Türkiye ve KKTC’deki uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Yükseköğretimde Kalite

Son yıllarda yükseköğretim kurumlarında çok önemli bir kavram haline gelen kalite güvencesi, genellikle kurumun kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi için tüm yönleriyle sistematik olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Özer vd., 2010). Yükseköğretim kalite güvencesi, yükseköğretim hizmetleri için gerekli beklenti ve gereksinimleri karşılama, yükseköğretimin kalitesine olan güvenlerini araştırma, değerlendirme ve sorgulama faaliyetleri olarak görülmektedir (Skolnik, 2010).

Yükseköğretim kalitesi kavramı; öğrencilerden, ailelerden ve nihayetinde toplumdan oluşan tüm değerleri içerir. Yükseköğretim uygulamasındaki en temel olgu belgelendirme ve kalite güvence sistemidir. Yüksek öğretimin kalite güvence sistemi, yüksek öğretime yapılan yatırımları değerlendirmek için bir sertifikasyon sistemi, çıktıları değerlendirmek için bir değerlendirme sistemi ve süreç tasarımı, planlama ve uygulamayı sağlamak için genel bir kalite sistemi içerir (Ali ve Shastri,

2010). Yükseköğretim kalite güvence sistemi, yükseköğretim hizmetlerinden yararlananların asgari ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan ve yükseköğretimin kalitesinden emin olmalarını sağlayan bir izleme, değerlendirme ve gözden geçirme faaliyetidir. Yükseköğretimin kalitesi, eğitim modeli ve sistem, kurum, program veya disiplinin belirli standartları ile ilgili çok boyutlu, kademeli ve dinamik bir kavramdır (Skolnik, 2010). Kalite aşağıdaki anlamları taşımaktadır (Aktan, 2007):

- Yükseköğretimde farklı paydaşların çıkarlarının farklı şekilde anlaşılması (kalite seviyeleri öğrenciler, öğretim üyeleri, iş dünyası, toplum ve hükümet tarafından belirlenir)
- Kalite standartları. girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, hedefler, vizyonlar bağlamında genel strateji,
- Akademik çalışmanın kalitesi ve değeri;
- Yükseköğretimin gelişiminin tarihsel dinamikleri

AB Eğitim Politikaları

Eğitim politikası, bir ülkenin gelecekteki eğitim sisteminin nasıl oluşturulacağını ve ülkenin eğitimi nasıl ele alması gerektiğini belirlemede oldukça önemlidir. AB'nin üye devletler arasında yaptırımlar uygulayan ortak bir eğitim politikası bulunmamakla birlikte, üye devletlerin eğitim sistemleri arasında ortak ilkelerin benimsenmesini desteklemektedir. Bu konuda gerekli koordineli araştırmalar yapılmış ve ülkelerin kendi özelliklerini korumak temelinde ortak bir eğitim sistemi geliştirmeleri için düzenlemeler yapılmıştır.

AB'nin eğitim politikası, "eğitim alanında işbirliği ve koordinasyonu sağlamak için Avrupa Komisyonu ve Avrupa Komisyonu tarafından alınan kararlara dayanan temel yön" olarak tanımlanabilir. Bu politikalar, temel eğitimden yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm işbirliği alanlarını, ulusal ve yerel düzeyde eğitimle ilgili tüm kurum ve personeli kapsayan çok yönlü ve kapsamlıdır (Yöntem, 2015).

AB'nin eğitim politikasının temel amacı, üye ülke vatandaşlarının birbirlerini anlamalarını teşvik etmek, üye ülke vatandaşlarına bir Avrupa duygusu aşılacak, bu süreçte öğretmen ve öğrencileri eğitmek ve üye devletlerin aktif bir şekilde uyum sağlamasını sağlamaktır. tüm araştırma ve geliştirme alanlarına katılmak. AB'nin üye devletlere bir eğitim sistemi dayatma politikası olmadığı gibi, eğitim alanında üye devletlerin kendi sosyo-ekonomik yapılarına uygun bir sistem uygulamasına izin veren bir model de uygulamamıştır. AB, üye devletlerin ulusal eğitim sistemlerini bütünleştirmeyi değil, koordine etmeyi amaçlar (Tuzcu, 2002).

Ekonomik ve siyasi entegrasyonun gerekliliği ile uyumlu olarak, AB eğitim politikalarının genel olarak Avrupa içinde çok dilli ve çok kültürlü bir birlikte yaşam alanında ortak değerlere ve Avrupa vatandaşlığına sahip bireyler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir (Sağlam, 2009).

Bologna Süreci

Yükseköğretim sisteminde reform ihtiyacı, yükseköğretim kurumlarını harekete geçirmiş, ancak 20. yüzyılın sona ermesine sayılı günler kalıncaya kadar somut

bir adım atılamamıştır. Yükseköğretim sisteminin dönüşümüyle ilgili en kapsamlı süreç, dünyanın ilk üniversitelerinin kurulduğu Avrupa kıtasında, dünyanın ilk üniversitesine ev sahipliği yapan Bologna Üniversitesi'nde başlatılmıştır (Kıyıcı, 2012).

Bologna sürecinin resmi olarak 19 Haziran 1999'da yayınlanan Bologna Deklarasyonu ile başladığı kabul edilse de bu sürecin temeli bir yıl önce 1998'de yayınlanan Sorbonne Deklarasyonu olmuştur. 25 Mayıs 1998'de yayınlanan ortak açıklamada, Fransa, Almanya, İtalya ve Birleşik Krallık temsilcileri, Sorbonne Üniversitesi'nin 800. kuruluş yıldönümünü kutlamak için bir araya gelerek, Avrupa yükseköğretim sisteminin uyumlaştırılmasına ilişkin görüşlerini dile getirdiler. AB üye devletlerini ve diğer Avrupa ülkelerini katılmaya davet ediyorlar. 19 Haziran 1999'da 29 Avrupa ülkesinden yükseköğretimden sorumlu bakanlar İtalya'nın Bologna kentinde toplandılar ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı (EHEA) oluşturma ve Avrupa yükseköğretim sistemini küresel olarak geliştirme hedefini ifade eden Bologna Deklarasyonu'nu imzaladılar. 2010 yılına kadar ardından yükseköğretim sisteminin en kapsamlı dönüşüm projesi olan Bologna Sürecini resmen başlattılar (Kıyıcı, 2012).

29 Üye Devlette başlatılan Bologna Süreci üyeliği, Kazakistan'ın katılımıyla 2010 Budapeşte-Viyana Bakanlar Konferansı'nda 47 üyeye ulaşmıştır. Süreçte taraf olduğunu belirtilenler; Yunanistan, Vatikan, Ukrayna, Türkiye, Slovenya, Slovakya, Sırbistan, Rusya, Romanya, Portekiz, Polonya, Norveç, Moldova, Malta, Makedonya, Macaristan, Lüksemburg, Litvanya, Letonya, Kazakistan, Karadağ, İzlanda, İtalya, İsveç, İspanya İrlanda, Hollanda, Hırvatistan, Hersek, Gürcistan, Güney Selvi, Fransa, Finlandiya, Estonya, Ermenistan, Danimarka, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan, Bosna, Birleşik Krallık, Belçika, Azerbaycan, Avusturya, Arnavutluk, Andorra, Almanya'dır. Belçika federal bir hükümet yapısına sahip olduğundan, bazı kaynaklar federal sisteme bağlı olan Flaman ve Wallonia bölgesinin ayrı üye olarak Kabul edilmekte ve üye sayısının 48 olduğu ifade edilmektedir (YÖK, 2010). Bologna Süreci Uygulama Raporu'nda Bologna sürecinin 2012 yılındaki durumunu detaylı olarak incelenmiştir. Raporda ele alınan konu başlıkları aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

Yükseköğretime Giriş

Bologna sürecinin hedeflerinden biri öğrenci topluluğunun sayısını ve çeşitliliğini artırmaktır. Toplumsal boyut , herkes için yüksek öğretimde erişim ve başarı eşitliği gibi çeşitlilikle tanımlanır. Bologna süreçleri ve ölçekleri ile geçişi kolaylaştırmaya yönelik çabalar, sistemlerin genel yapısında, kılavuzların şeffaflığını artırmaya ve sistem bütünlüğünü güçlendirmeye yönelik araçların uygulanmasında ve güven. Bu araçlar, üç yollu sistemin geliştirilmesi ve ilgili çerçeve, Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS) diploma ve kalite güvencesi ile tanıtılmasıdır.

Etkili Çıktılar ve İstihdam Edilebilirlik

Çok az ülke, öğrencilerin yüksek öğrenimi tamamlamadaki başarısızlıklarıyla mücadele eden ulusal kayıt ve istihdam edilebilirlik stratejilerini benimser. Ancak bazı ülkelerde bu sorun için herhangi bir işlem yapılmamaktadır. Yükseköğretimin sonuçları öğrenci sayısı ve eğitim kurumunun tamamlanma oranı ile ifade edilir. Yükseköğretim kurumlarının tamamlama oranları hem ulusal hem de uluslararası seviyede izlenmektedir. Çift yapılandırılmış sistemin uygulanması ve AKTS'nin tanıtılması Avrupa'daki yüksek öğretimin durumunu daha da kolaylaştırmıştır. Ayrıca kredi puanlama sistemi sayesinde ileriki yıllarda yükseköğretime yeniden kayıt yaptırmak kolaylaştı. (European Commission, 2013).

Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme, Bologna sürecinin kilit noktalarından biri olmasına karşın, bu yöndeki yasal konular azdır. Yalnızca birkaç ülkede, daha yüksek kavramına ait belgeler yaşam boyu öğrenme kavramının bir tanımını içerir. Bu tür belgelerin bulunduğu ülkelerde dahi, hangi tür faaliyetlerin oluşturulacağına ve uygulanacağına karar vermek oldukça zor olduğu belirtilmektedir (European Commission, 2013).

Hareketliliği Genişletmek

Bologna süresince tarihte ilk kez öğrenci hareketliliği için niteliksel hedefler ortaya konulmuştur. Yükseköğretim kurumu mezunu öğrencilerin en az yüzde yirmisinin kısa sürede olsa yurtdışı deneyimine sahip olmaları amaçlanmıştır. Bununla birlikte, yönetimin sürekli olarak iyileştirilmesinin, özellikle öğrenci kredilerinin likiditesi için belirli faydalar sağlaması beklendiğinden, durum önümüzdeki yıllarda daha geniş ölçüde netleşmesi beklenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2013). Ayrıca, Avrupa yüksek öğretiminin, nakledilen Bologna sürecine kolayca adapte olan bu kurumsal gerçekliğin şeklini aldığı açık ve kesin bir yapı göstermektedir. Ancak, ortak programlar farklılık gösterse de, ortak programları tarafından sunulan eğitimde yasal ve idari engeller vardır. Ayrıca, bu ortaklık programlarına yalnızca az sayıda öğrenci katılmaktadır (European Commission, 2013).

Bologna Süreci ve AB 2020 Hedefleri

Bologna kursu Avrupa'da yüksek öğretimin çehresini değiştirmiştir. Hemen hemen her ülke, Avrupa'nın yükseköğretim sektörünün ortaya çıkışında büyük değişiklikler meydana getirmiştir ve bu değişiklikler, Avrupa'da kalıcı sosyal değişimin önünü açan büyük değişiklikleri mümkün kılmıştır. Bu çerçevede yükseköğretimin yapısı önemli ölçüde değişmiş, kalite güvence sistemi yeniden düzenlenmiş, hareketliliği geliştirecek mekanizmalar uygulamaya konulmuş ve sosyal açıdan önemli birçok konu tespit edilmiştir. Bu gönüllü proje emsalsizdir ve 47 ülkedeki yükseköğretim sistemlerinin ortak hedeflerini benimsemeyi ve gerçekleştirmeyi amaçlar. Ancak içinde bulunduğumuz 20 yılın zorluklarla dolu olduğunu kabul etmişler, değişen çevrede önemli konuların bir an önce dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Yükseköğretimin kalitesini iyileştirme ihtiyacını vurgulayan bakanlar, mevcut on yılda ana hedefler belirlemişlerdir (European Commission, 2013). Bunlar;

- Yapısal reformları sonuçlandırmak ve ilerlemelerin tutarlı bir şekilde anlaşılması ve kullanılması yoluyla uygulamalarını derinleştirme,
- Yüksek öğretimin kalitesini iyileştirme ve araştırmayı ve yaşam boyu öğrenmeyi geliştirme,
- Bu, Avrupa Yüksek Öğrenim Alanındaki mezunların en az %20'sinin ve benzeri eğitim programlarından faydalanmasını sağlama.

Bologna Sürecinde Yapılan Uygulamalar

AB'ye üyelik sürecinde bulunan Türkiye için AB'nin eğitim politikalarına uyumlu politikalar geliştirmek önem arz etmektedir. Politik ve ekonomik menfaatlerde değişen yönelimler sebebiyle Türkiye'nin yükseköğretim politikaları Avrupa süreçlerine güdümlü hale gelmiştir (Mızıkacı, 2006). Farklı ülkelerin yükseköğretim sistemleri ve kurumlarını ulusal ve uluslararası düzeyde fayda sağlar hale getirme amacı Türkiye yükseköğretim politikaları ve kurumlarında karşılık bulmuş ve sürecin hedeflerini uygulamak için yükseköğretim otoriteleri ve kurumlarını harekete geçirmiştir (Akman, 2010). Bu sürecin temel hedefleri arasında altı hedef bu bildiriyle beyan edilmiştir. Bunlar şöyledir;

- Karşılaştırılabilir ve anlaşılabilir yükseköğretim diplomaları ve/veya diploma hazırlığı (bu amaçla ek diploma gereksinimlerinin hazırlanması).
- Yüksek lisans ve lisans olarak yükseköğretimde iki kademeli diploma sistemine geçiş yapma.
- Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS) uygulanması.
- Öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliğini sağlamak ve genişletmek
- Yüksek öğretimde kalite güvence sistemlerini birbirine bağlamak ve yaymak.
- Avrupa'ya yönelik yüksek öğrenimi geliştirmek.

Türkiye Yükseköğretiminde Kalite ve Bologna Süreci

1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kapsamında kurulan Türkiye Yükseköğretim Komisyonu (YÖK), yükseköğretimin planlanması ve yönetilmesinden (planlama, düzenleme vb.) sorumlu olan ve tüm dünyadaki üniversitelerin sorumluluğunda olan görevler YÖK'e devredilmiştir. Dolayısıyla merkeziyetçi yapı oluşturulmuştur. Bu, öğretmenlerle program açma kararının ve öğrenci kabul kararının YÖK tarafından onaylanması gerektiği anlamına gelir. . 1997 yılında YÖK ve İngiltere Konsolosluğu işbirliği ile Türk üniversitelerinin kalitesinin artırılması, akreditasyonun güçlendirilmesi, örgütlerin iç değerlendirilmesi, akran değerlendirmesi ve performans sonuçlarının iletilmesi amacıyla bir araştırma projesi başlatılmış ve ulusal kalite biriminin kurulması ve kalite güvence sisteminin kurulması hedeflenmiştir. Ancak proje hayata geçirilememiştir. 1998-99 öğretim yılı itibarı ile eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin artırılmasına ilişkin uygulamalar kapsamında öğretmen eğitimine yönelik akreditasyon yapıya çalışılmıştır (YÖK, 2015)

Türkiye'de Bologna reformlarını uygulamak bazı alanlarda daha kolayken bazılarında reformları uygulamak ve geçiş süreci sancılı olmaktadır. Bologna

Süreci'nin hedefleri olan öğelerin bir kısmı Türkiye yükseköğretiminde hali hazırda uygulanmaktadır. Bazı reformlarla örtüşen çalışmalara ise ülke sürece dâhil olmadan önce başlanmıştır. Elbette süreç yükseköğretim kurumlarına hiçte yabancı olmayan kavramların tekrar tartışılmasına yol açmasının yanı sıra, kurumlarca tamamen yeni kavramların ele alınmasına ve bu kavramlar üzerinde meşakkatli çalışmaların başlatılmasına da ön ayak olmuştur (Akman, 2010).

Bologna Süreci'nin hedeflerinden birini oluşturan iki aşamalı derece sistemi süreç öncesinde de Türkiye'de uygulanmakta olan derece sistemidir. Bu sebeple Türkiye yükseköğretim sisteminde derece süreleriyle ilgili bir değişiklik gerçekleşmemiştir. Türkiye'de ilk aşamayı minimum iki yılda tamamlanan ön lisans ve minimum 4 yılda tamamlanan lisans dereceleri oluşturmaktadır. 2. aşamayı ise yüksek lisans ve doktora dereceleri oluşturmaktadır. Yüksek lisans dereceleri tezli ve tezsiz olarak ikiye ayrılmakta, tezsiz yüksek lisans minimum 1,5 yıl tezli yüksek lisans ise minimum iki yıl sürmektedir. Doktora programının tamamlanması ise 4 yılda gerçekleşmektedir. Dış hekimliği ve veterinerlik alanlarında eğitim süresi 5, tıp alanında ise 6 yıldır ve bu alanlardan mezun olan öğrenciler lisans, yüksek lisans eğitimini tamamlamış sayılmaktadır.

AKTS, Bologna sürecinin amaçlarından biri olan Türk eğitim kurumları için yeni bir kavramdır. AKTS'nin Türkiye'de kullanılması esas olarak öğrencilerin hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlamaktaydı ve başlangıçta AKTS doğrudan hareketlilik konusuyla ilgiliydi. Derecelerin tanınmasını kolaylaştıracak bir doküman olan Diploma Eki çalışmaları da YÖK önderliğinde başlatılmıştır. AB Komisyonu ve UNESCO'nun hazırlamış olduğu şablona uygun bir model YÖK tarafından tüm yükseköğretim kurumlarına tanıtılmıştır.

İlgili Mevzuata Bologna Unsurlarının Yansıtılması

Yükseköğretimin en önemli ve öncelikli paydaşı olan öğrencilerin yükseköğretimdeki katılımcı rolünü artırabilmek, sürece aktif katılımını ve karar verme süreçlerinde yer almasını sağlamak amacıyla; 20 Eylül 2005'te Resmi Gazete'de "Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği" yayımlanmıştır. Söz konusu yönetmeliğin amacı aşağıda ifade edilmektedir.

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına kayıtlı öğrencilerin eğitim, sağlık, spor ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanması ve geliştirilmesinde haklarını gözetmek, ulusal çıkarlar konusunda duyarlı olmalarını sağlamak, yükseköğretim kurumları yönetim organları ile öğrenciler arasında etkili bir iletişim kurarak öğrencilerin beklenti ve isteklerini yönetim organlarına iletmek ve öğrencilerin eğitim-öğretim konusundaki kararlara katılımını sağlamak amacıyla oluşturulacak Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ile bunları ulusal ve uluslararası düzeyde temsil etmek için Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyinin kuruluş, görev, yetki ve çalışma esaslarını düzenlemektir (YÖK, 2016).

Bologna unsurlarının mevzuata yansıtılması ile ilgili bir diğer önemli gelişme ise ders kredilerinin hesaplanmasında öğrenci işyükünün esas alındığına ilişkin 2547 Sayılı Kanun'un 44. maddesinde yapılan değişikliktir. YÖK Genel Kurulu'nun 07.07.2011 tarihli kararı, 6111 Sayılı Kanun'un 171, 172 ve 173. maddelerinin uygulanma esaslarını içermektedir. Kararın B maddesinin yedinci fıkrası 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 44. maddesinde yapılan değişikliği içermektedir. Buna göre:

- *Ders kredilerinin hesaplanmasında, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde her bir düzey için belirlenen ve program bazında öngörülen bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılmasına dayalı öğrenci iş yükü esas alınır (YÖK, 2011).*

Söz konusu mevzuat düzenlemesi ile “öğrenci iş yüküne dayalı kredi” kavramı yükseköğretim sistemimizde yerini bulmuştur. Aynı maddenin devamında, öğrenci iş yükü aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

- *Öğrenci iş yükü, ders saatlerinin yanı sıra laboratuvar, atölye, klinik çalışması, ödev, uygulama, proje, seminer, sunum, sınava hazırlık, sınav, staj, iş yeri eğitimi, gibi eğitim-öğretim etkinliklerinde harcanan bütün zamanı ifade eder. 1 kredi, 25-30 saat arası öğrenci iş yüküne karşılık gelecek şekilde yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından tespit edilir (YÖK, 2011).*

Aynı maddede, ayrıca,

- *TYYÇ düzeylerine ve kredilerine ilişkin bilgi yer almaktadır: 58 TYYÇ'de yer alan 5. Düzey (Ön Lisans) için 120 Kredi; 6. Düzey (Lisans) için 240 Kredi; 7. Düzey (Yüksek Lisans) için asgari 90 Kredi ve 8. Düzey (Doktora) için asgari 180 Kredi esas alınır. Tıp Doktorluğu Programı 360 Kredi; Diş Hekimliği, Eczacılık ve Veteriner Hekimlik ile Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Programları 300 Kredi olup; bu programlar, yüksek lisans düzeyindeki bütünleşik programlardır (YÖK, 2011).*

Bologna unsurlarının mevzuata yansıtılması ile ilgili bir diğer güncel gelişme ise Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ndeki değişikliktir. 20 Nisan 2016 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan “Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği” ile 1 Temmuz 1996 tarihli “Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği” yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yönetmelik, yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşan lisansüstü eğitim ve öğretimi düzenlemektedir. Söz konusu yeni yönetmelikte, programlar için Bologna araçlarından olan AKTS kredisini belirtmiştir (YÖK, 2016a). Söz konusu yeni yönetmelikte, program yeterliliklerinin hesabında AKTS kredisine göre uygulama getirilmiştir (YÖK, Tarihsiz b). Yeni yönetmeliğin Bologna terminolojisi ve Bologna araçlarıyla uyumlaştırıldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye'nin 2012 Bologna karnesi pek parlak görünmemektedir. 2009 yılında daha üstün başarı gösterilen bazı eylem başlıklarında 2012 yılında önemli bir gerileme söz konusudur. Dış kalite güvencesine uluslararası katılım eylem başlığında ciddi

bir performans düşüklüğü gösteren Türkiye’de önceki 56 öğrenmenin tanınması konusunda da somut bir adım henüz atılamamıştır (Bologna Stocktaking Reports, 2012). Bologna çalışmaları kapsamında 2013 yılında önemli bir gelişmenin olduğu söylenebilir ve 29 Yükseköğretim Kurumu Diploma Eki Etiketini almaya; 15 Yükseköğretim kurumu da ECTS “AKTS” Etiketini almaya hak kazanmıştır.

KKTC Yükseköğretiminde Kalite ve Bologna Süreci

Üniversitelerin içinde bulunduğu hızlı gelişim karşısında 17/1986 sayılı milli eğitim kanununun yeterli olmaması nedeniyle, yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, işlevi, denetimi ve akreditasyonu ile ilgili kanun, KKTC meclisi tarafından 15 Ocak 1993 tarihinde yürürlüğe giren yasa, yükseköğretim kurumlarının denetimine, onayına ve akreditasyon yasasını yürürlüğe koyarak Yükseköğretim Kurumları Denetleme ve Akreditasyon Kurulu (YODAK) tanımlanmıştır (YODAK 2015). Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu, Görevi, Denetlenmesi ve Onaylanması Hakkında Kanun’un amacı, KKTC sınırları içinde kurulmuş veya entegre edilmiş özel yükseköğretim kurumlarının teşkilat, işlev, görev, yetki ve sorumluluklarını belirlemektir. Öğretim elemanı, öğrenciler ve diğer çalışanlar ile ilgili olarak, bunların denetimi ve sınavlarının yürütülmesi ile özel yükseköğretim kurumlarının akreditasyon düzenlemeleri ve ilgili denetleme ve gözetim işlevlerine yürütmektir (YODAK 2015). Cumhuriyet Meclisi’nde, 26 Eylül 2005 tarihinde kabul edilen Yükseköğretim Yasasıyla Yükseköğretim Planlama, Denetleme, Akreditasyon ve Koordinasyon Kurulu (YÖDAK), daha profesyonel ve akademik olarak yeni döneme başlamıştır (YÖDAK, 2015).

Üniversitelerin ve diğer sistem paydaşlarının yükseköğretim sistemini güçlendirmeye ve KKTC öğrenci sayısını artırmaya yönelik çalışmaları devam etmektedir. Bu kapsamda 2005 yılındaki Yükseköğretim Kanununda yeniden düzenlenen YÖDAK’ın çalışmaları, üniversitelerde kalite güvencesi ve akreditasyona yönelik araştırmaları başlatmış ve uygun uygulamaya ivme kazandırmıştır. Yani, Bologna sürecine uyum çalışmaları hızlanmıştır. Bologna Süreci, genel olarak eğitim ve öğretim alanında Amerika Birleşik Devletleri’ne alternatif olarak oluşturulmuş ve Avrupa’yı bu alanda daha çekici hale getirmek amacıyla 2001 yılında KKTC tarafından özerk üniversitelerde benimsenmiştir. Bu süreçte, üniversiteler YÖDAK ile seminer, konferans ve girişimler konusunda işbirliği içinde olup, bu süreç düzenlenen seminer ve konferanslarla da desteklenmiştir. Konunun değerlendirme süreci YÖDAK başkanlığı ile paralel olarak devam ederken özerk kurumlar ile bağlantı içindedir. YÖDAK başkanlığı stratejisi içinde bulunan iki önemli nokta Akreditasyon kriterler ve Türkiye Üniversiteleri ile olan işbirliğidir.

Konu değerlendirme süreci, YÖDAK’ın stratejisinin iki önemli noktası akreditasyon standartları ve Türkiye üniversiteleri ile işbirliğidir. Bu konuda KKTC akredite bir kuruluş olan YÖDAK’ın başkanı, Bologna süreç uzmanlarını üniversitede süreç standartları seminerleri düzenlemiştir. YODAK, QAA organizasyonunun kurulmasında ABD’li uzmandan, İngiltere’deki ESG, ENQA, QAA uzmanları, Fulbright’tan yetkili, standartlar için NEASC akreditasyonunda uzman destek

sağlamışlardır. KKTC’de 2011 yılından bu yana devam eden Bologna süreci henüz resmi olarak onaylanmamış olsa da bu konudaki girişimler uygulanmaktadır. YODAK başkanlığının öncülük ettiği girişimler ve iyileştirmeler, KKTC’nin eğitim başarılarını gün geçtikçe gelişim göstererek uluslararası standartları yakalamayı hedeflemektedir.

KAYNAKÇA

- Akman, A. T. (2010). *Bologna Süreci ve Yükseköğretim Kurumlarındaki Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Aktan, C. C. (2007). *Yükseköğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını
- Ali, M. and Shastri, R.K. (2010). Implementation of total quality management in higher education. *Asian Journal of Business Management*, 2(1): 9-16.
- Atanur-Baskan, G. (2001). Türkiye’de Yükseköğretimin Gelişimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Çelik, Z. (2012). Bologna sürecinin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(2), 100-105. doi:10.5961/jhes.2012.038.
- European Commission, (2013). ECTS Label-DS Label: Guidelines for Applicants (2013). http://eacea.ec.europa.eu/llp/support_measures_and_network/documents/2013/ects_ds/guidelines_2013_label_applications.pdf, Erişim tarihi: 05 Mayıs 2021.
- European Commission, (2015). ECTS Users’ Guide: 2015, Erasmus+, Luxembourg. Erişim tarihi: 08.11.2021 https://ec.europa.eu/education/ects/usersguide/docs/ectsusers-guide_en.pdf
- Kıyıcı, Ö. G. (2012), Bologna Süreci: Yükseköğretim Sistemi İçin Bir Fırsat mı Yoksa Tehdit mi?, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Kızıl, F. ve Babadogan, M. C. (2018). A comparison with English language and literature department programme competencies. *New Trends and Issues proceedings on Humanities and Social Sciences*. (Online). 5(5), 78-84. Available from: www.prosoc.eu
- Mızıkacı, F. (2006). Higher Education in Turkey, Monographs on Higher Education, UNESCO, Bucharest.
- Özer, M., Gür; B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*, Ankara: SETA Yayınları.
- Sağlam, M. (2009). AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi ve İlköğretimdeki Değişmeler. A. Hakan. (Ed.) içinde Öğretmenlik Mesleki Bilgisi Alanındaki Gelişmeler (s. 41-60). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process, *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 67-86.
- Tuzcu, G. (2002). Avrupa Birliğine Geçiş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- YÖDAK (2015). KKTC Yükseköğretim Denetleme ve Akreditasyon Kurulu. <http://www.ncyodak.eu/contact.html> Erişim tarihi: 05 Mayıs 2021.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (2010). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları, Ed: Armağan Erdoğan, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilan_ma_66_soruda_bologna_2010.pdf/f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc, Erişim tarihi: 05 Mayıs 2021.
- YÖK, (Yükseköğretim Kurulu), (2011). Mevlana Değişim Programına İlişkin Yönetmelik, 28034 sayı ve 23 Ağustos 2011 tarihli Resmi Gazete.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2016). Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği. 29690 Sayı ve 20 Nisan 2016 Tarihli Resmi Gazete
- Yöntem, E. (2015). *Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının bologna süreci ve türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine ilişkin görüşleri (Kırıkkale üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTENİN BİR BELİRLEYİCİSİ OLARAK SOSYAL MEDYA: EĞİTİM-ÖĞRETİME ETKİLERİ VE KUŞAK İLETİŞİMİNDEKİ YERİ

Doç. Dr. Aylin TUTGUN ÜNAL

Üsküdar Üniversitesi, İletişim Fakültesi
aylin.tutgununal@uskudar.edu.tr

ÖZET

Sosyal medyanın her geçen saniye devasa enformasyon akışı kişilerin davranışlarına nüfuz ederek iletişim alışkanlıklarını dönüştürmüştür. Pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkileri tartışılmış, avantajlı olduğu ve motivasyon sağladığı araştırmalarda bildirilmiştir. Sosyal medyanın eğitim-öğretim faaliyetlerine katılarak gerek dersin işlenişi gerekse de ders dışı iletişimin sağlanması yönüyle eğitimde kullanılması yükseköğretim mensubu üniversite öğrencilerinin motivasyon ve başarısında fonksiyonel olmuş, halihazırda kullanılan bir mecra da eğitim-öğretim faaliyetlerinin de yer alması rahatlık sağlamıştır. Makro düzeyde ise, zaman ve mekân bağımsız yüzlerce öğrencinin bulunduğu yerden derse katılabilmesi, büyük kitlelere içeriği ulaştırma açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu yönüyle sosyal medya gerçek yaşamdaki mekân sınırını aşmıştır. Eğitim-Öğretim faaliyetleri için sunduğu imkanlarla birlikte gençlerin motivasyonlarındaki fonksiyonelliği ile çevrimiçi dünyalarında yer bulmuştur.

Diğer yandan, günümüzde kuşak adı verilen belirli zaman aralıklarında dünyaya gelenlerin sınıflandırıldığı ekosistem içinde sosyal medya tüm kuşaklar tarafından pek çok amaçla günlük olarak kullanılmaktadır. Çevrimiçi ve gerçek yaşamın iç içe geçerek birbirine nüfuz ettiği ve kuşaklararası değer aktarımı içinde sosyal medyanın da yer bulduğu bir çağda yaşamaktayız. Sosyal medyanın küresel ağı ile dünyanın bir ucundan değer aktarımı olurken aynı zamanda içinde bulunulan toplum ve toplumun yapı taşı aileden aktarılan değerler ile mozaik değerler sistemi oluşmaktadır ve bulunulan yapı içerisinde uyum içinde yaşamak, ortak dil oluşturmak zorundayız. Değerler toplumu bir arada tutan normlar olarak ortak dil oluşturmada ve bir toplumu kendine özgü kültürü ve alışkanlıklarıyla gelecek nesillerde sürdürülebilir kılmada önemlidir. Yaşanılan çağda çevrimiçi yaşantı ile gerçek yaşantı arasındaki dengenin sağlanması, kültürün ve değerlerin kayıp olmadan kuşaktan kuşağa aktarılması için iletişimin sağlanmasında “kuşak iletişimi” becerilerinin kazanımı ve eğitim-öğretim faaliyetleri ile kalite çalışmalarına dahil edilmesi önem arz etmektedir. Gençlerin çevrimiçi dünyasını gerçek yaşam ile birlikte bütünleşik ele almayı gerektiren günümüz kuşak iletişimi, kuşaklar arasında ortak dil oluşumunda ve değer aktarımının farkındalığında etkili olacaktır. Sonuç olarak; çevrimiçi ağ sistemi olan sosyal medyanın gerçek yaşamdaki aktivitelere dahil edilmesiyle

yapılacak çalışmalar, aynı zamanda gençlerin iletişim kurma, sosyalleşme, kendini ifade etme gibi gelişimsel özelliklerini desteklemede de fonksiyonel olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Eğitim, Kalite, Kuşaklar, Kuşak İletişimi

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimiyle yeni medya ile gelinen noktada sosyal medya çağında yaşamaktayız. Sosyal medya dünya genelinde kabul görmüş olup bir iş yapış şekli, iletişim tarzı ve hatta yaşam aktivitelerinin sürdürülebilir aracı olmuştur. Farklı uygulamaları içinde barındırarak yediden yetmişe herkesin aradığını bulabileceği bu platform farklı kullanım tarzlarına hitap edebilecek özellikleri ile adeta hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

Sosyal medya bir iletişim aracı olmaktan fazlasını sunmaktadır. İçerisinde yer alan pek çok özellik ile farklı alanlarda dönüşüm yaratmıştır. Alışveriş, kültür-sanat aktivitelerini takip ve katılım, işletme hesapları ile pazarlama, bilgi ticareti, gazetecilik, eğlence gibi pek çok alanın iş yapış şeklini dönüştürmüştür. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. 2013 yılında ülkemiz gündeminde sıkça ele alınan Facebook'ta eğitim-öğretim aktivitelerini yürütme konusu oldukça dikkat çekmiş, pek çok akademisyen zaman ve mekân bağımsız bu ortamda derslerin bir bölümünü yapmayı deneyimlemiş ve eğitimde motivasyon ile başarının arttığını ifade etmiştir (Büyüksener, 2013; İşman ve Albayrak, 2014; Tutgun-Ünal ve Katmer-Bayraklı, 2014).

Sosyal medya çevrimiçi yani mekân bağımsız bir ortam olduğundan fiziki bir alanın katılımcı sınırını aşmıştır. Diğer yandan, istenildiği zaman içerisindeki videolar tekrar dinlenebilmekte olduğundan zaman bağımsız derse ulaşılmasına imkân sağlamaktadır ve böylece tekrar etme amacına da hizmet etmektedir. Söz konusu imkanlar, sosyal medyanın eğitim-öğretimde kullanımına yönelik avantajlardan bazılarıdır. Bu uygulamayı derslerine entegre eden akademisyenlerin yoklamalarını sosyal medyadan aldığı anda öğrencilerin bulunduğu yerden fotoğraf çekerek paylaşması, diğer bir ifade ile “ben buradayım” demesi de ayrıca bir motivasyon kaynağı olarak başarıyı tetikleyici bir rol oynamıştır.

Sosyal medya özellikle genç kuşaklar açısından eğlenceli ve motive edici bir araçtır. Ülkemizde yapılan pek çok kuşak araştırmasında özellikle gençlerin yoğun sosyal medya kullanımının olduğu ve fotoğraf, video paylaşımları ile eğlenceli içeriklere ilgi duyduğu ortaya koyulmuştur (Amâncio ve Doudaki, 2017; Kuyucu, 2011; McCool, 2011; Özdemir, 2017; Tankovska, 2021; Tarhan ve Tutgun-Ünal, 2021; Tutgun-Ünal, 2013; Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020).

Eğlence işin bir parçası olduğunda genç kuşakları ayrıca motive etmekte, zincirleme başarıları da beraberinde getirmektedir. Bu algının eğitim-öğretim sürecinde de fonksiyonel olabilmesi için yükseköğretim kurumları ve onlara rehberlik sağlayan kuruluşların sistematik çalışmalar ile strateji planlarına bu konuyu dahil etmeleri kalite artışı açısından önemlidir.

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında her şey baş döndürücü bir hızla değişirken yükseköğretim alanında da beklentiler ve algılar her geçen gün değişmeye devam ederek dinamik bir hal almıştır. Bu yüzden söz konusu beklenti ve algılara uyum sürecine kurumların da cevap verebilmesi için rehberlik ve liderlik edecek bir kuruluşa ihtiyaç doğduğundan ülkemizde Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur. Toplumsal ve endüstriyel algı ve beklentilerin bu değişim süreçlerinden ciddi bir biçimde etkilendiği düşünüldüğünde, kurumların yönetsel süreçlerini çağın gereksinimlerine uygun bir biçimde yenilemek ve geliştirmek zorunda kaldığı görülmektedir (Elmas, 2019-2023, s.4). Bu dönüşüm şüphesiz ki yüksek motivasyon ve çalışmayı da beraberinde getirmekte olup, yükseköğretim kurumları yöneticilerinden ve çalışanlarından kurum amaçları ile toplumsal beklentileri birleştirmeleri ve dönüşüme kalitenin artırılmasını hedef bilerek adapte olmaları beklenmektedir.

Sosyal medyanın etkileri kurum politikalarında, kalite artışını hedef alan stratejik planlarda ve işin mutfağı olan eğitim-öğretim ortamlarında dikkate alınmalıdır. Çağımızın sosyal medya çağı olduğu ve sosyal medyanın artık iş yapış şekillerine adapte edilmesi gerekliliği, özellikle yükseköğretim kurumlarında bulunan genç öğrencilerin toplumsal kazanımı ve başarısı hedef alınarak önemli ve tetikleyici bir güç olarak değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda kalitenin bir belirleyicisi olarak sosyal medyadan ne şekilde yararlanılabileceği, eğitim-öğretim ortamlarına etkileri ve kuşak iletişimindeki yeri bu bölümün konusu olarak ele alınmıştır.

Sosyal Medyanın Eğitimde Kullanımı

Günümüz sosyal medya çağında eğitim-öğretim faaliyetlerinin sosyal medya ortamlarında yürütüldüğünde öğrencilerin motivasyonunu arttırdığına dair araştırma bulguları dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda pek çok öğretim elemanının deneyimlediği sosyal medyada ders yapma ya da dersin iletişimini sağlama konusu genç kuşakların halihazırda bulunduğu ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerine de erişimleri açısından dikkat çekmiştir.

Ülkemizde özellikle medya yansımalarıyla birlikte yükseköğretim kurumlarının düzenlediği konferanslarda Facebook'ta ders yapma bağlamında sosyal medyanın eğitimde kullanımı özellikle gençleri hedef almıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde bunu deneyimleyen öğretim elemanları deneyimlerini konferanslarda, bloglarda ve çeşitli basılı, çevrimiçi gazeteler gibi medya araçları aracılığıyla paylaşmıştır. 2012-2014 yıllarında çok sayıda gazetede, Facebook'ta ders yapma, yoklama alma, videokonferans ile ders verme ve bu doğrultuda binlerce kişinin aynı anda senkron ya da kayıttan asenkron olarak derse ulaşması gibi aktivitelerin avantajlar sağladığının belirtilmesi, Facebook'un asıl çıkış amacını da dönüştürmüş, eğitim gibi önemli bir alanda katkılarını ortaya koymuştur. Bu durum aslında bir ortamın işlevini kullanım amacı oluşturduğunu göstermiştir (Büyükşener, 2013; İşman ve Albayrak, 2014; Odabaşı ve diğ., 2012; Tutgun-Ünal ve Katmer-Bayraklı, 2014).

Söz konusu medyanın kullanım amacına hizmet etmesi durumu iletişim dünyasında geniş kitleler tarafından bilinen kullanımlar ve doyumlar kuramını da

işaret etmektedir (Katz, Blumler ve Gurevitch, 1974). Bu kurama göre, kişilerin belirli bir amaca yönelik doyum almak için medyayı kullandığı belirtilmekte ve bu kullanım amacı ve doyumlar kişiden kişiye göre değişmektedir. Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bireylerin psikolojik gereksinimlerinden yola çıkarak yeni iletişim ortamlarıyla ilişkisini açıklamaktadır. Bu yaklaşım geleneksel etki araştırmalarından farklı olarak, medyanın insanlara ne yaptığı üzerinde değil de insanların medya ile ne yaptığı, yani medyayı ne amaçla kullandığı konusuna ağırlık vermektedir (McQuail ve Windahl 1993: 110). Buna göre bireylerin, bilişsel, duyuşsal ve kişisel ihtiyaçlar doğrultusunda medya içeriklerini tüketmelerinin nedenlerini ve sağladığı yararları inceleyen bir yaklaşımdır. Böylece bireyin yeni iletişim ortamı ile bağlı kalması hangi amacını giderdiğine bağlıdır. Bunu anlamak için eğer kullanımlar ve doyumlar modeli tercih ediliyor ise kullanıcı tarafına daha çok bakmak gerekmektedir. Bu yaklaşımın bireyi merkeze aldığı söylenebilir (Tutgun-Ünal, 2015).

Bireyin merkeze alınarak medya etkilerinin incelenmesi, 1974’de Blumler ve Katz’ın editörlüğünde “Kitle İletişimin Kullanımı” başlığıyla yayınlanan bir dizi çalışmayla başlamıştır (Heath ve Bryant, 2000: 361). Bu noktadan hareketle yapılan pek çok çalışma o zamanın şartları ve popüler olan medya bağlamında yapılmıştır ve günümüze doğru evrilen bu süreçte geline nokta sosyal medya insanların ihtiyaçlarına cevap olmuştur.

Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı ile facebook üzerine yapılan bir araştırmada katılımcıların Facebook kullanımında etkili olan 4 faktör ortaya çıkmıştır; Eğlence, bilgilenme/arkadaşlık, rahatlama/sosyal kaçış ve sosyal etkileşim. Bu faktörler araştırmaya katılan katılımcıların genel Facebook kullanımının %52,81 gibi neredeyse yarıdan fazlasını açıklamaktadır (Karakoç ve Gülsünler, 2012). Bu sonuçlar Facebook kullanım motivasyonlarını göstermektedir ki eğitim-öğretim faaliyetlerine sosyal medyanın getirdiği katkılar ve kullanım motivasyonları arasında bağ kurulmasında önemli bulgulardır.

Sosyal medyanın sunduğu en cazip özelliklerden birisi eğlencedir. Genç kullanıcıların özellikle eğlence, arkadaşlıklarını sürdürme, rahatlama, sosyal aktiviteler ile iletişim ve etkileşim ihtiyaçlarını karşılamada sosyal medyayı kullanması pek çok araştırma doğrultusunda ortaya koyulmuş kullanım motivasyonlarıdır (Akyazı ve Tutgun-Ünal, 2013; Canöz, 2016; Karakoç ve Gülsünler, 2012; Karal ve Kokoç, 2010; Tarhan ve Tutgun-Ünal, 2021; Tutgun-Ünal, 2015).

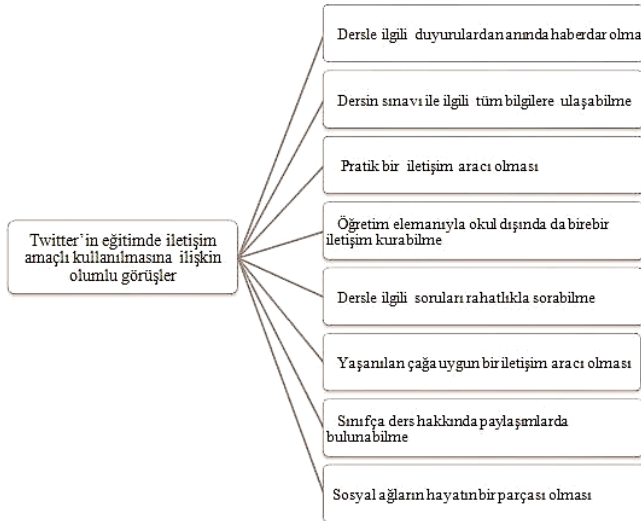
Diğer yandan halihazırda rahat hissedilen bir çevrimiçi platformda kişilerin pek çok işini aynı anda yapabilmesi, istediği hizmetlere ulaşabilmesi iş yapış şekillerini dönüştürmekle birlikte motivasyonu da arttırmaktadır. 2013 yılında Büyükşener’in dönem boyunca bir dersinin yarısını Facebook’ta yürütmesi örneği ilk uygulama olması açısından dikkat çekmiş olup alanyazında da yerini almıştır (Büyükşener, 2013). Binlerce öğrencinin katılımına izin veren bir platformun fiziksel mekân sınırını kaldırması, ders videosunun daha fazla öğrenciye ulaşımı açısından avantaj

sağlamakta olup Facebook grubundan derse katılma fikrinin öğrencilere cazip geldiği bildirilmiştir. Özellikle yoklamaların bulunulan ortamda özçekim yapılarak yorum kısmına yollanması öğrenciler açısından eğlenceli bulunmuştur; yolda, yatağında, yemek masasında, parkta vs. bulunulan ortamda öğrenciler derse katılabilmıştır ve tekrar izleme imkânı sayesinde derse katılamayanlar da daha sonra dersi telafi edebilmiştir. Bu bağlamda yapılan pek çok kullanım amacı araştırmalarında belirtilen motivasyonların çevrimiçi ortamdaki derse katılmasıyla eğitim-öğretimin etkililiğinin ve başarının arttığı gözlenmiştir.

Ayrıca alanyazında Twitter’da dersin iletişiminin sağlanması ile ilgili de yapılan araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda daha çok ders dışında öğretim elemanı ve sınıf arkadaşları ile iletişimde kalabilme imkânı önplana alınmıştır. Dersin uygulama ödevleri ile ilgili soru sorabilme, ödevi yollama, sınav sorularına yönelik ipuçları, duyurular gibi ders aktiviteleri de zaman bağımsız sağlandığında başarıyı ve motivasyonu arttırmıştır (Odabaşı ve diğ., 2012; Tutgun-Ünal ve Katmer-Bayraklı, 2014).

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları düşünüldüğünde bahsi geçen sonuçlar şaşırtıcı değildir. 2014 yılında 75 öğretmen adayı üniversite öğrencisiyle yapılan bir araştırmada Twitter’ın ders iletişimi için kullanımına yönelik düşünceleri incelenmiştir. Bir dönem boyunca Bilgisayar 1 dersinin duyuruları, sınav öncesi ipuçları, öğretim elemanı ile öğrenci iletişimi, ödev ve ders dışı uygulamaları zaman bağımsız Twitter’ın özel mesaj bölümünden kontrolü sağlanmış, dönem sonunda öğrencilerin sınav kağıdına bu durumu değerlendirmeleri istenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle yapılan çözümlenmeler sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri şekil 1’deki gibi desenlenmiştir (Tutgun-Ünal ve Katmer-Bayraklı, 2014).

Şekil 1. Twitter’ın eğitimde iletişim amaçlı kullanımına yönelik görüşler



Schmucki ve Meel'e (2010) göre, Twitter gibi sosyal ağlar, okul gibi kurumsal yapılarda kurum çalışanları ve öğrencilerin sürekli iletişiminin ve karar süreçlerine katılımın sağlanmasında, özellikle de ortak kurum politikası belirlenmesinde kullanılabilir. Ülkemizde bu yönde yürütülen araştırmalar, özellikle Twitter'ın eğitimde iletişim amaçlı kullanımına yönelik uluslararası alanyazındaki pek çok araştırmayı desteklemektedir (Grossec ve Hotescu, 2008; Johnson, 2011; Kroski, 2008; Schmucki ve Meel, 2010; Wright, 2010).

Şimdilerde ders iletişimi konusu son yıllarda pek çok uygulamaya eklenen "hikâye özelliği" ile dönüşüme uğramıştır. Öğrenciler ders dışında öğretmenlerini etiketleyerek (@ - Mention özelliği) Instagram'da hikayelerini paylaşmaktadır. Yimidört saat kalma süresi olan hikayelere ardışık olarak birden fazla hikayeler sıralanabilmektedir ve öğrenciler çalışmalarını fotoğraflayarak hikâye bölümünden paylaşmakta, öğretmenleri ile etkileşim sağlamaktadır. "Görüldü" özelliği ile ulaşımı kontrol edilebilmekte, hatta "hikâyede paylaş" özelliği ile etiketlenen kişiler de aynı hikâyeyi kendi profillerinde paylaşabilmektedir. Böylece yazılı olarak sağlanan iletişim görsele evrilerek fotoğraf yoluyla etkileşimli yapılmaktadır.

Görsel iletişim pek çok araştırmada akılda kalma açısından yazılı iletişime göre daha etkili bulunmaktadır. Bu anlamda sosyal medya uygulamalarının sunduğu çeşitli görsel paylaşım şekilleri akılda kalmaya hizmet etmektedir ve bu yönüyle ele alınarak eğitim-öğretimdeki etkililiği bu açıdan da düşünülmelidir. Örneğin; dil öğrenmek için video izlemek eğitim-öğretimin bir parçası olarak ele alınabilmektedir. Ya da Youtube'da yer alan ders anlatım videoları ile teknik bir programı öğrenmeye çalışmak örneği oldukça kayda değer bulunmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim müfredatında olmayan herhangi bir konunun öğrenilmesi açısından oldukça avantaj sağlayan sosyal medyanın uzaktan eğitimin bir parçası olarak ele alınması şaşırtıcı değildir, aksine hayat boyu öğrenmeyi de desteklemektedir (İşman, 2011).

McCool (2011), Twitter kullanan öğretim elemanlarıyla görüştüğü çalışmasında, Twitter'ın farklı zamanlı olarak ders destek amaçlı ya da eşzamanlı olarak harmanlanmış öğrenme ortamları olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Grossec ve Hotescu (2008), öğrencilerin Twitter'ı mesajlaşmak, tartışmalara katılmak ve yeni kaynakları paylaşmak için kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin, etkinlik sonrasında da Twitter'daki iletişimlerini devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Twitter gibi tüm sosyal medya uygulamalarının iletişime yeni bir boyut kazandırdığı açıktır. Bu yeni çevrimiçi iletişimin adı ise kuşak iletişimi olacaktır.

Sosyal Medyanın Kuşak İletişimindeki Yeri

Günümüz iletişim alışkanlıklarının dönüşümüne imkân sağlayan bir araç olarak sosyal medya günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline geldi. Her geçen gün eklenen yeni özellikleri ile yediden yetmiş herkesin ilgisini çeken sosyal medyada değişen tarzlarda kullanım söz konusu olup bilgi alışverişi, haber takibi, eğitim amaçlı kullanımın yanında, akıllı telefonların sağladığı pek çok özellikler ile

eğlenceli fotoğraf ya da videolar oluşturup paylaşma, hayatındaki gelişmeleri, olayları yazılı, görsel, emojişel olarak diğlerlerine duyurma, iş amaçlı kullanım, oyun oynama, eğlence ve mizahi amaçlarla kullanım ve daha onlarca kullanım tarzı ile iletişim sağlanmaktadır. Bu sefer iletişim küresel boyutta, kuşaklar arası bilgi ve değerler aktarımı çevrimiçi, mozaik değerler sistemi içinde iletişim ise gerçek yaşam ile çevrimiçi yaşam arasında çift yönlü akmaktadır.

Değerler davranışlara kılavuzluk ederler ve toplumu bir arada tutan normlar olarak ifade edilirler. Kişilerin davranış biçimine rehberlik ederek insanları ve olayları değerlendirmemizi sağlayan, bir davranışın altında yatan nedenleri açıklamamıza yardımcı olan kavramlardır (Morsümbül, 2014). Diğler yandan değerler belirli yaş gruplarında yaşadıkları dönem şartlarından kaynaklı olarak değışebilmektedir. Bireyler belirli zaman dilimlerine ayrıldığında, kuşak kavramı ile açıklanırlar. Kuşakları, değerleri ve iletişimlerini anlamak için dönem şartları, yaşanan coğrafya, teknoloji kaynaklı farklılıklar ile yaşam tarzları, iletişim alışkanlıkları ve geline nokta sosyal medya kullanımları birlikte ele alınması gerekir.

Kuşak kavramının nasıl ortaya çıktığı incelendiğinde, ilk olarak Augute Comte tarafından bilimsel olarak ele alındığı görülmektedir. Buna göre, kuşaklar tarih sürecinde hareket eden kuvvetler olarak aktardıkları birikimler ile toplumsal ilerlemeyi sağlarlar. Her kültürün belirli gelenekleri, değerleri, alışkanlıkları vardır ve sonraki kuşaklara aktarırlar. Böylece, toplumun ilerlemesinde, birlikteliğinde ve en önemlisi ortak dilin oluşumunda rol oynayarak değer kazanırlar.

Kuşakların sosyal bilimler araştırmalarına ilk defa konu olması yirminci yüzyıla dayanmaktadır. Karl Mannheim tarafından yapılan sistematik araştırmalarda, kuşakların alışkanlıkları, kültürü, ortak davranışları sergileme eğilimi ve anlamlı bütünlük oluşturdukları ele alınmıştır (Mannheim, 1950; 1952). Bununla birlikte bireyin çocukluk, özellikle gençlik yıllarında meydana gelmiş olan sosyal, politik, ekonomik olayların o bireyin değerler sisteminin oluşmasında etkili olduğu ve yaşamı boyunca değışmeyip sabit kaldığı belirtilmektedir (Deniz ve Tutgun-Ünal, 2019; Hung ve diğlerleri, 2007; Strauss ve Howe,1991).

Türkiye’de kuşak konusundaki çalışmaların daha çok 2000’li yıllarda yapıldığı ve çeşitli sınıflandırmaların ve tanımların yapıldığı görülmektedir. Genel olarak ele alındığında, kuşak kavramının dünya genelinde yapılan tanımlamalar ile paralellik gösterdiği fakat bazı yönleri ile ülkemiz kültürünü yansıtmadığı belirtilmektedir (Ekşili ve Antalyalı, 2017). Bu durum, kültüre göre değerlerin ve aktarımının farklı olacağı düşünöldüğünde anlaşılır olmaktadır. Buna göre genel kuşak tanımlamalarında kuşakların, dünya genelindeki ekonomik ve sosyal hareketlerle oluşmuş zaman aralıklarından doğduğu (Berkup, 2014; Latif ve Serbest, 2014), ve ebeveynlerle çocuklarının doğumları arasındaki ortalama zaman aralığı olduğu (McCrinkle ve Wolfinger, 2010: 8-13) belirtilmektedir.

Kuşaklar yaygın olarak, Sessiz Kuşak (1927-1945), Baby Boomer (1946-1964), X Kuşağı (1965-1979), Y Kuşağı (1980-1999) ve Z Kuşağı (2000 ve sonrası) olarak

adlandırılmaktadır (Berkup, 2014; Dewanti ve Indrajit, 2018; Toruntay, 2011; Tutgun-Ünal, 2013). Ancak diğer yandan alanyazındaki kuşak terminolojisi incelendiğinde adlandırılmalarda ve tarih aralıklarında farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin, Sessiz Kuşak yerine “Gelenekçiler”, “Bunalım Bebekleri”, “Yetişkinler” (Berkup, 2014; Ekşili ve Antalyalı, 2017), Baby Boomer yerine “Bebek Patlaması” (Census, 2006:2; Tutgun-Ünal, 2013; Zemke vd., 2013:24), X Kuşağı yerine “Bebek Düşüşü (Baby Bust)” (Zemke vd., 2013:89), Y kuşağı yerine “Milenyum Kuşağı”, “Dijital Kuşak”, “www Kuşağı”, “Neden Kuşağı (Gen Why)”, “Sonrakiler (Nexters)”, “Eko patlaması (Echo Boomers)”, “2000 kuşağı” (Gravett, 2007:44; Latif ve Serbest, 2014; Lower, 2008:81; Tolbize, 2008:5-6; Toruntay, 2011; Türk, 2013:9), Z kuşağı yerine İGen (Taş, Demirdöğmez ve Küçükoğlu, 2017) gibi kavramlardan söz edilmektedir.

Diğer yandan, kuşakların medya araçlarının gelişimine göre gruplandırıldığına da rastlanmaktadır. Buna göre, X kuşağı radyo kuşağı (45 yaş ve üzeri), Y kuşağı televizyon kuşağı (30-45 yaş) ve Z kuşağı (15-30 yaş) sosyal medya kuşağı, 15 yaşın altındakiler ise alfa kuşağı olarak adlandırılmaktadır (Özdemir, 2017; Tarhan, 2020; Tarhan ve Tutgun-Ünal, 2021).

Kuşakların teknoloji merkezli farklılıklarının incelenmesi oldukça ilgi çeken ve önemli olan bir konudur. Bugün gelinen noktada sosyal medya kullanımlarındaki çeşitlilikler ele alınmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda, kuşakların Baby Boomer, X, Y ve Z kuşağı olarak gruplandırıldığı ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile tercihlerinin incelendiği ve hatta bu bağlamda ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir (Deniz ve Tutgun-Ünal, 2019; Dewanti ve Indrajit, 2018; Ekşili ve Antalyalı, 2017; Kuyucu, 2017; Tarhan, Ekinci ve Tutgun-Ünal, 2021; Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020).

Kuşakların ortak dil oluşturduğu günümüz mecrası sosyal medyadır ve söz konusu çevrimiçi ortamda tüm kuşakların günlük olarak oldukça yoğun vakit geçirdiği ve birbiriyle iletişim kurduğu, diğer bir tabirle bağlantıda kaldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları kuşakların çevrimiçi davranışlarını anlamak ve açıklamak için oldukça değerlidir ve bu doğrultuda belirli aralıklarla kuşakların sosyal medya tercihleri incelenmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde ortak bulgulara da rastlanmaktadır.

İstanbul’da yer alan 516 kişiden oluşan bir araştırmada, Baby Boomer, X, Y ve Z kuşağının sosyal medya kullanımları, sosyal medya kullanımı ölçeği ile incelenmiş, sosyal medya kullanım sürekliliği ve yetkinliği seviyesi ölçülmüştür. Araştırmada, tüm kuşakların sosyal medya kullanım yetkinliği orta seviyede bulunmuştur. Kendilerini yetkin hissedip hissetmedikleri bağlamında ölçümü ortaya koyan ölçeğin bir boyutu olan “yetkinlik” aslında yediden yetmişe tüm kuşakların orta seviyede sosyal medya kullanabildiğini ortaya koymuştur. Burada ortak dil oluşturmada teknolojik boyutun zorluğu sosyal medya ile bertaraf olmuş, sosyal medya ile çevrimiçi kuşak iletişiminin bir zemini hazırlanmıştır (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020).

Aynı araştırmada kullanılan ölçeğin “süreklilik” boyutu da sosyal medya kullanımındaki devamlılığı ölçmektedir ve orta seviyede tüm kuşakların devamlılık sağladıkları bulunmuştur. Kuşak farklılıkları açısından yapılan incelemelerde, anket formunun da kullanıldığı araştırmada, kuşaklar arasında sosyal medya kullanım alışkanlıklarında, tercihlerinde, kullanım amaçlarında farklılaşmalara rastlanmıştır.

Araştırmaya göre, genç kuşaklar olarak da adlandırılan Y ve Z kuşağının çevrimiçi ortak alan olarak biraradalık sağladığı sosyal medya mecrası Instagram’dır. Buna göre, 20-40 yaş aralığında olan Y kuşağının birinci sırada Instagram’ı tercih ettiği bulunmuştur (%63,5). Bu oran aslında %90’larda olup, bir grup Y kuşağının ilk sırada başka uygulamaları da kullandığını göstermektedir. Z kuşağının ise ilköğretim ikinci kademe ile lise öğrencileri arasında farklılık gösterdiği görülmüştür. Lise dönemindeki bireylerin de birinci sırada Instagram tercih ettiği, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ise Youtube mecrasını tercih ettiği bulgulanmıştır. Z kuşağında yaş arttıkça Instagram tercihlerinin de arttığı sonucuna varılmış olup, Y kuşağına doğru bir geçişi de ifade eden bu tercihler çevrimiçi biraradalıklar hakkında fikir vermektedir. Hem ilköğretim hem lise öğrencilerinin birlikte değerlendirildiği sonuçlara göre, Z kuşağının %45,8’i ilk sırada Instagram, %37,1’i ilk sırada Youtube kullandığını belirtmiştir. Ayrıca Facebook kullanmadıkları ortaya çıkmıştır (%3).

Diğer orta yaş ve üzeri kuşaklar incelendiğinde, Facebook tercihleri birinci sırada gelmektedir. X kuşağında Facebook ve Instagram kullanım oranları arasındaki fark, Baby Boomer kuşağından daha az bulunmuştur. Y kuşağı ile X kuşağının çevrimiçi bir köprü oluşturabilecekleri mecra ülkemiz bazında Instagram’dır. X kuşağının her ne kadar Facebook tercihleri (%47,1) öncelikli gelse de Instagram kullanım oranları da yükselmiştir (%38,2). Baby Boomer kuşağında ise, Facebook kullanımı yaygın olup (%41,4), Instagram fazla tercih edilmemektedir (%10,3). Böylece, bu kuşağın Y kuşağı ile çok fazla çevrimiçi biraradalık sağlayamadığı söylenebilir.

Sosyal medya tercihlerinin nedenleri düşünüldüğünde, ortamın sağladığı özellikler, paylaşımlar ve ortamda bulunan kişiler önplana çıkmaktadır. Medya tercihlerinin kullanımlar ve doyumlar yaklaşımıyla açıklandığı gibi, sosyal medyada da kişilerin doyum aldığı birtakım özellikler vardır ve buna göre tercih edilirler. Yukarıdaki araştırma sonuçları, gençlerin özellikle kendilerinin ya da birilerinin çektikleri fotoğraflarına filtre uygulaması yapmalarına ve paylaşımlarına izin verdiği için Instagram uygulamasını yoğun kullandıklarını göstermiştir. Yükseköğretim öğrencilerini de kapsayan bu gruptaki öğrencilerin birer genç olduğu göz önüne alındığında ve gelişim özellikleri düşünüldüğünde durumun doğal olduğu anlaşılmaktadır. Ve hatta çevrimiçi pek çok davranışın gerçek ortamdakine göre daha rahat ve kolay şekilde çevrimiçi ortama aktarıldığı da söylenebilir. Filtre uygulaması sayesinde gerçek yaşamda kişilerin makyaj yapmaya ihtiyacının olmaması örneğinde olduğu gibi, kişilerin sosyal medyada özgüvenli ve sosyal olarak kendi benliğini sunması da konfor sağlamaktadır. Bu durumu gelişim ve öğrenme psikolojisine hizmet eden birtakım kuramlarla açıklayabilmek mümkündür.

Gelişim psikolojisi ve psikoanaliz alanlarında çalışma yapan psikolog Erik Erikson, insanın doğumundan ölümüne kadar 8 farklı evreden geçtiğini savunmaktadır. Psikososyal gelişim evreleri olarak adlandırılan bu evrelerde kişilerin sağlıklı bir ruh haliyle gelişebilmesi için her bir dönemde tamamlaması gereken hedefleri vardır. Bu evreler; (1) Temel güven karşısında güvensizlik (0-1,5 yaş), (2) Bağımsızlık karşısında utanç ve şüphe (1-3 yaş), (3) Girişimcilik karşısında suçluluk (3-5 yaş), (4) Üretkenlik karşısında küçük görülme-aşağılık duygusu (5-11 yaş), (5) Kimlik kazanımı karşısında kimlik karmaşası (12-19 yaş), (6) Yakınlık karşısında yalnızlık (20-30 yaş), (7) Üretkenlik karşısında durağanlaşma (30-60 yaş), (8) Benlik bütünlüğü karşısında umutsuzluk (60 yaş üstü). Bu evrelerin her birinde bireyin yaşadığı çatışmaları başarılı bir şekilde atlatması önemli görülmektedir (Erikson, 1998).

Bu bağlamda, bu evreleri hem ailelerin hem de okulda öğretmenlerin bilmesi ve buna uygun davranış geliştirmesi önemlidir. Özellikle ebeveynlerin çocuklarının ilgili döneminde başarması gereken hedefleri bilerek yardımcı olması, çocukların ileriye dönük psikososyal gelişimlerinin sağlıklı olması açısından önemlidir. Diğer yandan, yükseköğretim öğrenimine devam eden genç grupların “yakınlık karşısında yalnızlık” olarak ifade edilen ve hem cinsleri ile karşı cinsleriyle yakın ilişki kurmayı da kapsayan gelişimsel görevleri vardır. Yakın ilişki kurmak, sosyalleşmek ve sağlıklı iletişim kurmak gibi davranışların gerçekleşmesindeki engeller kişileri yalnızlaştırabilir ve yaşamlarının ileriki evrelerinde iz sürerek sağlıklı birer kişi olarak yaşamlarına engel oluşturabilir.

Sağlıklı bir sosyal yaşamın gençlerin gelişiminde önemli olduğu gibi günümüz sosyal medya yaşantılarında çevrimiçi sosyalleşme alışkanlıkları da önemli hale gelmiştir. Gerçek yaşam ile çevrimiçi yaşam çift taraflı birbirine nüfuz ederek iki tarafı da etkilemektedir. Örneğin, kişi sosyal medyada paylaşım yaptığında arkadaşlarının beğeni yapmasını, yorum yazmasını, kısacası etkileşim kurmasını beklemektedir ve bunu sağlayamadığında olumsuz durum olarak ertesi gün arkadaşını gördüğünde yansıtabilmektedir. Ya da tam tersi, sosyal medyada devamlı beğeni koyan arkadaşıyla yüz yüze konuştuğunda aynı ilgiyi göremeyebilir. Bu dengenin sağlanması önemlidir ve hatta yeni çevrimiçi iletişim ortamı olarak sosyal medyayı gelişimsel görevleri destekleyici olarak kullanmakta fayda vardır. Sosyal medyanın sosyalleşme, iletişim kurma, haber alma ve eğlence gibi pek çok rutin alışkanlıkların sağlayıcısı, hatta dönüştürücüsü olarak kabul edilmesi, gençlerin yoğun kullandığı bir mecra olarak ele alınması, genç kuşaklar ile sağlanacak sağlıklı “kuşak iletişimi” açısından günümüzde önemli hale gelmiştir.

SONUÇ

Geçmişten günümüze uzanan zaman diliminde farklı dönemlerde yeni bir medya aracı ortaya çıkarak popüler olmuş, iletişim alışkanlıklarını etkilemiş ve hatta dönüştürmüştür. Şimdilerde ise yediden yetmişe tüm dünyayı etkisi altında bırakan küresel çevrimiçi iletişim ağı olarak bilinen sosyal medyadan bahsediyoruz. Yeni

medyanın etkileşimli ortamına pratik bir araç olarak katılan sosyal medya, dünya genelinde mozaik kültürel yapıların da ortaya çıkmasına davetiye çıkarmıştır ve gelinen noktada kuşaklar arası değer aktarımından, kuşak iletişimine kadar kişilerarası iletişim alışkanlıkları ve kültürü dönüştürmüştür.

Sosyal medyanın çevrimiçi topluluklar, toplumlar, yeni dünyalar kurulmasına imkân sağlayan devasa yapısı ile bilgi alışverişi, kişisel paylaşımlar, arkadaşlıklar, alışveriş, oyun gibi pek çok aktiviteler gerçekleşmektedir. Bu aktivitelere genç kuşakların daha çabuk adapte oldukları ve aradıkları her türlü bilgiye ulaştıkları bu platformda günlük rutin alışkanlıklarını devam ettirerek motive oldukları pek çok araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla çocukluktan itibaren sosyal medya ile büyüyen bir kuşak ile bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçlarla daha sonra tanışıp adapte olan kuşakların ortak dil oluşturmaya çalıştığı bir dönemden geçiyoruz.

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sosyal medyanın güçlü etki yarattığı ve eğitim-öğretim aktivitelerine katılarak motivasyon sağladığı bilimsel yazında yer bulmuştur. Eğlenceli bir ortam olarak görülen sosyal medya üzerinden özçekim yapılarak yoklama alınması fikri yükseköğretim grubundaki öğrencilerin derse katılımındaki motivasyonlarına katkıda bulunduğu gibi gelişimsel özelliklerinden olan sosyalleşme, yakın ilişki kurma, sohbet etme gibi bireysel aktivitelerinde de olumlu rol oynamaktadır. Madalyonun diğer bir yüzünden bakıldığında ise, makro düzeyde avantajlardan bahsedilebilir; bir dersin yüzlerce kişi tarafından aynı anda ya da daha sonradan izlenmesi, zaman ve mekân sınırının olmaması, aktif öğrenme gibi. Sağladığı avantajlar eğitim-öğretim ve kalite çalışmalarında da dikkat çekmiş olup sosyal medyanın eğitim-öğretim kurumları kapsamında yapılacak gelecek stratejik planlama çalışmalarına dahil edilmesi ve çalışmaların çevrimiçi sosyal ağların günlük yaşamdaki etkileri kapsamında geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Diğer yandan sosyal medya kuşakları olarak ifade edilen tüm kuşakların sosyal medya kullandığı bir dönemde, dünya genelinde gerçekleşen çevrimiçi değer aktarımı, aynı aile içindeki bireylerin bile sosyal medya kullanım alışkanlıklarına göre farklı değerler sistemine maruz kalarak mozaik değerler sistemi içinde iletişim kurabilme becerilerini geliştirmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bir bireyin ilk yetiştiği yer aile ortamıdır, bu nedenle aile içinde başlayacak olan ortak dil oluşturma ve sağlıklı iletişim kurabilme becerileri için çevrimiçi dünyayı da içine alacak “kuşak iletişimi” gündeme gelmektedir. Yeni bir iletişim modeli olarak kuşak iletişiminin yeniden ele alınması ve eğitim-öğretim ortamlarında uygulama alanlarının yaratılması sosyal medya çağında önemli hale gelmiştir.

Eğitim sistemlerine de dahil edilecek bu yeni iletişim modelinde gerçek yaşam ile çevrimiçi yaşam arasında dengeyi kurabilme becerileri önemlidir. Bu nedenle sosyal medya ortamlarını eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir parçası haline getirecek stratejilerin oluşturulması kuşak iletişimi becerilerinden biri olarak ele alınmalıdır. Sonuç olarak, gençlerin dahil olduğu yükseköğretimde yüz yüze gerçekleşen

eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir aşaması olarak sosyal medyayı da işe dahil etmek, gençleri anlamak ve ortak bir dil oluşturmak için fonksiyonel olacaktır.

KAYNAKLAR

- Akyazı, E. ve Tutgun-Ünal, A. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal TR*, 3(6), 1–24.
- Amâncio M. ve Doudaki V. (2017). Put it in your story: Digital storytelling in instagram and snapchat stories, Uppsala University.
- Berkup, S. B. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218–229.
- Büyüksen, E. (2013). Sosyal medya üzerinden üniversite eğitimi. Erişim Adresi: <http://www.ercument.org/2013/04/17/yeni-medya-konferansi-egitim-sunumu/>
- Canöz, N. (2016). İletişim fakültesi öğrencilerinin kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *SUTAD*, (39), 423–441.
- Census. (2006). Selected characteristics of baby boomers 42 to 60 years old in 2006. Chicago: US Census Bureau.
- Deniz, L. ve Tutgun Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1025–1057.
- Dewanti, P. ve Indrajit, R.E. (2018). The effect of XYZ generation characteristics to e-commerce C-to-C: A review. *Ikraith-Informatika*, 2(2), 56–60.
- Ekşili, N. ve Antalyalı, Ö.L. (2017). Türkiye’de Y kuşağı özelliklerini belirlemeye yönelik bir çalışma: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences (NWSAHS)*, 12(3), 90–111.
- Elmas, M. (2019-2023). Yükseköğretim kalite kurulu YÖKAK Stratejik Plan 2019-2023. Erişim Adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/sp/Yokak_2019_2023_Stratejik_Plan.pdf
- Erikson, E. (1998). Life cycle completed: Extended version. New York: WW Norton & Company.
- Gravett, L. (2007). Bridging the generation gap how to get radio babies, boomers, gen Xers, and gen Yers to work together and achieve more. New Jersey: Career Press Inc.
- Grosseck, G. ve Holotescu, C. (2008). Can we use Twitter for educational activities? *The 4th International Scientific Conference: E-learning and Software for Education*. Erişim Adresi: <http://www.morsmal.org/documents/members/admin/Can-we-use-Twitter-for-educational-activities.pdf>
- Heath, R. L. ve Bryant, J. (2000). Human Communication Theory and Research: Concepts, Contexts and Challenges. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Hung, K. H., Gu, F. F. ve Yim, C. K. B. (2007). A social institutional approach to identifying generation cohorts in China with a comparison with American consumers. *Journal of international business studies*, 38(5), 836–853.
- İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim, Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. ve Albayrak, E. (2014). Sosyal ağlardan Facebook’un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 129–138. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230158>
- Johnson, K. A. (2011). The effect of Twitter posts on students’ perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21–38.
- Karakoç, E. ve Gülsünler, M.E. (2012). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında facebook: Konya üzerine bir araştırma. *Akdeniz İletişim Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2012, 18, 42–57.
- Karal, H. ve Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251–263.
- Katz, E. J., Jay G. Blumler vd. (1974). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly* 37(4), 509–523.
- Katz, E., Blumler, J ve Gurevitch, M. (1974). Utilization of Mass Communication by the Individual. The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research into, Jay G. Blumler ent Elihu Katz (Eds.). California: Beverly Hills, pp.:19-32.

- Kroski, E. (2008). All a Twitter: Want to try microblogging? *School Library Journal*, 54(7), 31–35.
- Kuyucu, M. (2017). Y kuşağı ve teknoloji: Y kuşağının iletişim teknolojilerini kullanım alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 845–872.
- Latif, H. ve Serbest, S. (2014). Türkiye’de 2000 kuşağı ve 2000 kuşağının iş ve çalışma anlayışı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 132–163.
- Lower, J. (2008). Brace yourself here comes generation Y. *Critical Care Nurse*, 28(5), 80–85.
- Mannheim, K. (1950). Freedom, power, and democratic planning. New York: Oxford University Press. Erişim Adresi: <https://archive.org/details/freedompowerdemo00mannrich>
- Mannheim, K. (1952). Essays on the sociology of knowledge. (Edited by P. Kecskemeti), London: Routledge & Kegan Paul Ltd. Erişim Adresi: <https://archive.org/details/essaysonsociolog00mann>
- McCool, L.B. (2011). Pedagogical use of Twitter in the university classroom. *Unpublished Master’s Thesis*, Iowa State University, Ames, Iowa.
- McQuail, D. ve Windahl, S. (1993). İletişim Modelleri. Mehmet Küçükkurt (çev.). Ankara: İmaj
- McCrindle, M. ve Wolfinger, E. (2010). Generations defined. *Ethos*, 18(1) 8–13.
- Morsümbül, Ş. (2014). Kültürel değerlerin üç kuşak arasındaki değişimi üzerine bir inceleme: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 137–160.
- Odabaşı, H., Mısırlı, M., Günüç, S., Şahin-Timar, Z., Ersoy, M., Som, S., Dönmez, F.İ., ... , Erol, O. (2012). Eğitim için yeni bir ortam: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 89-105.
- Özdemir, Ş. (2017). Kuşaklar teorisine göre Türkiye’deki gençlerin medya kullanım alışkanlıkları ve İstanbul örneği. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schmucki, L. ve Meel, S., K. (2010). *Social networking in education: Practices, policies, and realitie*. Erişim Adresi: <http://www.mmseducation.com/register2010/>
- Strauss, W. ve Howe, N. (1991). Generations: The history of America’s future, 1584–2089. Quill William Morrow, New York.
- Tankovska, H. (2021). “Most popular social networks worldwide as of January 2021”, ranked by number of active users. Erişim Adresi: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Tarhan, N. (2020). *Doğru bir politika üretmezsek Z kuşağı kayıp kuşak olacak*. Erişim adresi: <https://www.nevzattarhan.com/dogru-bir-politika-uretmezsek-z-kusagi-kayip-kusak-olacak.html>
- Tarhan, N., Ekinci, Y. ve Tutgun-Ünal, A. (2021). Dijital Sağlık Okuryazarlığı: Dijital Hastalıklar ve Siberkondri. İstanbul: Der Yayınları.
- Tarhan, N. ve Tutgun-Ünal, A. (2021). Sosyal medya psikolojisi. İstanbul: DER Yayınları.
- Taş, H.Y., Demirdoğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğin mimarları Z kuşağının iş hayatına muhtemel etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031–1048.
- Tolbize, A. (2008). Generational differences in the workplace. Research and Training Center on Community Living: University of Minnesota.
- Toruntay, H. (2011). Takım rolleri çalışması: X ve Y kuşağı üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tutgun-Ünal, A. (2013). Nesiller ayrılıyor: X, Y ve Z nesilleri. *Açık bilim*, Erişim Adresi: <http://www.acikbilim.com/2013/09/dosyalar/nesiller-ayriliyor-x-y-ve-z-nesilleri.html>
- Tutgun-Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutgun-Ünal, A. ve Katmer-Bayraklı, V. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal medyanın eğitimde iletişim amaçlı kullanılmasına ilişkin görüşleri: Twitter örneği. *Uluslararası 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER)*, İstanbul.
- Tutgun-Ünal, A. ve Deniz, L. (2020). Sosyal medya kuşaklarının sosyal medya kullanım seviyeleri ve tercihleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 125–144. DOI: 10.26466/opus.626283
- Türk, A., (2013). Y kuşağı. İstanbul: Kafekültür Yayıncılık.
- Wright, N. (2010). Twittering in teacher education: Reflecting on practicum experiences. *Open learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(3), 259–265.
- Zemke, R., Raines, C., ve Filipczak, B. (2013). Generations at work: Managing the clash of boomers, gen Xers, and gen Yers in the workplace (2nd Ed. b.). USA: Amacom.

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME YAKLAŞIMLARI

Uz. Gamze PELER SAHOĞLU

*Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi
gamze.sahoglu@kstu.edu.tr*

Doç. Dr. Serdal ISIKTAŞ

*Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi
serdal.isiktas@kstu.edu.tr*

1. GİRİŞ

Günümüzde olduğu kadar geçmişte de öğretmenlik mesleği ve nitelikleri bir çok ülkede oldukça gündeme gelen bir konudur. Buna paralel olarak öğretmen yetiştirme uygulamaları ve üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları büyük ölçüde önem arz etmektedir. Bununla birlikte bilinmesi gereken diğer bir önemli konu ise öğretmenin eğitim sisteminin beyni olduğudur. Öğrencilerin eğitimine yardımcı olur ve onlara bir çok bilgi kazandırır. Eğitim sistemi süresince her aşamada çeşitli sorumluluklar ve roller üstlenir. Bu sebeplerden dolayı öğretmen eğitim sisteminin temelini oluşturan kilit noktadır ve iyi bir eğitim alıp, iyi yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleği günümüzde bir uzmanlık alanı olarak kabul görmektedir. Yükseköğrenimi tamamlama, gereklilik arz eden bilgi ve becerileri kazanmış ve bu mesleği yapabilme yetkisine ulaşmış kişiler tarafınca yürütülür. Bu sebepten ötürü bir çok ülkede nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için gerekli uygulamalar ve araştırmalar yapılmaktadır.

Açık bir sistem olarak değerlendirilen eğitim sistemi, amaçlar (girdi), etkinlikler (süreç), ürün (çıkıtı), ve (değerlendirme) dönüt basamaklarını içermektedir. Okul öncesinden yüksek öğretimin sonuna kadar, yaşam boyu eğitim kapsamı da dahil açık bir sistem olarak eğitim her aşamada farklı planlarla düzenlenmektedir. Öğretmen eğitimi de bu alanlardan birisidir. Öğretmenlik mesleği, bilgi ve tecrübe birikimi, alan bilgisi, planlama süreci, gelişmekte olan teknolojiye uyumluluk ve bunları kullanabilme yeteneği, farklı kişiliğe, karakterlere ve seviyeye sahip öğrencileri tanıyıp yönlendirme, etkili ve güçlü iletişim becerileri gibi bir çok yetenek gerektirmektedir (Kabaran ve Görgeç, 2016).

Nitelikli öğretmenler yetiştirmek toplumlar için ço büyük bir önem taşımaktadır. Hem öğretmen yetiştirme, hem de öğretmenlerin sınıfıçı uygulamaları etkinlikler değişmiş ve çeşitlilik kazanmıştır ve bununla birlikte değişimde önemli bir rol oynayan öğretmenlik mesleğindeki roller farklılık kazanmıştır. Bilgi toplumu olabilmek için ve öğretmenler kendilerine düşen görevleri yapabilmeleri için bu görevleri yerine getirebilecek vasıfta yetiştirilmeleri önemlidir. Bu yeni anlayışla birlikte hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen yetiştirmede eğitim programlarının yinelenmesi gerekliliği mecburi olmuştur. Bu şartlarda, 21. yüzyıl öğretmenlik

mesleği tanımı genişletilip, birçok değişkenden oluşan karışık bir biçim kazanmıştır (Ergün, Oral ve Yazar, 2018).

Öğretmenlik mesleğini yapabilmek, günden güne karmaşıkla içine giren ve sürekli değişkenlik gösteren bilgi toplumu için çok sayıda yetenek ve beceri isteyen bir durum haline gelmiştir. Zaman geçtikçe yüksek mesleki normlara sahip olan öğretmenlerin başarıya ulaşabildiği görülmektedir. Bilgi çağına ve bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için öğrencilerin de öğretmenlerin de devamlı gelişim göstermeleri gerekmektedir. Öğrencilerin göstereceği başarıdan beklentiler artıkça, öğretmenlerden de aynı beklentilerin arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha başarılı öğrenciler yetiştirebilmeleri için sürekli kendilerini geliştirmeleri ve sürekli öğrenmeleri gerekmektedir. Eğitim tarihi süresince öğrencilerin başarı elde etmeleri öğretmenlere mesleki gelişim için fırsat sağlanmasında ilk amaçtır (Abazaoğlu, 2014).

Yukarıda anlatılan nedenlerden dolayı, eğitimde uygulanan her türlü düzeltmeye öğretmenlerin aktif olarak katılım göstermeleri sağlanmalı ve 21. yüzyılı kavrama ve eğilimlerine hazır yeterlilikte yetiştirilmelidirler. Buna bağlı olarak, tüm ülkelerin eğitim programlarındaki öğretmen yetiştirme uygulamalarını 21. yüzyılın gerekliliklerini karşılayabilecek özellikte güncellemeleri gerekmektedir (Jan, 2017).

Bu fikir doğrultusunda, felsefi temeller açısından öğretmenlerde varolması gereken özelliklerin ve bu yeni fikir çerçevesinde öğretmenlik eğitim programlarının olması gereken kapsamda gerçekleşmesinin gündeme getirilmesi amaçlanmaktadır.

2. ÖĞRETMEN KAVRAMI

Eğitim sisteminin beyni öğretmendir. Öğretmen geçmişle ilgili herşey hakkında bilgi veren ve öğreten, günümüzdeki bilgileri geliştiren ve gelecekle ilgili yön veren kişiler arasında başta gelendir. Öğrencilerin yeni beceriler ve bilgiler kazanmasını sağlayan, gelişimlerine öncülük eden ve eğitim sisteminin her aşamasına dokunan öğretmenler, oldukça önemli sorumluluklar, görevler ve roller taşımakla yükümlüdürler. Bundan dolayı, bir öğretmenin iyi yetiştirilmesi, uzmanlaştırılması ve eğitim mühendisi gibi olması çok büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle ülkelerde farklı araştırmalar ve uygulamalar gerçekleştirilerek öğretmenlik mesleğini temelleri sağlam bir alan olarak yetiştirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlik günümüzde de uzmanlık gerektirici bir meslek olarak kabul edilip, yüksek öğrenimini tamamlamış, mesleğin temeli olan bilgileri ve becerileri kazanmış, bu mesleği yapabilme yetkisine sahip şahıslar tarafınca yürütülmektedir (Güneş, 2016).

Dönemlere ve eğitim yaklaşımlarına göre öğretmen kelimesinin tanımı değişmektedir. Eski zamanlarda öğretmen yalnızca bilgi aşılarken, son zamanlarda öğretmen kelimesinin tanımı uzman, sanatçı, eğitim mühendisi vb. olarak yapılmaktadır. Öğretmenler, projeleri belirleyip uygulayan, eylem planı oluşturan, bunların basamaklarını hazırlayan, önce düşünüp sonra bir etkinliği uygulayan, öğrencilerin gelişimlerinde düzeyleri belirleyen, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

için uygulanacak doğru teknikteknikleri seçen vb. birer eğitim mühendisi gibi çalışmaktadırlar. Öğretmenler birer santçıdırlar çünkü; onlar gibi düşünürler, öğrenci ile iletişimleri çok iyidir, öğrencilere rol modeli ve örnek olurlar, nasıl etkinlik düzenleyeceklerini bilirler, öğrenmede eksiklik ve hataları tamamlayıp, öğrenci zihinlerini süslerler, öğrencilerin hayallerini ve ideallerini oluşturmalarına destek ve yardımcı olurlar. Öğretmenler, eğitim öğretim bilim dalının tekniklerini ve yöntemlerini bilen uzmanlardırlar. Eğitimde herhangi bir karmaşık durumda, bilimsel temellere dayalı, net ve açık kararlar alırlar. Uygulama alanı olarak sınıfı kullanırlar ve sorunlar karşısında en uygun çözümü bulup uygularlar. Özetlemek gerekirse öğretmenlik mesleği karmaşık birçok alanı ve görevi kapsamaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin iyi yetiştirilip, bilgi ve becerilerini devamlı güncelleyip, öğrenci gelişim ve öğrenme basamaklarını gözlemleyip, uygulamalarda ağırlıklı olarak mantıklı ve yararlı olup, türlü ölçümleme tekniklerini kullanmaları beklenir (Stronge, 2018).

Cros ve diğerleri (2004)'ne göre öğretmenlik mesleğinin gelişimi ülkelere göre değişen bir karmaşık yapıya sahiptir ve bunun üç nedeni bulunmaktadır:

- *Gelişen bilgi ve araştırmaların sonucunda içerik olarak değişen fakat öğretmen eğitiminde somut ve teorik olmayan bir temel düşünülemez.*
- *Uygulamadan ayrı bir öğretmen eğitimi olamaz. Öğrenmeyi yaparak geliştiririz ve her ne kadar öğretmenlik mesleği gitgide bilgi temelli olarak değerlendirilse de, sınıfta uygulamaya geçmeyen öğretmen olamaz çünkü orası mesleğini öğrendiği yerdir.*
- *Durağan bir öğretmen eğitimi olamaz çünkü bu meslek sosyal değişkenleri birleştir ve bütünleştirir. Nasıl ki öğretmenler öğrencilere hayat boyu nasıl öğrenmeler gerektiğini öğretmek zorundadırlar, kendileri de mesek hayatları boyunca geliştirici etkinliklere katılıp gelişmeye devam etmelidirler (Akt. Balbağ, Yenilmez ve Turgut, 2017).*

3. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME KAVRAMI

Öğretmen yetiştirme süreci gelişmiş birçok ülkede dört basmaktan oluşmaktadır. Bunları şöyle sıralayabiliriz; hizmet öncesi eğitim, mesleğe başlama eğitimi, hizmetiçi eğitim ve lisans üstü eğitim yani ileri uzmanlık eğitimi. Lakin öğretmen yetiştirme denildiği zaman akla ilk gelen hizmet öncesi alınan eğitimidir ve genelde başlangıç eğitimi üzerine odaklanılır. Ülkemizde de olduğu gibi öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi üniversitelerdeki lisans programlarıyla yapılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sürecinde birçok öğretmen yetiştirme yaklaşımlarından faydalanılmaktadır (Kozikoğlu ve Soyalp, 2018). Bu çalışmada başlangıç eğitimi içerisinde yer alan öğretmen yetiştirme yaklaşımları ele alınmaktadır.

Türkiye tarihinde öğretmen yetiştirme çalışmaları köklü bir geçmişe dayanmaktadır. Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllardan beri öğretmen yetiştirmede “İlköğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulu, Köy Eğitim Kursları, Köy Öğretmen Okulları” vb okullar açıldı ve öğretmen yetiştirme hizmetleri başlamıştır.

Bu süreyi “Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri” takip etmiştir. İlkokul ve ortaokul için öğretmen yetiştirme programları farklı kurumlarca yürütülmüştür. Öncelerde öğretmenler sadece ortaokul ve lise seviyesi için eğitim alırken bu anlayış zamanla değişti ve yüksek öğretim seviyesinde eğitim almaya başlamıştır. Mili Eğitim Temel Kanunu 1739 sayılı kanunda bu konu ele alınmıştır ve tüm öğretmen adayları yükseköğrenim görmek zorunda olduğu kararı alınmıştır. Böylelikle 1973 yılı itibariyle yükseköğrenim seviyesinde öğretmen yetiştirme çalışmaları yer almıştır. Bunun akabinde 1982 senesinde öğretmen yetiştirme üniversitelerde yer almaya başlamış ve o zamanlardan günümüze kadar yaklaşık 100 eğitim fakültesi açılmıştır (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016).

Yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitiminin, YÖK Öncesi Yüksek Öğretmen Okulları Modeli ve YÖK Sonrası (1982–1997 Arası) Eğitim Fakülteleri Modeli olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. YÖK Öncesi Yüksek Öğretmen Okulları Modelinde (2547 Sayılı kanun, 1981) temel yaklaşım, öğrencilerin alması gereken alan dersleri alakalı lisans programlarına, meslek bilgisi de yüksek öğretmen okullarına dayanmaktadır. Ayriyeten bu tür okullar öğrencilere lisans eğitimleri esnasında barınma imkanı sağlayan yatılı okullardı. 1959’da Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun açılması ile bu modelde köklü bir değişim olmuştur. Bu okulun açılışı ile öğrenci kaynağı ilk öğretmen okullarına bağlanmıştır. Buradaki amaç ilk öğretmen okullarında edinilen mesleki güdülenmeden faydalanmaktır. Fakat ortada bir sorun vardı. Meslek lisesi tarzında olan bu okullardan mezun olan öğrencilerin yüksek öğrenim için sınava hakları yoktu. Sorunu çözmek için son sınıf olan öğrencilerden seçilen kişilere bir yıllık lise hazırlık programı eklenildi. Böylelikle bu okulun eğitim süresi 5 yıl (1+4) olarak değişti. Daha sonralarda bu uygulama 1964’te İzmir Yüksek Öğretmen Okulu’nda ve de en son olarak İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu’nda yer aldı. Cumhuriyet dönemine ait olan bu okullarda, değerli alan öğretmenleri ve akademisyenler yetiştirilmiştir. 1973’te ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bu öğretmen okulları, öğrencilerin üniversite sınavlarına girme hakkı için öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Böylelikle yüksek öğretmen okullarının öğrenci kaynağı durdurulmuş, 1978’de ise anarşik olaylar nedeni ile çok etkilendiğinden MEB tarafınca kapatılmışlardır. Eğitim hayatları sona eren bu okullar görevlerini eğitim süreçleri dört yıla çıkartılan enstitülere devretmiştir; Buca-İzmir, Dicle-Diyarbakır, Gazi-Ankara, Necati Bey-Balıkesir, Fatih-Trabzon, Selçuk-Konya, Kâzım Karabekir-Erzurum, Samsun ve Edirne. Bu okullara yüksek öğretmen okulları veriliyordu fakat bu okullar önceki okullara nazaran farklılık gösteriyordu. Bu okullar da MEB’na bağlıydı fakat dersleri okulun kendine ait öğretmenleri veriyordu. Ülkedeki anarşik olaylar bu okulları da etkilemişti, bilhassa koalisyon hükümetlerin başta olduğu 1970 yılları sonunda üç ayda mezun edilen alan öğretmenleri olmuştur (Kartal, 2011).

YÖK Sonrası Eğitim Fakülteleri Modelinde ise 1982 yılında 2547 sayılı kanun ile öğretmen yetiştirme programlarının polit olaylardan etkilenmemesi adına yeni

yüksek öğretmen okulları üniversitelerdeki eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Öğretmen lisesi mezunlarını bu fakülteleri tercih etmelerine özendirme için onlara ek puan verilip, ilk tercih olması durumunda da burs verilmesine karar verilmiştir. Bununla birlikte Fen Edebiyat fakültesi mezunlarına da lisans eğitimi esnasında öğretmenlik yapabilme hakkı kazanmak adına pedagojik formasyon belgesi veriliyordu. Ancak bu belgeyi alabilmek için verilen dersler maalesef ki ne öğrenciler ne de akademisyenler tarafınca gerekli düzeyde önem kazanamadı ve bu süreçte eğitim fakülteleri eğitim/öğretiminin temel amaçlardan koptuğu, gizli kapaklı Fen Edebiyat fakültesi şeklinde işlendiği belirlenmiştir. 1982 yılından itibaren uygulamada olan sertifika programı ve eğitim fakültesi uygulamalarına 1997 yılında “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” projesi sayesinde son buldu. 1997 ile 2009 yılları arasında öğretmen yetiştirme modeli yeni yapılanma ile değişmiştir. Bu değişim şöyledir; Eğitim Fakültesi Öğrencileri 3,5 yıl ve buna ek olarak 1.5 yıl, Fen- Edebiyat Fakültesi Öğrencileri 4 yıl ve buna ek olarak 1.5 yıl olarak eğitim alacaktır. Bu bir buçuk yıllık eğitim tezsiz yüksek lisans olarak adlandırıldı ve bu programda hedef olarak meslek bilgisi dersleri programa eklenmiştir. Bu bir buçuk yıllık programlar “Tezsiz yüksek lisans programı” adı altında meslek bilgisi derslerini kapsamaktaydı. Bu programdaki en önemli özellik Eğitim Bilimleri Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri tarafından sürdürülüyor olmasıydı. YÖK 2007’de bu 1.5 yıllık programın çerçevesini ve içeriğini değiştirerek eğitim fakültelerinde 5 yıllık süreç içerisine yaymış ve karma şekilde verilirken, Fen-Edebiyat fakültelerinden mezun olanlara 3 dönem yani 1.5 yıllık uygulama yapılmasına, bir sonraki yılda ise 2 dönem yani 1 yıllık uygulanmasına karar vermiştir. 2008 yılından itibaren meslek bilgisi dersleri öğretmen yetiştirme programlarının süreçleri ile eşitlenerek değiştirilmiştir (Kartal, 2011).

MEB, YÖK ve Eğitim Fakülteleri tarafınca kurulan “Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi” bu süreçte görevlerini iyi yerine getirememiş olup, buna bağlı olarak da sonuçta Tezsiz Yüksek Lisans Programı para sağlama kaynağı şeklinde düşünüldüğünden, çok sayıda eğitim fakültesi tarafınca yüksek kontenjanlar ile açılmıştır. Bu sebepten dolayı öğretmen eğitiminde kalite düşüşüne geçmiş ve atama bekleyen öğretmen sayısı aşırı derece de artmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2009).

2009 yılından günümüze kadar baktığımızda ise, Eylül 2009’da YÖK tezsiz yüksek lisans programını kaldırıp, lisans eğitimi yani dört yıllık süreç içerisinde öğretmenlik sertifikası/pedagojik formasyonun yapılmasını uygun görmüştür (Kartal, 2011).

Dünyadaki öğretmen yetiştirme programlarını incelediğimiz zaman bugüne kadar farklı yaklaşımların uygulandığını görmekteyiz. Bunları geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar olarak sıralayabiliriz. Sonralarda ise bu yaklaşımlara Beceri Yaklaşımı ve özellikle müzik öğretmenleri için Suzuki yaklaşımının eklendiğini görebiliriz. Yaklaşımları incelediğimiz zaman her birinin farklı anlayış ve uygulamalarla yürütüldüğünü görürüz. Mesela geleneksel

yaklaşımında asıl amaç öğrencilere bilgi aktarmaktır. Bu yaklaşımda her şeyi bilen öğretmen istenmektedir çünkü öğretmenin mesuliyeti ders vermek ve bilgi aktarımına ağırlık vermektir. Davranış değiştirmenin esas alındığı Davranışçı yaklaşımda ise beklenti öğrenci davranışlarını değiştirmek, öğrencilere verimli davranışlar ve alışkanlıklar kazandırmak, rol model olmasıdır. Bilişsel yaklaşım, gündeme beyin araştırmalarıyla gelmekte ve öğrenci davranışları yerine zihin geliştirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımda temel amaç zihinsel şema geliştirmektir. Bunun amacı gelişmiş ve zengin zihinsel şemalar, kolay bilgi öğrenimini sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı uzman öğretmenler yetiştirilmesinin üzerinde durulur. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında ise amaç öğrenmeyi öğretmektir. Bu yaklaşımda öğrenciler aktif öğrenmeyi ve türlü becerileri geliştirmeyi etkinlikler ile keşfederek öğrenirler. Öğretmenlerden öğrencilerin aktif öğrenimleri için liderlik eden ve öğrenen öğretmen olması beklenmektedir. (Balkar ve Şahin, 2015; Güneş, 2016; Güneş, 2018). Eğitime yeni bir bakış açısı kazandıran Beceri yaklaşımı ise bilgi öğrenim yerine beceri öğrenimini ön plana çıkarmaktadır (Güneş, 2018).

YÖK (2007.b) Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarına bakıldığında görüyoruz ki, dünyada öğretmen yetiştirmede uygulanan eğitim yaklaşımları Türkiye’deki ve buna bağlı olarak KKTC’deki uygulamaları da bazı farklılıklar olmasına rağmen beraberinde etkilemiştir. Eğitim süresince öğrencinin dil becerileri ile beraber zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Öğretmenlere bu becerileri geliştirmek için görev ve sorumluluklar yüklenmiştir. Bu anlayışla birlikte öğretmen yetiştirme ve programlara uygunluğu da etkilerek gündeme gelmiştir. Bu husus Yüksek Öğretim Kurulunun yayınladığı “Yeni Programlarla Getirilen Yenilikler” adlı yazıda anlatılmıştır. Bu konuya dair bildirmede “Öğretmen yetiştirme ders programlarının uygulamasında, yeni ilköğretim programlarındaki yapılandırmacı felsefede zorunluluk olarak , öncelik birikim ve yaşanmışlıkların temel alınması ve sonrasında tanım ve kavramlara varılması önem arz etmektedir. Diğer taraftan da ders konularının, MEB’nin ilgili aşama için hazırlanan ders programları ile bağlanması ve günlük yaşananlarla örneklendirip zengileştirilmesi” saptanmıştır (Akt. Şişman, 2017).

4. YAKLAŞIM KAVRAMI

TDK güncel Türkçe sözlüğüne baktığımız zaman yaklaşım kelimesinin anlamının; bir sorunun ele alınışı ve ona bakış tarzı olduğunu görebiliriz. Yaklaşım eğitim alanında baktığımızda ise bir ya da birden çok teoriye bağlı olarak, kendine has görüşleri, hedefleri, unsurları, esasları, normları, yöntem ve davranış gösterimleri olan sistematik ve bilimsel yollar olduğunu görebiliriz. İnceleme yaptığımız zaman bazı kaynaklarca yaklaşımlara eğitim akımları denildiğini görebiliriz (Güneş, 2016).

5. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME YAKLAŞIMLARI

Dünya genelinde 1900 yıllarının başından günümüze dek farklı eğitim yaklaşımları uygulandığı bilinmektedir. İlk başlarda yer alan Geleneksel Yaklaşım, Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşım, sonralarda Beceri

Yaklaşımı, ve Suzuki Yaklaşımının da eklendiğini görebiliriz (Balkar ve Şahin, 2015; Güneş, 2016; Güneş, 2018).

5.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel yaklaşım eğitim alanının aktaran yaklaşımı olarak bilinen en eski yaklaşımdır. Klasik eğitim şeklindedir. Bu yaklaşımda esas amaç bilgi aktarmaktır. Bu yaklaşıma göre öğretmen öğrencilere ders verip, kitapta yer alan bilgileri anlatıp veya sunup, bilgi aktarmakla sorumludur. Öğrenci bu yaklaşımda sadece değişik bilgilerin aktarılacağı boş bir kova yerine konulur. Keşif yaparak öğrenme uygulamaz, öğrenci sadece öğretmeni dinleyip aktardıklarını not alır. Öncelikle yüksek öğrenimde sonra da liselerde uygulanmaktadır. Bundan dolayı öğretmen yetiştirme aşamasında öğretilmesi gereken bilgilere odaklanılır. Bigi merkezli bu yaklaşımla her şeyi bilen öğretmen yetiştirmek amaçlanır (Güneş,2016; Güneş, 2018).

Eğitim esnasında anlatım, açıklama, tekrar yapma gibi yöntemlerin üzerinde durulmakta ve kademeli şekilde sunulmasına ağırlık verilmektedir. Öğretmen konuları öğrencilere düzeylerine uygun şekilde sunmakla, açıklamakla, tanımlamayla, şemalandırmayla, düzenlemeyle, sıralamayla, planlamayla, doğrulamayla vb. sorumludur. Bunyaklaşımda öğretmenin görevi, öğretimin merkezinde bulunma, tek bilir kişi olma, bilgi aktaran ve bilgi veren rolünde olmaktır. Öğrenci ise hiçbir şey bimeyen, sadece alıcı olan ve öğretmenin anlatımını algılayıp öğrenmekle yükümlü kişidir. Burada bilgi öğrenci zihine aktarılacak ve öğrenme süreci ise verilen bilgileri ezberleme olacaktır. Öğrencinin öğrenme seviyesi ve öğrenme kızı önemsenmeyerek, aktif olmayan bir öğrenme şekliyle ilerleme söz konusudur. Bu durumu öğretmen yetiştirme anlayışı için de geçerlidir ve bununla beraber bu yaklaşımda herşeyi bilen öğretmen yetiştirilmesi konusuna odaklanılır (Herold, 2015).

Cumhuriyetin ilk senelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarında geleneksel yaklaşımın uygulandığını net bir şekilde görebiliriz. Mesela; 1932'den 1937 yılına kadar İlköğretmen Okulu Ders Programlarında, , Terbiye ve Ruhiyat, Felsefe, İctimaiyat, İktisat, Tedris Usulü, Tarih, Coğrafya, Riyaziye (Matematik), Fizik-Kimya, Tabiiye, Hıfzısıhha, Ecnebi Lisani, Jimnastik, Resim, Elişleri, Askerlik, Laboratuvar, Musiki dahil olarak yüziki saatlik ders mevcuttur. Kız öğrencilere askerlik dersinde arda kalan boş saatlerde Dikiş-Nakiş, Çocuk Bakımı ve Ev İdaresi derslerinin verildiğini görebiliriz (YÖK 2007.a). Diğer bir deyişle, bir çoğunun alan bilgisine yönelik olmamasıyla ve sadece iki dersin öğretmenlik meslek bilgisine yönelik bulunmasıyla birlikte; İlköğretmen Okulu Programlarında öğretmen yetiştirirken güzel sanatlar, sözel, yabancı dil, sayısal ve sağlık gibi 22 alanın dahil olduğu dersler verilmektedir. Her şeyi iyi bilen öğretmen yetiştirmek için, adayların bu saydığımız derslerin hepsini çok iyi bilmesi istenmektedir. Buna ilişkin bir durumu 1937-1953 seneleri arası uygulanan İlköğretmen Okulu Programlarında da görebiliriz. Öğretmenlik mesleği bilgisini artırmak amacı ile bu programa dahil derslere Terbiye Tarihi, Pedagoji, Sosyoloji, Psikoloji ve Tedris Usulü ve Tatbiki

eklenmiştir. Fakat herşeyi bilen öğretöem yetiştirme anlayışı, değişik alanları içeren derler olmasına rağmen devam etmiştir (Güneş, 2016).

Köy öğretmenleri yetiştirmek için 1940'ta açılan Köy Enstitülerinde de tam aynı anlayış olmasa da bir benzeri görülmektedir. Bu enstitüler 3803 Sayılı Kanunla 17 Nisan 1940 tarihinde açılmıştır. Bu kanunda yer alan madde 1, 3 ve 6 şu şekildedir;

Madde.1. Köy öğretmeni, köye yarayışlı meslek elemanı yetiştirilmek üzere tarıma elverişli toprağı bulunan yerlerde, Milli Eğitim Bakanlığınca "Köy Enstitüleri" açılır.

Madde.3. Enstitülere, tam devreli köy ilkokulunu bitirmiş, sağlıklı ve yetenekli köylü çocukları seçilerek alınır. Öğretim süresi en az beş yıl olur

Madde.6. Köy Enstitüsü çıkışlı öğretmenler atandıkları köylerin her türlü eğitim öğretim işlerini görürler. Örnek bağ-bahçe, atölye gibi tesisler kurarak köylüye önderlik eder, bunlardan yararlanmalarına yardımcı olurlar.

Burada görüldüğü üzere bu kanunda Köy Enstitüleri yalnızca öğretmen yetiştirmekle değil, köy için faydalı öğretmen yetiştirmekle görevlidir. Bu enstitüden çıkan öğretmenler sadece atamalarının yapıldığı köyün her çeşit eğitim-öğretim işlerini değil, atölye, bağ-bahçe gibi yerler kurup köylüye liderlik etmekle de sorumludurlar. Bu enstitülerde 230 haftalık ders süresinin, 114 hafta kültür dersi, 58 hafta ziraat, 58 hafta teknik dersler olarak geçirilmesi öngörülmüştür. Bununla birlikte bu enstitülerden mezun olan öğretmenler, hem mesleklerini yapıp, hem de teknik eleman, tarım memuru, sağlık görevlisi ve ebe vb. farklı görevleri yerine getirmek için yetiştirilmişlerdir. Bu sebepten dolayı herşeyi bilen öğretmen anlayışı ön plana çıkmıştır (Tınıl ve Bozdağ, 2017).

Buna benzer uygulamaları Ortaokula Öğretmen Yetiştirme programlarında da görebiliriz. İlk Ortaokul Türkçe Öğretmeni yetiştirmek için 1926-27 yıllarında Konya'da kurulan 2 yıllık Orta Muallim Mektebi daha sonra Ankara'ya aktarılmış ve 1929 yılında yeni böümler ilave edilerek ismi Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olmuş fakat 1935 yılında da Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü, sonrasında ise Gazi Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. Böylelikle 1940 yıllarından başlayarak ortaokul için 2 yıllık eğitim ile öğretmen yetiştirme başlamıştır. 1946-47 öğretim yılında ise ortaokulda yer alan bütün derlseri öğretebilecek öğretmenler yetiştirmek için Toplu Dersler Bölümü kuruldu. Daha sonralarda ise acil öğretmen ihtiyacı için açılan bu bölüm öğretmen kalitesini düşürmemek amacıyla kapatılmış ve yerine Fen-Edebiyat bölümü kurulmuştur. Bununla birlikte derslerde düzenlemeler yapıp program tekrardan düzene sokulmuştur. Özetlemek gerekirse ortaokul öğretmeni yetiştirme programlarında da çeşitli dersleri verebilecek, herşeyi bilen öğretmen anlayışı yer almıştır (Sezgin, 2020; YÖK, 2007.a).

5.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım eğitimde uzun seneler uygulanan ve öğrencilerin davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci davranışlarını

eğitim aracılığıyla değiştirme, onlara istenilen doğru davranışları kazandırma ve alışkanlıklar oluşturmayı hedefler. Davranışçı yaklaşımda eğitim, öğrencinin davranışlarını kendi yaşantısından esinlenerek ve istedik değişimleri oluşturmak süreci olarak tanımlanır. Bu sebepten dolayı öğrencilerin eğitim hayatları boyunca davranış, tutum, uyarıcı, tepki, güçlendirme, tekrar yapma, alışkanlık oluşturma vb. yöntemlere önem verilir. Bu yaklaşımda öğretmenden öğrencilere rol model olarak, davranışlarını değiştirmesi beklenir. Davranışların kalıcı olarak değiştirilmesi için uyarıcı-tepki-şartlandırma ve pekiştirme yoluna başvurulabilir, böylece bilgi veya davranışkişide sürekli hale gelene dek tekrar edilir. Öğrenme davranış değişikliği demektir ve bu kişinin davranışlarını gözlemleyerek belirlenir. Burada davranışa dönüşen içerik bilgidir. Bireye öğretilmesi gereken davranış ve bilgi önceden netleştirilir, küçük kısımlara ayrılır ve türlü tekrarlar yapılarak öğretilir. Bu süreçte olumlu davranışlara pekiştirme yapılır ve alışkanlık haline getirilir. Öğrencilerin karakterleri ve kişisel farklılıklarıyla ilgilenmeksizin, birey değiştirilecek bir varlık olarak ele alınır (Güneş, 2016; Güneş, 2018).

Bu yaklaşımda etkinlik olarak öğrencilere bilgi tekrarı yapma, ezber yapma, olayları hatırlama, tanım yapma, açıklama, resim etme vb. aktiviteler yapılır. Tekrarlama yapmaktaki amaç öğrencilere alışkanlık kazandırıp, başarılarını artırmak çünkü tekrar yapmak öğrenimde temel şarttır. Pekiştirme öğrencilerin cesaretini artırır ve olumlu cevap pekiştirilerek ödüller verilir. Başka bir deyişle doğru cevaba ödül verilir, yanlış cevapta ise düzeltme yapılır. Ödüller sözlü ve sözsüz olmak üzere ikiye ayrılır; sözlü ödüllerde afferin, mükemmel, çok iyi gibi ifadeler kullanılırken, sözsüz yani sözlü olmayan ödüllerde ise not, taktirname, madalya gibi ödüller kullanılır. Değerlendirme için nesnel özellikli sınavlar yapılır ve bu sınavlarda öğrenci cevabı doğru bildiğini göstermesi gerekmektedir (Kozanitus, 2015). Öğrenci ısrarla olumsuz davranışlar sergiliyorsa, bunun karşılığında ödül yerine cezalandırılmaya gidilmektedir. Öğrenci davranışı, tutumu ve tepkisi alışkanlık oluşturulması için devamlı gözlemlenir. Öğretmenden öğrencilerin beceri, bilgi ve davranışları gözlemleyerek, keşfederek ve örnek alarak öğrenebilmesi için öğretim süresince iyi bir rol model olması beklenir (Barnier 2005). Öğretmen yetiştirme programlarında da görülmekte olan bu anlayışla örnek ya da rol model öğretmen yetiştirilmesine ağırlık verilir (Kay ve Kibble, 2016).

Davranışçı yaklaşım yıllardır Türkiye’de etkisini göstermekte olup, genel olarak davranış rol modeli veya örnek davranış sergileyen kişi denildiğinde akla öğretmen gelir. Yasal metinlere baktığımız zaman, öğretmenlerin çevreye ve öğrencilere örnek olan, iyi davranan, iyi iletişim kuran, saygı gösteren ve saygı gören, ayırım yapmaksızın öğrencilerle ilgilenen, sınavları her zaman objektif değerlendiren kişiler olarak vurgulandığını gözlemleyebiliriz. Bu yasal belgelerde aksi olması halinde öğretmenin ihtar alacağı ya da cezalandırılacağı belirtilmiştir. Bu durumu aşağıda verilen 1930’da yayınlanmış 1702 sayılı “İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Kanunu”nun 20, 22, 23 ve 24 maddelerinde

görebiliriz. Bu kanuna göre öğretmenlerin sakınması gereken davranışlar ve bu davranışların yapılması durumunda uygulanacak cezalar şöyledir:

“Madde 20 - İhtar ve tevbih cezaları şu hareketlere karşı verilir;

- Mektep dâhil ve haricinde muallimlik vakarına uymayacak hareketlerde bulunmak;
- Arkadaşlarına ve talebesine karşı kaba muamelede bulunmak ve kaba lisan kullanmak;
- Amirlerine karşı hürmetsiz tavır göstermek;
- Talebenin vazifelerini tashih etmemek;
- Yoklama ve imtihan evrakını idareye vaktinde teslim etmemek;
- Vazifeye geç gelmek veya vazifeden erken çıkmak.

Yukarıdaki hallerin ilk defasında ihtar, tekrarında tevbih cezası verilir.

Madde 22 - Maaş kesilmesi cezası şu hallerde verilir.

- Arkadaşlarına ve iş için gelenlere fena muamele etmek;
- Mektebin binasının ve eşyanın muhafazasına ihtimam etmemek;
- Talebeyi dövmek;
- Arkadaşlarını ve maiyetini başkası yanında tahkir etmek;
- Gizlenmesi ve belli edilmemesi kabil olmayacak derecede sarhoş olarak gezmek.

Maaş, fiilin derecesine göre bir günlükten on beş günlüğe kadar kesilir. Daha ziyade kesilmez.

Madde 23 - Kıdem indirilmesi cezası şu hallerde verilir.

- İmtihanlarda not takdirinde bitaraflıktan ayrılmak;
- Amirine karşı harekette bulunmak,

Madde 24 - Derece indirilmesi cezası şu hallerde tatbik olunur.

- Sarhoş olarak mektebe gelmek,
- Kumar oynamayı itiyat etmek veya umumi yerlerde kumar mahiyetinde oyunlarla vakit geçirmek.
- Bir tarafı korumak veya mağdur etmek kastile memur olduğu tahkikatı esaslı bir surette yapmamak.”

1702 sayılı kanuna baktığımızda görüldüğü üzere öğretmenlere çevreye örnek olmaması, sergilediği davranışlara dikkat etmemesi, kaba dil kullanıp davranması, öğrencilere şiddet uygulaması durumunda bir çok ceza uygulanması vurgulanmaktadır. Günümüzde de öğretmenlerin çevreye örnek olması ve davranması, çevreye, öğrencilere ve topluma rol model olması yaklaşımı önemini korumaya devam etmektedir (Tınıl ve Bozdağ, 2017).

5.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım davranışla öğrenmek yerine öğrenci zihnini geliştirmeye önem vermektedir. Bu yaklaşımda beş duyu organını kullanarak biginin zihni bilgisayar gibi kullanıp öğrenme gerçekleştirilmektedir. Burada esas amaç öğrenci zihninde

şema geliştirmektir. Öğrenme işleminin gerçekleşmesi için yeni verilen bilgiler keşfedilip, anlaşılıp, zihinde yeni şemalar oluşturularak ve yapılandırılarak ön bilgileri değiştirip tamamlanmaktadır. Zihindeki şemaların fazla ve gelişmiş olması bilgi öğrenimini daha kolay hale getirmektedir. Davranışçı yaklaşımın tam tersi olarak bu yaklaşımda öğrenim, direk olarak gözlemlenemeyen zihinsel süreç olarak ele alınır ve öğrencide aktif öğrenme gerçekleştirilir. Böylece öğrenci zihnindeki şemalar geliştirilir. Verilen bilgi öncelikle kısa süreli belleğe işlenip, eski ve yeni bilgiler arasında kombinasyon yapılır, ardından da kodlamalar yapılarak uzun süreli belleğe depolanır. Bilgileri işlemek ve depolamak rastgele değil sistematik olarak yapılır ve bu zihinsel şemaları kullanarak gerçekleştirilir. Bir başka değişle bu şemalar zihindeki işlem ve süreçlerin düzenleme yapıldığı yerlerdir. Bu nedenle zihinsel şemaların fazla ve gelişmiş olması, öğrencilerin aldıkları bilginin kolayca işlenmesini, anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlamaktadır. Zihinsel şemalar doğal olarak oluşmamakta, etkinliklerle öğrenciye görev veya alıştırmalar verilerek oluşturulmaktadır. Bundan dolayı öğretmenin bu konuda uzman olması konusuna önem verilmektedir (Seatter ve Ceulemans, 2017; Şişman, 2018).

Bilişsel yaklaşımda öğretmenlerin görevi bilgi aktarmak ve davranış değiştirmenin tam tersine öğrenci zihnini geliştirip, zihine bilgi işlemeyi kolaylaştırıp, aktif öğrenmeyi sağlamaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için öğrencilere farklı teknikler ve yöntemler öğretilmektedir. Bu teknikler ve yöntemler bilgi alma, işleme, kodlama, seçme, eskilerle yeniler arasında bağ kurma, değerlendirme ve sınıflandırmadır. Ayriyeten bilgiyi dikkatle alıp önemli arzedenleri seçme ve zihinsel tekniklerle şemalar oluşturup düzenleme gibi aktiviteler yapılmaktadır. Zihindeki bilgileri düzenleyip bütünleştirebilmek için yararlanılan teknikler ise zihinsel imaj ve zihin haritası oluşturma, not alma, özetleme yapma ve kendi kendine soru sormaktır. Değişik işaretler ya da ipuçlarıyla bilgiyi zihinde depolayıp hatırlatma çalışmaları yapılmaktadır. Böylelikle öğrenci aktif öğrenip, zihinsel işlemlerini geçirecektir (Van de Weijer-Bergsma vd., 2016). Bu anlayışı öğretmen yetiştirmede de görebiliriz. Öğretmenlerden beklenen uzmanlaşım, öğretim teknik ve yöntemlerini iyi biliyor olması ve uygulaması, öğrencinin zihnini geliştirmesidir. Bundan dolayı uzman öğretmen görüşü ortaya çıkmıştır. Avrupa ülkelerinde uzman öğretmen yetiştirebilmek için eğitim süresi uzatılmış, yüksek öğretime bağlanarak mesleki dersler çoğaltılmıştır. Son zamanlarda öğretmenlik mesleği birçok ülkede özel uzmanlık ve beceri isteyen bir meslektir (Tekerek, Karakaya ve Tekerek, 2018).

Bilişsel yaklaşım, öğrenenlerin yapılar, kazanımlar, geri getirme veya unutmadaki algıları, düşünceleri, inançları, tutumları ve değerleri için aktif bir rol ile çevreleyen çevre aracılığıyla gerçekleşen öğrenmede zihinsel süreçlerin önemini vurgular. Bilişsel yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme teorisi, bilişsel gelişim teorisi, sosyal-bilişsel teori, bilişsel bilgi işleme teorisi ve yeni bilgileri inşa etmek için eleştirel düşünmeyi kullanmayı öğreten, öğrenmenin temel kökü olan yetişkin öğrenme teorisini içeren belirli teorileri kapsar (Vong ve Kaewurai, 2017).

5.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

19. yüzyılda güçlü limitleri ve kademeleri olan öğretmen yetiştirme eğitiminin yanı sıra bu mesleğin statüsü düşük olarak değerlendirilmekteydi. Bu süreçte öğretmen eğitimleri genellikle meslek dahilinde, okullarda gerçekleştirilmiştir. Bunun amacı öğretmenleri ölçülü, gelenek göreneklerine bağlı, ahlaklı ve sorgulamayan bireyler olarak yetiştirmektir. Bu politika ile gereken yeterlilikte öğretmenler yetiştirmenin mümkün olmadığı fark edilmiştir. 1980'lerin başlarında yeni taleplerin ortaya çıkmasıyla öğretmen yetiştirme eğitiminin nasıl konular içermesi gerektiği konusunda bazı ilkelerde değişiklik yapıp, ortak görüşe varılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin çocuk gelişimini esas kılan, öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilen, öğrenme teorilerini kavramış ve mesleki alan bilgisi olan yeterlik sahibi kişiler olması gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin klasik ve geleneksel rollerine ek olarak sosyal adalet ve toplumu yapılandırma anlayışı dahil olmuştur (Ergün, Oral ve Yazar, 2018).

Yapılandırmacı yaklaşım günümüz yaklaşımı olarak bilinmekte ve öğretmenin mesleki becerilerini belirlemektedir. Görüldüğü üzere geçmişten günümüze kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek için bilgidен beceriye geçilmiş, davranışları değiştirmek yerine zihinsel gelişim hedeflenmiş, herşeyi bilen öğretmenin yerini de öğrenen öğretmenler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımda amaç öğrenmeyi öğretmektir. Bundan dolayı öğrenciden aktivitelerle keşfedip aktif öğrenme ve türlü becerileri geliştirmesine önem verilmektedir. Ayriyeten bu yaklaşım dil, zihinsel ve sosyal beceri geliştirmeye de önem vermektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmenin öğrenen öğretmen olması ve öğrencilerine öğrenmeleri için rehberlik yapması gerekir. Bu yaklaşımdaki önemli noktalar; bilgileri düşünmek ve anlamak, karşılaştıklarını sorgulamak, sorunlara çözüm bulmak, araştırma yapmak ve değerlendirmektir. Buradaki amaç öğrencilerin bu becerileri kullanıp öğrenmeyi öğrenmesidir ve ayriyeten işbirliği yapmayı, kargaşa ve çatışmayı yönetebilmesi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürerek, sosyal ve vatandaşlık becerilerini geliştirmesidir (Güneş, 2018).

Yapılandırmacılık bilginin öğrenen tarafından nasıl öğrenildiğini ortaya koymak için çıkan bir kuramdır. Sonralarda ise öğrenenin bilgiyi nasıl yapılandırdığına dair bir yaklaşıma dönüşmüştür. Bu yaklaşım öğrenenin karşısına çıkan bilgileri daha önceki kazanımlar ile ilişkilendirip tekrardan yapılandırmasıdır. Yani bilgi transferi ile eski bilgileri yeniden şekillendirip uygulama yapabilmektir. Buna bağlı olarak bilginin birey tarafından anlandırıp yaşam boyu kullanabilmesi öğrenmeyi gerçekleştirir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarının hepsinde varolan ortak özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz; yapılandırmacılık, öznelcilik (subjektivizm), etkileşimcilik, mesafesizlik ve erksizliktir. Bu yaklaşımda öğrenmenin deneyimlerden meydana gelen öznel ifadeler olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenme anlam oluşturmaktır. Öğrenmek için öğrenci sorular sorar, problemleri çözer, araştırmalar yapar ve eskiyle yeni bilgileri birleştirip yeni anlamlar ortaya

koyar. Burada zihinsel işlem olarak analiz, sentez ve değerlendirme gerçekleştirir. Öğrenme sürecinde öğrenci aktiftir. Öğretmen öğrencilerin bilişsel yapılarını özgürce yapılandırmaları için ortam sağlamakla görevlidir. Öğretmen öğrencileri motive edip birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşim kurmalarını sağlamalıdır, yani öğretmen bu süreçte danışmanlık görevi yapmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin sorumluluğu öğrenme için demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak ve öğrencilere yapılandırmacı öğrenim için materyaller sağlamaktır (Kesici, 2019).

Yapılandırmacı öğrenmede bilgiyi sosyal şartlara uygun şekilde anlamlandırabilmek için işbirlikçi ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını bulabiliriz. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi oluşturmak önem arz ettiği için öğrenmeyi değerlendirmede ölçme ve değerlendirme anlayışı bulunmaktadır. Özellikle öğrenmeye yön veren ölçme ve değerlendirme, öğrencinin öğrenme stratejisindeki ilerlemeleri belirlemek için yapılandırılır ve bu sürecin bir parçası olarak kabul edilir. Burada değerlendirme yapılırken hem bilgiyi alan hem de süreç değerlendirmesine yönelik teknikler kullanılır. Öğrenenin bilgi yapılandırmasını aktaran ürün doyası (portfolyo), poster, drama ve kavram haritası vb. ürünlere dayalı teknikler kullanılır. Bunların yanı sıra sosyal durumun önemini vurgulayan, görselliği aktaran gözlem ve akran değerlendirmesi gibi farklı değerlendirme tekniklerine de yer verilmektedir (Çeliköz, 2017).

Yapılandırmacı yaklaşımın amacı bilgiyi araştırıp, bunu nasıl nerde kullanması gerektiğini bilen, kendi öğretme şeklini tanıyan ve etkili bir şekilde kullanan, yeni bilgiler ve yaklaşımlarla kendisini devamlı geliştiren kişiler yetiştirmektir. Buradaki eğitim anlayışı davranışçı yaklaşımla bütünüyle terstir. Davranışçı yaklaşımın kara kutu olarak gördüğü zihin burada aydınlatılmaya çalışılır. Öğrenenin zihinsel ve öğrenme becerisini ilerletmeye, aktifleştirmeye, zihinde bilginin etkin yapılmasını önemsemektedir. Öğrenciye zihni geliştirme, öğrenme şeklini tanıma, öğrenirken gerçekleştirdiği işlemleri ve sonuçlarını düşünme imkanı sağlamaktadır. Özetlemek gerekirse öğrenci ve öğrenci zihnine odaklanıp, öğretimi değil öğrenimi önemsemektedir (Ergün, Oral ve Yazar, 2018).

Bu yaklaşımda öğrenme kazanılmış bilgilerle yeni bilgilerin harmanlanıp, anlam kazandırıldığı ve zihinsel yapılandırmanın gerçekleştirildiği bir süreçtir. Öğrenenin aktivitelerle keşif yaparak etkin öğrenmesini, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmesini, öğrenme sorumluluğunu almasını ve değişik becerileri geliştirmesini önemsemektedir. Bu yaklaşımın esas amacı öğrenene öğrenmeyi öğretmektir. Uygulama yapılırken, öğrenene inceleme yapma ve gözlem yaptırma, sorular sorarak merak uyandırma, tavsiye edilen aktivitelerde onlara eşlik etmek, rehberlik etmek vb. esas alınmaktadır. Başka deyişle bu yaklaşım soyut bilgi vermenin tam tersine öğrenciye farklı birey ve araçlar aracılığıyla etkileşim sağlaması, aktarılan yeni bilgiyi keşfedip öğrenmesi, anlaması ve zihine yerleştirilmesine önem vermektedir. Bununla birlikte öğrencinin dil becerileri ile beraber zihinsel, sosyal ve duygusal beceriler gibi çeşitli becerilerini geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Burada

öğretmen öğrencilere rehberlik yapmak, teşvik etmek, öğrenmeyi kolaylaştırma ve etkin öğrenime yardımcı olma rollerini üstlenmektedir. Bunun yanında öğretmen öğrencilere farklı sorular sorarak onları düşünmeye ve sorgulamaya teşvik etmekle sorumludur (Lee vd., 2020).

Yapılandırmacılık anlayışı, 2000 yıllarında başı Amerika Birleşik Devletleri çekmek üzere, Avusturalya, İsviçre, Kanada vb. bir çok ülkede eğitim sürecinde egemenlik kurmuştur (Kalamas Hedden vd., 2017). Türkiye'nin bu gelişmelerden etkilenmesi sonucu burada da yapılandırmacı eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır. 2005-2006 yılından başlayarak eğitim programlarında yapılandırmacılık anlayışına göre düzenleme yapılmıştır (MEB, 2011). Bu anlayışın felsefik bir akım olmamasıyla birlikte eğitim anlayışı olması açısından önem arz etmektedir. Bu yaklaşımın etkisi olarak, yapılan düzenlemelerde öğrenenin gelişim düzeyi ve becerileri göz önünde bulundurularak, ders kitaplarında yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramına göre düzenlemeler yapıp yeniden kitaplar hazırlanmaya başlanılmıştır (Sezgin, 2020).

2005 yılında MEB'in yenileyip hazırladığı ders programlarını teorik esası pragmatist felsefeye bağlı yapılandırmacı anlayışla ilişkilendirilmiş ve buna bağlı olarak 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programlarında felsefe ilerlemeci eğitim anlayışını temel almıştır. 2005-2006 öğretim yılı itibariyle MEB ilk öğretim seviyesinden başlayarak teorik esası pragmatist felsefeye bağlı olan yapılandırmacı öğrenme anlayışını eğitim programlarına aşamalı şekilde katıp düzenleme yapmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım YÖK'ün yayınladığı "Yeni Programlarla Getirilen Yenilikler" başlıklı bildiri yazısında 2006-2007 öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme programları sürecinde, yapılandırmacı felsefede gerekli olan öncelikle deneyim ve tecrübelerden yola çıkılması, sonrasında kavram ve tanıma varılması yeni ilk öğretim programlarında oldukça önem arz etmektedir (Yılmaz, 2017).

Görüldüğü üzere öğretmen yetiştirmede herşeyi bilen muallimden, davranışdeğişikliği yapan rol model öğretmene ve gitgide uzmanlaşan ve sürekli öğrenen öğretmen yetiştirme anlayışına geçiş yapılmıştır. Son zamanlarda yapılandırmacı yaklaşımın yanında beceri eğitimi de karşımıza çıkmaktadır. Günümüzdeki öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında beceri yaklaşımının hızla yayılmakta olduğunu ve öğrenenlere farklı 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya çalıştıklarını görmekteyiz. Bunun yanında öğretilen becerilerin günlük hayata aktarılıp, meslek hayatında da kullanılmasının önem kazandığı görülmektedir (Ergün, Oral ve Yazar, 2018).

5.5. Beceri Yaklaşımı

Eğitime yeni bir bakış açısı getiren beceri yaklaşımı, bilgiye değil beceriye önem vermektedir. Dünyamızın bilgi çağını yaşıyor olması ve bunların hızlı bir şekilde çoğalıyor olması sürekli değişmesi bilgi yığılmasına sebep olmaktadır ve dünya genelindeki bu bilgilerin hepsini öğrencilere öğretmeye okul yılları yetmemektedir.

Bu nedenden dolayı okul yıllarını uzatmaya gidilmiş, ders sayıları artırma ve kitaplarda da çoğaltma yapma gibi girişimlerde bulunulmuş, fakat bu girişimler öğretim problemlerini çözmeye yeterli olmamıştır. Bunun yanında öğrencilere verilen bilgiler çoğunlukla ezbere dayalı ve erken eskiye bilgilerdir. Öğrenenler bu bilgileri alana aktarıp uygulamaya koyma gibi sorunlarla karşılaşır, günlük yaşamda başarısızlıklar ortaya çıkmaktadır. Halbuki okulun amacının öğrencileri gittikçe karmaşık bir hal alan toplum hayatına ve iş hayatına hazırlaması olmalıdır. Öğrenciler eğitim alırken sadece okulda kullanmak için değil, okuldan sonra yaşam boyu öğrenebilmeleri için ihtiyaçları olan becerileri kazanmaları için de eğitilmelidirler (Güneş, 2018).

Beceri kavramını tanımlayan birçok açıklama bulunmaktadır. Literatüre baktığımız zaman bazı bilim adamları beceri kavramını, etkili bir şekilde bir görevi yerine getirmeyi ve ustalık gerektiren tutumlar veya hareketler bütünü olarak tanımlarken, bazıları da araştırma yaparken, sorgularken, sorunlara çözüm bulurken kullandığımız bilgi ve zihinsel işlemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Piaget ve Vygotsky'nin teorisine göre ise, sosyal ve fiziksel etkilerden edinilen bilgileri önceden öğrenilmiş bilgiler ile birleştirip, zihinde yapılandırma beceri ile gerçekleştirilmektedir. Zihinsel yapılandırma süreci öncelikle bilgiler arası bağ kurmaya, sonrasında bütünleştirip tekrardan anlam kazandırmaya ve zihne yerleştirmeyi ifade etmektedir. Bununla birlikte bilgilerde ve zihinsel yapıda değişiklik oluşmaktadır. Becerileri geliştirmek için değişik etkinlikler ve uygulamalar gerçekleştirilir. Görüldüğü üzere beceri kavramının tanımı önceden davranış bütünü olarak ele alınırken, sonralarda zihinsel işlemler bütünü olarak tanımlanmıştır. Böylelikle beceri yaklaşımında zihni geliştire işlemlere ve süreçlere ağırlık verilmektedir (Fam ve Owen, 2019).

Öğretmenlerin başlangıç eğitimi, yalnızca öğretmenin sınıfa getirdiği becerileri değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim ve diğer öğretmen destek yapılarından yararlanma becerilerini de etkiler. Bir çok ülkede uygulanmakta olan reform projelerinin kalbi olan beceri odaklı eğitim anlayışı tüm Avrupa ülkelerindeki okullarda yaygın bir şekilde görülmektedir. Bu yaklaşımda amaç daha aktif, kalıcı ve somut öğrenmeyi geliştirip, verimsiz eğitim sistemiyle savaşmaktır. Öğrencilerin ihtiyacı olan becerileri saptamak, öğrencileri hayat boyu öğrenmeye hazırlayp, özellikle eğitime eşlik etmelerine önem verilmektedir. Bu nedenle öğrencilere okulda becerinin ne olduğu, nasıl uygulamaları gerektiği, ne için yapıldığı, karşılaştıkları yeni bir durumda uygulama için ne gerektiği ve bunu zaman içinde nasıl geliştirecekleri öğretilmektedir. Ayriyeten öğretilenlerin yeni görev ve işlerde, komplike durumlarda ve yaşam boyu kullanabilmelerine önem verilmektedir. Bundan dolayı da eğitim sürecinde her seviyede verilecek ana bilgilerin yanında geliştirilmesi gereken mecburi beceriler saptanmaktadır (Sumantri vd., 2018; Barnes vd., 2018).

Bir kişinin bir işi yapma gücüne beceri denilmektedir. Bilme, bir işi yapabilme ve harekete geçme bileşenleri beceriyi oluşturur. Bir işi yapabilmek için bilgiye sahip

olmak bilmektir. Faaliyete geçmek ise o işe bağlı olarak fiziki ve zihinsel olarak kaynakları harekete geçirmek demektir. Kaynakları harekete geçirerek iş yapılıp, kazanılan tecrübeler değişik durumlara aktarılmaktadır. Beceri, yalnızca bilgiyi ve uygulamayı değil psiko-sosyal kaynağı da hareketlendirip karmaşıklıktan sıyrılıp başarıya ulaşabilme ve yönetebilme becerilerini de kapsamaktadır (OECD, 2018; Howells, 2018; Frey, Fisher ve Smith, 2019).

Beceri yalnızca davranışı kapsamamaktadır. Bir uyarana verilen tepkiye davranış denilmektedir., oysaki beceri hem zihinsel hem de fiziksel hareketleri kapsar. Beceri öğrenenin farkında olarak, istekli ve etkin şekilde, tüm kaynakları fiziksel ve zihinsel olarak kullanma sürecidir. Birey becerilerini eğitimle kolay bir şekilde aktaramaz, etkin garetiyrl ve gerçek uygulamalarla geliştirebilmektedir. Bunu kitap ya da farklı teorilerle geliştirilmiş bilgiyle geliştiremez. Buradaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi beceri yaklaşımı eğitiminde amaç öğrenene farklı bilgiler aktarmak değildir, aksine öğrenenin bir işi gerçekleştirebilme gücüne ulaşmasını hedeflemektir. Bilgi, davranış ve uygulama sadece becerinin kaynağıdır. Öğrenen bu saydıklarımızın tümüne sahip olmasa da bir işi yaparken ihtiyaç duyulan sosyal, duygusal ve zihinsel kaynakların hepsini tek tek nasıl harekete geçireceğini öğrenmelidir. Öte yandan becerinin yeterli olma durumunda bahsedilemez çünkü sahip olunan bilgi ve koşullara göre seviyesi değişebilmektedir. Her birey yaşam botunca farklı becerilerini seviye seviye geliştirebilmektedir (Alexe, 2019; Conn ve Hutt, 2020).

Günümüzde bireylerin sahip olmaları gereken çok fazla beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler bir çok değişkene göre farklılık göstermektedir. Bunlar bireyin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, mesleği vb. bir çok değişkene bağlı olarak sınıflandırılmaktadır. Eğitim programlarında beceri yaklaşımı ile kazandırılacak beceriler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar aktarılan (genel) beceriler ve alan (özel) becerilerdir. Aktarılan beceriler, farklı görev ve işlerde ihtiyaç duyulan ve değişik sahalara aktarılarak kullanılanlardır. Bu beceriler günlük yaşantımızda ihtiyaç duyduğumuz ve mecburi olan ve okul süresince ve yaşam boyu öğrenmeyi basitleştiren becerilerdir. Alan becerileri ise, herhangi bir alana özgü olup bir disipline bağlı olarak mecburi öğrenim olan becerilerdir. Bu beceriler öğretim programları içerisinde sınıf seviyesine bağlı kademeli şekilde verilmektedir. Alan becerilerinin bazılarını da günlük yaşantımızda kullanabilmekteyiz (Hortigüela, Palacios Picos ve López Pastor 2019; Britton vd., 2017).

Aktarılan ve alan becerileri eğitim programları içerisinde bir bütün olarak işlenmektedir. İki beceri grubunda var olan beceriler karıştırılıp, kademeli olarak öğretilmektedir. Her iki beceri türünün öğrenme aktivitelerinde yer alması ve beraber geliştirilmesi önem arz etmektedir ve bu duruma özen gösterilmektedir (Tam ve Trzmiel, 2018).

Bu yaklaşımda amaç yalnızca becerileri öğrenene öğretmek değil, aynı zamanda öğretilen becerileri uygulamaya aktarmaktır. Bundan dolayı ihtiyaç duyulan zihinsel

ve fiziksel kaynakları harekete geçirip, nasıl kullanıp karmaşık haldeki görev ve işleri yerine getirme uygulamasına da önem verilmektedir. Bu uygulamalarda eğitimin faydasını çoğaltma, eğitimin amaçlarına daha çabuk ulaşması, okul sürecinde kazandırılan becerilerin meslek ve günlük hayat becerileri ile bağ kurması hedeflenmektedir. Ayriyeten öğretilen becerilerin öğrenciler tarafından okul dışı karşılaştıkları değişik durumlarda ve karmaşık işlerde de kullanmalarını sağlamaya çalışılmaktadır (Hortigüela, Palacios Picos ve López Pastor 2019).

5.6. Suzuki Yaklaşımı

Bilindiği üzere müzik eğitimi de öğretmen yetiştirme alanlarında birisidir. Türkiye’de müzik eğitimi anabilim dalları üniversitelerde eğitim fakültesine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin yapısı altında kurulmuştur. Pedagojik formasyon eğitimini tamamlayarak konservatuar, sahne sanatları fakültesi ve güzel sanatlar fakültesinden mezun olan öğrenciler de öğretmenlik mesleğini yapabilmektedir (YÖK, 2015). Bu programlar haricinde 2000 yıllarından bu yana Türkiye’de müzik eğitimi alanında yayılmış Gordon, Orff, Suzuki ve Kodaly yaklaşımlarına artan ilgi ile bahsedilen yaklaşımların eğitim-öğretimde etkinliklerini düzene koymak için farklı merkezler aktif hale getirilmeye başlanmıştır. Buna bağlı olarak 2008’de Avrupa Suzuki Birliği’ne (ESA) bağlı çalgı eğitimi odaklı çalışmalar gerçekleştirmek üzere Suzuki Müzik Eğitimi Derneği (SMED) kurulmuştur (European Suzuki Association (ESA)).

1898-1998 yılları arasında yaşamış olan Shinichi Suzuki bir Japon keman eğitimcisiydi. Bu yaklaşımı diğer keman eğitimi yaklaşımlarından ayıran en önemli özelliği yeteneğin doğuştan değil sonradan edinilebilen bir özellik olduğuna inanmasıdır. Müzik eğitimi esnasında Suzuki öğrenenlerin anadillerini hiçbir gayret göstermeden kolayca öğrenebildiklerini görmüştür. Buradan yola çıkarak bu yönteme “anadil yöntemi - yetenek eğitimi” adını vermiştir. Yeteneği geliştirmek için öğrenenlere öğrenme imkanları sağlayan, destekleyen ve var olan gücü ortaya çıkaran bir çevre sağlanmalıdır. Bu sağlanan çevreyi oluşturan üçgen çocuk, aile ve öğretmenden oluşmaktadır ve bu üçgendeki her kişi için özelleştirilmiş eğitim programı ihtiyacı vardır. Buna bağlı olarak Suzuki, öğretmen yetiştirme programını Japonya’da kendi kurduğu Yetenek Eğitimi Enstitüsü (Talent Education Institute) ’nde başlatmıştır. Bu enstitüde Japon ve yabancı öğretmen adaylarına ve öğrenenlere kısa ve uzun süreli farklı eğitimler uygulanmıştır (Sever, 2019).

2008 yılında ilk dernek İstanbul’da kurulmuştur. Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda, bu dernekte Suzuki öğretmen eğitimini gerçekleştirmek hedeflenmiştir. Bu yaklaşımdaki esas felsefe, öğrenenlerin müzik aracılığıyla bir bütün olarak yetiştirilmesidir. Dr. Suzuki’nin yaşamı boyunca hedefi çocukları müzikal algı yoluyla güzelliğin farkına vardırıp, onların çevredekilere saygı çerçevesinde davranmalarını sağlamaktır. Suzuki felsefesinde öğrenenler gelişim sürelerinde öz güven kazanan, kendilerine inanıp zor olduğunu düşündükleri şeyleri denemekte kararlı, disiplinli, konu üzerine yoğunlaşabilen, her daim müzikten

zevk alan, yetenekli ve müzik konusunda hassas kişiler olabileceklerdir. Dünya genelindeki Suzuki Derneklerinde olduğu gibi Türkiye’de de bu esas felsefe doğrultusunda çalışmalar yapılmakta ve öğrenciler yetiştirilmektedir. Öte yandan bu dernekler öğretmen yetiştirme eğitiminde de çalışmalar yapıp sertifikalar vermekte ve sadece bu sertifikalara sahip olan eğitimci Suzuki eğitimi verebilmektedir (Ergüven ve Şentürk, 2019).

Bu yaklaşımda; enstrüman eğitimi erken yaşta başlamaktadır, önce enstrüman öğrenilir sonrasında nota okumaya geçilir, ebeveynler de eğitime dahil edilerek derslere katılırlar, öğrenme ortamı çocuğun rahat ve eğleneceği şekilde hazırlanır, kullanılan literatür kendi içinde derecelendirilmiştir ve özeldir, grup dersleriyle motivasyon sağlanır, etkin bir şekilde pekiştirme/parça tekrarı yapılır, öğrenciler arası rekabet yerine paylaşım olması sağlanır ve kendilerini geliştirmek ise esas hedef olarak yer almaktadır (Suzuki ve Nagata, 2014). Bu sistemde öne çıkan en önemli fark ise denetimli öğretmenlik uygulamasıdır. Öğrenenler öğretmenlik becerileri ile alakalı öğrendikleri herşeyi bu derslerle uygulamaya koymakta ve geribildirimi sağlama şansı bulmaktadırlar (Sever, 2019).

6. SONUÇ

Türkiye’de, KKTC’de ve birçok ülkede öğretmen kalitesi ve öğretmenlik mesleği sık sık gündemde yer alan bir konudur. Bununla birlikte üniversite öğretmen yetiştirme programlarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Birçok farklı ülke ve toplumda öğretmen yetiştirmede türlü yaklaşımlar uygulanmakta ve üniversitelerde farklı eğitim programları uygulanmaktadır.

Önceleri her ülkede nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için bilgi aktarımı üzerinde yoğunlaşmış her şeyi bilen öğretmenler yetiştirilmekteydi. Bunu örnek öğretmen takip etmiş ve her konuda rol model olan öğretmenler istenmiştir. Sonrasında bunun yerini uzman öğretmenler yetiştirme almış ve uzatılan eğitim süreleri ile mesleki alan derslerini çoğaltmak gündeme gelmiştir.

Günümüzde ise yapılandırmacı yaklaşım ile öğretmenlerin becerileri önem kazanmış, buna bağlı olarak öğretmenlerin ihtiyaç duydukları beceriler ortaya çıkarılmaktadır. Buradan anlaşılacağı gibi ilk zamanlardan günümüze dayanan bu süreçte nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için bilgi aktarımından beceriye geçiş olmuş, davranış geliştirme yerini zihin geliştirmeye bırakmış, her şeyi bilen öğretmenlerin yerine de öğrenen öğretmenler yetiştirme önem kazanmıştır. Öğretmenlik rolü de önemli değişimler geçirmiş, geçmişi öğretmek yerine öğrenmeyi öğrenme ile geleceği yönlendirme gündemde yerini almıştır.

Sonuç olarak öğretmen yetiştirmekte yer alan esas değerleri oluşturmak ve kaliteli öğretmenler yetiştirebilmek için yapılandırmacı yaklaşımla beceri öğretimine önem verilmektedir. Bu çerçevede, bütün ülkelerdeki eğitim sistemlerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

7. ÖNERİLER

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri ve uygulamaları devamlı gelişim ve değişime açık bir süreç olarak göz önünde bulundurulmalı ve mesleki eğitim süreçlerini hayat tarzı olarak kavramaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, 21. yüzyıl okulları öğrenme toplulukları olarak düzenlenmelidir. Eğitim süresince her çeşit reform uygulamalarında başarıya ulaşılması için, bu süreçlere öğretmenlerin kendi istekleriyle katılmaları sağlanmalıdır. 21. Yüzyıl öğretmenleri dönemin ihtiyaçlarını bilen ve anlayan, kendilerini bu duruma hazırlayan, gelişim ve değişime eğilimli bir anlayışa sahip olmalıdırlar.

Bu durumda öğretmenler için ihtiyaç duyulan beceriler netleştirilmeli, öğretmen yetiştirme programları tekrardan düzenlenmeli, beceri öğretimi ve uygulamasına özgü faaliyetler yapılmalı ve buna bağlı olarak öğrenen öğretmenler yetiştirilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşım ile beceri öğretimi önem kazanmalı, dil, sosyal ve zihinle ilgili becerileri geliştirilmiş, araştırıp, düşünen, sorular soran, problemleri çözen ve ülkelerin geleceğini yönlendiren öğretmenler yetiştirmeye önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abazaoglu, I. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Abazaoglu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 143-160.
- Aktas, B. Ç. (2018). Assessment of Induction to Teaching Program: Opinions of Novice Teachers, Mentors, School Administrators. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2101-2114.
- Alexe, L. E. (2019). The Role of Education in the Individual Insertion Level of the Individual. *New Trends in Psychology*, 1(1).
- Balbag, M. Z., Yenilmez, K., & Turgut, M. (2017). Personal Professional Development Efforts Scale for Middle School Mathematics Teachers: An Adaptation Study. *International Journal of Instruction*, 10(4), 325-342.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Barnes, A. E., Zuilkowski, S. S., Mekonnen, D., & Ramos-Mattoussi, F. (2018). Improving teacher training in Ethiopia: Shifting the content and approach of pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 70, 1-11.
- Britton, E., Simper, N., Leger, A., & Stephenson, J. (2017). Assessing teamwork in undergraduate education: a measurement tool to evaluate individual teamwork skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 378-397.
- Conn, C., & Hutt, M. (2020). Successful futures for all? Additional learning needs in Wales in the light of curriculum reform. *British Journal of Special Education*, 47(2), 152-169.
- Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C., & Kantasalmi, K. (2004). Country Note.
- Çeliköz, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul*.
- Ergün, M., Oral, B., & Yazar, T. (2018). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz.
- Ergüven, E., & Şentürk, G. C. (2019). Suzuki Eğitiminin Flüt Eğitimi Çerçevesinde Suzuki Eğitimcileri Tarafından Değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (43), 115-127.
- European Suzuki Association (ESA) Türkiye’de sertifikalı suzuki öğretmenleri. Suzuki Müzik Eğitimi Derneği (SMED) uluslararası web sayfası <http://europeansuzuki.org/countries/turkey/> adresinden 04.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

- Fam, C., & Owen, J. S. (2019). Impact of a skills-based approach on school performance: The case of elementary schools in the city of Richard-Toll, Senegal. *International Journal of Foreign Studies*, 12(2), 23-42.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). *All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond*. ASCD.
- González, J. D., Castillo, D. C., Costin, C., & Cardini, A. (2020). Teacher Professional Skills: Key Strategies to Advance in Better Learning Opportunities in Latin America. *IN THE DIGITAL AGE*, 5.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güneş, F. (2018). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Yaklaşımı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Héroul, J. F. (2015, May). De la nécessité d'intégrer véritablement la recherche en éducation dans la formation des enseignants: une approche interdisciplinaire du processus enseignement-apprentissage. In 2° Colloque International du CRIFPE.
- Hortigüela Alcalá, D., Palacios Picos, A., & López Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945.
- Howells, K. (2018). The future of education and skills: education 2030: the future we want.
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social sciences*, 7(9), 50-54.
- Kabaran, G. G., & Görgen, I. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Kalamas Hedden, M., Worthy, R., Akins, E., Slinger-Friedman, V., & Paul, R. C. (2017). Teaching sustainability using an active learning constructivist approach: Discipline-specific case studies in higher education. *Sustainability*, 9(8), 1320.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin Alan Öğretmeni Yetiştirme Deneyimleri Ve Sürdürülebilir Yeni Model Yaklaşımları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 50-57.
- Kay, D., & Kibble, J. (2016). Learning theories 101: application to everyday teaching and scholarship. *Advances in physiology education*, 40(1), 17-25.
- Kesici, A. (2019). Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık. *İnsan ve İnsan*, 6(20), 219-238.
- Kozanitis, A. (2015). The college teacher-student relationship: a vital ally in creating a classroom climate conducive to motivation and learning. *Pédagogie collégiale vol. 28, n° 4, été 2015*.
- Kozikoğlu, İ., & Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- Lee, L. H. J., Rahmat, R. B., Lin, L., Lim, P. H., & Tan, T. H. (2020). The development of an implementation framework to support knowledge construction in online networked learning. *Professional Development in Education*, 1-22.
- MEB, (2011). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. Erişim tarihi ve adresi: 22.05.2021: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.
- Seatter, C. S., & Ceulemans, K. (2017). Teaching Sustainability in Higher Education: Pedagogical Styles That Make a Difference. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(2), 47-70.
- Sever, G. (2019). Suzuki öğretmen yetiştirme sisteminin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 37-46.
- Sezgin, O. (2020). Türk eğitim tarihi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD* http://osmansezgin.com/assets/tet46_222-osmansezgincom.pdf, sayfasından, 15, 2020.

- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Sumantri, M. S., Prayuningtyas, A. W., Rachmadtullah, R., & Magdalena, I. (2018). The Roles of Teacher-Training Programs and Student Teachers' Self-Regulation in Developing Competence in Teaching Science. *Advanced Science Letters*, 24(10), 7077-7081.
- Suzuki, S., & Nagata, M. L. (2014). *Ability development from age zero*. Alfred Music.
- Şişman, G. T. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *Elementary Education Online*, 16(3).
- Şişman, M. (2018). Eğitime giriş. *Pegem Atf İndeksi*, 001-388.
- Tam, A., & Trzmiel, B. (2018). Transversal Skills as a Missing Link Between School and Work: Experiences from the Asia-Pacific Region. In *Transitions to Post-School Life* (pp. 35-49). Springer, Singapore.
- Tekerek, B., Karakaya, F., & Tekerek, M. (2018). An investigation on undergraduate programs of teacher training regarding 21th century skills: example of elementary mathematics and science. In *Education Conference*.
- Tınal, M., & Bozdağ, H. (2017). Köy Enstitüleri Tarihinden Bir Kesit: Kızılçullu Köy Enstitüsü Tarihçesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(19).
- Türk Eğitim Derneği (2009). "Öğretmen Yeterlilikleri Özet Rapor". 12.05.2021 tarihinde http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden alınmıştır.
- Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., Jolani, S., & Van Luit, J. E. (2016). The Monkey game: A computerized verbal working memory task for self-reliant administration in primary school children. *Behavior research methods*, 48(2), 756-771.
- Vong, S. A., & Kaewurai, W. (2017). Instructional model development to enhance critical thinking and critical thinking teaching ability of trainee students at regional teaching training center in Takeo province, Cambodia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(1), 88-95.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi?. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.
- YÖK. (2007.a). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007), Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK. (2007.b). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar, https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx adresinden 05.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.