

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science





Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) Yayın Organıdır
 Official Journal of Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University)
 Yılda üç kez yayımlanır / Published three issues per year

Editör/Editor	Şükrü Oğuz ÖZDAMAR	Bülent Ecevit University	sukruoguzozdamar@yahoo.com
Yardımcı Editörler Associate Editors	Jeffrey S. BROOKS Bekir GÜR Zehra Safi ÖZ Ali Ekrem ÖZKUL	Monash University Yıldırım Beyazıt University Bülent Ecevit University Anadolu University	jeffrey.brooks@monash.edu gurbekir@gmail.com safizehra@yahoo.com alieozkul@gmail.com
Uluslararası Yayın Kurulu International Editorial Board	Ömer AÇIKGÖZ Abdullah ATALAR Mattia CATTANEO Abdullah ÇAVUŞOĞLU Simona DIMOVSKA Muzaffer ELMAS Üstün ERGÜDER Seza GÜLEÇ Durmuş GÜNAY Sheema HAIDER Baki HAZER Hugo HORTA Ümran S. İNAN Yüksel KAVAK Muharrem KILIÇ Hasan MANDAL Mansur MA'SHUM Aslıhan NASIR Mahmut ÖZER Gerard POSTIGLIONE Michael SCHALLIES Morshidi SIRAT Yunus SÖYLET Ulrich TEICHLER Orhan UZUN Yıldırım ÜÇTUĞ Berté van WYK	Council of Higher Education Bilkent University University of Bergamo Yıldırım Beyazıt University European Association for Quality Assurance in Higher Education Sakarya University Sabancı University Florida International University Maltepe University Indus University Bülent Ecevit University The University of Hong Kong Koç University Hacettepe University Akdeniz University Council of Higher Education Mataram University Boğaziçi University Measurement, Selection and Placement Center The University of Hong Kong Heidelberg University of Education Universiti Sains Malaysia İstanbul University University of Kassel Bartın University Atılım University Stellenbosch University	Turkey Turkey Italy Turkey Macedonia Turkey Turkey United States Turkey India Turkey China Turkey Turkey Turkey Turkey Indonesia Turkey Turkey China Germany Malaysia Turkey Germany Turkey Turkey Turkey South Africa
İstatistik Danışmanları Consultants in Statistics	Ergün KARAAĞAOĞLU	Hacettepe University	
Redaksiyon/Redaction	Merve DEMİR	Kumru ERYILMAZ	B. Ceyda SONGÜL

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science



*Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi

Owner on behalf of Bülent Ecevit University

Sorumlu Müdür/Publishing Manager

Yönetim Yeri/Head Office

E-posta/E-mail

Editör/Editor

Yayınevi/Publishing House

Baskı/Place of Printing

Yayın Türü/Publication Type

Asitsiz kağıda basılmaktadır

Printed on acid-free paper

ALİ AZAR

Rektör Vekili/Deputy Rector

Femi GÜR

Bülent Ecevit Üniversitesi
67100, Zonguldak, Türkiye

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye

journal@higheredu-sci.org

Şükrü Oğuz ÖZDAMAR

Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Patoloji Anabilim Dalı,
67600, Zonguldak, Türkiye

BULUŞ Tasarım ve Matbaacılık

Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1, Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Fax: +90 (312) 222 44 07 E-mail: bulus@bulustasarim.com.tr

Sonsöz Gazetecilik ve Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.

Matbaacılar Sanayi Sitesi, 35. Cadde No: 56, İvedik, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 394 57 71

Uluslararası Süreli/International Periodical

Yılda üç kez yayımlanır: Nisan, Ağustos, Aralık

Published three issues per year: April, August, December

Bu sayı 1000 adet basılmıştır/This issue is printed in 1000 copies

Basım Tarihi/Printing Date: 29.12.2017



Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Nisan 2011'den itibaren DOI® sistemi üyesidir.

Journal of Higher Education and Science has been a member of the DOI® system since April 2011.



Bu dergi, "Committee on Publication Ethics (COPE)" üyesidir ve ilkelerine katılır; www.publicationethics.org

This journal is a member of and subscribes to the principles of the Committee on Publication Ethics (COPE); www.publicationethics.org

Bu dergideki yazıların yayım standartlarına uygunluğu, dizimi, Türkçe ve İngilizce özetlerin ve kaynakların kontrolü ile derginin yayıma hazır hale getirilmesi, Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) ile Buluş Tasarım ve Matbaacılık sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir.

Review of the articles' conformity to publishing standards in this journal, typesetting, review of English and Turkish abstracts and references, and publishing process are under the responsibility of Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University), and Buluş Design and Printing Company.

Bu dergide kullanılan kağıt ISO 9706: 1994 standardına ("Requirements for Permanence") uygundur.

The paper used to print this journal conforms to ISO 9706: 1994 standard (Requirements for Permanence).



ÇEVRE BİLGİSİ / ENVIRONMENTAL INFORMATION

Bu dergide kullanılan kağıdın üreticisi olan şirket ISO 14001 çevre yönetim sertifikasına sahiptir. Üretici şirket tüm odun elyafını sürdürülebilir şekilde temin etmektedir. Şirketin ormanları ve plantasyonları sertifikalıdır. Üretimde kullanılan su arıtılarak dönüşümlü kullanılmaktadır. Bu derginin basımında ağır metaller ve film kullanılmamaktadır. Alüminyum basım kalıplarının banyo edilmesinde kullanılan sıvılar arıtılmaktadır. Kalıplar geri dönüştürülmektedir. Basımda kullanılan mürekkepler zehirli ağır metaller içermemektedir.

Bu dergi geri dönüştürülebilir, imha etmek istediğinizde lütfen geri dönüşüm kutularına atınız.

The company that manufactures the paper used in this journal has an ISO 14001 environmental management certificate. The company obtains all wood fiber in a sustainable manner. The forests and plantations of the company are certified. The water used in production is purified and used after recovery. Heavy metals or film are not used for the publication of this journal. The fluids used for developing the aluminum printing templates are purified. The templates are recycled. The inks used for printing do not contain toxic heavy metals.

This journal can be recycled. Please dispose of it in recycling containers.

*6287 sayılı kanun uyarınca, 11 Nisan 2012 itibarıyla Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nin adı Bülent Ecevit Üniversitesi olarak değişmiştir / As of April 11th, 2012 according to Law No. 6287, name of Zonguldak Karaelmas University has been changed to Bülent Ecevit University.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Derleme / Review

- 411** **Çeşitli Ülkelerin Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesi Kurumları ve Türkiye için Öneriler**
Quality Assurance Institutions in Various Countries in Teacher Education and Suggestions for Turkey
Metin KAYA

Özgün Araştırma / Original Article

- 419** **Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Türkiye Örneği**
Analysis of Distance Education Practices in Higher Education: The Example of Turkey
Emine CABI, Halil ERSOY
-
- 430** **Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak Öğretim Üyesi Davranışları**
Academician Behaviours as an Implicit Element Affecting the Attitudes of Teacher Nominees Towards Their Professions
Dilşat PEKER ÜNAL
-
- 441** **Akademik Teşvik Uygulamasının İlk Sonuçlarına Ait Değerlendirmeler**
Evaluations Relating to the Initial Results of Academic Incentive Application
İdris GÖKSU, Yusuf İslam BOLAT
-
- 453** **İngilizce Okutmanlarının Teknoloji Kullanımları ve Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları**
EFL Teachers' Technology Use and Attitudes Towards Information and Communication Technologies in Education
Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU, Zehra Esin YÜCEL
-
- 462** **Analyzing the Relationship Between Culture of Fear and Burnout According to the Perceptions of Academics**
Öğretim Elemanları Algılarına Göre Korku Kültürü ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Sakine SİNCER, Gülsün ATANUR BASKAN
-
- 473** **Toplumsal Değişim Açısından Üniversite-Kent Etkileşimi ve Algısı: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği**
University-City Interaction and Perception in Terms of Social Change: The Case of Bülent Ecevit University
Hasan SANKIR, Şebnem SANKIR
-
- 484** **Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-2015 Sonuçlarına Göre Türkiye'de Mesleki Eğitim**
Vocational Education According to Programme for International Student Assessment-2015 Results in Turkey
İlhan ATIK
-
- 494** **Türkiye'de Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Akreditasyonu: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**
Accreditation of Open and Distance Learning Programs in Turkey: Practices, Issues and Possible Solutions
Serpil KOÇDAR, Nurhayat KAPAR
-
- 504** **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Akademik Ertelemenin Yordanmasında Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalığın Rolü**
The Role of Mindfulness and Metacognitive Awareness in Predicting Academic Procrastination in Pre-service Early Childhood Teachers
Emine Ferda BEDEL
-
- 515** **Öğrencilerin Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Algısı**
Teacher's Perceptions of the Student's Sexual Education
Mehmet Şirin AKÇA, Melek ŞAHİN, Duygu ARSLAN
-
- 523** **Gazi Üniversitesi Öğretim Üyelerine Yönelik Amerika Birleşik Devletleri Dil Eğitim Programının Değerlendirilmesi**
Evaluation of United States English Language Program for Faculty Members in Gazi University
Aysun ÖZTÜRK, Mehmet Çağatay ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 534** **Uzaktan Eğitim ile Yürütülen İngilizce Yabancı Dil Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**
Assessment Scale of English Language Course Curriculum Conducted by Distance Education: A Validity and Reliability Study
Ali ORHAN, Şule ÇEVİKER AY
-
- 546** **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Devamsızlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler**
The Factors Affecting The Non-Attendance Behaviors of the Students in the Faculty of Economics and Administrative Sciences in Dokuz Eylül University
Feriştah DALKILIÇ, Ömer AYDIN
-
- 554** **Yükseköğretimde Kariyer Merkezlerinin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği**
Examination of Career Centers in Higher Education: Istanbul Province Case
Şerife Gonca ZEREN, Yağmur AMANVERMEZ, Arzu BUYRUK GENÇ, Ece ERMUMCU, Tuba KALAY, Begüm SATICI, Ahmet Selçuk YILMAZ
-
- 565** **Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kente ve Üniversiteye Uyumunu: Karaman İli Örneği**
The Adaptation of Foreign Students to the City and University: Karaman Province Case
Sefa USTA, Yusuf SAYIN, Yiğit Anıl GÜZELİPEK
-
- 578** **Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Öğretim Üyeleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**
An Evaluation of Primary School Teacher Education Program According to the Views of Teacher Educators and Prospective Teachers
İlkay Doğan TAŞ, Tuba KUNDUROĞLU AKAR, Ezgi KIROĞLU
-
- 593** **Türkiyedeki Üniversite Öğrencilerinin Kampüs Teknolojileri ile İlgili Memnuniyetlerinin İncelenmesi**
An investigation of students' satisfaction levels regarding campus technologies in Turkish universities
Turgay HAN, Hacı Hasan YOLCU
-
- 601** **Türkiye Ulusal Eğitim Düzeylerinin 2010-2015 Yılları Arasındaki Değişiminin İncelenmesi**
An Examination of the Changes in Turkey's National Education Levels Between 2010 and 2015
Hilal Seda YILDIZ AYBEK, Hakan KILINÇ, Ali İhsan İBİLEME, Mehmet FIRAT
-
- 611** **Yükseköğretimde Öğretimi Geliştirmek Amacıyla Ders İzlenesi Hazırlama: Öğretim Elemanları İçin Öneriler**
Preparing a Course Syllabus to Improve Teaching in Higher Education: Suggestions for Faculty Members
Esra ERET ORHAN, Yeşim ÇAPA AYDIN, Oya YERİN GÜNERİ
-
- 617** **Eğitimde Öğretmenler için Yeni Bir Kalıpyargılar Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**
A Validity and Reliability Study for a New Scale of Teachers' Stereotypes in Educational Context
Süleyman AVCI
-
- 627** **Türkiye'deki Araştırma ve Uygulama Merkezleri Üzerine Bir İnceleme**
An Analysis on Research and Application Centers in Turkey
Feride ÖKSÜZ GÜL, Yusuf ALPAYDIN
-
- 644** **Y Kuşağı Hemşirelik Öğrencileri için Mobil Telefonun Anlamı: Nitel Bir Araştırma**
The Meaning of Mobile Phone for Y Generation Nursing Students: A Qualitative Research
Şebnem BILGIÇ, Akif ÖZCANAN, Zehra ALTAY
-
- 651** **Evaluation of Student Empathy Level During the First Five Years of Medical Education at Ankara University**
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi İlk Beş Dönem Öğrencilerinin Empati Düzeyinin Değerlendirilmesi
İpek GÖNÜLLÜ, Şengül ERDEN, Derya GÖKMEN
-
- 657** **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kariyer Uyumları**
Preservice Teachers' Career Adaptability Towards Teaching Profession
Seher Merve ERUS, Şerife Gonca ZEREN

TEŞEKKÜR/ACKNOWLEDGEMENTS

Editörler Kurulu, değerli zamanlarını ayırarak 2017 yılında (Nisan-Aralık) Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'nde yayımlanan makaleleri özenle değerlendiren meslektaşlarımıza teşekkür eder.

The Editorial Board is grateful to the following colleagues giving their valuable time in careful evaluation of articles published in Journal of Higher Education and Science in 2017 (April-December).

Emel AKÖZER	Ebru EREK KAZAN	Şenol Hakan KUTOĞLU
Huriye ARIKAN	Kumru ERYILMAZ	Sevda KÜÇÜK
Özcan ARSLANOĞLU	Ali ESGİN	Selin MARANGOZ
Sevcan ATAY	Derya Güler AYDIN	Turgay ÖNTAŞ
Nadir AVŞAROĞLU	Emine GÜMÜŞ	Ali Ekrem ÖZKUL
Hamit AYDIN	Sedat GÜMÜŞ	Ruhi SARP KAYA
Özlem AYDIN	Durmuş GÜNAY	Umut Güneş SEFERCİK
Ali AZAR	Bekir GÜR	Fatma Nevra SEGGİE
Gülsün BASKAN	H. İbrahim DURAK	B. Ceyda SONGÜL
Nesrin ÇOBANOĞLU	Şahin İDRİS	Yılmaz TONBUL
Abdülkadir ÇÜÇEN	Muammer KAYA	Serkan UÇAN
Emine ERDEM	Sefa KOCABAŞ	Bahtiyar ÜNVER
Ümit Işık ERDOĞAN	Füruzan KÖKTÜRK	Şerife YORULMAZ
	Türker KURT	

Çeşitli Ülkelerin Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesi Kurumları ve Türkiye için Öneriler

Quality Assurance Institutions in Various Countries in Teacher Education and Suggestions for Turkey

Metin KAYA

ÖZ

Bu çalışmanın amacı çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine özgü geliştirdikleri kalite güvence sistemlerinin yapısını, kullandıkları yöntem ve teknikleri, değerlendirme aralıkları ve değerlendirme sonuçlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu incelemeler doğrultusunda, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurum ve programlara özgü kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirmektedir. Sonuç olarak, ülkeler öğretmen yetiştirme sistemlerinin girdi, süreç ve çıktılarını gözlemek, denetlemek, iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla kurum, program ve mezun niteliklerine odaklı kalite güvence sistemleri geliştirmiştir. Türkiye’de nitelikli öğretmenlerin yetişmesi için öğretmen eğitimindeki değişimler dikkate alınarak ulusal öğretmen eğitimi standartları güncellenmelidir. Öğretmen eğitiminin kritik aşamaları olan fakülte-okul işbirliği ve pedagojik formasyon programlarına özgü tematik kalite güvence sistemleri geliştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Kalite güvencesi, Öğretmen eğitimi, Öğretmen eğitiminde gelişim

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate comparatively the structures of quality assurance systems, methods and techniques, evaluation processes and results of the teacher training programs of some countries. By doing this, some suggestions were made about the quality assurance systems for Turkish teacher training programs. In conclusion, countries developed quality assurance systems to monitor, improve, validate the inputs, process and outputs of their teacher training programs. In Turkey, to better equip the teacher candidates for the future teacher training programs should be updated by taking into consideration the changes in the field. And also some thematic quality assurance systems can be developed for the critical steps such as faculty– school cooperation and pedagogical formation programs.

Keywords: Quality assurance, Teacher training, Development in teacher education

GİRİŞ

Temel eğitimden yükseköğretim kademesine kadar tüm eğitim örgütlerinde yönetim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinde kalite güvencesi kavramı vurgulanmaktadır. Eğitim örgütlerinde kalite güvencesinin temin edilmesine yönelik kurumsal girişimlerin yanında gönüllü girişimler ile çeşitli akreditasyon ve program değerlendirme örgütleri ön plana çıkmaktadır (Yamazaki, 2010). Kalite güvencesi, bir kalite yönetim sisteminde kalite problemlerini önlemek amacıyla tanımlama, izleme, incele-

me, dokümantasyon ve değerlendirme gibi aşamaları içeren, sistemli ve planlı yapılandırılmış faaliyetlerin tümüdür. Yüksek öğretimde kalite güvencesi ise bir yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim, araştırma ve idari faaliyetlerinin kalitesinin kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir (Günay, 2012). Buna göre öğretmen yetiştirme sisteminde kalite güvencesi de öğretmen yetiştirme sisteminde eğitim-öğretim, araştırma ve idari faaliyetlerin kalitesinin sistematik ve planlı bir şekilde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir.

Metin KAYA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8287-4929

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye
Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey
metinkaya439@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 21.12.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 09.02.2017

Yükseköğretimde kalite güvencesinin ön plana çıkmasını etkileyen faktörler arasında yükseköğretim kapsamındaki kurum ve öğrenci sayısındaki niceliksel büyüme, yükseköğretim kurumlarında mevcut öğretim, yönetim, araştırma ve toplumsal hizmetlerin niteliğini korunma eğilimi, yükseköğretim kurumlarının sürdürdüğü hizmetlerin çeşitlenmesi ve bu hizmetlerin niteliğinden beklentilerin artması, büyüyen ve giderek karmaşıklaşan yükseköğretim kurumlarında açıklık, şeffaflık ve kamusal hesap verebilirlik beklentisinin artması, küreselleşen ekonomilerde uluslararası öğrenci hareketliliği ve mezunların diploma denklikleri gibi faktörler yer alır (Özer, Gür & Küçükcan, 2011). Benzer faktörler, yükseköğretim sisteminin bir parçası olan öğretmen yetiştirme sistemi için de geçerlidir.

Öğretmen eğitiminde kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesinin ve işletilmesinin eğitim sahasına ilişkin çeşitli sorunların çözümünde kritik bir rolü olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitiminde kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesi ile; i) kamu hizmetlerinde kaynakların etkin ve verimli kullanımı, ii) öğretmen eğitiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, iii) öğretmen adaylarının niteliklerinin iyileştirilmesi sağlanabilir. Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kamusal hesap verebilirlik bağlamında bir denetim mekanizmasıdır. Kalite güvence sistemleri sayesinde hükümetler, sivil toplum kuruluşları ve kamu, öğretmen eğitimi faaliyetlerini izleyebilmekte ve denetleyebilmektedir. Öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin geliştirilmesi kamusal hesap verebilirlik için bir denetim mekanizması olmasının yanında öğretmen eğitiminin kalitesini iyileştirmek ve dolayısıyla nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi bakımından kritik bir rolü olduğu söylenebilir (Arsal, 2004; World Bank, 2009a, 2009b). Bu gibi kritik durumlara paralel olarak dünyada öğretmen eğitime özgü kurum, program ve mezun odaklı kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve geliştirilmesi yönetsel bir sorun olarak değerlendirilmektedir.

Günümüzde bazı ülkelerde öğretmen yetiştirme süreci, akredite edilmemiş kurum ve programlarda sürdürülürken bazı ülkelerde ise ulusal akreditasyon kurumları veya eğitim bakanlıkları tarafından akredite edilmiş kurumlar ile sürdürülmektedir. Ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi politikaları, stratejileri ve yönetim yaklaşımları birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıklar ülkelerin ulusal kültürü, yönetsel yapıları, politik öncelikleri ve öğretmen eğitiminden beklentileri ile ilişkilidir. 1980'li yılların başından itibaren ülkeler kendi yönetsel yapıları ve politik önceliklerine göre kalite güvence sistemleri geliştirmişlerdir (World Bank, 2009a). Başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa Birliği (AB) ülkeleri olmak üzere, Asya ve Pasifik, Ortadoğu ve Afrika ülkelerinde finansmanı resmi eğitim bakanlığı veya dengi kurumlar tarafından karşılanan öğretmen eğitime odaklı çeşitli kalite güvence kurum veya kuruluşları oluşturulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, çeşitli ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine özgü kalite güvence sistemlerinin yapısını, kullandıkları yöntemleri ve teknikleri, değerlendirme aralıklarını ve değerlendirme sonuçlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen eğitiminde kalite güvencesi bağlamında ülkeler arası karşılaştırmalar içeren kapsamlı çalışmalara elektronik veri tarama tabanların-

dan (Proquest, Ulakbim, Eric, vb.) erişilmiştir. Literatür taraması 2005 ile 2015 yılları arasını kapsamaktadır ve aynı zamanda öğretmen eğitiminde kalite güvencesi bağlamında ülkeler arası karşılaştırma içeren çalışmalar ile sınırlıdır. Tatto, Krajcik ve Pippin (2013) ve Ingvarson ve ark.'nın (2013) yayınları ile Eurydice (2006) ve Worldbank (2009a; 2009b) raporlarından faydalanılmıştır. Türkiye' de öğretmen eğitiminde kalite güvencesi uygulamaları dikkate alınarak, eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi programlarına ilişkin kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Çeşitli Ülkelerin Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvence Sistemleri

Bu başlık altında Amerika, Avrupa, Asya, Afrika kıtalarındaki bazı ülkelerin öğretmen eğitiminde uyguladıkları kalite güvence sistemlerinin özellikleri irdelenmeye çalışılmıştır. Tatto, Krajcik ve Pippin (2013)'e göre bazı ülkelerin (Japonya, Tayvan, Güney Kore, Hong Kong, İsrail, Pakistan, Avustralya, Kanada) öğretmen eğitiminde kalite güvence sistemlerini yürüten organlarına, süreçlerine, aralıklarına ve sonuçlarının değerlendirilmesine ilişkin dikkat çekici bulgular aşağıdaki gibidir:

Japonya: Bu ülkede öğretmen yetiştiren kurumlar için kalite güvencesi, Japonya Yükseköğretim Değerlendirme Kurumu ("Japan Institution for Higher Education Evaluation") tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurum öğretmen eğitime özgü değildir; tüm yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Her yükseköğretim kurumu (özelde, öğretmen yetiştiren kurumlar) bu kurum tarafından yedi yılda bir kalite değerlendirme süreçlerinden geçmektedir. Ayrıca bu kurum değerlendirme sonucunu o yükseköğretim kurumu için 'yeterli', 'yeterli değil', 'askıda' ("pending") şeklinde karara bağlamaktadır.

Tayvan: Bu ülkede öğretmen yetiştiren kurumlar için kalite güvencesi, Tayvan Yükseköğretim Değerlendirme ve Akreditasyon Konseyi ("Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan") tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu konsey, öğretmen eğitime özgü değildir, tüm yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Tayvan'da kalite değerlendirme yöntemi olarak ilk önce kurumsal öz değerlendirme yapılır. Bu sürecin ardından sözü edilen konsey tarafından akran/meslektaş değerlendirmesi yapılmaktadır. Tayvan'da kalite değerlendirme ve akreditasyon süreçleri kurumsal amaç ve hedefler, kendini geliştirme, program tasarımı ve öğretim, öğrenme ve öğrenci işleri, araştırma ve personel performansı, mezuniyet oranı gibi alanlara ilişkin standartlar üzerinden yapılmaktadır. Akreditasyon ve kalite değerlendirme faaliyetleri, değerlendirilen kurum için 'akredite', 'akredite değil' ve 'erteleme' şeklinde sonuçlandırılmaktadır. Erteleme kararı verilen kurumun bir yıl sonra tekrar değerlendirme süreçlerine girmesi gerekmektedir. Bu aşamalardan da sonra; eğer kurum daha sonraki iki yıl içinde 'başarısız' bulunursa öğrenci kayıtları kesilir ve faaliyetleri sonlandırılır.

Güney Kore: Bu ülkede öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından öz değerlendirme raporu hazırlanır ve Eğitim, Teknoloji ve Bilim Bakanlığı tarafından bu öz değerlendirme raporları incelenir ve değerlendirilir. Sözü edilen bakanlık tarafından değerlendirme süreçleri sonucunda öğretmen yetiştiren kurum

için 'çok iyi', 'iyi', 'standart' ve 'zayıf' şeklinde sonuçlandırılmaktadır. Değerlendirme sonucunda değerlendirilen kuruma özgü finansal destek kararı veya yeniden değerlendirme kararı verilebilir.

Singapur: Bu ülkede tüm yükseköğretim kurumlarının kalite değerlendirmesi Ulusal Eğitim Kurumu ("The National Institute of Education =NIE") tarafından yapılmaktadır. Singapur'da kalite değerlendirme anlayışı kurumun geçmişi ile ilgili değil, daha çok geleceği ile ilgilidir. Buna göre kalite değerlendirmesinin temel ilkesi "kurumsal gelişimi sağlayacak ve kurumun gelecekteki performansını desteleyecek nitelikte olmalıdır" şeklindedir.

Hong Kong: Bu ülkede de burada ifade edilen diğer Asya ülkelerine benzer şekilde öz değerlendirme, kurumun kendisi tarafından ve dış değerlendirmeler ise merkezi bir organ tarafından yapılmaktadır. Değerlendirme raporları öğrenci, personel ve dış değerlendiricinin görüş ve önerilerini içermektedir. Ayrıca dikkat çekici olan başka bir unsur olarak piyasadaki çalışan mezunların geri dönütlerine de ('görüş ve öneriler') değerlendirme raporlarında yer verilmektedir.

Pakistan: Bu ülkede öğretmen eğitiminin akreditasyonu ve kalite değerlendirmesi ulusal yükseköğretim değerlendirme kurumu tarafından oluşturulan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi ("Accreditation Council for Teacher Education") tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu konsey, öğretmen eğitimine özgü bir akreditasyon konseyi olup aynı zamanda öğretmen eğitimi standartlarını belirlemek ve güncellemek ile görevlidir.

İsrail: Bu ülkede Yükseköğretim Konseyi ("The Council for Higher Education") tarafından görevlendirilen bir komite tarafından dış değerlendirme yapılmaktadır. Görevlendirilen bu komite, akademi ve yönetim alanında fakülte ve öğrenci düzeyinde genelde öncü kişilerden oluşmaktadır. Dış değerlendirme yöntemi olarak akran/meslektaş ziyaretleri ve görüşme yöntemleri kullanılmaktadır.

Avustralya: Bu ülkede tüm yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi beş performans modeline göre gerçekleştirilmektedir. Bu performans modeli akreditasyon, denetim, bütçeleme, kaynaklar ve raporlama boyutlarını içerir. Her bir boyuta ilişkin çeşitli tarama araştırmaları yapılmaktadır. Avustralya'daki üniversitelerde dış değerlendirme süreçleri alışkın olunan bir durumdur. Başka bir ifade ile dış değerlendirme kültürünün üniversiteler tarafından benimsenmiş olduğu söylenebilir. Avustralya'da kalite değerlendirme süreçlerinde üniversite özerkliği dış değerlendiriciler tarafından önemle dikkate alınmaktadır.

Kanada: Bu ülkede her üniversitenin kendi kalite güvencesi konseyi vardır. Yükseköğretim kurumu veya öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından öz değerlendirme raporu hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu rapor düzenlenen bir panelde yeniden gözden geçirilir ve tartışılır. Panel sonucunda Kalite Konseyi Denetleme Komitesi ("The Audit Committee of The Quality Council") kurumun kendi amaçları ve hedeflerine göre karar verir. Kalite konseyi denetim komitesinin kararına göre üniversite yönetimi ret ya da kabul edilebilir.

Hindistan: Bu ülkede öğretmen eğitimi, mühendislik, tıp, mimarlık ve diğer yükseköğretim kurumları için kalite güvencesi bağımsız bir kurum olan Ulusal Akreditasyon ve Değerlendirme Konseyi ("National Assessment and Accreditation Council=NAAC") tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu ülkede öğretmen eğitimine ilişkin standartlar Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi tarafından ("National Council for Teacher Education=NCTE") hazırlanmaktadır. Akreditasyon ve değerlendirme sürecine ilişkin işlemler Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi ile Ulusal Akreditasyon ve Değerlendirme Konseyi tarafından ortak olarak hazırlanmaktadır. Akreditasyon ve kalite değerlendirme süreci öğretmen eğitimi sunan kurumun bir öz değerlendirme raporu hazırlaması ile başlar. Hazırlanan öz değerlendirme raporu Ulusal Akreditasyon ve Değerlendirme Konseyi'ne gönderilir. Konsey tarafından oluşturulan ziyaretçi ekibi ile akran değerlendirmesi yapılır. Son olarak, öz değerlendirme raporları ve akran değerlendirmesi raporlarına göre öğretmen eğitimi programı veya kurum için öneriler sunulur (Pillai, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri: ABD'de öğretmen eğitimi programlarının ve kurumlarının kalite güvencesi, merkezi hükümetin sorumluluk ve görevleri arasında değildir. Öğretmen eğitimi kalite güvencesinde yetki ve sorumluluk eyalet yönetimlerine verilmiştir. ABD'de öğretmen yetiştiren kurumların kalite güvencesi, Eğitimci Yetiştirme Akreditasyon Konseyi ("Council for The Accreditation of Educator Preparation=CAEP") tarafından yetkilendirilmiş olup, hükümetlerden bağımsız dernek ya da mesleki kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. CAEP bir şemsiye organizasyondur ve eğitimci yetiştiren kurumlar için kurulmuş olan akreditasyon ve program değerlendirme kuruluşlarını kapsar. Akreditasyon süreci öğretmen yetiştiren kurumlar ile işbirliği içerisinde akreditasyon dernekleri tarafından önceden belirlenen standartlar çerçevesinde gerçekleştirilir. Kurumlar/programlar önceden belirlenmiş standartlara göre öz değerlendirme yapar. Kurum daha sonra akreditasyon ve program değerlendirme derneğinin seçtiği değerlendirme takımları tarafından ziyaret edilir. Bu takım standartların karşılanma düzeyi ile ilgili bir rapor hazırlar. Bu rapor, akreditasyon ve kalite değerlendirme sürecinden geçen kurum veya program tarafından yayınlanır. Kurum/program akreditasyon ve program değerlendirme kuruluşları tarafından periyodik olarak gözlemlenir. Eyaletlere göre bu süre beş ile 10 yıl arasında değişmektedir (Feuer et al., 2013: 42-47).

Avrupa Birliği Ülkeleri: Eurydice (2006)'e göre Lüksemburg dışında kalan diğer 29 ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerini değerlendirmek için resmi bir kalite güvence sistemi vardır. AB üyesi ülkelerin çoğunda, yükseköğretimin değerlendirilmesine ilişkin genel düzenlemeler, öğretmen eğitiminin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. Fakat Almanya, Fransa, Polonya, İngiltere, Galler ve İrlanda gibi ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemlerine özgü düzenlemeler vardır. Bunlar öğretmenlik uygulamaları, okul stajları, öğretmenlik mesleğine geçiş gibi öğretmen eğitiminde kritik önem arz eden aşamaların değerlendirilmesini içermektedir. İç ve dış değerlendirme yöntemleri ülkelerin çoğunda zorunludur. Öte yandan dış ve iç değerlendirme prosedürlerine ilişkin düzenlemeler bir ülkeden diğerine

göre farklılık göstermektedir. Öte yandan Eurydice (2006)'ye göre AB üyesi ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin kalite güvence sistemlerinden sorumlu organlar, değerlendirme kriterleri, kullanılan yöntem, periyod ve değerlendirme sonuçları kısaca aşağıdaki başlıklar altında özetlenebilir:

Dış değerlendirmeden sorumlu organlar: Ülkelerin çoğunda dış değerlendirme, kamu adına faaliyet gösteren bir kurum, komite veya bağımsız bir organ tarafından yapılmakta ve değerlendirmeyi yapanlar üst düzey yetkililer ve/veya değerlendirme uzmanları olmaktadır.

Dış değerlendirme kriterlerini belirleyen belgeler: Değerlendirme kapsamını belirlemek için kullanılması gereken temel dokümanlar, yükseköğretim mevzuatı ve değerlendirme kriterleri listesidir. Genellikle öğretmenlik eğitimi ele alan dokümanlara atıfta bulunmaktadır. Bu dokümanlar arasında yükseköğretime ilişkin genel kanunlar, temel öğretmenlik eğitime ilişkin düzenlemeler veya kılavuzlar, öğretmen adaylarına ilişkin akademik derecelendirme standartları, öğretmen/öğrenci oranına, öğrenci başarısına vb. konulara ilişkin ulusal göstergeler listesi sayılabilir.

Dış değerlendirmenin kapsamı: Tüm ülkelerde değerlendirme temaları müfredat içeriği, öğretim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kapsamaktadır. Bunların dışında ülkelerin çoğunda öğrenci performansı (başarısı ve tutumu), öğretmen eğitimcisi/öğrenci oranı, stajyerlik uygulamaları ve fakülte-okul işbirliği gibi temaları da kapsamaktadır.

Dış değerlendirme yöntemi: Dış değerlendirme genellikle idari, akademik, destek personeli ve öğrenciler ile yapılan görüşmeleri içeren saha ziyaretini temel almaktadır. İç değerlendirme raporları da incelenmektedir. Bazı ülkelerde ise sınıf içi gözlemler de yapılmaktadır.

Dış değerlendirme periyodu: Dış değerlendirmenin ne sıklıkta yapıldığı, bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir. Dış değerlendirme aralıkları bir yıl ve 12 yıl arasında değişmektedir.

Dış değerlendirme sonuçları: Ülkelerin çoğunda, dış değerlendirmeden elde edilen sonuçlar kurumların/programların akredite olduğu veya yeniden akreditasyonun yapılması gerektiği şeklinde bir karardır. Değerlendirme sonuçları, aynı zamanda kamu finansmanı temin etme ile ilişkin kararlara da dayanak sağlamaktadır. Sonuçların beklenen düzeyde olmaması durumunda, süreç genellikle gelişim planı hazırlama ve yeniden bir dış değerlendirme yapma yükümlülüğünü içermektedir. Olumsuz değerlendirme sonuçları ise nihai olarak bir programın devam ettirilmemesine veya bir kurumun kapatılmasına yol açabilir.

İç değerlendirmeye ilişkin organlar, kapsamı, yöntemi ve periyodu: İç değerlendirmeler kurum yönetiminin veya bu amaç için kurulmuş olan özel bir değerlendirme komitesinin sorumluluğu altındadır. Ülkelerin neredeyse hepsinde idari personel, akademik personel ve öğrenciler iç değerlendirmeye katılmaktadır. İç değerlendirmenin genellikle dış değerlendirmeye bağlı olduğu, ancak ondan daha sık olarak yapıldığı da bir gerçekliktir. İç değerlendirmelerin kapsamı da dış değerlendirmenin kapsamı gibidir. Yani iç değerlendirmelerde müfredat içeriği, öğretim

yöntemleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrenci performansları, fakülte-okul işbirliği, stajyerlik uygulamaları, öğretmen eğitimcisi/ öğrenci oranı ile öğrenci tutumu ve davranışlarını içermektedir.

Her ülkenin kendine özgü öğretmen yetiştirme sistemi vardır ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirme sistemlerinin kalitesini geliştirmek ve denetlemek amacıyla örgütledikleri kalite güvence sistemleri de farklıdır. Her ne kadar ülkelerin kendilerine özgü kalite güvence sistemleri var ise de bazı eğilimlerden söz edilebilir.

Türkiye'nin Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvence Sistemi

Türkiye'de öğretmen eğitiminde kalite güvencesi, yükseköğretimde kalite güvence sisteminden bağımsız değildir. Türkiye'de tüm yükseköğretim kurum ve programlarının kalite güvencesinden sorumlu ve yetkili olan kurul Yükseköğretim Kalite Kurulu'dur (YKK). Öğretmen eğitimi yükseköğretimin bir parçasıdır. Bu bağlamda bir yükseköğretim kurumunun kalite güvencesi için geçerli olan genel düzenlemeler öğretmen eğitimi veren kurum ve programlar için de geçerlidir. Öte yandan Türkiye'de öğretmen eğitimine özgü bağımsız kalite güvence denekleri de vardır.

Yükseköğretim Bağlamında Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesi

1980'li yılların başından itibaren yükseköğretimde kalite geliştirme bağlamında ülkeler kendi yönetsel yapılarına göre ulusal kalite güvence sistemleri kurmuşlardır. Bu güvence sistemlerinin çoğu devlet tarafından finanse edilse bile bağımsız kalite değerlendirme ve akreditasyon kurumları vardır (Sağlam, 2012; Öztürk, 2012). Türkiye'de 1998 yılından beri Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde, yükseköğretime talebin artması nedeniyle mevcut yükseköğretim standartlarının korunması ve iyileştirmesi, yükseköğretim hizmetinin niteliğinin güvence altına alınması amacıyla kalite değerlendirme ve akreditasyon sistemleri oluşturma gayretlerinin içerisine girilmiştir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik olarak YÖK Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi, Dünya Bankası ile işbirliği içerisinde ilk olarak 'Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Bölümü' başlığı altında öğretmen eğitimine yönelik olarak öğretmen eğitimi standartları belirlenmiş ve bir akreditasyon modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen bu akreditasyon modeli için, ABD ve İngiltere'de uygulanmakta olan modeller örnek alınmıştır (Kavak, 1999). YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile belirlenen Türk öğretmen eğitimi standartları alanları yedi başlık altında toplanmıştır. Bunlar; i) öğretim planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi, ii) fakülte-okul işbirliği, iii) öğrenci sayısı ve nitelikleri, iv) öğretim elemanı sayısı ve nitelikleri, v) alt yapı ve tesisler ve donanım, vi) yönetim ve vii) kalite güvencesidir. Sözü edilen akreditasyon modeli Türk öğretmen eğitimi standartları çerçevesinde 'başlangıç', 'süreç', 'çıkış' başlıkları altında çeşitli göstergelere göre iç ve dış değerlendirme aktörleri tarafından çeşitli ölçme, görüşme ve gözlemlere dayalı olarak uygulanmaktadır (Kavak, 1999; YÖK, 1999). Belirlenen Türk öğretmen eğitimi standartları ve akreditasyon modelinin Türkiye'de öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik olan ilk önemli giri-

şim ve uygulama olduğu söylenebilir. Önemli olmasının nedeni, Türkiye’de öğretmen eğitimi standartlarını ilk kez belirlemesi olup, ayrıca sistematik bir akreditasyon modelinin geliştirilmesi olmasıdır.

Bologna süreci bağlamında, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (“ENQA”) 2005 yılında ‘Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları’ raporunu yayınlamıştır. Bu raporda yer alan ilke ve standartlar günümüzde bu alanda yürütülmekte olan çalışmalara rehberlik etmektedir ve bu sayede Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile uyum içinde ve kıyaslanabilir kalite düzeylerinde hizmet vermeleri hedeflenmektedir. Özellikle gelişmiş ve hızlı gelişmekte olan ülkelerde, yükseköğretim sistemlerinde süreç ve çıktı odaklı değerlendirmeler yapılmakta, iyileşmeye açık alanlar belirlenmekte ve sürekli iyileştirme yaklaşımı çerçevesinde, rekabetçi bir yükseköğretim ortamı oluşturulması için idari ve mali özerkliğe sahip bağımsız kalite güvencesi ve akreditasyon kurum ve kuruluşlarının oluşturulması teşvik edilmektedir (YÖK, 2016). Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence standartlarını ortaya koymakta ve bu standartlar ışığında kendi eğitim sistemlerini değerlendirmektedir. Ülkelerde, yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi için kalite ajansları oluşturulmakta ve dış değerlendiriciler kullanarak yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin belirlenmesi sağlanmaktadır (YÖDEK, 2007: 6-7). YÖK, yükseköğretim kurumları ve program girdileri için birtakım başlangıç ölçütlerini şart koymakta ise de bu kurum ve programların çıktılarını için bazı sonuçları değerlendirmemekte ve denetlememektedir. YÖK, girdiyle ilgili koyduğu ölçütlerin nasıl sonuç verdiğine dair kendisinden bağımsız bir kurulun rehberliğine ve değerlendirmesine ihtiyaç duymaktadır.

Özer (2012)’e göre Türkiye’de YÖK’ün kendisi bir ön akreditasyon kurumu gibi çalışmaktadır. Aynı zamanda yükseköğretimde kalite standartlarının oluşturulması ve bu alanda uluslararası uyumluluğun sağlanabilmesi için YÖK tarafından ‘Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme’ yönetmeliği yayınlanmış ve bu yönetmelik kapsamında çalışmaları koordine etmek üzere, 2005 yılında Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) kurulmuştur. YÖDEK, ilgili yönetmelik ışığında yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının yürütülebilmesinde rehberlik etmiştir (YÖDEK, 2007: 6). 2015 yılında ise YÖDEK kaldırılmıştır. Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim, araştırma faaliyetleri ile idarî hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçleri ile bu kapsamda tanımlanan görev, yetki ve sorumluluklara ilişkin esasları düzenlenmek amacıyla ‘Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği’ 2015 yılında yayınlanmış ve bu bağlamda YKK kurulmuştur (YÖK, 2016). Böylece, YÖK bünyesinde YÖDEK ile başlayan kalite güvence faaliyetleri YKK ile devam etmektedir.

YKK, YÖK’ün bir birimi veya dairesi olmayıp, YÖK ile ilişkili ve YÖK’e bağlı olmayan paydaşların üye olarak yer aldığı bir kurumdur (YÖK, 2016). YKK, üyelerinin seçimi ve oluşturulması

bakımından YÖK’ten bağımsızdır. Mevcut yapısı, işleyişi ve görevleri birlikte dikkate alındığında yarı-özerk bir kurumdur. Bu kuruluş, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının beş yıllık dönemler içerisinde kurum düzeyinde dış değerlendirme süreçlerini düzenlemeyi öngörmektedir. YKK, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının öz değerlendirme ve dış değerlendirme raporlarının üniversitelerin kendi web sayfalarında yayınlanmasını öngörmektedir. Program akreditasyonu ile ilgili olarak da tescil belgesi almış ajanslar/organlar tarafından yapılan dış değerlendirme süreçlerini düzenlemeyi amaçlamaktadır (Resmi Gazete, 2015; YÖK, 2016). Bu bağlamda eğitim fakültelerinin kurum ve program düzeyinde dış değerlendirme süreçlerinin bağımsız akreditasyon ve program değerlendirme ajansları tarafından yapılabileceği öngörülebilmektedir.

Öğretmen Eğitimine Özgü Kalite Güvence Derneği

Öğretmen yetiştirme milli komitesi 1997 yılında ilk olarak eğitim fakülteleri akreditasyonu çalışmalarını yürütmeye başlamıştır (YÖK, 1999). 1997’de başlayan eğitim fakülteleri akreditasyon çalışmaları, pilot uygulama aşamasına geçildiği bir sırada sona ermiştir. Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi (EFDEK), eğitim fakültelerinin akreditasyonu konusundaki çalışmalarını 2012 yılında yeniden başlatmıştır. EFDEK’in çalışmaları sonucunda 2012 yılında YÖK’ten bağımsız olarak Eğitim Fakülteleri Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurulmuştur. YÖK, 2014 yılında EPDAD’a Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi vermiş ve EPDAD kendi alanında bu yetkiye sahip bağımsız kalite güvence kuruluşlarından biri olmuştur (EPDAD, 2016).

Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Sistemlerindeki Eğilimler

Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi sağlama-yaya yönelik olarak geliştirilen “yönetmelik eğilimli” ve “yöntemsel eğilimli” sistemlerden söz edilebilir. Ülkelerin kalite güvence organları kuruma, programa, öğrencilerin niteliklerine veya herhangi bir tematik duruma (sertifikalandırma gibi) odaklanabilir. Buna göre ülkelerin kalite güvence organlarının odağında-ki unsurlara göre “genel eğilimlerden” söz edilebilir.

Bu başlık altında çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvence sistemlerinin “yönetmelik” ve “yöntemsel” eğilimleri yanında, değerlendirme ve denetim süreçlerinde odaklandıkları unsurlar karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir.

Öğretmen Eğitiminde Yönetmelik Kalite Güvencesi Yaklaşımları

Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi sistemlerine ilişkin “yönetmelik” yaklaşımlar politik, kurumsal ve profesyonel olmak üzere üç ayrı grupta toplanabilir. Dünya Bankasına (World Bank, 2009a) ve Sanyal (2013: 83-87)’a göre bu yaklaşımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Politik yönetim yaklaşımı: Hükümetlere bağlı eğitim bakanlıkları veya eğitim bakanlıklarına denk kurulların düzenlemeleri (yönetmelik ve yönergeler) ile öğretmen eğitimi kalitesinin yönetimi, izlenmesi ve denetlenmesidir. Öğretmen eğitiminde en yaygın kalite güvence yönetim yaklaşımı politik yaklaşımdır. Bu yaklaşıma İngiltere ve Hollanda’nın öğretmen eğitimi kalite güvence yönetimi örnek olarak verilebilir. Yarı-politik yönetim

yaklaşımı olarak Hindistan'daki öğretmen eğitimi kalite güvencesi yönetim yaklaşımı örnek olarak verilebilir.

Kurumsal yönetim yaklaşımı: Kalite güvencesi sistemleri ile ilgili düzenlemeler, mekanizmalar, uygulamalar - kurumun kendisi tarafından - hazırlanır ve gerçekleştirilir. Üniversite yönetimini oldukça iyi düzeyde kuran ülkelerde daha yaygın bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu yönetim yaklaşımında öğretmen yetiştiren kurumlar, üniversite yönetimine bağlıdır (örneğin, Manitoba, Kanada).

Profesyonel yönetim yaklaşımı: Bağımsız akreditasyon ve program değerlendirme organizasyonları ile kalite değerlendirmesinin yapılmasıdır. Bağımsız akreditasyon ve kalite değerlendirme organizasyonlarının var olduğu ülkelerde daha yaygındır. Bu organizasyonlar eğitim bakanlıkları veya dengi kurullar tarafından akreditasyon ve kalite değerlendirme süreçleri için yetkilendirilmiştir (örneğin; ABD ve Kolombiya, Kanada).

Öğretmen eğitiminde kalite güvencesi yönetim yaklaşımlarına birçok faktör etki etmektedir. Dünya Bankası'na göre (World Bank, 2009a) bu faktörler arasında; i) kurumların merkezi yönetimleri tarafından düzenlenen yönetmeliklere uyumu ve uygunluğu, ii) öğretmenlik mesleğinin uzmanlar ve meslek örgütleri tarafından genel kabul gören değerlerine ve normlarına bağlılık, iii) öğrencilerin veya mezunların başarıları ile öğretmenlik mesleğinin genel ve özel yeterliliklerine erişebilmeleri gibi faktörler yer almaktadır.

Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesi Yöntemsel Yaklaşımları

Kalite değerlendirme süreçlerinde çeşitli ülkelerin kullandıkları yöntemler Şekil 1'de gösterilmiştir. Ülkeler öğretmen eğitiminde kalite güvencesini temin etmeye yönelik politikaları doğrultusunda kalite değerlendirme yöntemlerinin ve değerlendirme takımlarının özellikleri farklılık göstermektedir.

Kimi ülkeler kamusal hesap verebilirlik ve kalite geliştirme anlayışlarına göre öğretmen eğitiminde kalite güvencesinden beklentileri karşılayabilmek amacıyla profesyonel uzmanlar tarafından değerlendirme takımları oluşturmaktadır (örneğin, İngiltere). Kimi ülkelerde ise değerlendirme raporları daha çok yapılandırılmamış görüşmeler doğrultusunda hazırlanmaktadır (örneğin, Finlandiya ve Singapur). Bazı ülkelerin kalite geliştirme anlayışları örgütsel öğrenme temelli ise öğretmen eğitimi uygulayıcıları (öğretmen eğitimcileri, yöneticiler ve diğer personel) program ve kurum değerlendirmesine katılmaktadır. AB ülkelerinin çoğunda öğretmen eğitimi uygulayıcıları kalite değerlendirme süreçlerine katılmaktadır.

Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesi Uygulamalarının Odağı ve Standartların Geçerlilik Alanları

Ülkelerin kalite güvence sistemlerinin odaklandığı unsurlar farklılık gösterebilmektedir. Kimi ülkeler kurumsal, kimi ülkeler program odaklıdır ve kimi ülkeler ise mezunların niteliklerine odaklanmaktadır. Tablo 1'de bazı ülkelerin kalite güvence sistemlerinin odakları, kalite güvencesini sağlamaya yönelik organları ve önceden belirlenmiş öğretmen eğitimi standartlarının geçerli olduğu alanlar gösterilmiştir.

Tablo 1'de sunulan gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin standartlarını ulusal düzeyde belirledikleri söylenebilir. Bununla beraber, bu ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin kalite değerlendirilmesi ise hükümetler tarafından yetkilendirilmiş kurullar ya da bağımsız kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Ayrıca bu ülkelerde öğretmen yetiştirme sistemlerinin değerlendirmesinde öğretmen yetiştiren kurumu, programı ve mezun olan öğretmen adaylarının nitelikleri odağa alınabilmektedir. Bu durum ülkelerin öğretmen eğitimindeki gelişime açık alanların gözlenmesi ile ilgili olabilir.

Şekil 1. Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesi Yöntemlerine İlişkin Eğilimler

		Yapılandırılmamış görüşmeler			
				TEDS-M ülkeleri	
			Finlandiya		
		Singapur			
			ABD		
Katılım yok (a)					Katılım var (b)
		ABD, Norveç Tayvan, AB	Bazı AB ülkeleri		
			İngiltere		
		ABD			
Uzman değerlendirmesi					

Kaynak: Tatto, Krajcik & Pippin (2013). **A)** Değerlendirme yöntemi ve ölçmeler oldukça tekniktir. Program uygulayıcılarının katılımı yoktur. **B)** Örgütsel öğrenme temellidir; program uygulayıcılarının katılımı ile gerçekleştirilir.

Öğretmen Eğitiminde Program Odaklı Kalite Güvencesi

Matematik Öğretmenliği Eğitim ve Gelişim Çalışmaları ("Teacher Education and Development Study in Mathematics=TEDS-M") kuruluşu, uluslararası bir örgüttür. Bu örgüt temel eğitim ve orta öğretim matematik öğretmenliği program ve kurumlarının gelişimine ve geleceğine yönelik araştırmalar yapmaktadır. Genel olarak "TEDS-M" ülkelerinin çoğunluğunda kalite güvence sistemlerinin matematik öğretmenliği programları üzerinde orta düzeyde bir denetimi olduğu söylenebilir. Bu durum aynı zamanda, diğer öğretmenlik eğitimi programları (fen bilimleri ve dil öğretmenliği gibi) içinde, TEDS-M ülkeleri bağlamında gözlenebilir. Matematik öğretmenliği programlarında Kanada, Tayvan (Taipei), Malezya, Umman ve Singapur gibi ülkelerde öğrenci kabul ve seçiminde; Tayvan ve Singapur'da programların akreditasyon süreçlerinde Tayvan, Singapur ve Almanya gibi ülkelerde öğretmenlik mesleğine giriş şartlarının denetiminde güçlü değerlendirme süreçlerinden geçildiği gözlenmiştir (Ingvarson et al., 2013).

TEDS-M ülkelerinde öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçim ölçütleri önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin nitelikli öğretmenlere erişiminin sağlanması açısından öğretmenlik mesleğine geçiş veya atamalara ilişkin düzenlemeler de bir kalite güvencesi unsurudur.

Öğretmen Eğitiminde Kalite Güvencesi ve Öğretmen İhtiyacını Karşılama Sertifika Programları

Mevcut öğretmen ihtiyacını karşılamak ve daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlamak amacıyla, birçok ülke eğitim fakültesi dışında çeşitli öğretmen yetiştirme modellerine başvurmaktadır. Bu bağlamda da çeşitli sertifika programları düzenlenmektedir. Öğretmen eğitimi sertifika programları ulusal eğitim bakanlığı, yükseköğretim bakanlığı veya dengi kurullar ya da üniversiteler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu duruma paralel olarak bu tip sertifika programlarının kalite değerlendirmesinden ve akreditasyonundan yine ulusal eğitim bakanlığı veya dengi kurullar ya da üniversiteler sorumludur. Hindistan'da temel eğitim kademesi için ulusal eğitim bakanlığı yetkili iken, ortaöğretim kademesi için öğretmen adaylarının sertifikalandırılmasında Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi ("National Council for Teacher Education=NCTE") yetkilidir.

ABD'nin Kaliforniya eyaletinde ise öğretmen adayları için sertifikalandırma standartları düzenlemede ve programları yürütmede Kaliforniya Öğretmenlik Mesleği Yetkilendirme Komisyonu ("California Commission for Teacher Credentialing") yetkilidir (World Bank, 2009a; 2009b). Öğretmen yetiştirmek amacıyla düzenlenen bu tip sertifika programlarının akreditasyonu ve kalite değerlendirmesi öğretmen eğitiminde kalite güvencesi bağlamında dikkate alınmalıdır. Bu modele Türkiye'deki pedagojik formasyon programları örnek olarak verilebilir. Pedagojik formasyon programlarının açılması, ders programları ve süresi ile ilgili ölçütler YÖK tarafından belirlenmektedir. YÖK'ün izin verdiği üniversitelerin eğitim fakülteleri de bu programları uygulamaktadır (YÖK, 2015).

SONUÇ

Ülkeler genel olarak yükseköğretimin kurumlarının değerlendirilmesine ilişkin genel düzenlemeleri, öğretmen eğitiminin değerlendirilmesinde de kullanmakta olup, öğretmen yetiştirme sistemlerinin girdi, süreç ve çıktılarının gözlemek, denetlemek ve geliştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme sistemlerine özgü kurum, program, öğrenci niteliklerine odaklı kalite güvence sistemleri geliştirmişlerdir. Öğretmen eğitiminde kritik bazı aşamaları (örneğin öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi, stajyerlik, sertifika programları ve sertifika veren kurumlar) hedefleyen kalite güvence sistemleri geliştirilmektedir. Üniversite bünyesinde öğretmen yetiştiren ülkelerde dış değerlendirme süreçleri dirençle karşılanabilen bir durum olup, üniversite özerkliği açısından bu süreçler tartışma konusu yapılmaktadır. Bazı ülkeler yönetimde kamusal hesap verebilirlik, açıklık ve şeffaflık açısından dış değerlendirme yöntemlerini teşvik etmektedir ve finansman da sağlamaktadırlar. Öğretmen eğitiminde kalite güvence organlarının finansmanı çoğu ülkede eğitim bakanlıkları veya dengi kurullar tarafından sağlanmaktadır. Ülkeler öğretmen yetiştiren kurum ve programlara yönelik ulusal standartlar belirlemişlerdir ve kalite güvencesi sistemleri bu ulusal standartlara göre yapılmaktadır. Bu ulusal standartlar beş ile 12 yıl arasında periyodik olarak güncellenmektedir. Gelişmiş ülkelerde dış değerlendirme süreçleri uzman veya meslektaş ekipleri ile yürütülmekte ve akreditasyon ve kalite değerlendirme süreçlerinden geçen kurum ve programlara ilişkin değerlendirme raporları genellikle yayımlanmaktadır.

Tablo 1: Bazı Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Kalite Güvence Sistemlerinin Özellikleri

Ülke	Kurum (Kısaltma)	Alan	Odak
ADB	NCATE ve CAEP	Bölgesel /Ulusal	P + M
İngiltere	TDA	Ulusal	P
Yeni Zelanda	NZQA	Ulusal	P + K
Kanada (Ontario)	OCTA	Bölgesel/Ulusal	P + M
Hindistan	NCTE	Ulusal	P + K
Filipinler	AACCU	Ulusal	P + K
Avustralya	AFTRAA	Ulusal	P + M
Malezya	TEDME	Ulusal	P + K
Güney Afrika	UIAMS	Ulusal	K

Kaynak: NCTE (2009). P: Program, K: Kurum, M: Mezun.

Ülkelerin iç ve dış değerlendirmelerde odaklandıkları temalar öğrencilerin seçim ölçütleri, öğrencilerin nitelikleri, öğretim elemanının nitelikleri, öğrenci/öğretim elemanı oranı, eğitim programları, programlarının planlanması ve uygulanması, ölçme ve değerlendirme, fakülte-okul işbirliği, stajyerlik, eğitim ortamı ile öğrencilerin tutum ve davranışlarıdır. Bazı ülkeler genel öğretmen yetiştirme sistemlerinin dışında çeşitli nedenlerle ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla geliştirdikleri program ve kurumları akredite etmekte ve kalitesini de değerlendirmektedir.

Türkiye’de öğretmen eğitime özgü sadece bir bağımsız kalite güvencesi derneği vardır ve Türkiye’deki eğitim fakülteleri ve öğrenci sayıları ile pedagojik formasyon programlarının sayıları dikkate alındığında kalite güvencesi dernek sayısının yeterli olmadığı söylenebilir.

Türkiye’de öğretmen eğitimi standartları 1999 yılında hazırlanmıştır ve henüz güncellenmemiştir. Ulusal öğretmen eğitimi standartları öğretmen eğitimindeki gelişim ve değişimler dikkate alınarak belirlenmelidir. Türkiye’deki öğretmen eğitimindeki programların çeşitliliği dikkate alındığında program ve mezunların yeterliliklerine odaklanan matematik ve fen bilimleri öğretmenliği programları, mesleki-teknik öğretmenliği programları, sınıf öğretmenliği eğitimi programları kalite değerlendirme kurum veya kuruluşları gibi bağımsız kalite güvence dernekleri kurulabilir. Öğretmenlik uygulamalarına ve okul deneyimi programına, stajyerlik uygulamalarına ve pedagojik formasyon programlarına odaklanan tematik kalite güvence sistemleri geliştirilebilir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine özgü bağımsız kalite güvence derneklerinin sayısının artması için öğretim üyeleri ve sivil toplum kuruluşları teşvik edilmelidir. Bağımsız akreditasyon ve program değerlendirme kuruluşlarının finansmanı MEB ve/veya YÖK tarafından finanse edilebilir.

KAYNAKLAR

- Arsal, Z. (2004). Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen eğitiminde akreditasyon uygulamasının karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 1-16.
- Eğitim Fakülteleri Program Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) (2016). Tarihçe. Retrieved from www.epdad.net
- Eurydice (2006) *Avrupa’da öğretmenlik eğitiminde kalite güvencesi*. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar
- Feuer, M., Floden, R., Chudowsky, N., & Ahn, J. (2013). *Evaluation of teacher preparation programs: purposes, methods, and policy options*. Washington D. C: National Academy of Education.
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde öğrenme kazanımlarına dayanan kalite güvence sistemi. Gür, S. B., & Özer, M. (Eds.) *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* (pp. 11-21). Ankara: Pelin Ofset.
- Ingvarson, L. C., Schwille, J., Senk, S. L., Rowley, G., Peck, R. & Tatto, M. T. (2013). *An analysis of teacher education context, structure, and quality- assurance arrangements*. In *TEDS-M countries: findings from the IEA teacher education and development study in mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(20), 313-324.
- NACTE (2009). Accreditation for quality assurance in teacher education. Retrieved from http://www.nacte.org.pk
- Özer, M. (2012). Avrupa Yükseköğretim alanında kalite güvence sistemi ile ilgili genel eğilimler. Gür, S. B., & Özer, M. (Eds.) *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* (pp. 21-29). Ankara: Pelin Ofset.
- Özer, M., Gür, S. B. & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Öztürk, R. (2012). YÖK’te kalite güvence çalışmaları. Gür, S. B., & Özer, M. (Eds.) *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* (pp. 53-61). Ankara: Pelin Ofset.
- Pillai, V. N. R. (2013). Self-evaluation, external quality assurance and accreditation: a development-oriented process for the indian teacher education system. Retrieved from http://naac.gov.in
- Sağlamer, G. (2012). *Belirsizlik ortamında yükseköğretim nasıl yapılandırılmalı?* Gür, S. B., & Özer, M. (Eds.) *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi* (pp. 37-45). Ankara: Pelin Ofset.
- Sanyal, B. C. (2013). *Fundamentals of teacher education development: quality assurance of teacher education.*, Addis Ababa: UNESCO-IICBA.
- Tatto, M. T, Krajcik, J., & Pippin J. (2013). *Variations in teacher preparation evaluation systems: international perspectives*. Retrieved from http://naeducation.org.
- T. C. Resmi Gazete (2015). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, Yayımlandığı tarih: 23 Temmuz 2015. Sayı: 29423. Retrieved from http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm
- World Bank. (2009a). Teacher Education Quality Assurance: Accreditation of Teacher Education Institutions and Programs: Policy Brief: No: 2. Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/2009/12/1646575
- World Bank. (2009b). Teacher Certification: Policy Brief: No: 3. Retrieved from http://documents.worldbank.org/curated/en/2009/12/16465755.
- Yamazaki, J. (2010). *Considering quality assurances in teacher education, creative curricula & teaching newsletter, curriculum center for teachers*. Tokyo: Tokyo Gakugei University.
- Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) (2007). Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme rehberi. Retrieved from http://www.yodek.org.tr
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Retrieved from http://dosya.marmara.edu.tr
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2016). *Yükseköğretim kalite kurulu bilgi notu*. Retrieved from http://www.yok.gov.tr

Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Türkiye Örneği*

Analysis of Distance Education Practices in Higher Education: The Example of Turkey*

Emine CABI, Halil ERSOY

ÖZ

Bu çalışma 2010 yılından 2016 yılına kadar, Türkiye yükseköğretiminde uzaktan eğitim çalışmalarının sayısal veriler ışığında incelenmesini amaçlamaktadır. 2010 ile 2016 yılları arasındaki yükseköğretimdeki öğrenci sayıları, uzaktan eğitim veren ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarına yerleşen öğrenci sayıları ve mevcut program sayılarının dağılımları incelenmiştir. Ön lisans ve lisans seviyesinde 2010-2015 arası uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrenci sayılarına ulaşılabilirken, yüksek lisans seviyesinde sadece 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim-öğretim dönemlerindeki program ve öğrenci sayılarına ulaşılabilmiştir. Ayrıca çalışmada genel ve programlara yerleşen öğrenci sayılarının yıllara göre değişimleri de incelenmiştir. Yapılan çalışma durum çalışması olduğundan mevcut durumu boylamsal olarak ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yeni açılması düşünülen uzaktan eğitim programlarının yapılandırılması çalışmalarında katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, Yükseköğretim, Durum çalışması

ABSTRACT

This study aims to investigate distance education implementations in higher education of Turkey from 2010 to 2016 by numeric data. For this purpose, the numbers and distribution of students at vocational schools, undergraduate and graduate level programs being executed totally in distance education method were analyzed. While it was possible to reach to the numbers of distant students at vocational schools and undergraduate levels between 2010 and 2015, only 2014-2015 and 2015-2016 years' data were able to be obtained at graduate level. Moreover, the change in the numbers of distant students by years was investigated. Hence it is a case study, it portrays the existing situation longitudinally. In this context, it is believed that the study will contribute to the actions targeting to open new distance education programs.

Keywords: Distance education, Higher education, Case study

*Bu çalışma 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (16-18 Mayıs 2016, Rize, Türkiye) sunulmuştur.

*This study was presented at the 10th International Symposium on Computer and Instructional Technologies (16-18 May 2016, Rize, Turkey).

Emine CABI (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7488-0309

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye
Başkent University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara, Turkey
eminec@baskent.edu.tr

Halil ERSOY

ORCID ID: 0000-0003-1598-7656

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye
Başkent University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Ankara, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 21.12.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 09.02.2017

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme- öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayıcılar ile öğrenciler arası, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden yürütüldüğü bir öğretim yöntemidir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin en popüler ve en yaygın biçimde kullanılan tanımı Moore ve Kearsley (2011) tarafından öğrenen ve öğreticinin farklı mekânlarda olduğu, özel öğretim tasarımı ve teknolojilerini gerektiren planlanmış açık erişimli öğrenme şeklindedir.

Uzaktan eğitim ile eğitimde teknolojinin kullanımı arasında bağ oldukça kuvvetlidir. Uzaktan eğitimde kullanılan ilk teknoloji mektup olmuş, daha sonra radyo, televizyon, bilgisayar, internet ve “web” gibi yeni teknolojiler günlük hayatımıza girdikleri ölçüde uzaktan eğitimde de yer almıştır. Hatta bu teknolojilerin bize kazandırdığı kavramların başına internet üzerinden anlamına gelen elektronik teriminin kısa yazılışı olan “e” harfi getirilmiştir (e-posta, e-öğrenme gibi). Bazı ülkelerde özellikle Avrupa’da uzaktan eğitim açık eğitim, açık öğrenim, uzaktan öğrenme terimleri ile birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Uzaktan Eğitimin Dünyadaki Gelişimi

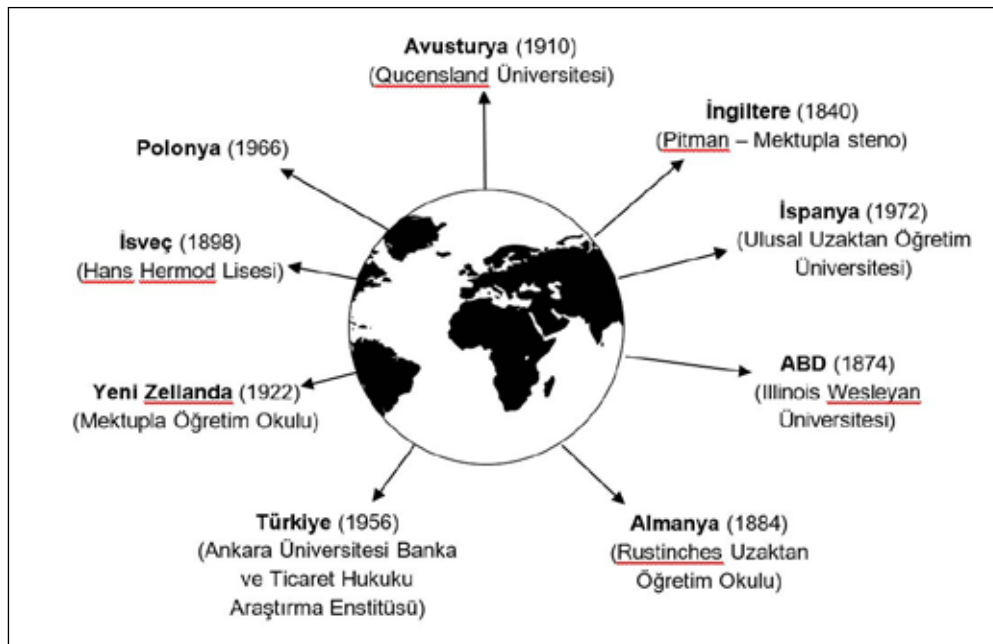
Modern uzaktan eğitimin kökenleri 18. yüzyılın başlarına kadar uzanabilir. 1728’de, Bostonian Caleb Phillips isimli öğretmen, bulunduğu bölgenin dışında yaşayan öğrencilere her hafta öğrenme programını göndererek dersin kalitesini düşürmeden derslere katılabilecekleri önerisinde bulunmuştur (Siemens, Gašević, & Dawson, 2015). Bundan sonra uzaktan eğitimin tarihi gelişimi kullanılan teknolojiler çerçevesinde çeşitli evreler şeklinde ele alınabilir. Moore ve Kearsley (2011), uzaktan eğitimi beş evre altında incelemektedir. Bunlar sırasıyla, mektuplaşma, radyo ve televizyon yayını, açık üniversite, telekonferans ve internet/ “web”dir. İlk evrede, öğretim mektup aracılığı

ile yazılı metin kullanılarak, ikinci evrede radyo ve televizyon aracılığı ile işitsel ve görsel olarak eğitim verilmiştir. Üçüncü evrede, iletişim teknolojilerinden ziyade örgütlü eğitime geçiş yapılarak açık üniversiteler kurulmuştur. 1980’lerdeki dördüncü evrede ise telefon, uydu ve bilgisayar ağları ile sesli ve video konferans ile uzaktan eşzamanlı etkileşimli dersler verilmiştir. Uzaktan eğitimin en son evresinde ise internet teknolojisine dayanan sanal sınıflar ve üniversitelerde çevrimiçi öğrenme ortamları yer almaktadır. Zawacki Richter ve Naidu (2016) ise uzaktan eğitimin son 35 yılını incelediği çalışmasında, 1980 yılından günümüzde beşer yıllık yedi evreye ayırmış ve her bir evreyi temsil eden temalar altında isimlendirmiştir; profesyonelleşme ve kurumsal birleştirme (1980-1984), öğretim tasarımı ve eğitim teknolojisi (1985-1989), uzaktan eğitimde kalite güvencesi (1990-1994), çevrimiçi öğrenmenin erken aşamaları ve öğrenci desteği (1995-1999), sanal üniversitenin ortaya çıkışı (2000-2004), işbirlikli öğrenme ve çevrimiçi etkileşimli ortamlar (2005-2009) ve etkileşimli öğrenme, “MOOC (Massive Open Online Courses)” ve “OER (open educational resources)” (2010-2014) kaynaklarıdır.

Özellikle 1960’ların sonundan itibaren uzaktan eğitim uygulamalarında bir hareket gözlenmiştir. Bu hareketi özellikle öncü bir düşünür olan M. Graham Moore başlatmıştır. “Web”-tabanlı öğretim ve çevrimiçi öğrenme gibi gelişmeler, Moore’un eğitim teknolojisi alanına yönelik önemli katkılar sağlamıştır (Horzum, 2013). Dünyadaki bazı ülkelerde uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıç tarihleri ve ilk uygulamaları Şekil 1’de verilmiştir.

Uzaktan Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi

Uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişimi üç ana evrede incelenmektedir (Tablo 1); kavramsallaşma süreci, mektupla öğretim süreci ve iletişim teknolojilerinin kullanımı süreci (Çallı, İşman, & Torkul, 2002). Kavramsallaşma süreci cumhuriyetin ilanı ile beraber gelen yenileşme hareketleriyle başlamıştır. 1924 yılın-



Şekil 1: Dünyada bazı ülkelerde uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıçları (Kaynak: Kaya, 2002).

da Dewey'in sunduğu "Öğretmen Eğitim Raporu" ile gündeme girmiş, 1927 yılında kavram olarak oluşmaya başlamıştır (Alkan, 1997). 1939 yılında ilk defa toplanan Milli Eğitim Şurası'nda yaygın eğitim konusu tartışılmaya başlanmış; daha sonraki devam eden Milli Eğitim Şuralarında da yaygın eğitim üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Ancak 1950'li yıllara kadar uzaktan eğitim, genel olarak 'kavram' boyutunda kalmıştır. 1960 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "mektupla öğretim" ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak eğitim sistemimizde yerini almıştır (Kaya, 2002). Var olan okulların yükseköğretime olan talepleri karşılayamamasından dolayı bu uygulamaya ihtiyaç duyulmuş, İstatistik ve Yayım Müdürlüğü bünyesinde uzaktan eğitim yapmayı amaçlayan Mektupla Öğretim Merkezi Kurulu'nu kurmuştur. 1966 yılına girildiğinde Mektupla Öğretim Merkezi, genel müdürlük olarak örgütlenmiş ve mektupla öğretimi örgün ve yaygın eğitimde başarı ile uygulamıştır. Bu uygulama ile teknik alanda; radyo, otelcilik, beslenme, daktilografi, teknik resim, kooperatifçilik ve elektrik tesisatçılığı, tekniker okulu bitirme; sınavlara hazırlık olarak da ilkokul öğretmenliği ve lise edebiyat bölümünü bitirme için öğretim yapılmıştır (Alkan, 1987). 1974-1975 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarını bitiren yaklaşık 45.000 öğretmen adayı Deneme Yüksek Öğretmen Okulu'na kayıt olarak uzaktan yükseköğretime başlamıştır. 1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ile uzaktan öğretime başlayan öğrenciler de bu kuruma devredilmiştir. YAYKUR'da Açık Öğretim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak açık öğretim programlarını uygulayarak eşitli branşlarda orta öğretim öğretmenliği, ilkokul öğretmenliği, teknik ve sosyal bilimler ile yabancı diller alanlarında uzaktan yükseköğretim hizmeti vermiştir. 1981 yılında uzaktan eğitim yapma görevi üniversitelere verilmiş ve 1982 yılında ise Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim modelini Açık Öğretim Fakültesi ile uygulamaya koymuştur.

Radyo ve televizyon gibi görsel ve işitsel iletişim araçlarının yaşantımıza girmesiyle beraber iletişim teknolojileri özellikle

geniş topluluklara ulaşılabilmesi özelliğinden dolayı eğitimde de etkili bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır (Çallı, İşman, & Torkul, 2002). Teknolojinin öğretimi daha önceden öngöremediğimiz şekillerde geliştirme potansiyeline sahip olduğu açıkça görülmektedir. Örneğin, kısa bir süre önce teknolojik sınıf uygulamaları film, televizyon, slayt gösterisi, radyo gibi gereklerle sınırlıyken, günümüz öğrencileri normal sınıflarda çevre ve olayların simülasyonlarını kullanabilmekte, uzak mesafedeki kişilerden öğretim alabilmekte ve onlarla iletişim kurabilmekte ve geniş tabanlı bilgi sistemleri ve etkileşimde bulunabilmektedir (Schunk, 2009). Zaman içerisinde uzaktan öğretimde önce telekonferans sonra internet ve "web" teknolojileri kullanılarak öğretim ortamları gittikçe zenginleşmiştir. Bu uygulamalar öğretimin niteliğinin ve kalitesinin artmasında önemli bir rol oynamıştır. Ülkemizde son yıllarda bu uygulamalar gerek kamuda gerekse özel eğitim kurumlarında giderek yaygın olarak kullanılmaktadır.

Eğitim kurumlarının yanı sıra Microsoft™, Cisco™, Oracle™, Novell™ gibi bilişim teknolojileri sektöründe etkinlik gösteren şirketler tarafından uzaktan eğitimle verilebilen eğitim sertifikaları Türkiye'de de uygulanmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik özel ve kamu kuruluşları tarafından verilen e-sertifika programlarının sayısı hızla artmaktadır (Yalçınalp, 2015).

Türkiye'de günümüzde artık yükseköğretimde birçok üniversitede uzaktan eğitim ile lisans, ön-lisans ve yüksek lisans programları yürütülmektedir. Bunun yanı sıra birçok üniversitede yüz yüze ve uzaktan öğretim yöntemlerinin beraber kullanıldığı harmanlanmış öğrenme yöntemi ile de dersler verilmeye devam etmektedir.

Türkiye'de, başta Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi olmak üzere uzun yıllardır "Açık Öğretim" tanımı ile uzaktan eğitim çalışmaları yürütülmektedir. Öte taraftan son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının Türkiye'de hem bireysel hem de eğitim kurumlarında yaygınlaşması ile Yükseköğretim

Tablo 1: Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Gelişimi

Kavramsallaşma Süreci	1927	Okuma yazma öğretimi için uzaktan eğitimin tartışılması
	1939-1950	Milli Eğitim Şuralarında yaygın eğitim konusunun tartışılması önerilerin ortaya konulması
	1956	Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde başlaması
Mektupla Öğretim Süreci	1960	İlk uzaktan eğitim uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Mektupla Öğretim" adı altında başlaması
	1966	Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü'nün Kurulması
İletişim Teknolojilerinin Kullanımı Süreci	1975	Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulması
	1978	Açık Üniversite kurulmasına karar verilmesi
	1981	Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin açılması
	1992	Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Açık Öğretim Lisesi'nin açılması
	1998	ODTÜ' de internet ile eğitim kullanılarak IDEA paketi uygulaması başlatılması.
	1999	YÖK uzaktan eğitim yönetmeliğinin yayınlanması
	2001	Uzaktan Eğitim Yönetmeliği kapsamında üniversitelerde ders/programların açılması
	2007	Türkiye Bilimler Akademisi-TÜBA'nın Açık Ders Malzemeleri Projesini başlatması
	2012	Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar'ın yayınlanması

Kurulu'nun 2013 yılında ilk kez tanımladığı, usul ve esaslarını belirlediği "uzaktan eğitim" uygulamaları üniversitelerde hızla artmaktadır (YÖK, 2014). Hem örgün eğitimin bir parçası hem de başlı başına uzaktan eğitim ile yürütülen programlar şeklinde tanımlanan uzaktan eğitim uygulamalarının Türkiye'deki gelişimini izlemek son derece önemlidir. Teknolojinin sunduğu olanaklar ile gün geçtikçe yaygınlaşan uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntılardan biri de, programları yarıda bırakan öğrenci sayılarının örgün eğitime göre yüksek olmasıdır (Keegan, 1990; Morgan & Tam, 1999). Teknoloji, içerik ve insan gücüne yapılan yatırımların öğrencilerin programları yarıda bırakmasıyla boşa harcanması ihtimali, bu alanda çalışma yapmaya istekli birçok kişi veya kurumun cesaretini kırıcı olabilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimde Türkiye'deki mevcut durumu ve yıllara göre değişimleri görebilmek önemlidir.

Geçtiğimiz birkaç yıl içerisinde yükseköğretimde uygulama esasları açıkça tanımlanan uzaktan eğitim programlarının sayıları ve öğrenci sayıları hızla değişmektedir (YÖK, 2016). Bu değişimin dinamiklerini anlamak ve uzaktan eğitimdeki arz ve talebi doğru anlayabilmek için durumun detaylı incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının nicel gelişimini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu sayede geleceğe ilişkin kestirimlere katkıda bulunabileceği umulmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik, Türkiye'deki yükseköğretimi öncelikle bir bütün olarak, ardından ön lisans, lisans ve yüksek lisans seviyelerinde gruplayıp ve farklı zaman dilimlerinde incelemek üzere aşağıdaki dört soru cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. 2015-2016 öğretim yılı itibarıyla yükseköğretimdeki örgün ve uzaktan eğitimdeki öğrenci sayıları ve oranları nelerdir?
2. 2010-2015 yılları arasında uzaktan eğitim ile yürütülen ön lisans ve lisans programlarına yerleşen öğrenci sayıları ve program sayıları nelerdir?
3. Uzaktan eğitim ile yürütülen ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarına ve öğrenci sayılarına ait güncel veriler nelerdir?

Araştırma soruları öncelikle 2015 itibarıyla tüm seviyelerde son beş yılın verilerine ulaşmak üzere hazırlanmış; ancak daha sonra resmi ve güvenilir kaynakların kısıtlı olmasından dolayı yukarıdaki zaman aralıkları ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitimin yıllara göre nasıl değişim gösterdiğini derinlemesine incelemek amacıyla 'durum çalışması' modeli uygulanmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumu derinliğine araştırmak, gerçekte ortamda neler olduğuna bakmak, sistematik bir biçimde verileri toplamak, analiz etmek ve sonuçları ortaya koymak yoludur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada durum, Türkiye'deki yükseköğretimde uzaktan eğitim ile verilen programların incelenmesidir. Bu nedenle, yükseköğretimde Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarını sayısal olarak incelemek için nitel veri toplama yöntemlerinden 'doküman analizi' kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu durum çalışmasını gerçekleştirebilmek için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) 2010-2015 yılları arasında yayımlanan Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları Kitapları (ÖSYM, 2010-2015) ve YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (YBYS) (YÖK, YBYS, 2010-2015) temel kaynak olarak ele alınmıştır.

Nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan doküman analizinde amaç araştırma sorularına cevap olabilecek her türlü yazılı, görsel, işitsel vb. veriyi sistematik biçimde incelemek ve kategorik biçimde anlamlı bilgi haline getirmektir (Best & Khan, 1993). Araştırma kapsamında analiz edilecek veriler 2016 yılı bahar ve sonbahar aylarında yukarıdaki kaynaklardan ham dijital tablolar olarak elde edilmiştir. Tüm yükseköğretim kurum ve öğrenci sayılarını içeren hesaplama tabloları, birçok farklı filtreleme işlemine tabi tutulmuş, özellikle uzaktan eğitim ve uzaktan öğretim anahtar kelimeleri veya kategorileri kullanılarak toplam sayılar içerisinde süzülmüştür. Yükseköğretimin ön lisans, lisans ve yüksek lisans kademeleri analizi ana kategoriler olarak ele alınmıştır. Verilerin seçilmesi ve grafiklerinin oluşturulmasında Microsoft® Office Excel™ yazılımı kullanılmış; yazılımdaki Pivot tablo ve Pivot grafik özellikleri kullanılarak veriler son haline getirilmiştir.

Sınırlılıklar

Yükseköğretim Kurulu web sayfalarında uzaktan eğitime dair 2014-2015 öğretim yılı öncesine ait verinin olmaması nedeniyle, bu kurumun internet üzerinden bilgi edinme formu kullanılarak araştırma için gerekli olan verilerin sağlanması talebinde bulunulmuştur. Ancak, YÖK tarafından yüksek lisans seviyesinde 2014-2015 yılı öncesindeki uzaktan eğitim programları ve öğrenci sayılarındaki değişim hakkındaki sorular cevaplanamamış; ancak 2014-2015 ve 2015-2016 yıllarına ait sayısal veriler elde edilebilmiştir.

Ön lisans ve lisans düzeyine ait 2015 ve geçmiş beş yıla ait veriler ÖSYM kurumunun web sayfalarında yer alan tercih kılavuzları taranarak elde edilmiştir. Araştırmamız ulaşılan arşiv kayıtları ile sınırlıdır.

BULGULAR

Verilerin analizi grafik ve tablolardan yararlanılarak ortaya konulmuştur. Bazı durumlarda elde edilen bilgilerin fazla olması nedeniyle sıralamada nicelik olarak büyük olan ilk 10 kuruma ya da programa yer verilmiştir. Bulgular araştırma soruları ile benzer sıralamada ve numaralandırma ile sunulmuştur.

1. 2015-2016 Öğretim Yılı İtibarıyla Yükseköğretimdeki Örgün ve Uzaktan Eğitimdeki Öğrenci Sayıları ve Oranları

Türkiye'de 2015-2016 öğretim yılı yükseköğretim öğrenci sayıları aşağıdaki Şekil 2'de verilmektedir. Veriler söz konusu öğretim yılında aktif olarak öğrenim görmekte olan öğrencilerin tamamını yansıtmaktadır.

Şekil 2'ye göre yükseköğretimde 2015-2016 öğretim yılında 6.689.185 öğrenci öğrenim görmektedir. 2.285.406 ön lisans öğrencisinin %1.30'u, 3.900.601 lisans öğrencisinin %0.64'ü, 417.084 yüksek lisans öğrencisinin %4,85'i, toplam 6.689.185

öğrencinin 74.619'u (%1.11) uzaktan eğitim ile öğrenim görmektedir.

Uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin %8.34'ü ön lisans, %2.49'u lisans, %38.82'si yüksek lisans oranlarında vakıf üniversitelerinde yer almaktadır. Vakıf üniversitelerinde uzaktan eğitim ile ön lisans, lisans ve yüksek lisansdaki toplam öğrenci sayısı oranı %14.66'dır. 2014-2015 ve 2015-2016 verilerine göre ülkemizde uzaktan eğitim ile yapılan doktora düzeyinde program bulunmamaktadır.

2. 2010-2015 Yılları Arasında Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Ön Lisans ve Lisans Programlarına Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Program Sayıları

Uzaktan eğitim ile yürütülen ön lisans ve lisans programlarına dair bilgiler, ÖSYM tarafından yayınlanan tercih kitapçıklarının uzaktan eğitim ifadesi ile filtrelenmesi ile elde edilmiştir. Ön lisans ve lisans seviyeleri aşağıda iki alt soru olarak cevaplanmıştır.

2.1. Ön Lisans Programlarına Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Program Sayıları

Son beş yılın ÖSYM Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları Kitapları incelendiğinde, 2010-2015 yıllarına göre uzaktan eğitim ön lisans programlarına yerleşen öğrenci sayısı ve program sayısı dağılımları Şekil 3 ve Şekil 4'de verilmiştir.

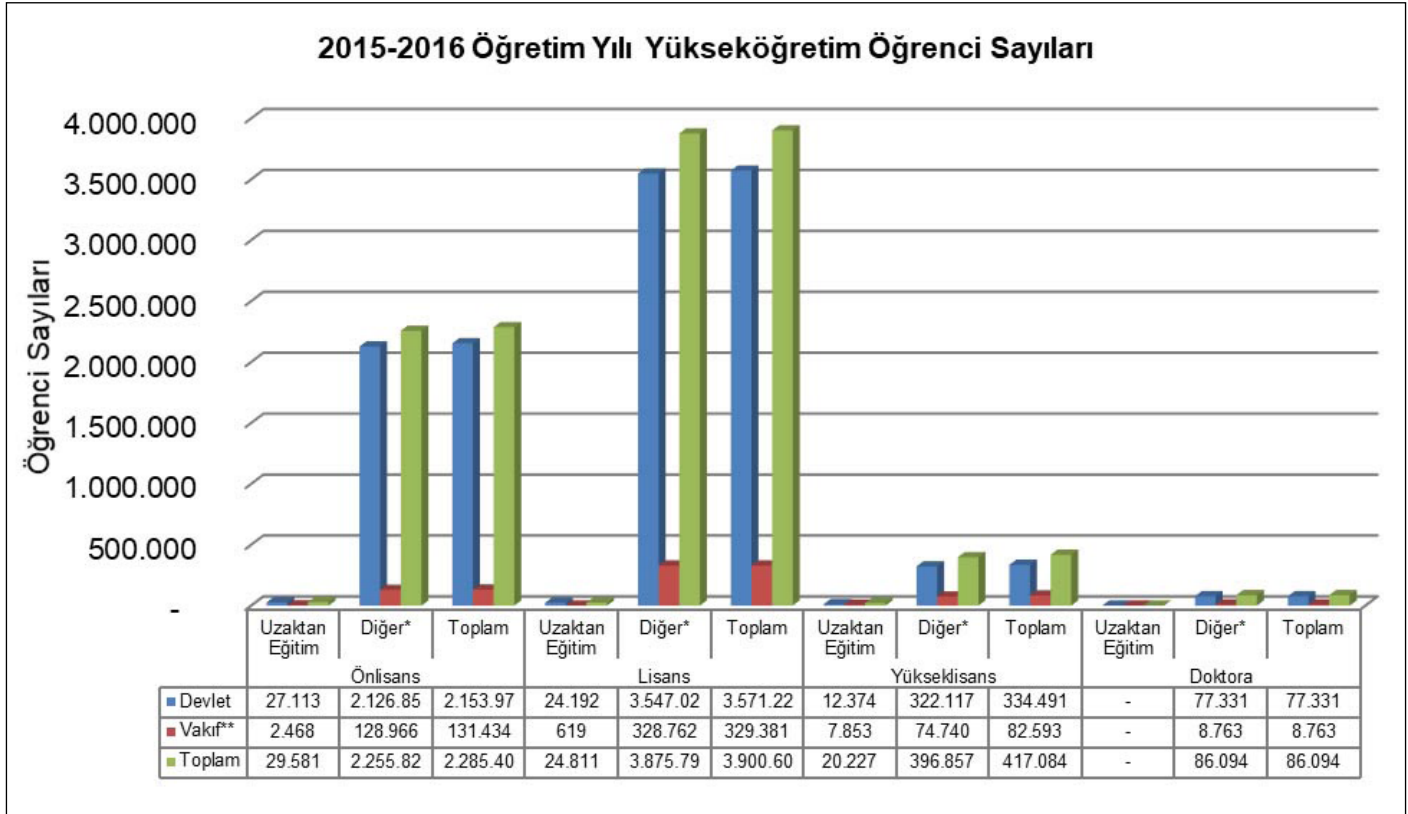
Şekil 3 ve 4 incelendiğinde 2010-2013 yılları arasında küçük bir artış ile yerleşen öğrenci sayısı, 2014 yılında özellikle devlet üni-

versiteleri için yükselen bir ivme kazanmış 2015 yılında önceki yıllarda olduğu gibi küçük bir artış ile devam etmiştir. 2014 yılında yerleşen öğrenci sayısındaki artış Şekil 4'te yer alan toplam program sayısındaki artışa paralel olduğu söylenebilir. Ön lisans aktif olan program sayısı, 2013 yılında vakıf üniversitelerinde en yüksek seviyede iken, devlet üniversitelerinde 2010 yılından sonraki en düşük değeri vermektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde aktif olarak hizmet veren program sayılarının toplam değerine bakıldığında, 2010 yılından 2014 yılına kadar olan sürede artan bir şekilde yükselirken, 2015 yılında azalan bir ivme göstermektedir.

2.2. Lisans Programlarına Yerleşen Öğrenci Sayıları ve Program Sayıları

2010-2015 yıllarına göre uzaktan eğitim lisans programlarına yerleşen öğrenci sayısı ve program sayısı dağılımları Şekil 5 ve Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 5 ve 6 incelendiğinde, 2010 yılında yerleşen toplam öğrenci sayısı 2011 yılında hızla yükselmiş ve son beş yılın en fazla değerine (3453) ulaşmıştır. Bu yükselen ivmeden sonra yerleşen öğrenci sayısı gittikçe azalan bir dağılım sergilemekte ve 2015 yılında 2011 yılının yaklaşık yarısına kadar düşmektedir. Vakıf üniversitelerinde uzaktan eğitim lisans öğrencileri 2011 yılında en yüksek seviyede iken ertesi yıllarda dar alanda artan ve azalan şekilde değişmiştir. Son yıllarda görülen azalma program sayılarında da görülmektedir (Şekil 6). Nitekim 2010 yılından 2012 yılına kadar artan program sayısında, bu yıldan 2015 yılına kadar kayda değer bir azalma görülmektedir. 2013



Şekil 2: Yükseköğretimdeki öğrenci sayıları.

yılında 21 programa kadar yükselen vakıf üniversiteleri, program sayılarının artmasına rağmen öğrenci sayılarında kayda değer bir artış olmamıştır. Son iki yılda program sayılarının yaklaşık 2/3'ü azaltılmıştır.

3. Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Ön Lisans, Lisans ve Yüksek Lisans Programlarına ve Öğrenci Sayılarına Ait Güncel Veriler

Yükseköğretim seviyesinde en çok tercih edilen programlar, üniversiteler ve öğrenci sayıları, ancak 2014-2015 yılından itibaren elde edilebilmiştir.

Ön Lisans Programları

2014-2015 öğretim yılı ÖSYM Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları Kitabı'na göre uzaktan eğitim ile hizmet veren 38 farklı ön lisans programı mevcuttur (Tablo 2).

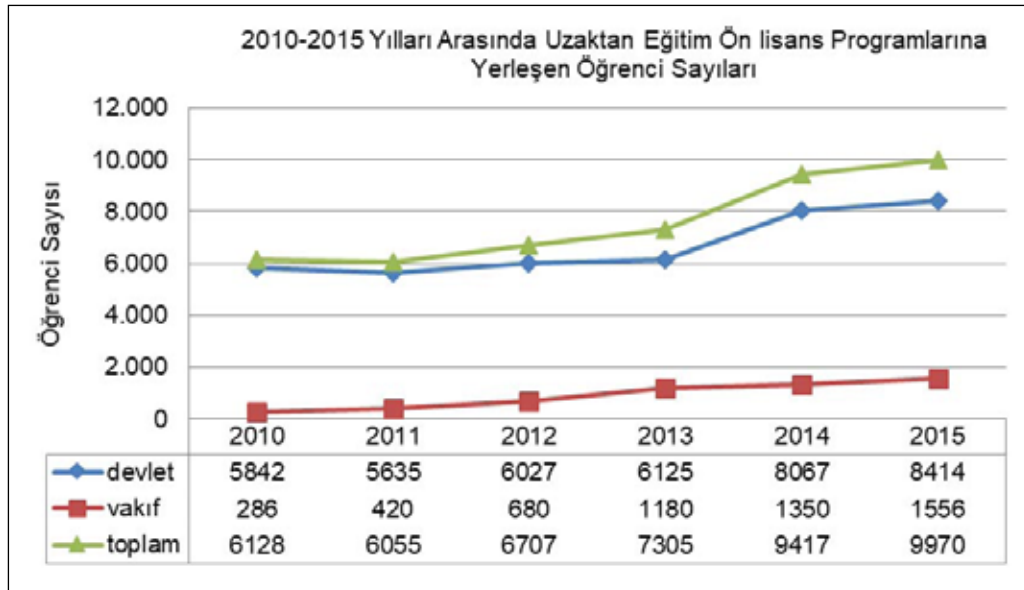
Tablo 2'ye göre 77 devlet ve 38 vakıf üniversitelerinde olmak üzere toplam 115 programda 9970 öğrenci öğrenim görmek üzere kayıt yaptırmışlardır. Toplam öğrencilerin %15.6'sı vakıf üniversitelerine %84.4'ü devlet üniversitelerine yerleşmiştir.

Aktif olarak hizmet veren ön lisans programlarının öğrenci sayılarına göre ilk 10 program Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3'e göre bilgisayar programcılığına yerleşen öğrenci sayısı en fazladır. Çocuk gelişimi ve iş sağlığı ve güvenliği programları sırasıyla bu programı izlemektedir.

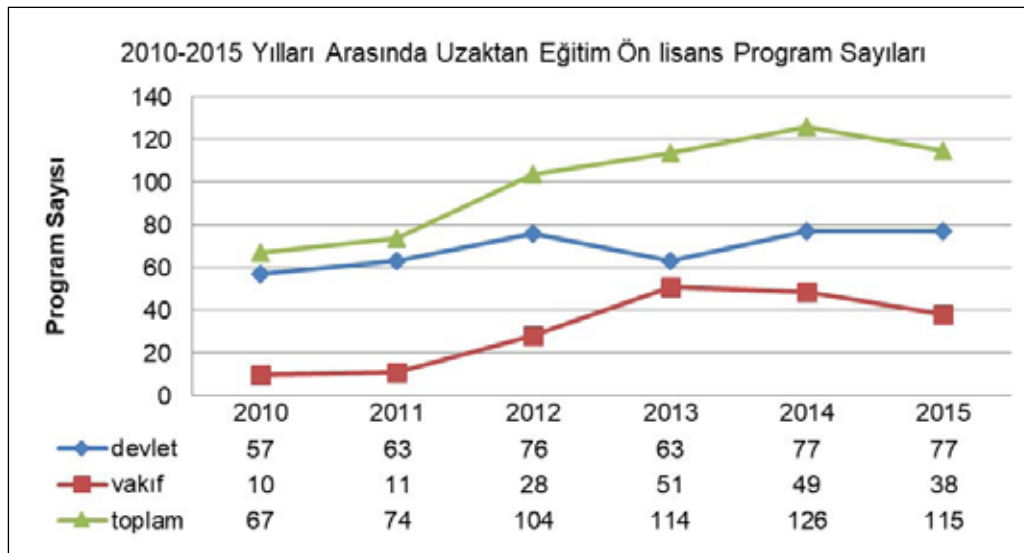
Lisans Programları

Uzaktan eğitim ile yürütülen farklı lisans programlarının sayısı toplamda 13 olduğu için aşağıdaki Tablo 4'te tümüne yer verilmiştir.



Şekil 3: Uzaktan eğitim ön lisans öğrenci sayısındaki değişim.

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri, 2016.



Şekil 4: Uzaktan eğitim ön lisans program sayısındaki değişim.

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri, 2016.

Tablo 4'e göre, 2014-2015 öğretim yılında uzaktan eğitim ile lisans yapmak üzere toplam 17 farklı üniversitedeki 13 farklı programa yerleşen öğrenci sayısı 1.761'dir. Kamu yönetimi, halkla ilişkiler ve işletme sırası ile en fazla öğrenci alan lisans programlarıdır. Öğrencilerin %19.36'sı vakıf üniversitelerine, %80.16'sı devlet üniversitelerine yerleşmiştir.

Yüksek Lisans Programları

Yüksek lisans seviyesinde yürütülen uzaktan eğitim programları tezli ve tezsiz ayrı ayrı olmak üzere sırasıyla Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir. Büyük çoğunluğu temsil ettiği için ilk 10 program listelenmiştir.

Tablo 5'e göre tezli yüksek lisans programlarındaki öğrenci sayılarına göre ilk üç program işletme, maliye ve kamu yönetimidir. İşletme, sağlık kurumları yöneticiliği ve eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi programları ise sırası ile ilk üç tezsiz yüksek lisans programlarıdır.

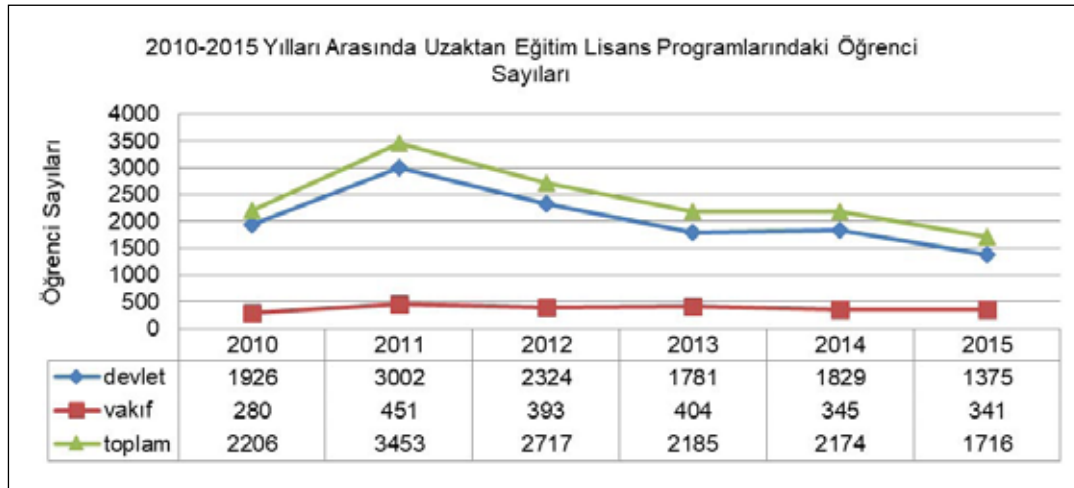
Tablo 6'ya göre tezsiz yüksek lisans programlarındaki öğrenci sayılarına göre ilk üç program işletme, sağlık kurumları yöneticiliği ve eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisidir.

2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yılı tezli ve tezsiz toplam yüksek lisans öğrenci sayıları aşağıda Şekil 7'de, öğrenci sayılarına göre ilk 10 üniversite ise Şekil 8 ve Şekil 9'da verilmiştir.

Tablo 2: 2014-2015 Uzaktan Eğitim Ön lisans Programları ve Öğrenci Sayıları

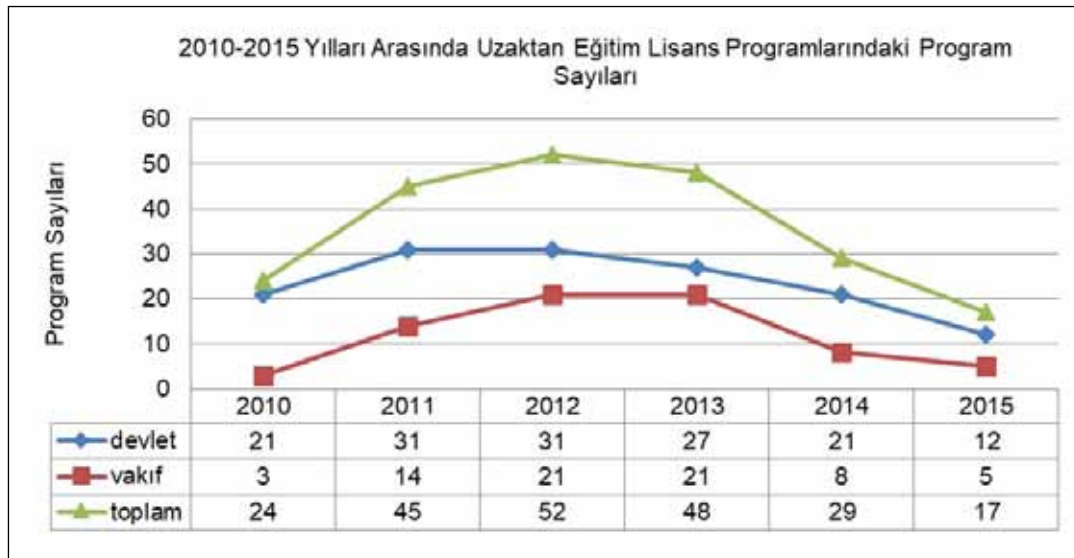
Vakıf		Devlet		Toplam	
Program Sayısı	Öğrenci Sayısı	Program Sayısı	Öğrenci Sayısı	Program Sayısı	Öğrenci Sayısı
38	1.556	77	8.414	115	9.970

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri.



Şekil 5: Uzaktan eğitim ile yürütülen lisans programlarındaki öğrenci sayısındaki değişim.

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri, 2016.



Şekil 6: Uzaktan eğitim ile yürütülen lisans programları sayısındaki değişim.

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri.

Elde edilen verilerin incelenmesi ile 2014-2015 öğretim yılı itibarı ile 9.038 devlet, 4.469 vakıf olmak üzere toplam 13.207 öğrenci yüksek lisans öğrenimi uzaktan eğitim ile görmektedir.

Bir sonraki yıl olan 2015-2016 öğretim yılında ise 12.374 devlet ve 7.853 vakıf olmak üzere toplam 20.227 öğrenci yüksek lisans öğrenimini uzaktan eğitim ile görmektedir.

Son iki yılda, yüksek lisans düzeyinde uzaktan öğretim ile yürütülen programlardaki öğrenci sayılarının %49.8 oranında arttığı görülmektedir. Son yılda öğrencilerin %38.8'i vakıf, %61.2'si devlet üniversitelerinde bulunmaktadır (Şekil 7).

Türkiye'de son iki yılda uzaktan yüksek lisans eğitimi veren üniversitelerden öğrenci sayısına göre en fazla öğrencisi olan üniversite Sakarya Üniversitesi'dir (Şekil 8 ve Şekil 9).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitim ile yapılan uygulamaların sayısal verilerle ortaya konulması amacıyla durum çalışması yapılmıştır. Bulgulara bakıldığında, Türkiye'de 2015-2016 yılında yükseköğretimde altı milyon civarında öğrenci öğrenim görmektedir. Uzaktan eğitim ile yürütülen programlardaki öğrencilerin büyük çoğunluğu devlet kurumlarında öğrenim görmektedir. Uzaktan eğitim ile ders

Tablo 3: 2014-2015 Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim Ön Lisans Öğrenci Sayılarına Göre İlk 10 Program ve Öğrenci Sayıları

Program (Ön lisans)		Devlet		Vakıf		Toplam	
		Program Sayısı	Öğrenci Sayısı	Program Sayısı	Öğrenci Sayısı	Program Sayısı	Öğrenci Sayısı
1	Bilgisayar Programcılığı	4	357	14	1.442	18	1.799
2	Çocuk Gelişimi	7	404	7	1.062	14	1.466
3	İş Sağlığı ve Güvenliği	4	193	6	758	10	951
4	Tıbbi Dokü. ve Sekr.	5	96	4	658	9	754
5	Muhasebe ve Vergi Uyg.			6	449	6	449
6	Dış Ticaret	5	56	2	304	7	360
7	Medya ve İletişim			2	354	2	354
8	Elektronik Haber. Tekn.			3	278	3	278
9	Bankacılık ve Sigortacılık			2	253	2	253
10	Mekatronik			2	253	2	253

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri.

Tablo 4: 2014-2015 Öğretim Yılı Öğrenci Sayılarına Göre 13 Farklı Uzaktan Eğitim Lisans Programı ve Öğrenci Sayıları

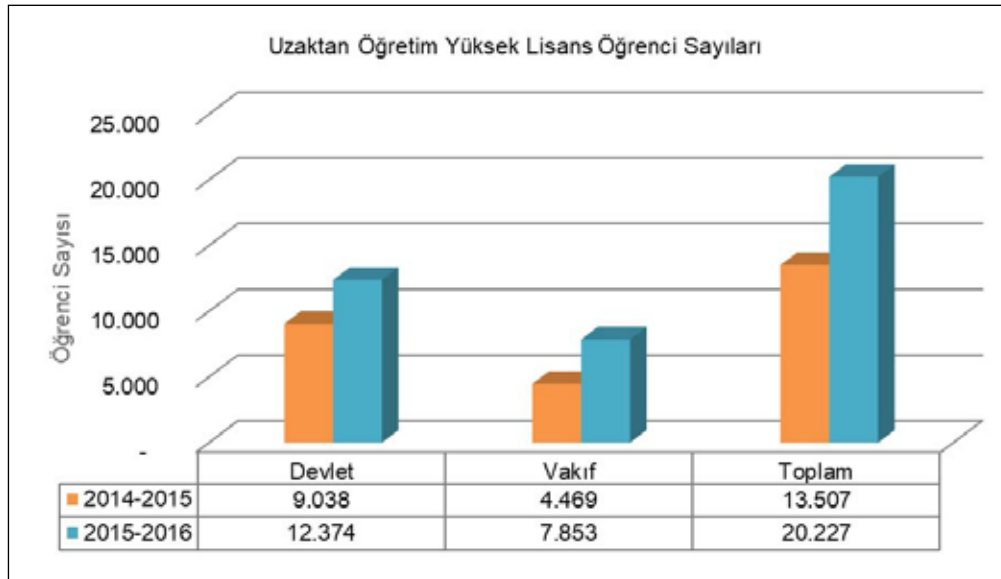
Program (Lisans)		Devlet		Vakıf		Toplam	
		Program Sayısı	Öğrenci Sayısı	Program Sayısı	Öğrenci Sayısı	Program Sayısı	Öğrenci Sayısı
1	Kamu Yönetimi	2	216			2	261
2	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2	257			2	257
3	İşletme	2	172			2	172
4	Gazetecilik	1	154			1	154
5	Radyo, Televizyon ve Sinema	1	154			1	154
6	Bilgisayar Mühendisliği			1	150	1	150
7	Endüstri Mühendisliği			1	150	1	150
8	Maliye	1	120			1	120
9	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	1	110			1	110
10	İktisat	1	110			1	110
11	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	1	82			1	82
12	Yönetim Bilişim Sistemleri			2	34	2	34
13	Sağlık Yönetimi			1	7	1	7
Toplam		12	1.375	5	341	17	1.716

Tablo 5: 2015- 2016 Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Tezli Yüksek Lisans Programlarından Öğrenci Sayılarına Göre En Çok Öğrencisi Olan 10 Program

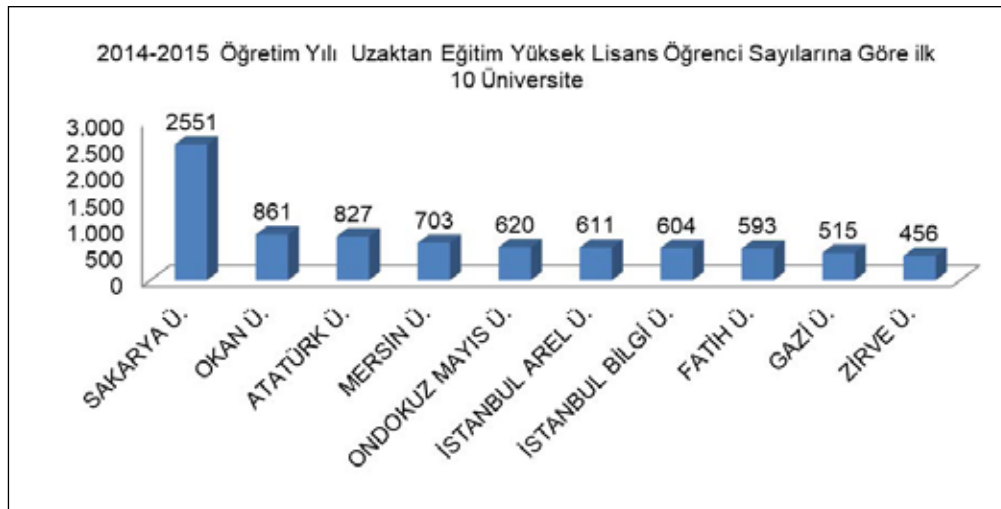
Program Adı	Öğrenci Sayısı
1 İşletme	485
2 Maliye	189
3 Kamu Yönetimi	162
4 İnternet ve Bilişim Teknolojileri	137
5 Uluslararası İlişkiler ve Avrupa Birliği	82
6 Temel İslam Bilimleri	62
7 Türk Dili ve Edebiyatı	32
8 Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği	31
9 Yönetim Bilişim Sistemleri	31
10 Bilgisayar Bilimleri	27

Tablo 6: 2015- 2016 Öğretim Yılı Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programlarından Öğrenci Sayılarına Göre En Çok Öğrencisi Olan 10 Program

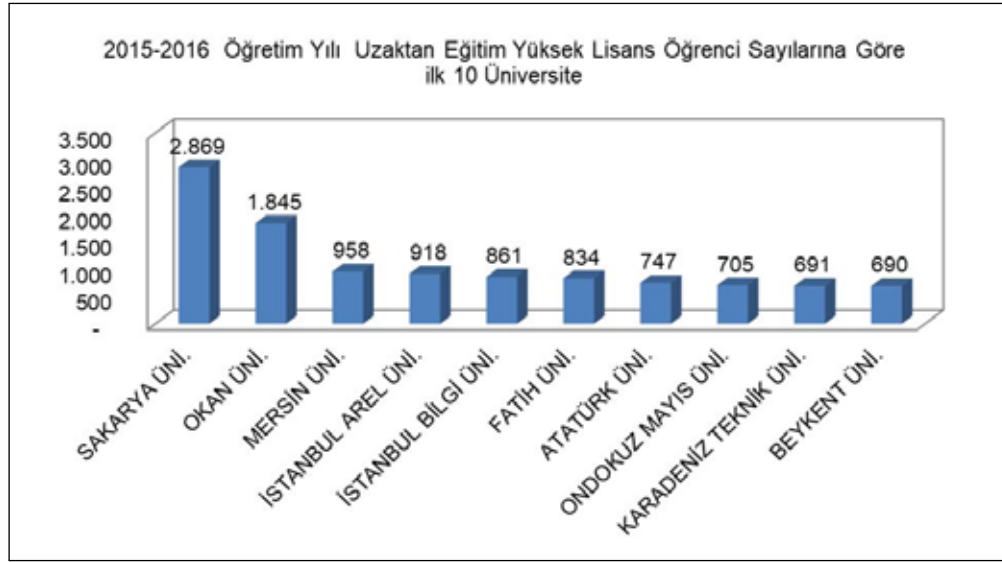
Program Adı	Öğrenci Sayısı
1 İşletme	6.888
2 Sağlık Kurumları Yöneticiliği	1.392
3 Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	899
4 Mühendislik Yönetimi	735
5 Yönetim Bilişim Sistemleri	449
6 Bilişim Sistemleri	419
7 İş Güvenliği	406
8 Kalite Yönetimi	401
9 Bilişim Teknolojileri	297
10 Kamu Yönetimi	283

**Şekil 7:** Uzaktan eğitim ile yürütülen yüksek lisans programlarındaki öğrenci sayıları.

Kaynak: YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2016

**Şekil 8:** Uzaktan eğitim veren üniversiteler: 2014-2015 ilk 10 üniversite.

Kaynak: YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2016.



Şekil 9: Uzaktan eğitim veren üniversiteler: 2015-2016 ilk 10 üniversite.

Kaynak: YÖK Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2016.

veren devlet ve vakıf üniversitelerinde yer alan öğrenci sayılarına bakıldığında ise vakıf üniversitelerinin öğrenci sayılarının devlet üniversitelerinin öğrenci sayılarından belirgin bir biçimde daha az olduğu görülmektedir. Bu durum, uzaktan eğitim öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi (%72) devlet kurumlarında öğrenim gören ABD ile benzerlik göstermektedir (Docebo, 2014).

2010-2015 yılları arasında uzaktan eğitim ön lisans programlarına bakıldığında, 2015 yılına kadar toplam öğrenci sayılarında diğer yıllara göre artış devam ederken, son yılda program sayılarında azalma görülmektedir. Bunun sebebi, 2015 yılında bazı programların öğrenci almaması, yanı sıra öğrenci alan programların öğrenci kontenjanlarını artırmaları olabilir.

2010-2015 yılları arasında uzaktan eğitim lisans programlarına bakıldığında, öğrenci sayıları 2011 yılında en yüksek seviyesine ulaşırken, devam eden yıllarda genel olarak bir düşüş eğilimi görülmektedir. Program sayıları ise 2012 yılına kadar yükselirken, devam eden yıllarda öğrenci sayılarındaki düşüşe paralel olarak azalmıştır. Bu sonuç, program sayısının öğrenci talebine göre değişim gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

2015-2016 yılında, uzaktan eğitim ile yüksek lisans programlarından işletme, sağlık kurumları yöneticiliği ve eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi sırası ile en fazla öğrenci alan ve program sayısı fazla olan programlardır. 2011 yılında yapılan bir çalışmaya göre (Aydemir, 2011) işletme, bilişim ile ilgili bölümler, elektrik, elektronik ve bilgisayar mühendisliği en fazla açılan programlardır. Buna göre, uzaktan eğitim ile yüksek lisans programları arasında işletme programının hâlâ ilk sıralarda tercih edilen bir program olduğu söylenebilir.

2014-2015 yılında, uzaktan eğitim ile ön lisans programlarına bakıldığında, bilgisayar programcılığı hem yerleşen öğrenci sayısı, hem de program sayısı olarak ilk sırada yer almaktadır. Çocuk gelişimi ve iş sağlığı güvenliği programları sırasıyla bu programı izlemektedir. Balaban'ın (2012) YÖK Eğitim Dairesi ve üniversitelerin web sayfalarından elde ettiği bilgilere göre ön lisans programında bilgisayar programcılığı (11) ve işletme (11)

program sayıları itibarıyla ilk sırada yer alırken, bilgisayar teknolojisi ve programlama (8) ve büro yönetimi (6) bu programları takip etmektedir. Son üç yılda bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik ön lisans programı sayıları yerini korurken, işletme ve büro yönetimi programları yerine çocuk gelişimi ile iş sağlığı ve güvenliği programları sayıları artmıştır. Hatta 2002 yılında İş Sağlığı ve Güvenliği programı bir iken, 2015 yılında bu sayı 10'a yükselmiştir (Balaban, 2012).

2014-2015 yılında, uzaktan eğitim ile lisans düzeyinde 13 farklı programda, 12 devlet ve beş vakıf üniversitelerinde olmak üzere toplam 17 programa yerleşen öğrenci sayısı 1.761'dir. Kamu yönetimi, halkla ilişkiler ve işletme sırası ile en fazla öğrenci alan ve program sayısı fazla olan programlardır. 2011 yılında yapılan çalışmaya göre (Akdemir, 2011) iktisat, işletme, çalışma ekonomisi, maliye ve ekonometri en fazla açılan programlar olarak verilmiştir. Buna göre işletme programının geçen dört yıl içerisinde hâlâ ilk sıralarda tercih edilen program olduğu söylenebilir.

Öte yandan, uzaktan eğitimde yüksek lisans öğrencileri, lisans ve ön lisans öğrencilerine oranla vakıf üniversitelerinde daha fazla öğrenim görmektedirler. Türkiye'deki uzaktan eğitim ile yüksek lisans öğrenimi gören öğrencilerin yaklaşık beşte biri Sakarya Üniversitesi'ndedir.

2014-2015 ve 2015-2016 yıllarında, yüksek lisans düzeyinde uzaktan eğitim ile yürütülen programlardaki öğrenci sayılarının %49.8 oranında arttığı görülmektedir. Bu artış uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrenci sayılarındaki artış gösteren Poulin ve Straut (2016) raporu ile benzerlik göstermektedir. Raporda 2014 ve 2015 yıllarında öğrenci sayılarında sırasıyla %3.7 ve %3.9'luk bir artışın olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, Türkiye'de son beş yıl içerisinde, ön lisans düzeyinde uzaktan eğitim ile yürütülen programlardaki öğrenci sayılarında da bir artış olduğu görülmüştür. Ancak, aynı artış lisans düzeyindeki programlardaki öğrenci sayılarında görülmemiştir; hatta 2011 yılından itibaren düşüş ivmesinde olduğu görülmektedir.

Genel olarak çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde, Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları örgün eğitim ile kıyaslandığında sayısal olarak çok daha gerilerde olduğu görülmektedir. Ancak dünyadaki e-öğrenim pazarının önümüzdeki üç yıl içinde hızlı ve önemli bir ölçüde büyüme göstereceği konusunda genel bir görüş üzerinde durulmaktadır (Docebo, 2014). Türkiye’de ise buna paralel olarak YÖK tarafından hazırlanan yükseköğretim kurumlarındaki uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslara göre, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin en fazla %30’unun sadece uzaktan öğretim yolu ile verilebileceği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, Türkiye’de örgün eğitimin bir parçası olmuş uzaktan eğitim uygulamalarının da sayısal ve nitelik açısından incelenmesi önerilmektedir.

Sonraki yıllarda uzaktan eğitim ön lisans, lisans ve yüksek lisans program ve öğrenci sayılarının sistematik biçimde arşivlenmesi ve benzer biçimde programlardaki eğilimlerin izlendiği boyamsal çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Ayrıca, dünyada yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yapılan dönemsel çalışmaların incelenerek Türkiye ile karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, O. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 69-71.
- Alkan, C. (1987). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 209-229. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/518/6484.pdf>
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. İstanbul: Işık Üniversitesi.
- Best, J. W. & Khan, J. V. (1993). *Research in education* (7. ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Çallı, İ., İşman, A. & Torkul O. (2002). Sakarya Üniversitesi’nde uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-352. Retrieved from <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.102.2851&rep=rep1&type=pdf>
- Docebo (2014). *E-Learning Market Trends & Forecast 2014 - 2016 Report*. A report by Docebo. Retrieved from <https://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf>
- Horzum, M. B. (2013). Michael Graham Moore eğitim teknolojisi alanına önemli katkılar sağlayan kişi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 113-119.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: a systems view of online learning (what's new in education)* (3rd ed.). Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Morgan, C. K. & Tam, M. (1999). Unraveling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2010). *T. C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2010 Yılında Yapılan Sınavlar ve Yerleştirmeler*. Retrieved from <http://www.osym.gov.tr/TR,497/2010-yilinda-yapilan-sinavlar-ve-yerlestirmeler-kitabinin-yayimlanmasi-09022011.html>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2011). *T. C. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2011 Yılında Yapılan Sınavlar ve Yerleştirmeler kitabı*. Retrieved from <http://www.osym.gov.tr/TR,566/tc-olcme-secme-ve-yerlestirme-merkezi-2011-yilinda-yapilan-sinavlar-ve-yerlestirmeler-kitabinin-yayimlanmasi-21032012.html>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2012). 2012- ÖSYS Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları ile ÖSYS ve Ağırlıklı ÖSYS Puanlarının Dağılımları (Yığinsal). Retrieved from <http://www.osym.gov.tr/TR,605/2012-osys-yuksekogretim-programlarinin-merkezi-yerlestirmedeki-en-kucuk-ve-en-buyuk-puanlari-osys-ve-agirlikli-osys-puanlarinin-dagilimlari-yiginsal-adli-kitabin-yayimlanmasi-21112012.html>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2013). 2013-ÖSYS Yükseköğretim Programlarının Merkezi Yerleştirmedeki En Küçük ve En Büyük Puanları ile ÖSYS ve Ağırlıklı ÖSYS Puanlarının Dağılımları (Yığinsal). Retrieved from <http://www.osym.gov.tr/TR,657/2013-osys-yuksekogretim-programlarinin-merkezi-yerlestirmedeki-en-kucuk-ve-en-buyuk-puanlari-ile-osys-ve-agirlikli-osys-puanlarinin-dagilimlari-yiginsal-adli-kitabin-yayimlanmasi-21112013.html>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2014). *2014-ÖSYS Yükseköğretim programlarının merkezi yerleştirmedeki en küçük ve en büyük puanları kitabı*. Retrieved from <http://www.osym.gov.tr/TR,8473/2014-osys-yuksekogretim-programlarinin-merkezi-yerlestirmedeki-en-kucuk-ve-en-buyuk-puanlari-kitabi.html>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2015). *2015-ÖSYS Yükseköğretim programlarının merkezi yerleştirmedeki en küçük ve en büyük puanları kitabı*. Retrieved from <http://www.osym.gov.tr/TR,8511/2015-osys-yuksekogretim-programlarinin-merkezi-yerlestirmedeki-en-kucuk-ve-en-buyuk-puanlari-kitabi.html>
- Poulin, R., & Straut, T. (2016). *WCET Distance education enrollment report 2016*. Retrieved from <http://wcet.wiche.edu/initiatives/research/WCET-Distance-Education-Enrollment-Report-2016>
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. Şahin, M. (Çev. Ed). (pp.1-26). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). Preparing for the digital university: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca, Canada: Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved from <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Yalçınalp, S. (2015). Uzaktan eğitim. In Cabı E. (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (pp. 140-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2014). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2016). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zawacki Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in distance education. *Distance Education*, 37(3), 245-269.

Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak Öğretim Üyesi Davranışları

Academician Behaviours as an Implicit Element Affecting the Attitudes of Teacher Nominees Towards Their Professions

Dilşat PEKER ÜNAL

ÖZ

Bu araştırma bir eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen örtük öğelerden birisi olan öğretim üyesi davranışlarını belirlemek ve bu davranışlardan etkilenme durumunu öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve akademik başarılarına göre ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir eğitim fakültesinin okulöncesi eğitimi anabilim dalı, sınıf öğretmenliği anabilim dalı ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalı programlarına devam eden 3. sınıf öğrencilerinden seçilen 18 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin seçiminde akademik başarının alt-orta ve üst düzeyde olmasına dikkat edilmiş, bunun yanında öğrenciler arasında cinsiyet dengesi de sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yolu ile veriler toplanmış ve içerik analizi yapılarak bulgular ortaya konulmuştur. İçerik analizinde öğretim üyesi davranışları “mesleğe yönelik tutumu olumlu etkileyen davranışlar”, “mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkileyen davranışlar” bunların yanında “sınıf disiplini ve kuralları”, “sınıf içi iletişim ve etkileşim”, “sınıfta zaman yönetimi” ve “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” kategorileri altında kodlanmıştır. Kodlara göre düzenlenen verilerden yararlanılarak öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen öğretim üyesi davranışları belirlenmiştir. Bu davranışlar arasında öğretim üyesinin sınıfa girdiğinde güler yüzlü olması, öğrencilerin dikkatini kendisine ve derse çekmesi, ders işlerken samimi olması ve arada ufak şakalar yapması yer almaktadır. Öğrencilerden bayanların, okulöncesi bölümüne devam edenlerin ve üst akademik başarı düzeyindekilerin bu davranışlardan daha yoğun etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretim üyesi davranışlarının sınıf yönetimi boyutlarından olan “sınıf içi iletişim ve etkileşim” ile “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” eksikliğinden etkilendiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim üyesi davranışları, Yükseköğretimde örtük program, Mesleğe yönelik tutum

ABSTRACT

This research is carried out with the aim of determining the implicit academician behaviours affecting the attitudes of teacher nominees in an educational faculty towards their professions and presenting how their behaviours change according to the students' gender, department and academic success. The sample of the research includes 18 students selected from 3rd grade of Pre-School Education Department, Primary School Teaching Department and Science Education Department of an Educational Faculty. Low-medium and high level of academic success of students have been taken into account in the selection of the students and gender balance between the students have been provided. The data have been collected by focus group interviews and the findings have been presented by making content analysis. In content analysis, academic staff behaviours have been coded with “behaviours affecting the attitudes towards the profession in a positive way”, “behaviours affecting the attitudes towards the profession in a negative way”, addition to these questions they have been coded under the categories of “classroom discipline rules”, “communication and interaction in the classroom”, “time management in the classroom” and “management of classroom teaching activities”. The behaviours of the academicians affecting the students' attitudes towards their profession have been determined by these data coded according to the codes. The behaviours of the academicians taking place here include the academicians' being good-humoured, taking the attention of the students to the course, being sympathetic during the course and

Dilşat PEKER ÜNAL (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1370-4950

Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat, Türkiye
Bozok University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Yozgat, Turkey
dilsat.unal@bozok.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 27.07.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 02.03.2017

making little jokes. When affecting situation of the students is observed, academic success of the female students have been more intensive for pre-school education students and master students. Academician behaviours affecting the students' teaching profession negatively are found to be due to the absence of "in-class communication" and "management of in/class teaching activities" which have been class management dimensions and proposals have been given on this subject.

Keywords: Academic staff behaviours, Implicit program in high education, Attitude towards the profession

GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin en önemli öğeleri öğretmenler, öğrenciler ve eğitim programlarıdır. Öğretmenler, öğrenciler ve eğitim programları arasında köprü görevi gördüğü için diğer öğelere göre daha büyük önem taşımaktadır. Eğitim programlarında yer alan amaçları gerçekleştirecek, etkinlikleri uygulayacak, kazanımlardaki bilgi, beceri ve tutumların öğrencilerde gerçekleştirmesini sağlayacak, öğrenmeyi değerlendirecek kişi öğretmendir. Diğer bir ifade ile eğitim programının öğrenciler ile ilişkilendirilmesi öğretmene bağlıdır. Öğretmen, öğrenciler üzerinde çeşitli biçimlerde etkili olmaktadır. Okulöncesi dönemden başlayarak davranışları ve tutumları ile öğrencilere model olmakta, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini sürdürmesini sağlamakta, bazı durumlarda ailelerle öğrenciler arasında sorun çözücü olmaktadır. Eğitim programları ve öğrenciler üzerinde bu kadar etkili başka bir öge olmadığı için öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin özellikle sınıf içinde sergilediği davranışlar öğrenciler üzerinde büyük etki bırakmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki davranışları, kazanımların gerçekleştirilmesinde öğrencilere yol gösterme-rehber olma, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesini sağlama, olumlu sınıf iklimi oluşturarak her öğrencinin kendini geliştirmesine yardımcı olma, sınıf içindeki sorunların çözümünde doğru davranışlar-tutumlar sergileyerek öğrencilere model olma, öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişmesini sağlayacak ortamları oluşturma ve bu ortamlara öğrencilerin katılmasını sağlama, vb. şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar örgün eğitimde öğrenciler üzerinde kalıcı etki bırakmaktadır. Ancak özellikle yükseköğretim kademesinde öğretmen yetiştiren fakültelerde görev yapmakta olan öğretim üyeleri davranışları ile model olma yanında mesleğin kimliğini inşa etme (Goodwin ve Kosnik, 2013: 334) rolleri ile öğretim işinden daha fazlasını yapmaktadırlar. Bu nedenle öğretim üyelerinin sergiledikleri davranışlar büyük önem taşımaktadır. Knight, Tait ve Yorke (2007: 322) Becher'den yaptıkları alıntıda meslekte uzmanlaşmanın gerçekleştiği yükseköğretimde verilen sözel olmayan mesajların resmi yollarla verilmesi gereken mesajlardan altı kat daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aynı yazarlar, eğitim sisteminde kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerin daha yaygın olduğunu, resmi programda yer alan kazanımlardan daha çok önem taşıdığını ve bu öğrenmelerin etkisinin yaşam boyu sürdüğünü belirtmişlerdir (Knight, Tait & Yorke, 2007).

Yükseköğretim kademesinde öğretim üyeleri tarafından sergilenen davranışlar yanında öğrencilerin bu davranışları algılayma, yorumlama, içselleştirme, kendi davranışına dönüştürme boyutları da önem taşımaktadır. Yükseköğretimde öğrencilerin

öğretim üyeleri hakkındaki metaforlarını belirlemek için Tortop (2012: 155) tarafından yapılan bir araştırma bu önemi ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının öğretim üyelerini "bilgi kaynağı ve aktarıcısı", "çok yönlü biri", "dinleyici-iyileştirici", "üzerine yükümlülük almayan", "yetiştirici", "değişen-farklılaşan", "araştırmacı-sorgulayıcı", "yerine göre ihtiyaç duyulan", "görünenden daha azını barındıran", "tanıtıcı", "yaşam için gerekli olan", "koruyucu-kollayıcı", "yol buldurucu-yönlendirici", "uzaklaştırıcı-korkutucu", "sorgulayıcı", "saf ve temiz" olarak tanımladıkları görülmüştür. Tortop (2012: 159), üretilen metaforlardan "değişen-farklılaşan" ve "uzaklaştırıcı-korkutucu" metaforlarının diğer metaforlar gibi yüksek sayıda olduğunu ancak ileride öğretmenlik mesleğini yapacak öğretmen adaylarının üniversite hocalarını bu şekilde algılamalarının hocalarını rol model alabilme durumu sebebiyle kaygı verici olduğunu belirtmiştir.

Tomul, Çelik ve Taş gerçekleştirdikleri bir çalışmada, yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin sınıf içinde sergilediği davranışları "ayrımcılık" ve "adalet" açısından incelemişlerdir. Araştırmalarında Pamukkale, Mehmet Akif Ersoy, Sinop, Ondokuz Mayıs ve Siirt Üniversitelerinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere anket uygulamışlardır. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerine göre öğretmenler tarafından "ayrıldıklarını" algıladıkları, öğretmenlerin sergiledikleri davranışları ve tutumları adil bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Tombul, Çelik & Taş, 2012: 72). Öğrencilerin sahip oldukları bu tutum, öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyecek ayrıca bu davranışları model alan öğrenciler öğretmen olduklarında aynı davranışları sergileyebileceklerdir. Varış'ın da (1988) belirttiği gibi; "Öğretmenlik statüsü yalnızca bilgi verme, rolünü gerektirseydi, bu işi öğretim makinaları, televizyon, radyo, vb. araçlarla yapmak mümkün olurdu. En azından, teknoloji yönünden gelişmiş ve teknoloji ötesine geçmiş toplumlarda öğretmen problemi kolayca çözümlenirdi. Oysa davranış bilimleri bize, öğrencinin, öğretmenin tutum ve davranışları ile etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir" (Varış, 1988: 117).

Bir eğitim kurumunda öğretmenlerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak sergilediği çeşitli davranışlardan öğrenciler tarafından gözlenen, algılanan ve öğrenciler üzerinde iz bırakan öğrenmelere literatürde "örtük program", "gizli program", "saklı program" gibi isimler verilmiştir (Flinders, Noddings, & Thornton, 1986). Örtük program kavramı ilk kez 1968 yılında "Life in Classrooms" isimli eserde Philip Jackson tarafından kullanılmıştır (Cotton,

Winter, & Bailey, 2013: 192). Jackson örtük programı, bir eğitim kurumunun gerçekten öğretmek istediği şey ile öğrencilerin gerçekte öğrendiği şey arasındaki fark olarak tanımlamıştır (Jackson, 1968'den aktaran Cotton, Winter, & Bailey, 2013: 192). Yüksel (2004), yaptığı ayrıntılı çalışmada Portelli'den alıntı yaparak örtük programı dört grupta toplamıştır:

1. Resmi olmayan veya açıkça belirtilmemiş, fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar; bu kapsama öğrencilerin topluma uyumunu sağlamak ve onları geleceğe hazırlamak için gerekli olan norm ve değerlerin öğretimi girmektedir.
2. Beklenmeyen (amaçlanmayan) öğrenme sonuçları (ürünleri); bu kapsama resmi programda bahsedilemeyen hatta istenmeyen amaçların kazanılması girmektedir.
3. Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar; okulun resmi programda belirtilmemiş toplumsal ve siyasal görüş ve değerleri öğretmen ve yöneticilerin kontrolünde öğrencilere kazandırması şeklinde görülmektedir.
4. Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler; resmi program ile öğretmen, yönetici ve öğrencilerin beklentileri uyuşmadığı zaman resmi programın beklentilerine karşı bazı faaliyetler gerçekleşmekte ve bu faaliyetler örtük programı oluşturmaktadır (Yüksel, 2004: 9).

Bir okulda örtük program okulun idari ve örgütsel araç ve düzenlemeleri; okul ve çevre arasındaki etkileşimler ve sınıf iklimi kaynaklı olmaktadır. Bu kaynaklardan sınıf iklimi, sınıf içinde yapılan faaliyetleri kapsamaktadır. Bu faaliyetler öğretmenlerin görüş ve beklentileri, sınıftaki öğretmen davranışları, önyargıları, öğrenci özellikleri, sınavlar ve öğrencinin başarılı olmasının ölçütleri başlıklarından oluşmaktadır (Yüksel, 2004: 68). Diğer bir ifade ile öğrencilerin resmi program dışındaki öğrenme kaynaklarından birisi de öğretmenlerin davranışlarıdır. Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar özellikle resmi programda yer alan kazanımları gerçekleştirirken öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenin derse giriş biçimi, dersin girişinde öğrencilere yaklaşımı, kullandığı hitap cümleleri, dersi anlatış biçimi, vurgu yaptığı konular, dersin işlenişinde uyguladığı yöntem ve teknikler, ders sırasında sergilediği sözsüz iletiler, zaman yönetimi becerisi, dersin değerlendirmesindeki tavır diğer bir ifade ile öğretmenin 40 dakikalık bir ders süresi içinde sergilediği ya da sergilemediği bütün davranışlar öğrenciler tarafından algılanmakta ve yorumlanmaktadır. Öğrenciler tarafından algılanan ve yorumlanan her şey zihinde kalıcı bir iz bırakmakta, bilinçli ya da bilinçsiz olarak verilen mesajlar öğrenilmekte ve örtük programı oluşturmaktadır.

Belirlenmesi ve ortaya konması oldukça güç olan öğretmen davranışları kaynaklı örtük program, eğitim sisteminde çeşitli biçimlerde bütün kademelerde görülmektedir. Konieczka'ya göre (2013: 251) öğretmenin sınıfta koyduğu kurallar öğretmen davranışları kaynaklı örtük programa örnek olmaktadır. Bu kurallar; "öğretmen ders anlatırken diğer çocuklarla konuşmayın", "öğretmen bir öğrenciyle konuşurken öğretmene yeni bir soru sormayın", "öğretmenle konuşurken ses tonunuzu ayarlayın", "öğretmen sizi bir davranışı yapmamanız konu-

sunda uyardığında ilk uyarıda o davranışı yapmayı bırakın" şeklindedir. Sınıf kuralları sınıfta disiplini sağlamak yanında öğrencilere öğretmenin otorite olduğunu, öğrencilerin sakince ders dinlemeleri gerektiğini, sınıfta iletişim kurarken öğretmen tarafından koyulan kurallara uyulması gerektiği mesajını vermiştir. Resmi programda "Sınıfta öğretmen tarafından koyulan kurallara uyar." kazanımı bulunmamasına karşın öğrenciler örtük program aracılığı ile bu mesajları almış ve davranışa dönüştürmüşlerdir.

Eisner, sınıflarda disiplini sağlamak için kullanılan ödül sisteminin de örtük programı yansıttığını belirtmiştir (Eisner 1979: 89). Eisner bir sınıfta duvarda öğrencilerin isimlerinin yazılı olduğu bir şema gördüğünü, şemadaki her ismin yanında 20 kutucuk olduğunu, her beşinci kutucukta gülen yüz resmi gördüğünü belirtmiştir. Öğrenciler bu şemanın okunan kitaplarla ilişkili olduğunu, bitirdikleri her kitap için bir kutucuğun boyandığını, beş kitap bitirdiklerinde diğer bir ifade ile beş kutucuk boyandığında bir gülen yüz kazandıklarını, bir gülen yüz kazandıklarında "altın yol" bileti aldıklarını ve altın yol biletinin de öğle yemeğine beş dakika erken gitmek için işe yaradığını belirtmişlerdir. Eisner pekiştirme tarifelerinin uygulandığı bu sınıfta çocukların ödül beklentisine girdiğini, gerçekten eğlenceli bir etkinlik olsa bile sonunda ödül kazanma beklentisinin çocukların davranışlarını yönlendirdiğini, etkilediğini belirtmiştir. Okulun amaçları arasında olmasa da bu tür uygulamalarla rekabet etme, motive olmak için dış bir uyarıcıyı bekleme gibi yollarla öğrencilerde davranış değişikliği gerçekleşmektedir.

Yükseköğretim kademesinde özellikle eğitim fakültelerinde de öğrenciler öğretim üyelerinin çeşitli davranışlarından etkilenmektedir. Öğretmen adaylarında bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranış değişikliği oluşturmakla görevli öğretim üyeleri, derslerde bilgi aktarmak yanında bir öğretmenin sahip olması gereken davranışları öğrencilere model olarak diğer bir ifade ile kendi davranışlarına uygulayarak sınıfta sergilemelidir. Harnish ve Bridges tarafından 2011 yılında yapılan bir araştırmada öğrencilerin görüşlerine göre öğretim üyesinin ders işlerken kullandığı iletişim dili değerlendirilmiştir. Bu araştırmada iki farklı öğrenci grubu belirlenmiş, gruptan birisine ders anlatan öğretim üyesinin olumlu, espirili ve arkadaşça bir dil kullanması, değerlendirmede açıklama yapması, ders anlatırken kişisel deneyimlerini paylaşması, merhamet duygusuna sahip olması ve coşkulu bir şekilde ders anlatması istenmiştir. Diğer gruptaki öğretim üyesinin öğrencilere daha resmi davranması istenmiştir. Değerlendirme sonunda kullanılan dilin öğrenciler üzerinde çok etkili olduğu, dersin amaçlarını açıklamanın ve öğrencileri bilgilendirmenin iyi bir başlangıç yapmada etkili olduğu ancak derse yönelik olumlu tutum oluşturma ve sürdürmede öğretim üyesinin kullandığı iletişim dilinin belirleyici olduğu belirtilmiştir. Öğretim üyesinin ses tonunun sıcak ve cana yakın olmasının öğrencileri motive ettiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı ortaya konulmuştur (Harnish & Bridges, 2011: 326). Müezzinoğlu (2008) eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği ve müzik eğitimi anabilim dalı lisans programlarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sahip oldukları mesleki yeterlik seviyelerini değerlendirmele-

rini ve öğretim elemanlarını belirlenen niteliklere sahip olma durumlarının değerlendirilmesini incelemiştir. Araştırmasının sonunda müzik öğretmeni adayları öğretim elemanlarını alan yeterlikleri, kendilerini geliştirmeye açık olmaları, öğrencilere model olmaları, öğretim yöntemlerini kullanmaları, dersin amaçları hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri, ders içeriği oluşturmaları, dersi değerlendirmeleri, öğrencileri ders dışı etkinliklere yönlendirmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları açısından değerlendirmiş ve olumlu bulmuşlardır (Müezzinoğlu, 2008: 81). Bu araştırmalar yükseköğretimde ders işleme sürecinde gizli bir programın varlığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada da bir eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen öğretim üyesi davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki olumlu ya da olumsuz duyguları, düşünceleri olarak tanımlanabilir. Inceoğlu (1985: 15), Allport'tan yaptığı alıntıda, tutumların dört kaynağı olduğunu belirtmiş, bu kaynakları;

1. aynı tipten olan deneyimlerin artması,
2. bireyselleşme- farklılaşma ve ayrılma,
3. kuvvetli bir etkileyici ya da dramatik bir deneyin meydana gelmesi ve
4. taklit yolu ile hazır olarak tutumların kazanılması, olarak sıralamıştır.

Allport taklit yolu ile oluşan tutumları açıklarken anne-babaya, öğretmenlere, arkadaşlara ve diğer insanlara benzemeye çalışırken bazı tutumların kazanıldığını ve bu şekilde kazanılan tutumların diğer tutum kazanma yollarına göre daha önemli olduğunu belirtmiştir (akt. Inceoğlu, 1985). Bu bilgi, öğretmen adayları tarafından model olarak görülen öğretim üyelerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların oluşması üzerindeki etkisini de ortaya koymaktadır. Bu durumda "tutumların oluşmasında anne-baba, öğretmen, arkadaşlar gibi insanları model alıyorsak ve en önemli tutum oluşturma kaynağı taklit yolu ile öğrenme ise acaba öğretmen adayları öğretim üyelerinin sınıf içindeki davranışlarından nasıl etkileniyorlar ve mesleki tutumlarını nasıl şekillendiriyorlar?" sorusu akla gelmektedir. Bu araştırma, bu soruya yanıt vermek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde etkili olduğu düşünülen öğretim üyesi davranışları araştırılmıştır. Mesleğe yönelik tutum üzerinde öğretim üyesi davranışlarının etkisi daha önceki araştırmalarda incelenmemiş bir konu olduğu için araştırmanın özgün olduğu düşünülmektedir.

AMAÇ

Bu araştırmada bir eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen öğretim üyesi davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç kapsamında eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerine göre aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin derse giriş aşamasında sergilediği davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?

2. Öğretim üyelerinin dersin işleniş aşamasında sergilediği davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
3. Öğretim üyelerinin dersin değerlendirilmesi aşamasında sergilediği davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
4. Öğretim üyelerinin sınıf içinde sergilediği davranışlardan öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileyenler öğrencilerinin cinsiyetlerine, bölümlerine ve akademik başarılarına göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yönteminden ve durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. "Durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır" (Yıldırım & Şimşek, 2005: 77). Bu araştırmada da bir eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğretim üyelerinin davranışlarından nasıl etkilendikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir.

Örneklem

Bu çalışmada nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaç uygun örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Araştırmada İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ilimizde 2006 yılında kurulan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, öğrencisi bulunan bölümlerin 3. sınıflarından seçilenler ile örneklem oluşturulmuştur. Örneklemde sınıf öğretmenliği anabilim dalı, fen bilgisi eğitimi anabilim dalı, okul öncesi eğitimi anabilim dalı ikinci öğretim bölümünden öğrenciler yer almıştır.

Örneklem öğrenci seçiminde, öğrencilerin akademik başarılarına bakılmıştır. Adı geçen bölümlerdeki 3. sınıf öğrencilerinin akademik ortalamaları belirlenmiş, akademik ortalamaların ortalaması alınmış, bu ortalamanın en üstündeki, en altındaki ve ortasındaki iki öğrenciden gönüllü olanlarla örneklem oluşturulmuştur. Toplam 18 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sekizi erkek, 10'u kadındır. Öğrencilerin bölümlerine, akademik başarılarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Öğrencilerin kodlanmasında takma isimler kullanılmıştır. Öğrencilerin sıralanışı odak grup görüşmesi sırasında oturdukları yere-oturma sıralarına göre verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak odak grup görüşme soruları kullanılmıştır. Odak grup görüşme sorularının belirlenmesi için literatür taranmış ancak öğretim üyesi davranışlarının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle sınıftaki öğretim üyesi davranışlarının üçe ayrılarak incelenmesine karar verilmiştir. Bu üç başlık; öğretim üyesinin derse girişte (henüz ders başlamadan önce) sergilediği davranışlar, öğretim üyesinin ders işlerken (içerik bilgisini sunarken, etkinlik uygularken) sergilediği davranışlar ve öğretim üyesinin dersin bitiminde (özet ve değerlendirme aşamalarında) sergilediği

davranışlar olarak sınırlandırılmıştır. Bu sınırlılıkta şu soruların öğrencilere sorulmasına karar verilmiştir:

1. Öğretim üyesinin derse girişte (henüz ders başlamadan önce, sınıfa girişi, derse hazırlık yapışı, vb.) sergilediği davranışlar öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuzu etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl?
2. Öğretim üyesinin ders işleniş (içerik bilgilerinin sunumu, gerekiyorsa etkinlik yapma) sırasında sergilediği davranışlar öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuzu etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl?
3. Öğretim üyesinin dersin bitiminde (konunun özeti yapıldığı, toparlandığı, varsa değerlendirme soruların sorulduğu) sergilediği davranışlar öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuzu etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl?

Hazırlanan taslak sorular aynı fakülte'deki okulöncesi bölümünden seçilen altı öğrenciye sorularak veri toplama aşamasının pilot denemesi yapılmıştır. Pilot denemede odak grup görüşmesinin gerçekleştirileceği mekan, soruların açıklığı, ses kayıt cihazının kullanımı gibi konularda alınacak önlemler de belirlenmiştir. Sorular program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme alanlarındaki iki uzmana incelenmiş, öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veri Analizi

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir.

İlk üç araştırma sorusuna yanıt bulmak için öğrencilerin verdikleri yanıtlar derse giriş, dersin işleniş ve dersin bitimi olarak

üç gruba ayrılmıştır. Her bölümde verilen yanıtlar “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” kapsamında “öğrencileri olumlu etkileyen” ve “öğrencileri olumsuz etkileyen” davranışlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır.

Dördüncü araştırma sorusuna yanıt vermek için nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Sayısallaştırmada analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Cümleler, belirlenmiş temalara göre yapılan kodlama ile analiz edilmiştir. Temaların belirlenmesinde sınıf yönetimi boyutlarından yararlanılmıştır. Öğretim üyelerinin sınıf içinde sergilediği davranışlar sınıf yönetimi konusu ile ilgilidir. Sınıf yönetimi boyutları kod olarak kabul edilmiş ve öğretim üyesi davranışları bu boyutlara göre analiz edilmiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili literatür incelendiğinde (Kıran, 2012; Ekici, 2012; Sarpkaya, 2010) sınıf yönetimi boyutlarından olan “sınıf disiplini ve kuralları”, “sınıf içi iletişim ve etkileşim”, “sınıfta zaman yönetimi” ve “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” temaları araştırma kapsamında kodlamada kullanılmıştır. Bu yönü ile çalışmada “araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür” (Yıldırım & Şimşek, 2005: 229) bilgisi temel alınmıştır. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlar yukarıda sıralanan temalara göre sayısallaştırılmış ve öğrencinin cinsiyetine, bölümüne ve akademik başarısına göre yorumlanmıştır.

Araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla yapılan içerik analizinde belirlenen kodlar güvenilirlik sorunlarını gidermek amacıyla, içerik analizi konusunda yetkin başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Yapılan iki ayrı kodlamanın uyum yüzdesi hesaplanmıştır. İlk üç araştırma sorusuna yanıt bulmak

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Kodları, Cinsiyetleri, Bölümleri ve Akademik Başarıları

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Bölüm adı	Akademik Başarı
Anıl	Erkek	Okulöncesi 2. öğretim	Orta -2.93
Ömür	Kadın	Okulöncesi 2. öğretim	Orta- 2.97
Duru	Kadın	Okulöncesi 2. öğretim	Alt-2.14
Ayla	Kadın	Okulöncesi 2. öğretim	Üst -3.39
Ahmet	Erkek	Okulöncesi 2. öğretim	Alt – 2.47
Duygu	Kadın	Okulöncesi 2. öğretim	Üst-3.45
Erkan	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	Orta -3.05
Zafer	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	Alt - 2.29
Deniz	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Orta – 3.10
Engin	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	Alt- 2.67
Merve	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Üst – 3.51
Funda	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Üst – 3.79
Sibel	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Üst – 2.98
Gökhan	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Orta – 1.85
Ali	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Orta – 1.82
Mustafa	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Alt – 0.32
Zeynep	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Alt – 0.40
Mert	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Üst – 2.97

için yapılan analizin uyuşum yüzdesi %93, dördüncü araştırma sorusu için yapılan analizin uyuşum yüzdesi %78 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl ve Aslan'a göre (2001) içerik analizinde farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlamanın tutarlı olması ve bu tutarlılığının %70 ve daha üstü olması araştırmanın güvenilirliği için yeterlidir. Bu bilgiye göre araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Bu araştırma öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen öğretim üyesi davranışlarını belirlemek ve bu davranışlardan etkilenme durumunu öğrencilerin bölüm, cinsiyet ve akademik başarılarına göre ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Aşağıda araştırmaya ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Öğretim Üyelerinin derse giriş aşamasındaki davranışları

Birinci araştırma sorusu olan "öğretim üyelerinin derse giriş aşamasında sergilediği davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir" sorusuna yanıt vermek için öğretim üyelerinin derse giriş aşamasında sergiledikleri davranışların neler olduğu ve bu davranışların mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediği öğrencilere sorulmuştur.

Öğretim üyelerinin derse girişte;

- güler yüzlü olması, espri yapması,
- sınıfa girince öğrencilere "merhaba/nasılsınız?" sorusunu sorması,
- öğrencilere bir şeyler öğretmek niyetinde olduğunu hissettirmesi,
- öğrencilerin dikkatini derse ve kendisine çekmesi,
- ses tonunu ölçülü kullanması,
- derse başlamadan önce ders ile ilgili konularda öğrencilerle sohbet etmesi olumlu davranışlar kapsamına girmektedir. Bu davranışlar arasında öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını en çok etkileyen davranış "öğretim üyesinin derse güler yüzlü girmesi"dir. Bu davranıştan etkilendiğini söyleyen üç öğrenci bulunmaktadır. Bu davranış öğretim üyesinin güler yüzlü olması-espri yapması, sınıfa girince öğrencilere "merhaba/nasılsınız?" sorusunu sorması, öğrencilerin dikkatini kendisine ve derse çekmesi izlemektedir. İkişer öğrenci bu davranışlardan etkilendiğini ifade etmiştir.

Ancak öğretim üyesinin;

- sinirli ve gergin olması,
- ders başlamadan önce dersle ilgili olmayan konularda öğrencilerle uzun süre sohbet etmesi,
- öğrencilerle göz teması yoluyla iletişim kurmaması, hemen derse geçmesi,
- derse başlamadan önce sınıfa hakim olamaması,
- derse girince hemen slaytı açması ve derse başlaması,

- sınıfta "otorite bende" mesajını vermesi,
- ders dışı sorunlarını öğrencilere yansıtması,
- derse vaktinde gelmemesi,
- sınıfa girince hemen kürsüye oturması,
- görevini zorla/isteksizce yaptığı izlenimini vermesi,
- derse yorgun gelmesi, olumsuz davranışlar kapsamına girmektedir.

Olumsuz davranışlar arasında yer alan derse başlamadan önce sınıfa hakim olamama ve sınıfa girince hemen slaytı açıp derse başlama, öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen davranışlardan en çok vurgulanandır. Dörder öğrenci bu davranışlardan olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.

Öğrenciler bu konudaki görüşlerini;

"Anıl: Hoca derse güler yüzle girerse, şaka yaparsa, öğrencilere ilgili olduğunu gösterirse, sadece ders anlatmaya gelmediğini, bize bir şey katmaya geldiğini belli ederse daha ilgili oluyoruz. Derse ilgim olunca bu benim mesleğe yönelik tutumu da olumlu etkiliyor. Biz burada teorik bilgi alıyoruz ve hocaları model olarak görüyoruz. Onların davranışları beni ve mesleğe bakışımı da etkiliyor.

Ömür: Öğretmen derse girince dikkati kendi üzerine çekerse iyi dinliyorum, yoksa sınıfta gürültü oluyor ben kopuyorum. Derse girince bazı hocalar hemen derse başlıyor, arkada konuşanlar oluyor onları susturmaya çalışmıyor, onlar konuşurken ders anlatmaya başlıyor. Başını anlamayınca sonu da gelmiyor, ben kopuyorum dersten. Hoca derse girince biraz konuşsa, konuşma yapsa iyi olur.

Duru: Bazı hocalar sınıfa sorunları ile geliyor, bunları dışarıda bırakması gerekir. Bizim de sorunlarımız oluyor, öğrenciyiz ama insanız da. Ben hocayı da sorunlu görünce çok etkileniyorum. Hoca sınıfa zorla geliyormuş gibi. Bu durum derste başarısız olmamı etkiliyor ve tutumumu olumsuz etkiliyor.

Sibel: Derse giren hocalarımız öncelikle eşyaları masaların üzerine koyuyor, bilgisayarını açmaya, projeksiyonu kurmaya başlıyorlar. Bu arada biz onları gözlemliyor ve o gün nasıl olduklarını anlamaya çalışıyoruz. Eğer sinirliyse hiç konuşmuyor, soru sormuyoruz. Sakinse ve bize dönüp bakmışsa, biz de gülümseyerek bakıyoruz. Hoca rahatsa kendi aramızdaki konuşmaya bile yansıyor bu durum. Gerginse hiç konuşmadan dersin başlamasını bekliyoruz. Bu benim yaşamak istediğim bir durum değil. Üniversitede daha farklı bir giriş olmalı bence. "Artık meslektaş olacağız, siz de öğretmen olacaksınız biz de öğretmeniz" diyen hocamızın meslektaşlarına bu şekilde davranması doğru gelmiyor bana. Daha arkadaşça olmalıyız, bize günaydın dese, biz de desek, önce biraz sohbet etsek sonra derse girsek daha etkili olacak bence" olarak ifade etmişlerdir.

Öğretim Üyelerinin Ders İşlenişindeki Davranışları

İkinci araştırma sorusu olan "öğretim üyelerinin dersin işleniş aşamasında sergilediği davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir" sorusuna yanıt vermek için öğretim üyelerinin ders işlerken sergiledikleri davranışların

neler olduğu ve bu davranışların öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğretim üyelerinin ders işlerken sergilediği davranışların; öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen davranışlar olarak iki grupta toplandığı görülmektedir.

Öğretim üyesinin;

- anlatılan konu ile ilgili somut örnekler vermesi,
- öğrencileri motive edecek hitap cümlelerinin kullanılması,
- ders anlatırken arada ufak şakalar yapması,
- ders anlatırken samimi olması, mesleğe yönelik tutumu olumlu etkileyen davranışlar olarak belirlenmiştir. Bu davranışların her üçü de birer öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

Mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkileyen davranışlar;

- öğrenciye uygun olmayan hitap cümlelerinin kullanılması,
- öğretim üyesinin sesinin çok kısık olması-arka sıradakilerin duyamaması,
- işlenen konu hakkında kendi yaşantısı ile ilgili olumsuz örnekler vermesi,
- ders işlerken slayttan okuması,
- yerinden hiç kalkmaması,
- öğretim üyesinin konuşmasının tekdüze olması,
- ders işlerken sınıfa hakim olamaması,
- öğrencilerin kendisine itaat etmelerini beklemesi,
- ilgiyi derse çekememesi,
- konuyu nasıl anlatacağını bilmemesi,
- ders anlatırken aynı şeyi 3-4 kez tekrarlaması,
- uygulama dersinde ön bilgi vermemesi, uygulamalı göstermemesi,
- slayttaki yazıları çok hızlı okuması,
- öğrencileri notla tehdit etmesi,
- çok yüksek sesle ders anlatması,
- derste söyledikleri ile uyguladıklarının tutarlı olmaması,
- sınıfta sabit bir noktada durup ders anlatması,
- farklı öğretim üyelerinin aynı konu hakkında birbiri ile çelişen bilgiler vermeleri,
- öğretim üyesinin kendi görüşü öğrenciye empoze etmeye çalışması,
- ders işlerken kitaba bakması olarak sıralanmıştır.

Mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkileyen davranışlar arasında en çok vurgulanan davranış altı öğrenci tarafından ifade edilen “ders işlerken slayttan okuma yapma”, beş öğrenci tarafından belirtilen “öğretim üyesinin konuyu nasıl anlatacağını bilmemesi”, üç öğrenci tarafından belirtilen “ders işlerken sınıfa hakim

olamaması” ve iki öğrenci tarafından belirtilen “konuya ilgiyi çekememesi” ile iki öğrenci tarafından belirtilen “öğrencileri notla tehdit etmesi” davranışlarıdır.

Öğrenciler bu konudaki görüşlerini;

“Zeynep: Bir hocamız ders anlatırken kendi ailesinden, eski öğrencilerinden, kızından, kızının öğretmeninden örnekler veriyor. Bu durum çok hoşuma gidiyor. Anlattığı konu daha akılda kalıcı oluyor. Hocayla daha yakın oluyoruz. Onu model almam daha kolay oluyor, anlattıkları somutlaşıyor. Demek ki bu konunun uygulaması böyle oluyormuş diyorum. Çok etkili oluyor bende. Sadece hoca olarak değil bir anne olarak nasıl olduğunu öğrendik, ileride biz de hem anne hem öğretmen olacağız o zaman böyle davranabiliriz diye düşündük. Çok iyi geldi bana.

Mustafa: Hocamız ders sırasında örnek verirken hep kendi yaşantılarını anlatıyor ve genelde olumsuz durumlar gündemde oluyor. Bu beni meslekten soğutuyor. Belki alışılmadık istiyorum ama ben şimdiden bunları düşünmek ve gerilmek istemiyorum. Keşke daha yumuşak örnekler verse, bizi korkutmasa. Okul müdürleri ve millî eğitimin uygulamalarına karşı önyargılıyım şimdiden.

Gökhan: Ders anlatımında kullanılan hitap cümleleri beni rahatsız ediyor. “Kızım-oğlum, çocuklar” denmesine gerek yok bence. Kızı ya da oğlu yaşında değiliz hocanın, en fazla 10 yaş vardır aramızda. İsmimizle hitap etmesini isterim. O zaman kendimi önemli hissediyorum. “Hoca bu kadar işi arasında benim ismimi öğrenmiş, demek ki bir iz bıraktım onda, bu ilişkiyi sürdürmek için daha aktif olayım, adımları unutmam” diye daha çok çalışırım derse. Bir hocamız da “arkadaşlar” diye hitap ediyor. Bu daha çok hoşuma gidiyor. Yakın buluyorum o hocamızı. Bir başka hocamız da “hocam siz buyurun” diyerek söz hakkı vermişti. Sınıfta birbirimize bakmıştık. Hepimiz çok şaşırılmış ve mutlu olmuştuk. Keşke hep böyle hitap edilse, ben öğretmen olunca asla “çocuklar” demeyeceğim. Hitapsız konuşan hocalarımız da var. Sanki duvar var karşısında, kime ne dediği belli olmadığı için üzerime alınıp dinlemiyorum, yanıt bile vermiyorum. Bunları görünce soğuyorum meslekten.

Ali: Bir hocamız anlattığı her bölümden sonra “buraya kadar anlaşılmayan yer var mı” diye soruyor. Dersi kafasında küçük parçalara bölmüş, her parçayı anlattıktan sonra soruyor bunu. Varsa hemen toparlıyor, sonrasının daha kolay anlaşılması için uğraşılıyor. Bu çok güzel bir uygulama. Bazen dersi kaçıyorum hocanın soracağını bilmek bana iyi geliyor, rahatlıyorum nasilsa öğreneceğim diyorum. Ben de böyle yapabilirim öğretmen olunca diyorum.

Duygu: Kendisini tam anlamıyla ifade edemeyen hocalarımız var. Bilgisiyle beni tatmin etmeyen hocalar var bunlar beni meslekten uzaklaştırıyor.

Duru: Hocalarla aramızda çok yaş farkı yok ve biz iletişim kuramıyoruz, ben öğretmen olduğumda çocuklarla aramda 20 yaş fark olacak, şimdi “bu hocalar benimle iletişim kuramıyorsa ben çocuklarla nasıl kuracağım?” diyorum, yapamayacağımı düşünüyorum ve öğretmen olmaktan vazgeçiyorum. Üniversitede ders anlatırken slayta bakmak bana garip geliyor. Kitap izlemek de garip, hoca slayta bakmadan, kitaba bakmadan

anlatabilmeli. Ders anlatırken slayta, kitaba bakan hocaların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ben böyle olmayacağım öğretmen olunca, hazırlıklı gelip öğrencilere bol soru sorup onları düşündürerek ders işleyeceğim” olarak ifade etmişlerdir.

Öğretim Üyelerinin Ders Bitişindeki Davranışları

Üçüncü araştırma sorusu olan “öğretim üyelerinin ders değerlendirilmesi aşamasında sergilediği davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir” sorusuna yanıt vermek için öğretim üyelerinin ders bitiminde sergiledikleri davranışların neler olduğu ve bu davranışların öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Araştırmaya katılan 15 öğrenci ders bitiminde özetleme ve değerlendirme yapılmadığını, öğrencilerin de bu konuda bir taleplerinin olmadığını belirtmiştir. Yanıt veren öğrencilerden birisi öğretim üyelerinin ders bitiminde “dersi bitirelim mi arkadaşlar?” şeklinde fikir sormasından olumlu etkilendiğini belirtmişlerdir. Diğer iki öğrenci de olumsuz davranışlar kapsamında; dersin erken bitirilmesi ve ders sonunda değerlendirme yapılmamasından etkilendiklerini ifade etmektedirler.

Öğrenciler bu konudaki görüşlerini;

“Anıl: Değerlendirme aşamasında ben “anlamadığınız yer var mı?” diye soran hoca görmedim. Duysam da kimsenin yanıt vereceğini sanmam.

Sibel: Genelde hocalar dersin bitiminde özet yapmıyor. Değerlendirme de yapmıyor, dersin bittiğini slaytın kapanmasından anlıyorum. Ders bitince bilgisayar ve slayt kapanıyor.

Mert: Dersin değerlendirmesi ya da özetlenmesi yapılmıyor genelde. Onun yerine zaman kalırsa Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik, bulunduğumuz şehirdeki okullar-öğretmenler hakkında sohbet ediyoruz. Hocanın anlattıklarını duyunca ümitsizliğe kapılıyorum. Zor şartlarda öğretmenlik yapacak mıyım gibi geliyor ve bu beni meslekten soğutuyor” olarak ifade etmiştir.

Öğretim Üyelerinin Sınıf İçi Davranışları

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında öğretim üyelerinin sınıf içinde sergilediği davranışların öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileme durumuna, öğrencilerin cinsiyetlerine, bölümlerine ve akademik başarılarına göre bakılmıştır. Bu kapsamda öğrenciler tarafından söylenen cümleler “sınıf disiplini ve kuralları”, “sınıf içi iletişim ve etkileşim”, “sınıfta zaman yönetimi” ve “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” temalarına göre sayısallaştırılmıştır. Bu analize göre, öğretim üyelerinin sınıf içinde sergilediği davranışlardan öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileyenler öğrencilerin cinsiyetlerine göre analiz edildiğinde, erkek öğrenciler toplam 38 davranıştan, kadın öğrenciler 52 davranıştan etkilenmektedir. Bu veriye göre kadın öğrencilerin daha çok davranıştan etkilendiği görülmektedir. Erkek öğrencilerin etkilendiğini belirttikleri davranışların sekizi mesleğe yönelik tutumu olumlu, 30’u mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilemektedir. Kadın öğrencilerin etkilendiğini belirttikleri davranışların 10’u olumlu, 42’si olumsuzdur. Bu veri öğretim üyesi davranışlarının öğrencilerin mesleğe yönelik tutumunu daha çok olumsuz etkilediğini orta-

ya koymaktadır. Erkek öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen öğretim üyesi davranışlarının en fazla “sınıf içi iletişim ve etkileşim” temasında yoğunlaştığı görülmektedir. Erkek öğrenciler “sınıf içi iletişim ve etkileşim” kapsamındaki 11, “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” kapsamındaki altı öğretim üyesi davranışından mesleğe yönelik tutumunun olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Bayan öğrencilerde de benzer bir durum görülmektedir. Kadın öğrenciler de “sınıf içi iletişim ve etkileşim” kapsamındaki 23, “sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi” kapsamındaki 21 öğretim üyesi davranışından mesleğe yönelik tutumunun olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.

Öğretim üyelerinin sınıf içinde sergilediği davranışlardan öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileyenler öğrencilerin bölümlerine göre analiz edildiğinde;

- Okulöncesi öğretim bölümündeki öğrencilerin beş öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu, 33 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz,
- Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin sekiz öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu, 26 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz,
- Fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin dört öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu, 10 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz davranış sıraladığı görülmektedir.

Bu verilerden yararlanarak bölümlere göre kıyaslama yapıldığında en fazla olumsuz davranış gördüğünü belirten öğrenciler okulöncesi öğretimi bölümündekilerdir. Bu bölümü ikinci sırada sınıf öğretmenliği bölümü, üçüncü sırada fen bilgisi öğretmenliği bölümü izlemektedir. Öğretim üyesi davranışlarından olumlu etkilendiğini belirten sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri sekiz olumlu davranış sergilendiğini belirtmişlerdir. Bu bölüm diğer bölümlere göre daha fazla olumlu davranış gördüğünü belirtmiştir. En az olumlu davranış gördüğünü belirten grup fen bilgisi öğretmenliği bölümüdür.

Öğretim üyelerinin sınıf içinde sergilediği davranışlardan öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileyenler öğrencilerin akademik başarılarına göre analiz edildiğinde;

- Alt akademik başarı düzeyindeki öğrenciler 5 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu, 25 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz,
- Orta akademik başarı düzeyindeki öğrenciler 3 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu, 13 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz,
- Üst akademik başarı düzeyindeki öğrenciler 6 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu, 29 öğretim üyesi davranışının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkilendiğini belirtmektedir.

Bu verilere bakıldığında üst akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışlardan diğer başarı düzeyinin-

deki öğrencilere göre daha çok etkilendiği görülmektedir. Üst akademik başarıdaki öğrencileri alt akademik başarı düzeyindeki öğrenciler izlemektedir. Alt akademik başarı düzeyindeki öğrenciler de beş olumlu, 25 olumsuz davranış belirtmişlerdir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen öğretim üyesi davranışlarını belirlemek ve bu davranışlardan etkilenme durumunu öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve akademik başarılarına göre ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmadaki bulgular, öğretim üyesinin davranışlarını sınıfa girince derse başlamadan önce sergilenen, ders işlerken sergilenen ve dersin bitiminde- değerlendirme aşamasında sergilenen davranışlar olarak üçe ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak yapılan çözümlemede aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma kapsamında öğretim üyelerinin sergiledikleri davranışlar öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen davranışlar olarak ikiye ayrılmıştır. Öğretim üyesinin sınıfa girdiğinde güler yüzlü olması, öğrencilere “merhaba, nasılsınız?” sorusunu sorması, öğrencilerin dikkatini kendisine ve derse çekmesi öğrenciler tarafından mesleğe yönelik tutumu olumlu etkileyen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Kumral (2009) tarafından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerini alarak yaptığı çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Kumral, olumlu öğretim elemanı davranışları arasında “öğrenci ile iyi bir iletişim kurma”nın yer aldığını belirtmiştir. Öğretim üyesinin sınıfa girdiğinde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmasının gerekliliği Bahar Güner, Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile de ortaya konulmuştur. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına yükledikleri olumsuz metaforlara ilişkin temalardan birisinin “öğrencilerle etkili iletişim kuramayan” olduğu görülmüştür. Bu bulgular, insan ilişkilerini düzenleyen güler yüzlü olma, selamlaşma gibi davranışların sınıfta da sergilenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu davranışlar iletişim sürecinin başında gerçekleştirildiğinde verilen mesajın doğru anlaşılmasını kolaylaştırmakta, kurulan ilişkilerin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkileyen davranışlar arasında da “derse başlamadan önce sınıfa hâkim olamama” ve “sınıfa girince hemen slaytı açıp derse başlama” öğrenciler tarafından en çok vurgulanan davranışlardandır. Bu davranışlar öğretim üyelerinin sınıf yönetimi konusundaki bilgi, beceri ve uygulama eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretim üyelerinin sınıf yönetimi becerilerindeki eksikliği, Arslantaş (2011) tarafından yapılan araştırma bulgusu ile de ortaya konmuştur. Arslantaş, araştırmasında öğretim üyelerinin iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme becerilerinde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Murat, Arslantaş ve Özgan (2006: 273) tarafından Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde yapılan bir araştırmanın bulguları da öğretim elemanlarının derse başlamadan önce sergiledikleri davranışların öğrenciler tarafından yetersiz bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler,

öğretim elemanlarını “dersin başında işlenecek konu ile ilgili hangi etkinliklerin hangi sıraya göre yapılacağını açıklar” ifadesine göre değerlendirmiş ve öğretim elemanlarının çok azının bu davranışları sergilediğini belirtmişlerdir.

2. Öğretim üyesinin ders işleniş sırasında sergilediği davranışlardan öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu etkileyenler; ders işlenirken arada ufak şakalar yapılması, dersle ilgili somut örnekler verilmesi ve ders anlatırken samimi olunması şeklinde sıralanmıştır. Öğrencileri olumsuz etkileyen davranışlar ise ders işlerken slayttan okuma yapma, konuya ve sınıfa hakim olamama, konuya ilgiyi çekememe, öğrencileri notla tehdit etme olarak sıralanmıştır. Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017) tarafından ortaya konan araştırma sonucu da öğretim üyesinin “dersi sunum becerisindeki yetersizliği” nin öğrenciler tarafından öğretim üyesi kaynaklı bir sorun olarak belirtildiğini göstermektedir. Ders işleniş aşamasında öğretim üyesi konuya odaklanmalı, konunun daha iyi anlaşılması ve akılda kalması için öğretim stratejilerinden yararlanmalı, çeşitli yöntem-tekni ve araç-gereçler kullanılmalı, kazanımı küçük parçalara bölerek, açık-net ifadelerle sunmaya çalışılmalıdır. Exley ve Dennick (2009: 2) öğretim üyelerinin genellikle “didaktik” yöntemle ders anlattığını, ancak günümüzde yükseköğretimde de “aktif öğrenme” yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığını, öğrencilerin aktif öğrenenler olmasını sağlamak için sınıfta tartışma, problem çözüme ve öğrencilerin derse aktif katılımı sağlayan diğer yöntemlerin kullanılmasını gerektiğini, bu şekilde ders anlatımının öğrencilerin daha etkili öğrenenler, “derin anlayanlar” olmasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Araştırmanın birinci ve ikinci bulguları Senemoğlu tarafından 2001 yılında yapılan bir araştırmanın bulguları ile desteklenmektedir. Senemoğlu’nun araştırması ‘öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri’ ile ilgilidir. Senemoğlu’nun 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada; “deneyimli ve başarılı öğretmen”, “deneyimli öğretmen”, “yeni ve başarılı olabilecek öğretmen adayı”, “alanında uzman fakat öğretmenlik formasyonu ve deneyimi olmayan kişi” olmak üzere gruplara ayrılmış öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme, güdülenme, sınıfta adaleti, sınıf yönetimini sağlama davranışlarını ve yeterliklerini öğrenci görüşlerine göre belirlemek ve bu konulara ilişkin Türk ve Amerikalı öğrencilerin görüşleri arasında karşılaştırmalar yapmak amaçlanmıştır. Öğrenciler iyi bir öğretmenin kendilerine saygı ve sevgi duyan, dostça, arkadaşça davranan, sorunlarının çözümünde yardımcı olan, onları öğrenmeye heveslendiren, teşvik eden, güler yüzlü, sıcak, esprili aynı zamanda sınıfta disiplini sağlayan, dikkati konu üstüne çekip, dikkatin ders boyunca sürdürülmesini sağlayan, planlı, dersine hazırlıklı gelen, dersine önem veren, hevesli, aktif, öğrenciyi de aktif kılan, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlamak üzere derste araç-gereç kullanan, yaşamdan örnekler verilmesini sağlayan, adil, ağır öğrenen çocuklara daha çok zaman ayıran, tüm öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, öğrenciler arasında ayırım yapmayan ve onlara başarısızlık duygusu yaşatmayan, gerek ders içinde,

- gerekse ders dışında eksiklerini tamamlamalarını sağlayan, pekiştiren, öğrenme yollarını çocuklara öğreten, öğrenciyle bir bütün olarak ilgilenip olumlu iletişim kurarak istendik davranışlar kazandıran bir öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı soruya dokuzuncu sınıf Amerikalı öğrencilerin verdikleri cevaplar, Türk öğrencilerininki ile büyük bir benzerlik göstermiştir. Amerikalı öğrencilerin görüşlerine göre, başarılı bir öğretmen dersin kapsamını çok iyi bilmeli ve onu öğrencilerin anlayabileceği şekilde açıklayabilmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin sorularını anlamlı bir şekilde cevaplamalıdır. Bunlara ek olarak sınıfta kontrolü sağlayabilmeli, öğrencileri sınıftaki etkinliklere katabilmek, öğrenmeye güdüleyebilmek için çok çeşitli öğretim tekniklerini kullanabilmeli, dostça, arkadaşça davranmalı, derste istekli, hevesli olmalıdır. Yükseköğretim kademesinde elde edilen sonuçlarla ortaöğretim kademesinde elde edilen sonuçlar bir öğretmenden beklenen özelliklerin benzer olduğunu ortaya koymuştur.
3. Öğretim üyesinin dersin bitiş aşamasında sergilediği davranışların öğrencilerin mesleki tutumunu etkileme durumu sorulduğunda dersin bitiminde özetleme ya da değerlendirme yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Aksu, Çivitçi ve Duy'un ulaştıkları sonuçlara göre de öğrenciler öğretim elemanlarının ders işleme ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını genellikle "olumsuz" olarak tanımlamışlardır (Aksu, Çivitçi & Duy; 2008). Dersin bitiminde yapılan özetleme konunun önemli noktalarının son kez tekrar edilmesini sağlayacağı için önem taşımaktadır. Ekici (2012: 80) özetlemenin, dersin sonunda yapılan tekrar gözden geçirmenin bir çeşidi olduğunu, bu aşamada konunun tümünün özetlendiğini, yapılandırıldığını ve tamamlandığını belirtmiştir. Ayrıca özetlerin basitten karmaşığa doğru açık ve net ifadelerle öğrencinin kafasında soru işaretleri oluşturmayacak şekilde yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Değerlendirme ise öğrenciye kazandırılması planlanan davranışların ölçülmesini, verilen eğitim hizmetinin kontrol edilmesini sağlamaktadır. "Bu boyutta en önemli ölçüt programda yer alan (ya da öğretim üyesi tarafından belirlenen) her hedef ve davranışın en az çoktan seçmeli bir test maddesi ya da soru ile sınanmasıdır (Demirel, 2012: 36).
 4. Öğretim üyesi davranışlarının öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını etkileme durumu öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde;
 - kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok davranıştan etkilendiği görülmüştür.
 - hem kadın hem de erkek öğrenciler ilk sırada sınıf içi iletişim ve etkileşim kapsamındaki öğretim üyesi davranışlarından, ikinci sırada ise sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi temasındaki davranışlardan olumsuz etkilenmişlerdir. Yavuz ve Yüce (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da bu bulguyu desteklemektedir. Yavuz ve Yüce araştırmalarında kadın ve erkek öğrencilerin öğretim elemanlarının iletişim davranışları ile ilgili

benzer değerlendirmeler yaptığını, her iki cins için öğretim elemanının öğrencilerin ilgisini çekecek bir anlatım biçimi ve yoruma yer bırakmadan konuyu anlatım biçimi benimsemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5. Okul öncesi bölümündeki öğrenciler mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen öğretim üyelerinin davranışlarının diğer bölümlere göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu gruba sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrenciler izlemiştir. Okulöncesi bölümündeki öğrenciler 3-6 yaş arası çocuklar ile eğitim-öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek üzere yetiştirilmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretim üyelerinden beklentilerini değiştirmekte, öğretim üyelerinin 3-6 yaş arası çocuklara yönelik olarak anlattığı çeşitli davranışları uygulamalı olarak görmek istemektedirler. Ancak öğretim üyesi 3-6 yaş arası çocuklara yönelik davranışları sözlü olarak anlatmakta ve sınıfta uygulamamaktadır. Bu durum okulöncesi bölümündeki öğrencilerin beklentilerinin karşılanmamasına, öğretim üyesi davranışlarına yönelik çeşitli eleştirilerin yapılmasına ve öğretim üyesi davranışlarından olumsuz etkilenmeye neden olmaktadır. Araştırmacının araştırma konusu dışındaki çeşitli gözlemlerine dayalı olan bu hipotezin araştırmalarla denenmesi yararlı olacaktır.
6. Üst akademik başarı düzeyinde bulunan öğrenciler, öğretim üyesi davranışlarından diğer akademik başarı düzeylerindeki öğrencilere göre daha çok etkilenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyecek bir araştırmaya rastlanmamıştır.
7. Bu araştırma bir örtük program belirleme araştırmasıdır. Eisner'in (1979) de belirttiği gibi örtük programın yalnızca negatif etkileri göz önündedir. Ancak örtük program yoluyla entelektüel ve sosyal pek çok özellik de öğretilmektedir. Dakiklik, zor görevlere talip olma, büyük hedeflere ulaşma isteği, anlık memnuniyetleri erteleme gibi ailede öğretilmeyen pek çok durum eğitim kurumlarında örtük program yoluyla öğretilmektedir. Bu araştırma sonucunda da öğrencilerin öğretim üyelerinden "derse güler yüzle girmeyi, sınıfa girince merhaba demeyi, ses tonunu uygun kullanmayı, ders anlatırken slayt kullanmamayı, öğrencilerle yetişkin insanla iletişim kurar gibi iletişim kurmayı" öğrendiklerini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından belirtilen öğretim üyesi davranışları kaynaklı öğrenmeler Eğitim Fakülteleri'nin ders programlarında bulunmamasına rağmen örtülü olarak öğrenilmiştir. Bu bulgu Eisner (1979) tarafından belirtilen "negatif etkiler" dışında bir öğrenmenin gerçekleştiğini göstermiştir.
8. Yüksel'in Ahola'dan yaptığı alıntıda belirttiği gibi resmi programda evrensel ve ideal olan öğretim ile araştırmanın bir arada olması, akademik özgürlük, eleştirel düşünme, tartışma, bireysellik, vb. değerleri yer almaktadır. Ancak uygulamada, eğitim sisteminde öğrencilerin bağımlı ve pasif konumda oldukları bir sistemin bulunduğu görülmektedir (Yüksel, 2002: 364). Bu sistem yükseköğretimde de varlığını göstermektedir. Bir öğrencinin ifade ettiği gibi "Dersin başında "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme önemli" demişti hocamız ama ders sırasında öyle olmadı,

hoca anlattı biz dinledik, ezberledik, sınava girdik ve geçtik. Söylediği ile yaptığı arasında tutarsızlık vardı, bende güvensizlik yarattı.” ifadesi bu durumu özetlemiştir. Yükseköğretimde öğretim üyelerinin sözleri ile uygulamalarının tutarlı olmasını sağlayacak örtük programa dayalı araştırmalar ve düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sını İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 17-42.
- Arslandaş, İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 487-506.
- Bahar Güner, Ö., Tunca, N., & Alkın Şahin, S. & Oğuz, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimcisine Yönelik Metaorik Algıları. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(4), 419-444.
- Cotton, D., Winter, J., & Bailey, I. (2013). Researching The Hidden Curriculum: Intentional and Unintended Messages. Journal of Geography in Higher Education, 37(2), 192-203. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>
- Demirel, Ö. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. 19. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G. (2012). Öğretim yönetimi. In sınıf yönetimi. Karip E (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of educational programs*. New York, NY: Macmillan.
- Exley, K., & Dennick, R. (2009). *Giving a lecture:from presenting to teaching*. 2nd edition. London: Revised Ed., Taylor & Francis, Routledge.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: its theoretical basis and practical implications. Curriculum Inquiry, 16(1), 33-42. Retrieved from <http://wp.vcu.edu/hhughesdecatour/wp-content/uploads/sites/1868/2013/01/Null-curriculum.pdf>
- Goodwin, A., L., & Kosnik, C. (2013) Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. Teacher Development, 17(3), 334-346. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Harnish, R. J., & Bridges, K. R. (2011). Effect Of Syllabus Tone: Students' Perceptions of Instructor and Course. Social Psychology of Education, 14(3), 319-330. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-011-9152-4>
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları.
- Kaya, M.F., Sungurtekin, D., & Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 176-195.
- Kıran, H. (2012) *Etkili sınıf yönetimi*. Yedinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006) The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3) 319-339. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600680786>
- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Kloppel, T. (2011). Classroom Teachers' Efficacy in Teaching Healthy Behaviour Content. Teacher Development. 15:3. 319-331. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2011.608513>
- Kumral, O. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Davranışlarına Yönelik Algıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(25), 92-102
- Konieczka, J. (2013). The hidden curriculum as a socialization of schooling is in process at all times, and serves to transmit messages to students about values, attitudes and principles. 4. Advanced research in scientific areas-virtual conference. November 9-13 2015. Retrieved from <http://arsa-conf.com/>
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(3), 263-278.
- Müezzinoğlu, M. (2008). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilikler Açısından Öğretim Elemanlarını Değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2001) Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri. Eğitimde yansımalar: 2000 Yılında Türk milli eğitim örgütü ve yönetimi sempozyumu (11-13 Ocak 2001), Ankara: Hüseyin Hüsnü Tekişik eğitim araştırma ve geliştirme vakfı.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tomul, E., Çelik, K., & Taş, A. (2012). Justice in the classroom: evaluation of teacher behaviours according to students' Perceptions. Eurasian Journal of Educational Research, 48(1), 59-72. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057364.pdf>
- Tortop, H. S. (2012). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3(2), 153-160
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yavuz, C. & Yüce, G. (2010). Öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına yönelik öğrenci algı ve beklentileri. (Ordu Üniversitesi Ünye İ. İ. B. F'de bir araştırma). İletişim Kuram ve Araştırmaları Dergisi, 30(1), 225-240.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim ve öğretim faaliyetleri ve örtük program. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 361-370.
- Yüksel, S. (2004). Örtük program. Eğitimde saklı uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akademik Teşvik Uygulamasının İlk Sonuçlarına Ait Değerlendirmeler*

Evaluations Relating to the Initial Results of Academic Incentive Application*

İdris GÖKSU, Yusuf İslam BOLAT

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2016 yılında hayata geçirilen akademik teşvik uygulamasına ait ilk sonuçların betimsel analizini yaparak akademik çalışmaların mevcut durumunu ortaya koymak ve bazı değişkenler açısından değerlendirme yapmaktır. Toplam 107 devlet üniversitesinden 86'sına ait akademik teşvik komisyonu değerlendirme sonuçlarıyla ilgili verilere üniversitelerin web sayfalarından ulaşılmış ve bu veriler unvan, cinsiyet, fakülte ve puan başlıklarından oluşan bir forma girilmiştir. Araştırma yöntemi olarak tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen veriler bölgeler, üniversiteler, birimler, unvan, cinsiyet, minimum puan, maksimum puan ve teşvik alma oranı açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Ayrıca akademik teşvik puanları üniversitelerin 2015-2016 URAP sıralamasıyla karşılaştırılmış ve meydana gelen değişim analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre İç Anadolu Bölgesinin, akademik teşvik oranında Hacettepe, Ege, Gebze Teknik, Selçuk ve Atatürk üniversitelerinin, akademik teşvik ortalamalarında ise Kastamonu, Niğde, İstanbul Medeniyet, Ege ve Selçuk üniversitelerinin önde geldikleri; fakülteler bazında ise eczacılık, fen, su ürünleri, mühendislik ve ziraat fakültelerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Unvan bazında teşvik alanların doçent, profesör, yardımcı doçent ve araştırma görevlisi vd. olarak sıralandığı dikkati çekmiştir. Cinsiyet bazında akademik teşvik oranlarına bakıldığında erkeklerin %25.61'inin, kadınların ise %18.02'sinin akademik teşvik aldığı görülmüştür. Genel akademik teşvik oranının %22.58 olduğu ve 86 üniversite arasından 52 üniversitenin akademik teşvik alma oranının %20'nin altında olduğu göz önünde bulundurulduğunda ve akademik teşvik oranının üniversitelerin akademik performanslarını yansıttığı düşünüldüğünde, genel olarak akademik performansın düşük olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, üniversitelerin ve akademik personelin akademik performansları hakkında değerlendirme yapmalarını sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Akademik teşvik, Akademik performans, Akademik yayın, Üniversite başarısı

ABSTRACT

The purpose of this study is to set forth the current situation of academic studies and to make an evaluation in terms of some variables by making a descriptive analysis of the initial results of the academic incentive application carried into effect in 2016. The data related to academic incentive commission evaluation results belonging to 86 of the total 107 state universities were obtained from the web pages of universities and these data were entered into the form consisting of title, gender, faculty and score headings. The data obtained in this study in which the survey model is used as a research method, were evaluated by making an examination in terms of regions, universities, units,

*Bu çalışma, 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda (16-18 Mayıs 2017, Rize, Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*This study was presented as an oral presentation at the 10th International technologies (16-18 May 2017, Rize, Turkey).

İdris GÖKSU (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7120-6562

Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin, Turkey

Mardin Artuklu University, Faculty of Literature, Department of Educational Sciences, Mardin, Turkey

idrisgoksu47@hotmail.com

Yusuf İslam BOLAT

ORCID ID: 0000-0002-6120-3157

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır, Turkey

Dicle University, Ziya Gökalp Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Diyarbakır, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 19.09.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 29.03.2017

title, gender, minimum score, maximum score and incentive rate. Furthermore, academic incentive scores were compared to 2015-2016 URAP rankings of universities and the resultant change was analyzed. It was observed that according to the results obtained; Hacettepe, Ege, Gebze Technical, Selçuk and Atatürk Universities come into prominence on the basis of academic incentive rate; Kastamonu, Niğde, Istanbul Medeniyet, Ege and Selçuk Universities on the basis of academic incentive averages; the faculties of pharmacy, sciences, aquaculture, engineering and agriculture on the basis of faculties. It was seen that the title-based incentive rates are as follows; associate professor, professor, assistant professor, research associate and the other. Considering the gender-based academic incentive rates, it was seen that 25.61% of males and 18.02% of females get academic incentive payment. It can be said that the academic performance is low in general when considering that the overall academic incentive rate is 22.58% and the academic incentive rate of 52 universities is below 20% among 86 universities and the academic incentive rate reflects the academic performances of universities. It is believed that the results obtained from this study are important for the universities and academic staff to make an evaluation about their academic performances.

Keywords: Academic incentive, Academic performance, Academic publishing, University success

GİRİŞ

Bilim, doğası gereği araştırma yapılmasını ve bu araştırmaların yayımlanmasını gerektirmektedir. Bilim dünyası sürekli üretkenlik üzerinde durmakta ve bu konuda sürekli teşvikler sunarak çok sayıda araştırma yapan bilim insanlarını ödüllendirmektedir. Bu süreçte atf sayısı, h-index, uluslararası indekslerde taranma gibi çok sayıda parametre göz önünde bulundurulmakta ve ülkeler, kurumlar, yayınevleri, bilim insanları ve dergiler akademik olarak değerlendirilmektedir.

Akademik performans, akademisyenin farklı ölçütler göz önünde bulundurularak ortaya çıkarılan bir değerdir (Kaptanoğlu & Özok, 2006). Akademik performans değerlendirilmesinin ana ölçütleri eğitim, araştırma ve hizmet olarak sınıflandırılabilir (Kaptanoğlu & Özok, 2006). Ülkemizde yükseköğretimde akademik değerlendirme yapma ve kaliteyi geliştirmek amacıyla her ne kadar 2002 yılında "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Kontrolü" yönetmeliği yürürlüğe girmiş; 2005 yılında "Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" komisyonu kurulmuş olsa bile bu konuda verimlilik elde edilememiştir. Dolayısıyla bazı üniversiteler kendi akademik performans değerlendirme ve kalite geliştirme programlarını geliştirmişlerdir. Türkiye'de bilimsel yayın faaliyetleri daha çok üniversiteler tarafından sağlanmakta ve TÜBİTAK, YÖK, Üniversitelerin BAP koordinatörlükleri gibi kurumlar tarafından desteklenmekle birlikte yapılan bu desteğin akademik araştırmaların niteliğini geliştirmekten çok araştırma sayısını artırmaya yönelik olduğu söylenebilir (Al, 2008). Nitekim bu paralelde literatürde yapılan araştırmalarda akademik saygınlık için yapılan yayınlarla fazla meşgul olmanın, üniversitelerin temel vazifesi olan topluma hizmet vermesini engelleyebileceği üzerine durulmaktadır (Backes Gelner & Schlinghoff, 2010). Ayrıca 2009 yılından bu yana ücretli dergi sayısının her geçen yıl artması ile 2017 yılında 10000'ler ile ifade edilen ücretli dergilerin yayımlanması bilimde niceliksel bir artışın olacağı ancak bunun bilimsel nitelik açısından aynı anlama gelemeyeceği öne sürülmektedir (Ak & Gülmez, 2006; Balcı, 2017). 2015 yılında ise bir hükümet politikası olarak hayata geçirilen akademik teşvik uygulaması bilim dünyasında yeni bir pencere açmıştır.

Akademik teşvik uygulaması, dokuz faaliyet türünde akademik performansın hesaplanmasını temel almaktadır. Bu faaliyetler proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, patent, atf, tebliğ ve

ödül şeklinde sınıflanmıştır. Akademik personelin tüm faaliyet alanlarında yaptığı çalışmalardan elde ettiği puanlar 30 ve üzeri olması durumunda teşvik almaya hak kazanmaktadır (T. C. Resmi Gazete, 2015; 2016). Yapılan yayınlarda yazar sayısı, çalışmanın yayımlandığı derginin indeksi, ulusal veya uluslararası olması gibi çeşitli ölçütlere göre araştırmacıların alacağı puanlar değişmektedir. Yurt dışı bilimsel etkinlikler yurt içine göre daha yüksek puanlar sağlamaktadır. Literatürde bu durumun araştırmacıların yayın odaklı olmasına ve yerli problemlere çözüm üretecek projelerden uzaklaşmasına sebep olabilmektedir (Ardıç, 2007). Ancak teşvik uygulamasında akademik personelin birden fazla alanda faaliyet göstermesini sağlamak amacıyla her faaliyet 30 puanla sınırlandırılmıştır (Karadağ & Yücel, 2016). Ayrıca puanlamaların hesaplanmasında profesör ve doçent unvanına sahip olan akademik personel bir (1), yardımcı doçent bir buçuk (1.5) ve diğer akademik personel ise iki (2) katsayısıyla ağırlıklandırılmıştır. Akademik personel tarafından YÖKSİS sistemine faaliyetler girilmekte ve sistemden oluşturulan başvuru dosyasıyla anabilim dallarında oluşturulan komisyonlara başvuru yapılmaktadır. Başvuru dosyaları ilgili komisyonlar tarafından incelendikten sonra üniversitedeki üst komisyonlar tarafından da inceleme ve değerlendirme yapılmaktadır. Nihai sonuç üniversitelerin web sayfalarından ilan edilmektedir.

Akademik teşvik uygulaması yukarıda da bahsedildiği gibi bilimsel performans odaklı bir ödül sistemidir. Bu ödül sistemi motivasyonel süreçler anlamında bakıldığında 'öz belirleme kuramı' dikkat çekmektedir (Deci & Ryan, 1985). 'Öz belirleme kuramı' dört farklı motivasyon türü olduğunu öne sürmektedir. Bunlar; içsel motivasyon, öz belirlenen dışsal motivasyon, öz belirlenmemiş dışsal motivasyon ve motive olmama olarak ortaya çıkmaktadır. İçsel motivasyon, bireylerin kendi amaçları için harekete geçiren bir unsur olarak ifade edilirken, dışsal motivasyon ise ödül ve ceza durumlarıyla açıklanmıştır. Akademik teşvik uygulaması, dışsal motivasyon türlerinden ödüller veya cezalar ile baskılanmış davranışlar için harekete geçiren etmen olarak tanımlanmış olan öz belirlenmemiş dışsal motivasyon içinde görülmektedir (Deci & Ryan, 1985).

Akademik teşvik uygulamasına benzer bir şekilde üniversitelerin akademik performanslarını belirlediği bir takım ölçütlere göre üniversiteleri sıralayan farklı kuruluşlar bulunmaktadır.

“University Ranking by Academic Performans (URAP)” dünya çapında üniversiteleri değerlendiren kurum olarak dikkat çekmektedir. URAP 2009’da Türkiye’de kurulduğundan bu yana yükseköğretim kurumlarını akademik performanslarına göre değerlendirebilmek için bilimsel metodlar geliştirmek ve bunun yanında yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda üniversitelerin diğer üniversiteler ile kendilerini karşılaştırmalarını sağlayacak yıllık raporlar sunmayı amaç edinmiştir (URAP, 2016). URAP performans sıralamasını yaparken ölçütlerin (makale sayısı puanı, atf sayısı puanı, toplam bilimsel doküman sayısı, doktora mezunu öğrenci sayısı ve öğretim üyesi/öğrenci sayısı puanı) yanı sıra bazı unsurları da göz önünde bulundurarak tablolarını oluşturmaktadır. Bu unsurlara göre tablolar şu şekilde oluşturulmaktadır:

- Tıp fakültesi olan üniversiteler sıralaması
- Tıp fakültesi olmayan üniversiteler sıralaması
- 2000 yılından önce kurulan üniversiteler sıralaması
- 2000 yılından sonra kurulan üniversiteler sıralaması
- Devlet üniversiteleri sıralaması
- Vakıf üniversiteleri sıralaması
- 6000’den az öğrencisi olan üniversitelerin sıralaması
- Tüm üniversitelerin sıralaması

Özer (2012), Türkiye’de öğretim üyelerinin bilimi ilerletmek, yenilemek ya da yenilikler ortaya koymak için değil daha çok akademik yükselme için yayın yaptığını ileri sürmüş ve buna sebep olarak da öğretim elemanlarının yaşadığı maddi sıkıntıları göstermiştir. 2015 yılında hayata geçirilen akademik teşvik uygulaması da bu bağlamda incelenmiştir.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversitelerin akademik teşvik alma oranları açısından dağılımı nasıldır?
2. Üniversitelerin akademik teşvik puan ortalamaları bazında dağılımı nasıldır?
3. Birimler bazında akademik teşvik puan ortalamalarının dağılımı nasıldır?

4. Coğrafi bölgeler bazında akademik teşvik alma oranı ve puan ortalamalarının dağılımı nasıldır?
5. Akademik teşvik alma oranı ve puan ortalamalarının unvan değişkenine göre dağılımı nasıldır?
6. Akademik teşvik alma oranının cinsiyet değişkenine göre dağılımı nasıldır?
7. Üniversitelerin 30 puan ve 100 puan alan personel sayısı açısından dağılımı nasıl olmuştur?
8. Üniversitelerin URAP sıralaması ile akademik teşvik puan sıralamaları nasıl değerlendirilebilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2016 yılında hayata geçirilen akademik teşvik uygulamasına ait ilk sonuçların betimsel analizini yaparak akademik personelin çalışmalarının mevcut durumunu ortaya koymak ve bölgeler, birimler, unvan, cinsiyet, minimum puan(30), maksimum puan (100), teşvik alma oranı (teşvik alan personel/toplam personel), akademik teşvik ortalaması (akademik teşvik puanları/akademik teşvik alan personel sayısı) değişkenleri açısından değerlendirmektir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, geçmişte yaşanmış veya yaşanmakta olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Araştırma sorularına bağlı kalarak üniversitelerin akademik teşvik komisyon raporları betimsel veriler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Türkiye’de 2016 Ocak ayı itibariyle 107 tane devlet üniversitesi mevcuttur (YÖKAKADEMİK, 2016). Akademik teşvik uygulaması sadece devlet üniversitelerini kapsadığından bu araştırmanın evrenini Türkiye’deki devlet üniversiteleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise incelenen bazı değişkenlerde farklılık göstermekle birlikte toplamda 87 üniversiteden oluşmaktadır. Akademik teşvik komisyonu değerlendirme sonuçlarına üniversitelerin

Tablo 1: Akademik Teşvik Komisyon Sonuçlarına Ulaşılamayan Üniversiteler

Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İskenderun Teknik Üniversitesi
Abdullah Gül Üniversitesi	İstanbul Teknik Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü
Boğaziçi Üniversitesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Fırat Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi
Galatasaray Üniversitesi	Türk-Alman Üniversitesi
Harran Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi

web sayfalarından ulaşılamayan Tablo 1'deki 20 üniversite hiçbir değişikende değerlendirmeye alınmamıştır. İlgili üniversiteler akademik teşvik sonuçlarını kendi sistemlerine entegre ettiklerinden verilerine ulaşılamamış ve bu sebeple değerlendirmeye alınmamıştır. Akdeniz Üniversitesi ise sadece 100 puan alma değişkeni açısından değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak Türkiye'deki 107 devlet üniversitesinin resmi web sayfaları incelenmiş ve toplam 87 üniversitenin akademik teşvik komisyon sonucuna ulaşılmıştır. Diğer üniversiteler (bakınız, Tablo 1) ise akademik teşvik sonuçlarını ya kendi kapalı sistemlerine aktarmış ya farklı ortamlarda ilan etmiş ya da ilan edilmesine rağmen araştırmacılar tarafından ulaşılamamıştır. Elde edilen veriler Ek-1'deki forma göre düzenlenmiştir. Her üniversite için ayrı ayrı düzenlenen bu formda birimler kodlanarak girilmiştir (örneğin, eğitim fakültesi/EGTF). Cinsiyet bilgileri ise araştırmacılar tarafından YÖKAKADEMİK sisteminden kontrol edilerek girilmiştir. Unvan bilgileri profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi ve diğer (öğretim görevlisi, okutman, eğitim ve öğretim planlamacısı, uzman, çevirici) olarak girilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından doğruluğu kontrol edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Üniversitedeki akademik personel sayısı hesaplanırken, YÖKA-

KADEMİK sisteminde Mart 2016 itibarıyla mevcut veriler temel alınmıştır. Teşvik alan akademik personel sayısı ise üniversitelerin Ocak-Şubat aylarında kendi web sayfalarından ilan ettikleri akademik teşvik komisyon sonuçlarına göre hesaplanmıştır. Değerlendirmeye alınan URAP (University Ranking by Academic Performance) sıralamalarında sadece makale sayısı puanı, atıf sayısı puanı ve toplam bilimsel doküman sayısı puanları dikkate alınarak Akademik Teşvik ölçütleriyle uyumlu hale getirilmiştir. Bu puanlara göre toplam 86 üniversite sıralanmış ve akademik teşvik alma oranına göre yapılan sıralamayla karşılaştırılmıştır. Araştırma soruları temel alınarak yapılan analizlerde aritmetik ortalama (\bar{X}), frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Üniversitelerin Akademik Teşvik Alma Oranları

Akademik teşvik alma oranları incelenmiş ve toplam 86 üniversitenin akademik teşvik alma oranlarının ortalaması 22.58 olarak bulunmuştur. Tablo 2'de 86 üniversite arasından akademik teşvik alma oranı en yüksek olan 10 üniversite ile en düşük olan 10 üniversitenin teşvik alma oranları verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde akademik teşvik alma oranına göre en yüksek ilk 10 üniversitenin sırasıyla Hacettepe (%38.14), Ege (%37.74), Gebze Teknik (%34.59), Selçuk (%31.92), Atatürk (%31.61), Gazi (%31.43), Çanakkale Onsekiz Mart (%30.82), Nevşehir Hacı Bektaş Veli (%28.71), Alanya Alaaddin Keykubat (%28.70) ve Ankara (%28.56) olduğu görülmüştür. Akade-

Tablo 2: Akademik Teşvik Alma Oranları

Sıra No	Üniversite	n	f	%
1	Hacettepe Üniversitesi	3702	1412	38.14
2	Ege Üniversitesi	3172	1197	37.74
3	Gebze Teknik Üniversitesi	532	184	34.59
4	Selçuk Üniversitesi	2688	858	31.92
5	Atatürk Üniversitesi	2686	849	31.61
6	Gazi Üniversitesi	3987	1253	31.43
7	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1629	502	30.82
8	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	627	180	28.71
9	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	108	31	28.70
10	Ankara Üniversitesi	3722	1063	28.56
77	Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	218	25	11.47
78	Bayburt Üniversitesi	336	38	11.31
79	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	408	45	11.03
80	Siirt Üniversitesi	493	54	10.95
81	Kırklareli Üniversitesi	688	73	10.61
82	Bitlis Eren Üniversitesi	390	39	10.00
83	Ardahan Üniversitesi	323	31	9.60
84	Muş Alparslan Üniversitesi	496	27	5.44
85	Şırnak Üniversitesi	265	13	4.91
86	Hakkâri Üniversitesi	334	11	3.29

*Akdeniz Üniversitesi ve Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır.

mik teşvik alma oranları en düşük olan ilk 10 üniversitenin ise Hakkâri (%3.29), Şırnak (%4.21), Muş Alparslan (%5.44), Ardahan (%9.6), Bitlis Eren (%10.00), Kırklareli (%10.61), Siirt (%10.95), Osmaniye (%11.03), Bayburt (%11.31) ile Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (%11.47) olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Akademik Teşvik Puan Ortalamaları

Sıra No	Üniversite	\bar{X}
1	Kastamonu Üniversitesi	57.62
2	Niğde Üniversitesi	55.70
3	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	53.94
4	Ege Üniversitesi	51.87
5	Selçuk Üniversitesi	51.28
6	Gebze Teknik Üniversitesi	51.08
7	Hacettepe Üniversitesi	50.61
8	Bartın Üniversitesi	49.84
9	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	49.63
10	Atatürk Üniversitesi	48.83
77	Bülent Ecevit Üniversitesi	41.49
78	Batman Üniversitesi	41.47
79	Mardin Artuklu Üniversitesi	40.75
80	Iğdır Üniversitesi	39.76
81	Kırklareli Üniversitesi	39.72
82	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	39.47
83	Muş Alparslan Üniversitesi	38.86
84	Hakkâri Üniversitesi	38.73
85	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi	37.22
86	Şırnak Üniversitesi	34.87

*Akdeniz Üniversitesi ve Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır.

Üniversitelerin Akademik Teşvik Puan Ortalamaları

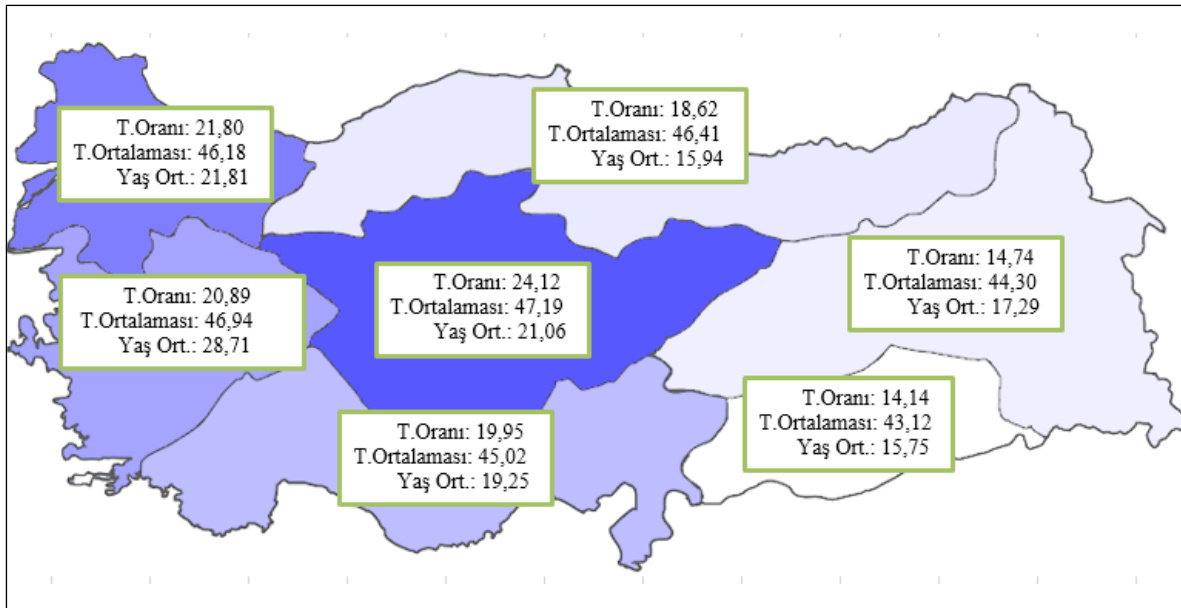
Akademik teşvik puan ortalamaları incelenmiş ve toplam 86 üniversitenin akademik teşvik puan ortalamaları sıralanmıştır. Tablo 3'te akademik teşvik puan ortalaması en yüksek olan 10 üniversite ile en düşük olan 10 üniversitenin akademik teşvik puan ortalamaları verilmiştir.

Tablo 3'e göre en yüksek akademik teşvik puanına sahip üniversite Kastamonu Üniversitesi olmuştur ($\bar{X}=57.62$). Bu üniversiteyi sırasıyla Niğde ($\bar{X}=55.70$), İstanbul Medeniyet ($\bar{X}=53.94$), Ege ($\bar{X}=51.87$), Selçuk ($\bar{X}=51.28$), Gebze ($\bar{X}=51.08$), Hacettepe ($\bar{X}=50.61$), Bartın ($\bar{X}=49.84$), Nevşehir Hacı Bektaş Veli ($\bar{X}=49.63$) ve Atatürk Üniversitesi ($\bar{X}=48.83$) takip etmiştir. En düşük ortalamaya sahip üniversite ise Şırnak ($\bar{X}=34.87$) olmuştur. Bu üniversiteyi Bandırma Onyediy Eylül ($\bar{X}=37.22$), Hakkâri ($\bar{X}=38.73$), Muş Alparslan ($\bar{X}=38.86$), Alanya Alaaddin Keykubat ($\bar{X}=39.47$), Kırklareli ($\bar{X}=39.72$), Iğdır ($\bar{X}=39.76$), Mardin Artuklu ($\bar{X}=40.75$), Batman ($\bar{X}=41.47$) ve Bülent Ecevit ($\bar{X}=41.49$) izlemiştir.

Birimler Bazında Akademik Teşvik Puan Ortalamaları

Akademik teşvik ortalamaları birimler bazında incelenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur. Açık öğretim fakülteleri, araştırma merkezleri ve rektörlük birimleri değerlendirmeye alınmamış ve ismi farklı ancak kapsamı benzer olan fakülteler de tek isim altında sunulmuştur. Buna göre akademik teşvik oranı en yüksek olan fakülte eczacılık fakültesi (N=465, $\bar{X}=53.31$) olmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde Eczacılık Fakültesini sırasıyla Fen (N=1052, $\bar{X}=52.35$), Su Ürünleri (N=339, $\bar{X}=51.36$), Mühendislik (N=3544, $\bar{X}=50.97$) ve Ziraat fakültesinin (N=1349, $\bar{X}=49.68$) izlediği görülmektedir. Akademik teşvik ortalamaları en düşük olan fakülteler ise İlahiyat (N=451, $\bar{X}=40.93$), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (N=1270, $\bar{X}=42.10$), Yükseköğretim (N=510, $\bar{X}=42.57$), Devlet Konservatuarı (N=201, $\bar{X}=42.97$) ve Spor Bilimleri Fakültesi (N=115, $\bar{X}=43.10$) şeklinde sıralanmıştır.



Şekil 1: Coğrafi bölgelere göre akademik teşvik durumu.

Tablo 4: Birimler Bazında Akademik Teşvik Oranları

Sıra	Birim Adı*	N	T	\bar{X}
1	Eczacılık Fakültesi (ECZF)	465	24790.44	53.31
2	Fen Fakültesi (FF)	1052	55067.86	52.35
3	Su Ürünleri Fakültesi (SÜF)	339	17411.58	51.36
4	Mühendislik Fakültesi (MF)	3544	180651.63	50.97
5	Ziraat Fakültesi (ZF)	1349	67012.02	49.68
6	Edebiyat Fakültesi (FEF)	3020	144909.66	47.98
7	Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF)	530	25416.31	47.96
8	Veterinerlik Fakültesi (VF)	612	29154.32	47.64
9	Sağlık Bilimleri Fakültesi (SGLBF)	427	20242.61	47.41
10	Eğitim Fakültesi (EGTF)	1948	92280.85	47.37
11	Diş Hekimliği Fakültesi (DHF)	507	23950.16	47.24
12	Enstitüler (E)	884	40920.63	46.29
13	Hukuk Fakültesi (HF)	210	9595.61	45.69
14	Tıp Fakültesi (TF)	4121	188164.29	45.66
15	Mimarlık Fakültesi (MİMF)	186	8205.93	44.12
16	İletişim Fakültesi (İLTF)	159	7012.05	44.10
17	Turizm Fakültesi (TURF)	115	5055.67	43.96
18	Meslek Yüksekokulu (MYO)	1090	47148.21	43.26
19	Spor Bilimleri Fakültesi (SPBF)	115	4956.02	43.10
20	Devlet Konservatuarı (DK)	201	8636.05	42.97
21	Yüksekokul (YO)	510	21711.08	42.57
22	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)	1270	53462.67	42.10
23	İlahiyat Fakültesi (İF)	451	18461.37	40.93
				46.44

*Akdeniz ve Gebze Teknik Üniversitesi ile Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirilmeye alınmamıştır.

Tablo 5: Unvanlar Bazında Akademik Teşvik Alma Oranları

Unvan	N	f	%
Prof. Dr.	14113	5970	42.30
Doç. Dr.	9556	4967	51.98
Yrd. Doç. Dr.	21289	6776	31.83
Arş. Gör.	33801	3256	9.63
Diğer	21107	1472	6.97
Toplam	99866	22441	22.47

Coğrafi Bölgeler Bazında Akademik Teşvik Alma Oranı ve Puan Ortalamaları

Değerlendirmeye alınan 86 üniversite bölge bazında değerlendirilerek her bölgenin akademik teşvik oranı, akademik teşvik ortalaması ve üniversite yaş ortalaması ortaya çıkarılmıştır. Buna göre Şekil 1'de de görüldüğü gibi teşvik oranı en yüksek olan bölge İç Anadolu Bölgesi (%24.12) olmuştur.

Diğer bölgelerin akademik teşvik oranları ise sırasıyla Marmara (%21.8), Ege (%20.89), Akdeniz (%19.95), Karadeniz (%18.62), Doğu (%14.74) ve Güneydoğu (%14.14) şeklinde gerçekleşmiştir.

tir. İlgili bölgelerde mevcut üniversitelerin yaş ortalamalarına bakıldığında teşvik oranı düşük olan üniversitelerde oranın da düşük olduğu görülmektedir.

Unvanlar Bazında Akademik Teşvik Alma Oranları

Üniversitelerde teşvik alan akademik personeller unvanlar bazında analiz edilmiş ve teşvik alma oranları hesaplanmıştır. Buna göre Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi akademik teşvik alma oranı en yüksek olan unvan doçent (N=4967/9556, %51.98) unvanı olmuştur. Doçentleri profesör (N=5970/14113, %42.30) unvanına sahip akademik personeller izlemiştir.

Tablo 5'e bakıldığında üçüncü sıradaki unvanın yardımcı doçent (N=6776/21289, %31.83) unvanı olduğu görülmektedir. Yardımcı doçentleri araştırma görevlileri (N=3256/33801, %9.63) ve diğer (N=1472/21107, %6.97) unvanlara sahip akademik personeller izlemiştir.

Akademik Teşvik Alma Oranının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Akademik teşvik alma oranları cinsiyet açısından üniversite bazında hesaplanmış ve Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre erkeklerde akademik teşvik alma oranı en yüksek olan ilk 10

Tablo 6: Akademik Teşvik Alma Oranının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Sıra	Üniversite	Erkek		Üniversite	Kadın	
		f	%		f	%
1	Ege Üniversitesi	664	43.65	Hacettepe Üniversitesi	739	34.28
2	Hacettepe Üniversitesi	673	43.53	Ege Üniversitesi	533	32.29
3	Gazi Üniversitesi	743	37.59	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	7	26.92
4	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	16	37.12	Gazi Üniversitesi	510	25.36
5	Selçuk Üniversitesi	630	36.93	Atatürk Üniversitesi	227	25.14
6	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	107	35.52	Ankara Üniversitesi	480	24.84
7	Atatürk Üniversitesi	622	34.88	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	156	24.67
8	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	346	34.72	Selçuk Üniversitesi	228	23.21
9	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	184	34.29	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	62	22.40
10	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	288	33.70	Süleyman Demirel Üniversitesi	180	21.32
75	Bayburt Üniversitesi	30	13.10	Bingöl Üniversitesi	9	7.42
76	Kırklareli Üniversitesi	55	13.03	Erzincan Üniversitesi	20	7.25
77	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	33	12.76	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	5	6.77
78	Siirt Üniversitesi	48	12.12	Kırklareli Üniversitesi	18	6.77
79	Tunceli Üniversitesi	32	12.04	Erzurum Teknik Üniversitesi	5	6.70
80	Bitlis Eren Üniversitesi	32	11.78	Siirt Üniversitesi	6	6.20
81	Ardahan Üniversitesi	22	10.13	Bitlis Eren Üniversitesi	7	5.92
82	Şırnak Üniversitesi	12	5.60	Muş Alparslan Üniversitesi	5	5.35
83	Muş Alparslan Üniversitesi	22	5.47	Hakkâri Üniversitesi	2	2.10
84	Hakkâri Üniversitesi	9	3.77	Şırnak Üniversitesi	1	1.97

*Akdeniz, Marmara ve Gebze Teknik Üniversitesi ile Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirilmeye alınmamıştır.

üniversitenin Ege (%43.65), Hacettepe (%43.53), Gazi (%37.59), Ankara Sosyal Bilimler (%37.12), Selçuk (%36.93), İstanbul Medeniyet (%35.52), Atatürk (%34.88), Çanakkale Onsekiz Mart (%34.72), Yıldırım Beyazıt (%34.29) ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (%33.70) olduğu görülmüştür. Erkek akademik personel açısından teşvik alma oranı en düşük olan üniversite ise Hakkâri (%3.77) olmuştur.

Kadın akademik personellerin teşvik alma oranlarına üniversite bazında bakıldığında en yüksek oranın Hacettepe Üniversitesinde (%34.28) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Ege (%32.29), Alanya Alaaddin Keykubat (%26.92), Gazi (%25.36), Atatürk (%25.14), Ankara (%24.84), Çanakkale Onsekiz Mart (%24.67), Selçuk (%23.21), Nevşehir Hacı Bektaş Veli (%22.40) ve Süleyman Demirel Üniversitesi (%21.32) izlemiştir. Kadın akademik personel açısından teşvik alma oranı en düşük olan üniversite ise Şırnak (%1.97) olmuştur.

Toplam 82 üniversitenin akademik teşvik alma oranları hesaplandığında ise erkeklerin %25.61'i (f=14996) ve kadınların ise %18.02'sinin (f=7445) akademik teşvik aldığı görülmüştür.

Üniversitelerin 30 Puan ve 100 Puan Alan Akademik Personel Sayısı

Üniversiteler, minimum puan (30) alan akademik personel durumuna göre incelendiğinde Niğde Üniversitesinde oranın %0.00 olduğu görülmektedir (Bk. Tablo 7). Bu oran Kastamonu'da

%0.83, Siirt'te %1.85, Karamanoğlu Mehmetbey'de %2.50, Artvin Çoruh'ta %2.53, Karadeniz Teknik'te %3.63, Selçuk'ta %3.85, Gaziosmanpaşa'da %3.92, Ege'de %3.93 ve Bartın'da ise %4.00 olarak gerçekleşmiştir.

Minimum puan (30) alan personel sayısı en yüksek olan ilk 10 üniversiteye bakıldığında ise sıralama Şırnak (%38.46), Mardin Artuklu (%32.20), Bandırma Onyediy Eylül (%25.00), Bingöl (%24.21), Bayburt (%21.05), Mimar Sinan Güzel Sanatlar (%20.27), Ankara Sosyal Bilimler (19.05), Kırklareli (%17.81), Iğdır (%16.67) ve Erzurum Teknik Üniversitesi (%14.29) şeklinde olmuştur. Genel olarak bakıldığında ise 87 üniversitede teşvik alan (N=23.382) toplam akademik personelin %7.37'sinin (f=1723) yalnızca 30 puan aldığı görülmüştür.

Minimum puan (30) alan akademik personel birimler bazında incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde Minimum Puan alan akademik personel sayısının en fazla olduğu ilk beş birimin sırasıyla Edebiyat Fakültesi (f=227), Tıp Fakültesi (f=203), Meslek Yüksekokulları (f=156), Güzel Sanatlar Fakültesi (f=142) ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (f=140) olduğu görülmektedir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde 139, Enstitülerde 110, Mimarlık Fakültelerinde 109, İlahiyat Fakültelerinde 97, Devlet Konservatuarlarında 67 ve Yüksekokullarda 61 akademik personel minimum puan olan 30 puanını almıştır. Diğer birimlerde ise 30 puan alan akademik personel sayısı 50'nin altında olmuştur.

Tablo 7: Minimum Puan (30) Alan Akademik Personel Sayısı

Sıra No	Üniversite	Teşvik alan	30 Puan Alan	
		N	f	%
1	Niğde Üniversitesi	185	0	0,00
2	Kastamonu Üniversitesi	121	1	0,83
3	Siirt Üniversitesi	54	1	1,85
4	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	80	2	2,50
5	Artvin Çoruh Üniversitesi	79	2	2,53
6	Karadeniz Teknik Üniversitesi	523	19	3,63
7	Selçuk Üniversitesi	858	33	3,85
8	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	255	10	3,92
9	Ege Üniversitesi	1197	47	3,93
10	Bartın Üniversitesi	100	4	4,00
77	Erzurum Teknik Üniversitesi	28	4	14,29
78	Iğdır Üniversitesi	42	7	16,67
79	Kırklareli Üniversitesi	73	13	17,81
80	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	21	4	19,05
81	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	148	30	20,27
82	Bayburt Üniversitesi	38	8	21,05
83	Bingöl Üniversitesi	95	23	24,21
84	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi	20	5	25,00
85	Mardin Artuklu Üniversitesi	59	19	32,20
86	Şırnak Üniversitesi	13	5	38,46

*Akdeniz Üniversitesi ve Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 8: Birimler Bazında Minimum Puan (30) Alan Akademik Personel Sayısı

Sıra No	Birimler	30 Puan Alan
1	Edebiyat Fakültesi (FEF)	227
2	Tıp Fakültesi (TF)	203
3	Meslek Yüksekokulu (MYO)	156
4	Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF)	142
5	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)	140
6	Eğitim Fakültesi (EGTF)	139
7	Enstitüler (E)	110
8	Mimarlık Fakültesi (MİMF)	109
9	İlahiyat Fakültesi (İF)	97
10	Devlet Konservatuarı (DK)	67
11	Yüksekokul (YO)	61
12	Mühendislik Fakültesi (MF)	39
13	Ziraat Fakültesi (ZF)	35
14	Fen Fakültesi (FF)	34
15	İletişim Fakültesi (İLTF)	32
16	Hukuk Fakültesi (HF)	26
17	Sağlık Bilimleri Fakültesi (SGLBF)	20
18	Turizm Fakültesi (TURF)	13
19	Diş Hekimliği Fakültesi (DHF)	10
20	Veterinerlik Fakültesi (VF)	10
21	Eczacılık Fakültesi (ECZF)	5
22	Su Ürünleri Fakültesi (SÜF)	4

*Gebze Teknik Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır.

Tam puan alan (100) akademik personel sayıları üniversiteler bazında incelenmiş ve Tablo 9'da sunulmuştur. Buna göre, 100 puan alan personel sayısının beş ve üzeri olan üniversitelere bakıldığında Hacettepe'de 22, Niğde ve Ege'de 16, Selçuk ve İstanbul'da 15, Atatürk'te 14, Akdeniz ve Gazi'de 13, Çanakkale Onsekiz Mart ve Marmara'da 10, Ankara'da dokuz, Kastamonu'da sekiz, Süleyman Demirel'de yedi, Karadeniz Teknik'te altı, Mimar Sinan Güzel Sanatlar, İnönü, Dokuz Eylül ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinde ise beş olduğu görülmüştür.

100 puan alan personel sayısı oranının en yüksek olduğu ilk beş üniversite ise Niğde (%8.65), Kastamonu (%6.61), Mimar Sinan Güzel Sanatlar (%3.38), Çanakkale Onsekiz Mart (%1.99) ve Selçuk Üniversitesi (%1.75) olmuştur.

100 Tam puan alan akademik personel birimler bazında incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde, Maksimum puan alan akademik personel sayısının en çok mühendislik fakültelerinde (f=48) olduğu görülmektedir. Mühendislik fakültelerini sırasıyla edebiyat fakülteleri (f=33), tıp fakülteleri (f=29), eğitim fakülteleri (f=18), güzel sanatlar fakülteleri (f=15), fen fakülteleri (f=14), ziraat fakülteleri (f=12), eczacılık fakülteleri (f=11) ve enstitüler (f=10) izlemiştir. Diğer birimlerde ise 100 tam puan alan akademik personel sayısı 10'un altında kalmıştır.

Üniversitelerin URAP Sıralaması ile Akademik Teşvik Puan Sıralaması

Değerlendirmeye alınan üniversitelerin 2015 URAP sıralaması incelenmiş ve akademik teşvik sıralamasıyla karşılaştırılmıştır. Yalnızca 78 üniversitenin her iki sıralaması analiz edilebilmiştir.

ve ilk 10 üniversite ile son 10 üniversitenin karşılaştırması ve meydana gelen değişim Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde Akademik Teşvik sıralamasında 29 ve üzeri basamak birden yükselen üniversitelerin sırasıyla Uşak (+56), Kastamonu (+50), Mimar Sinan Güzel Sanatlar (+50), Ardahan (+50), Bartın (+48), Karabük (+45), Niğde (+34), Namık Kemal (+31), Ağrı İbrahim Çeçen (+30) ve Karamanoğlu Mehmetbey (+29) olduğu görülmektedir. Eksi yönde 26 ve üzeri basamak birden düşüş yaşayan üniversitelerin ise sırasıyla Dicle (-41), Bülent Ecevit (-39), Mersin Üniversitesi (-38), Recep Tayyip Erdoğan (-37), Bozok (-35), Yüzüncü Yıl (-29), Erzincan (-28), Kahramanmaraş Sütçü İmam (-27), Kırıkkale (-26) ve Gaziosmanpaşa (-26) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma üniversitelerin yayınladığı akademik teşvik raporları sonucunda elde edilen verilere göre bölgeler, üniversiteler, birimler, unvan, cinsiyet, minimum puan, maksimum puan ve teşvik alma oranı açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Literatüre bakıldığında üniversitelerin yayınladığı verilerin güvenilirliği noktasında tartışmalar bulunmakla birlikte (Balci, 2017) üniversite komisyonları tarafından oluşturulan raporların bu araştırma için genel anlamda güvenilir kabul edilebileceği düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, bölgeler bazında akademik teşvik oranları sırasıyla İç Anadolu, Marmara, Ege, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu şeklinde gerçekleşmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasının, özellikle yeni açılan üniversitelerin üretkenlik açısından köklü üniversitelere göre lisans ve lisansüstü öğrencisi, üye olunan

Tablo 9: Maksimum Puan (100) Alan Akademik Personel Sayısı

Sıra No	Üniversite	Teşvik alan		100 Puan Alan	
		N	f		%
1	Hacettepe Üniversitesi	1412	22		1,56
2	Niğde Üniversitesi	185	16		8,65
3	Ege Üniversitesi	1197	16		1,34
4	Selçuk Üniversitesi	858	15		1,75
5	İstanbul Üniversitesi	1090	15		1,38
6	Atatürk Üniversitesi	849	14		1,65
7	Akdeniz Üniversitesi	?	13		?
8	Gazi Üniversitesi	1253	13		1,04
9	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	502	10		1,99
10	Marmara Üniversitesi	757	10		1,32
11	Ankara Üniversitesi	1063	9		0,85
12	Kastamonu Üniversitesi	121	8		6,61
13	Süleyman Demirel Üniversitesi	615	7		1,14
14	Karadeniz Teknik Üniversitesi	523	6		1,15
15	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	148	5		3,38
16	İnönü Üniversitesi	385	5		1,30
17	Dokuz Eylül Üniversitesi	463	5		1,08
18	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	622	5		0,80

? : Verilere ulaşılamamıştır.

Tablo 10: Birimler Bazında Maksimum Puan (100) Alan Akademik Personel Sayısı

Sıra No	Birimler	100 Puan Alan
1	Mühendislik Fakültesi (MF)	48
2	Edebiyat Fakültesi (FEF)	33
3	Tıp Fakültesi (TF)	29
4	Eğitim Fakültesi (EGTF)	18
5	Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF)	15
6	Fen Fakültesi (FF)	14
7	Ziraat Fakültesi (ZF)	12
8	Eczacılık Fakültesi (ECZF)	11
9	Enstitüler (E)	10
10	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)	9
11	Mimarlık Fakültesi (MİMF)	8
12	Meslek Yüksekokulu (MYO)	7
13	Diş Hekimliği Fakültesi (DHF)	4
14	İlahiyat Fakültesi (İF)	3
15	İletişim Fakültesi (İLTF)	3
16	Su Ürünleri Fakültesi (SÜF)	3
17	Yüksekokul (YO)	2
18	Hukuk Fakültesi (HF)	1
19	Sağlık Bilimleri Fakültesi (SGLBF)	1
20	Veterinerlik Fakültesi (VF)	1

*Gebze Teknik Üniversitesi ve Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 11: Akademik Teşvik Sıralaması ile URAP Sıralamasının Karşılaştırması

Sıra	Üniversite*	URAP**	Akademik Teşvik	Değişim
		Sıra	Sıra	
1	Uşak Üniversitesi	74	18	+56
2	Kastamonu Üniversitesi	51	1	+50
3	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	75	25	+50
4	Ardahan Üniversitesi	77	27	+50
5	Bartın Üniversitesi	55	7	+48
6	Karabük Üniversitesi	62	17	+45
7	Niğde Üniversitesi	36	2	+34
8	Namik Kemal Üniversitesi	45	14	+31
9	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	59	29	+30
10	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	42	13	+29
69	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	20	46	-26
70	Kırıkkale Üniversitesi	38	64	-26
71	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	33	60	-27
72	Erzincan Üniversitesi	40	68	-28
73	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	26	55	-29
74	Bozok Üniversitesi	31	66	-35
75	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	28	65	-37
76	Mersin Üniversitesi	29	67	-38
77	Bülent Ecevit Üniversitesi	32	71	-39
78	Dicle Üniversitesi	15	56	-41

*Türkiye'de 2016 Şubat itibarıyla mevcut 107 devlet üniversitesinden sadece 78 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Adana Bilim ve Teknoloji, Akdeniz, Alanya Alaaddin Keykubat, Ankara Sosyal Bilimler, Bandırma Onyediy Eylül, Bursa Teknik, Erzurum Teknik, İstanbul Medeniyet ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ile Tablo 1'deki üniversiteler değerlendirmeye alınmamıştır.

**2015-2016 URAP makale, atıf ve bilimsel doküman puanlarının ortalamaları alınarak hesaplanmıştır.

veri tabanları vb. gibi birçok anlamda aynı imkânlarla sahip olamadıklarından memnuniyet seviyelerinin daha düşük olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Ak & Gülmez, 2007; Alparslan, 2014). Üniversiteler bazında akademik teşvik oranlarına bakıldığında ise ilk beş üniversitenin sırasıyla Hacettepe, Ege, Gebze Teknik, Selçuk ve Atatürk Üniversitesi şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Karadağ ve Yücel (2016b) yaptıkları araştırmada öğrenci memnuniyetini A+, A, B, C, D ve F olarak sınıflandırmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda Hacettepe, Ege ve Gebze Teknik Üniversitesinin öğrenci memnuniyetinin A seviyesinde olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Akademik teşvik alma oranı en yüksek olan ilk üç üniversitenin öğrenci memnuniyetinin de A seviyesinde olması dikkat çekmektedir. Bu durum akademik performansın öğrenci memnuniyetini de etkilediğini ortaya koymaktadır. Akademik teşvik ortalamalarına göre ilk beş üniversitenin sırasıyla Kastamonu, Niğde, İstanbul Medeniyet, Ege ve Selçuk Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Karadağ ve Yücel (2016a) yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Akademik teşvik ortalamasının yüksek olması ilgili üniversitelerde farklı akademik faaliyetler yapıldığını işaret etmektedir. Ancak ortalamaya göre ortaya konan bu durum genel olarak üniversitenin başarısını göstermemektedir. Akademik teşvik ortalamaları fakülteler bazında incelendiğinde ilk beş fakültenin eczacılık, fen, su ürünleri, mühendislik ve ziraat fakültesi olduğu ortaya çıkmıştır. Karadağ ve Yücel (2016a) yaptıkları araştırmada ortalamalara göre değerlendirme yapmış ve fakülteler bazında üniversitelerin sıralamasını yapmıştır. Akademik ortalama yerine akademik orana bakılması, daha kolay değerlendirme yapılmasına imkân sağlamaktadır. Üniversitelerin akademik teşvik alma oranlarına bakıldığında unvanlar bazında sırasıyla doçent, profesör, yardımcı doçent, araştırma görevlisi ve diğer şeklinde olduğu görülmüştür. Cinsiyet bazında akademik teşvik oranlarına bakıldığında ise erkeklerin %25.61'inin, kadınların ise %18.02'sinin akademik teşvik aldığı görülmüştür. Akademik teşvik ortalamaları ve akademik teşvik oranları düşük olan üniversitelerde 30 puan alan akademik personel oranının yüksek olduğu, öte yandan 100 puan alan akademik personel oranının ise Hacettepe, Ege, Niğde, İstanbul, Selçuk, Atatürk, Akdeniz, Gazi, Marmara ve Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesinde yüksek olduğu görülmüştür. Fakülteler 30 puan açısından değerlendirildiğinde 30 puan alan akademik personel sayısının en çok olduğu iki fakülte sırasıyla edebiyat ve tıp fakültesi olmuştur. Bunları meslek yüksekokulları izlemiştir. Güzel sanatlar, iktisadi ve idari bilimler, eğitim fakülteleri, enstitüler ve mimarlık fakültelerinde de 30 puan alan akademik personel sayısının toplamda yüzden fazla olduğu görülmüştür. 100 puan alma durumuna göre fakülteler incelendiğinde sırasıyla mühendislik, edebiyat, tıp, eğitim ve güzel sanatlar fakültesinde 100 puan alan akademik personelin diğer üniversitelerden daha fazla olduğu görülmüştür. Toplumun problemlerine çözüm üretecek olan bu fakültelerin bu kadar puan almasına rağmen çalışmaların genellikle teşvik alma odaklı veya terfi odaklı olması toplumsal olarak gelişmemize katkı sağlanması açısından negatif yönleri olabileceği düşünülmektedir (Ak & Gülmez, 2007). Ayrıca üniversitelerin akademik teşvik oranları ile URAP sıralamaları karşılaştırıldığında bazı üniversitelerde sıranın pek değişmediği ve negatif ya da pozitif yönde oldukça

değişim gösteren üniversitelerin de olduğu görülmüştür (URAP, 2016). URAP sıralaması düşük olan üniversitelerde akademik teşvik ortalamalarının yüksek çıkmasının sebebi ilgili üniversitelerde akademik teşvik değerlendirme sürecinde subjektif unsurların sürece dâhil olmasından veya URAP'ta ölçüt olarak alınmayan etmenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aktan (2003), performans değerlendirme ve ölçme işleminin mutlaka bilimsel kıstas ve ilkeler çerçevesinde yapılması, bu kıstas ve ilkelerin de kesinlikle objektif olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla mevcut akademik teşvik uygulamasında yer alan kıstasların daha objektif ve ölçülebilir olması durumunda üniversitelerin performanslarını daha doğru yansıtacağı düşünülmektedir.

Genel akademik teşvik oranının %22.58 olduğu ve 86 üniversite arasından 52 üniversitenin akademik teşvik alma oranının %20'nin altında olduğu göz önünde bulundurulduğunda ve akademik teşvik oranının üniversitelerin akademik performanslarını yansıttığı düşünüldüğünde, genel olarak akademik performansın düşük olduğu ancak geçmişe göre bir artışın da olduğu söylenebilir (Ak & Gülmez, 2007). Akademik teşvik uygulamasının akademik performansı arttıracığı beklenmektedir. Akademik performansın artması için olumlu performansın ödüllendirilmesi etkili olacaktır (Tonbul, 2008).

Akademik teşvik uygulamasının performansı arttıracığı öngörülmeyle birlikte, bu uygulamanın devamlılığının etkili olabilmesi için üniversitelere getireceği mali yükün de tartışılması gerekmektedir. Zira bu konuda Sharma (2004), üniversitelerde performansı arttıracak teşviklerde kullanılacak bütçenin üniversitelerin girişimcilik faaliyetlerinden karşılanmasının ve devlet finansmanından uzaklaştırılmasının bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, üniversitelerin ve akademik personelin akademik performansları hakkında değerlendirme yapmalarını sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki nispeten yeni üniversitelerde akademik personel alımında performans odaklı değerlendirme yapılması, ilgili üniversitelerin akademik performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.
- Üniversitelerde oluşturulan akademik teşvik komisyonlarının daha objektif değerlendirmeler yapması, üniversitelerin mevcut akademik performanslarını yansıtmasını sağlayacaktır.
- Araştırma görevlilerinin akademik teşvik oranlarının beklenenden düşük olmasının altında yatan sebeplerin ortaya çıkarılması yönünde araştırma yapılabilir.
- Akademik teşvik uygulamasının üniversitelerin öğretim performansının değerlendirilmesi konusunda bir etkiye sahip olmadığı ve bu yönde daha fazla unsurun sürece dâhil edileceği 360 derece performans değerlendirme politikalarının izlenmesi gerektiği düşünülmektedir (Kalaycı, 2009).

- Akademik teşvik uygulamasının bir yıllık süreçten sonraki yansımalarıyla ilgili karşılaştırmalı bir analiz çalışması yapılabilir.
- Akademik teşvik uygulamasının etkisini daha net görebilmek adına her sene üniversitelerin raporları incelenerek akademik performans eğilimleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Ak, M. Z., & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Aktan, C. C. (2003). Üniversitelerde performans yönetimi. Retrieved from http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/performans.htm#_edn3
- Al, U. (2008). Bilimsel yayınların değerlendirilmesi: h-endeksi ve Türkiye'nin performansı. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 263-285.
- Alparslan, A. M. (2015). Öğretim elemanlarının işlerinden tatmin, üniversitelerinden memnun ve gönüllü olmalarındaki öncüller: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 82-101.
- Ardıç, F. N. (2007). Türkçe yayın ve akademik yükseltme kriterleri. Yılmaz O. (Ed), *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık-2007*. (pp. 19, 35-38). Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM.
- Backes Gellner, U., & Schlinghoff, A. (2010). Career incentives and "publish or perish" in German and US universities. *European Education*, 42(3), 26-52.
- Balci, (2017). Makaleler: Puan toplama aracı. *Herkese Bilim Teknoloji Dergisi*, 48, 12-14. Retrieved from <http://www.herkesebilimteknoloji.com/dergi-sayilari/hbt-dergi-48-sayi-24-subat-2017>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 625-656.
- Kaptanoğlu, D., & Özok, A. F. (2006). Akademik performans değerlendirilmesi için bir bulanık model. *İtüdergisi/d Mühendislik*, 5(1), 193-204. Retrieved from http://www.itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_d/article/viewFile/627/567
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2016a). Devlet üniversiteleri sıralaması: 2016 yılı. Retrieved from <http://www.enginkaradag.net/#!blank/whkme>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2016b). Türkiye üniversite memnuniyet araştırması. Retrieved from <http://www.enginkaradag.net>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Özer, A. (2012). Türkiye üniversite sistemine genel bir bakış, yaşanan sorunlar ve çözüm için bir model önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Sharma, R. (2004). Performance-based funding in the entrepreneurial North American and Australian universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(1), 109-118.
- T. C. Resmi Gazete. (2015). Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği. Karar Sayısı: 2015/8305. Kabul tarihi: 14/12/2015. Yayımlandığı tarih: 18 Aralık 2015. Sayı: 29566. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/12/20151218-4.pdf>
- T. C. Resmi Gazete. (2016). Akademik teşvik ödeneği yönetmeliği. Karar Sayısı: 2016/9714. Kabul tarihi: 27/12/2016. Yayımlandığı tarih: 31 Aralık 2016. Sayı: 29935. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161231M3-2.pdf>
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(56), 633-662.
- URAP, (2016). URAP Türkiye özel bölümü. Retrieved from <http://tr.urapcenter.org/2016>
- Yükseköğretim Akademik Arama Sistemi (YÖKAKADEMİK). (2016). Retrieved from <http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/universityListView.jsp>
- Yükseköğretim Bilgi Sistemi (YÖKSİS). (2016). Retrieved from <http://yoksis.gov.tr>

EK-1. Akademik Teşvik Bilgi Giriş Formu

Sıra No	Unvan	Birim	Adı Soyadı	Cinsiyet	Puan
1
2
3
4
5
6
...
Üniversitedeki Akademik Personel Sayısı-Teşvik Alan Sayısı ve Cinsiyet					
Unvan	Üniversitedeki Sayı	Teşvik Alan	Başarı Yüzdesi (%)	Erkek	Kadın
Prof. Dr.
Doç. Dr.
Yrd. Doç. Dr.
Arş. Gör.
Diğer
Toplam

İngilizce Okutmanlarının Teknoloji Kullanımları ve Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumları

EFL Teachers' Technology Use and Attitudes Towards Information and Communication Technologies in Education

Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU, Zehra Esin YÜCEL

ÖZ

Bilişim teknolojileri, yabancı dil öğrenme-öğretme konusunda çok çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu betimsel çalışmada, İngilizce okutmanlarının hâlihazırda teknoloji ve öğretim teknolojilerini ne ölçüde kullandıkları ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanmaya yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 71'i kadın, 16'sı erkek olmak üzere 87 İngilizce okutmanı çalışmanın örnekleimidir. Örnekleimde yer alan İngilizce okutmanlarının genel olarak eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu tutumları olduğu; tutumlarının algıladıkları bilgisayar becerilerine ve ders işlerken bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma sıklıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak mesleki deneyime göre anlamlı ölçüde değişmediği belirlenmiştir. Ek olarak, okutmanların bilgisayar ve internet kullandıkları, ancak ders hazırlama ve işleme sürecinde daha sık ve güncel öğretim teknolojileri kullanmaya teşvik edilmelerinin gerektiği görülmüştür. Bu kapsamda kurumsal açıdan ilk olarak, İngilizce okutmanlarının öğrenme-öğretme gereksinimlerine yanıt veren teknolojik altyapının oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, İngilizce öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak dijital araçlara ilişkin mesleki gelişim çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri, Tutum, İngilizce okutmanı, İngilizce öğreniminde teknoloji

ABSTRACT

Information technologies offer various opportunities in foreign language learning and teaching. In this descriptive study, to what extent English language instructors currently use technology and educational technologies is investigated. The sample consists of 87 English language instructors (71 female and 16 male) who work in Ege University School of Foreign Languages. Findings reveal that English language instructors in the study generally have positive attitudes towards information and communication technologies in education; their attitudes significantly vary according to their computer skill levels, and information and communication technologies use in their lessons, however their attitudes does not significantly change in accordance with their professional experiences. Besides, they use personnel computers and the internet but still find it necessary to be encouraged to use more technology in preparing and delivering lessons. They also need to be introduced with up-to-date instructional technology tools. In this respect, regarding the institution it is suggested that an infrastructure which meets the learning-teaching needs is primarily required. Besides, professional development programs related to digital tools enhancing learning and teaching English can be designed.

Keywords: Higher education, Information and communication technologies, education, Attitude, English language instructors, Technology in learning English

Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8319-9822

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İzmir, Türkiye
Ege University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, İzmir, Turkey
alev.ates@ege.edu.tr

Zehra Esin YÜCEL

ORCID ID: 0000-0002-4453-750X

Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İzmir, Türkiye
Ege University, School of Foreign Languages, İzmir, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 02.01.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 29.03.2017

GİRİŞ

Öğrenme-öğretme süreçlerini etkili hale getirmek, öğrenme yaşantıları açısından zengin ortamlar sunarak öğrencileri daha etkin hale getirmekle olanaklıdır. Bilginin yüksek hızla işlenerek üretildiği ve iletildiği günümüzde, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin de gelişmesi, çağa ayak uydurması önem kazanmaktadır. Bu konu özellikle de yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretim teknolojileri kullanımını öne çıkarmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), öğrencilerin yabancı dil öğrenmede ihtiyaç duydukları gerçek yaşam deneyimlerinin benzerleri olan çeşitli öğrenme yaşantılarını zaman ve mekândan bağımsız olarak; başka bir deyişle istedikleri yerde, istedikleri zaman ve ihtiyaç duydukları kadar deneyimlemelerine olanak sağlamaktadır. 21. yüzyıl insanının temel ihtiyaçlarından biri küresel bağlamda bilgiye ulaşmak ve etkin iletişim kurmaktır. Bu açıdan, hem yabancı dil olarak İngilizce bilgisi hem de bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımı artan bir öneme sahiptir. Teknolojinin yükseköğretime entegrasyonu ile ilgili olarak yakın, orta ve uzak vadede öğrenme ortamlarının öne çıkan teknolojilerle yeniden tasarlama, dijital okur yazarlığı geliştirme, harmanlanmış öğrenme, öğrenmenin teknoloji aracılığıyla bireyselleştirilmesi gibi pek çok konu tartışılmakta ve gelecekteki yükseköğretim bugünden başlayarak, hızla ilerleyen teknolojinin sunduğu olanaklarla şekillendirilmeye çalışılmaktadır (Johnson et al., 2016). Çok sayıda araştırmada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin işe koşulduğu yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik tutumlarının, motivasyonlarının ve özgüvenlerinin, heveslerinin arttığı, hedeflenen dil becerilerinin gelişmesinde fayda sağlandığı, yabancı dil öğreniminin kolaylaştığı ve hızlandığı gibi olumlu sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (Aydın, 2014; Barrot, 2016; Coşkun & Arslan, 2014; Gobel & Kano, 2014; Grant, 2016; Hayati et al., 2013; Ke & Cahyani, 2014; Tai, 2012). Ancak bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması öğretmene bağlıdır. Araştırmalar, öğretme ve öğrenme ortamında etkin bir şekilde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını sağlayan en önemli unsurlardan birinin öğretmen tutumu olduğunu göstermektedir (Cüre & Özden, 2008; Kreijns et al., 2013; Ramos et al., 2014).

Türkiye’de ilkokuldan yükseköğretime kadar her seviyede İngilizce öğrenme ve öğretmenin iyileştirilmesi, sıkça tartışılan eğitim konularından biridir. 2015 yılında Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council’in birlikte yürüttüğü bir araştırmada Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi uluslararası, ulusal, kurumsal ve bölüm bağlamlarında incelenmiş, öğretmenlerin ve öğrencilerin güçlü oldukları alanlar ve karşılaştıkları zorluklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerdeki 15 ilde, 38 devlet ve vakıf üniversitesinde, toplam 414 İngilizce öğretmeni ve 4320 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmanın bölüm bağlamı ile ilgili bulguları, pilot ve saha çalışmaları esnasında ziyaret edilen 24 üniversitedeki hazırlık sınıflarında yapılan 49 gözleme dayalıdır. Araştırmanın önerilerinden biri de İngilizce sınıflarda teknoloji kullanımı konusunda, öğrencilerin cep telefonlarını kullanmaları gibi teknolojik ekipman desteğine odaklanan eğitim programları geliştirilmesidir (TEPAV & British

Council, 2015). Türk yükseköğretim kurumlarında İngilizce öğretimi konusunda yabancı diller yüksekokulları (YDY) önemli bir konumdur. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) web sitesi üzerinden bilgi edinme formu aracılığıyla edinilen istatistiklere göre, Türkiye’de Şubat 2016 itibarıyla 114 YDY bulunmaktadır. Buldukları üniversitenin tüm programlarına hizmet veren bu okullarda İngilizce öğretimi, İngilizce okutmanları tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle, YDY ve İngilizce okutmanlarının BİT konusundaki hazır bulunurluk düzeyleri ve okutmanların BİT kullanım durumları ve tutumları incelemeye değer bulunmuştur. Literatürde yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde BİT kullanımı konusunda az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, bir yandan İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin derslerinde BİT kullanımına yönelik olumlu inanç ve tutumları olduğu (Eyyam ve Yaratın, 2009; Nomass, 2013); İngilizce derslerinde web kaynakları ve “Edmodo” platformu kullanımının öğrenenlerin dinleme ve okuma becerilerini anlamlı ölçüde artırdığı ve derslerinde teknoloji kullanan İngilizce okutmanlarının öğrencilerine daha yararlı olabilecekleri (Ersungur, 2013); okutmanların İngilizce öğretiminde planlamaya önem vermelerinin yararlı olacağı, İngilizce derslerinde kullanılan materyallerin geliştirilmesi ve teknolojilerin yenilenmesi gerektiği (Demir, Kapukaya ve Özfidan, 2015); okutmanların İngilizce öğretimindeki yeniliklere yönelik gelişmeleri düzenli takip edemedikleri, okutmanların mesleki gelişim uygulamalarına gereksinim duydukları belirtilmekle birlikte İngilizce öğretmenlerinin büyük bölümünün derslerinde BİT kullanımı konusunda kendilerini yetersiz buldukları (Alkan & Durmuş, 2013; Özdemir, 2007), imkânların yetersiz olması nedeni ile ses kayıt cihazı kullanımını tercih ettikleri (Alkan & Durmuş, 2013) de bildirilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, İngilizce okutmanlarının teknoloji kullanımları ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları ele alınarak, var olan durum betimlenmektedir. Çalışmanın amacı, belirlenen örnekleme yer alan İngilizce okutmanlarının eğitimde teknoloji kullanımı konusundaki tutum ve gereksinimlerini ortaya koyarak, özellikle yükseköğretim hazırlık sınıflarında İngilizce öğretiminde BİT’in daha etkili biçimde kullanılmasına katkı sağlamaktır.

Araştırma Soruları:

1. İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları nasıldır?
2. İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları, algıladıkları bilgisayar bilgilerine göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
3. İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları, mesleki deneyimlerine göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?
4. İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları, ders işlerken BİT kullanımlarına göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?

YÖNTEM

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin kullanıldığı çalışmalarda, hâlihazırdaki durumu betimlemek ya da var olan belirli olaylar arasındaki ilişkileri belirlemek üzere veri toplanmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Literatürde İngilizce okutmanlarının ders içi ve ders dışı teknoloji kullanımları ve eğitimde BIT kullanmaya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen betimsel araştırmaların azlığı bu çalışmanın temel gerekçesidir. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan İngilizce okutmanlarıyla, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum (EBİTT) ölçeği kapsamında yer alan maddeler ile sınırlandırılmıştır.

Örneklem

2016 yılında, aktif olarak eğitim öğretim faaliyetini sürdüren 86 YDY, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden 'tipik durum örnekleme' yöntemiyle, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu örneklem olarak alınmıştır. Seçilen kurumun tipik durum örneği olmasının nedeni; bağlı olduğu üniversitenin yabancı dil hazırlık eğitimini planlama ve yürütme işlevini, yurt içindeki diğer üniversitelerde olduğu gibi 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu Kanununun 5'inci, 14'üncü ve 49'uncu maddeleri ile 'Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslar İlişkin Yönetmelik' kapsamında, 1983'den bu yana sürdürüyor olmasıdır. Kurumda ders verecek olan okutmanların seçilmesi ise yine diğer üniversitelerdeki YDY'lerde olduğu gibi, 'Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıkta Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik' doğrultusunda yapılmaktadır. Okutmanlar, ilgili yönetmelikte belirtilen standart sınavlardan gerekli görülen puanları elde etmiş adaylar arasından, yüksekokul müdürünün önerdiği öğretim üyelerinden oluşturulan üç kişilik jüri tarafından yapılan ve değerlendirilen bir yazılı sınav ve/veya mülakat ile seçilmektedir. Tipik durum örnekleme yönteminde standart, tipik ya da temsil edici olarak gösterilen kişi ya da kişiler araştırmaya katılmaktadır (Ekiz, 2009). Araştırma sonuçları, araştırılan durumu betimlemeye ve anlamaya yönelik kullanılmaktadır. Çalışmanın örnekleminde, ilgili kurumda görev yapan 71'i kadın (%81.6), 16'sı erkek olmak üzere (%18.4) toplam 87 İngilizce okutmanı yer almaktadır. Mesleki deneyimlerine göre örnekleme; 0-10 yıl arası 20 (%23), 10-20 yıl arası 33 (%37.9), 20 yıl ve üzeri ise 34 (%39.1) okutman bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, "okutman anketi" ve "EBİTT ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

1. *Okutman anketi*: Anketin ilk bölümünde, okutmanların demografik özelliklerini belirlemek için cinsiyet ve İngilizce öğretmenliği deneyimlerine ilişkin sorular yer alırken ikinci bölümde ise bilgisayar ile internet'e erişim ve kullanım durumları, ders hazırlarken ve ders işlerken teknoloji kullanımlarına ilişkin olmak üzere toplam 15 soru yer almıştır.

Form, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlenerek Ek-1'deki son haline getirilmiştir.

2. *EBİTT ölçeği*: Bu ölçek, Cavas ve ark. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak üzere BÖTE alanından yedi uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin deneme uygulaması ise 1071 fen bilgisi öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 38 maddeden oluşan ölçek, beş dereceli türdedir. Ölçeğin, BIT'in öğrenme ve öğretme üzerine etkisi ile BIT uygulamasındaki sorunlar biçiminde iki alt boyutu bulunmaktadır. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa güvenirlik katsayısı) 0.91'dir. Ölçeğe ait örnek maddeler Ek-1de sunulmaktadır.

Verilerin Analizi

Okutmanların teknoloji ve öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin maddeler ile okutmanların derste kullandıkları ders kitabının 'kompakt disk' (CD) ekiyle ilgili açık uçlu soruya verdikleri yanıtları içeren okutman anket verileri, betimsel analiz ile frekans ve bazı durumlarda hem frekans, hem de yüzde olarak sunulmaktadır. Eğitimde BIT kullanmaya yönelik tutumların ise aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri sunulmaktadır. Ölçeğin tümünden elde edilen verilerin (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0.113$; $p = 0.08$) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle EBİTT tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu testin anlamlı çıkması durumunda ise grupları ikili karşılaştırmada Mann-Whitney U testi yapılarak, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi için gerekli anlamlılık düzeyi ise en fazla 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

İngilizce Okutmanlarının Kişisel Bilgisayar ve İnternet Kullanım Durumlarına İlişkin Bulgular

İngilizce okutmanlarının bilgisayar kullanımı durumlarına ilişkin Tablo 1'de belirtilen bulgulara göre, okutmanların %66.7'sinin ($n=58$) kendilerine ait ve %33.3'ünün ($n=29$) ortak kullanımlı olmak üzere hepsinin ($n=87$) bilgisayarı bulunmaktadır. Okutmanların %46'sı ($n=40$) bilgisayar bilgisini orta derecede iyi, %37.9'u ($n=33$) iyi olarak tanımlarken, %16.1'i ($n=14$) yetersiz olarak tanımlamaktadır. Okutmanların internet kullanımı durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, bir okutman dışında okutmanların hepsinin (%98.9) internet erişiminin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, okutmanların bilgiye ulaşmak için en çok interneti ($n=84$; %96.6) tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. İnternette bir günde geçirilen süre olarak, okutmanların %19.5'i ($n=17$) 0-59 dakika arası, %39.1'i ($n=34$) bir - iki saat arası ve %18.4'ü ($n=16$) iki - üç saat arasını işaret etmişlerdir. Okutmanların büyük bir bölümünün (%78.2) dokuz yıldan fazla bir süredir internet kullandıkları görülmektedir.

Örneklemedeki okutmanların algıladıkları bilgisayar bilgisinin mesleki deneyimlerine göre dağılımına bakıldığında, mesleğinde 10 yıldan az süredir çalışan 20 okutman arasında kendisini bilgisayar konusunda yetersiz bulanların olmadığı dikkat çekmektedir. Bu grupta 11 okutman bilgisayar bilgisini

orta düzeyde, dokuz okutman ise iyi düzeyde şeklinde değerlendirilmektedir. 10-20 yıl arası deneyimli 33 okutmandan 16'sı kendisini bilgisayar konusunda orta düzeyde, dokuzu iyi, sekizi ise yetersiz olarak nitelemiştir. 20 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan 34 okutmandan ise 15'i kendisini bilgisayar konusunda iyi, 13'ü orta, altısı ise yetersiz bulmaktadır.

Okutmanların %40.2'si (n=35) ders hazırlarken sıklıkla, %26.4'ü (n=23) bazen, %14.9'u (n=13) her zaman, %13.8'inin (n=12) nadiren BİT kullandıklarını, %4.6'sı (n=4) ise hiçbir zaman BİT kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ders işlerken okutmanların %39.1'i (n=34) sıklıkla, %31'i (n=27) bazen, %12.6'sı (n=11) her zaman, %11.5'i (n=10) ise nadiren BİT kullanırken, %5.7'sinin (n=5) BİT kullanmadıkları görülmektedir.

Okutmanların derslerinde kullandıkları BİT dağılımına bakıldığında ise, %49.4'ünün her zaman ve % 41.4'ünün genellikle

projektör; %46'sının her zaman ve % 41.4'ünün genellikle dizüstü bilgisayar; %40.2'sinin her zaman ve %41.4'ünün genellikle hoparlör kullandıkları görülmektedir. Okutmanların %70.1'inin hiçbir zaman tablet bilgisayar kullanmadıkları ve %54'ünün bazen akıllı telefon kullandıkları dikkat çeken bulgulardır. Ek olarak okutmanlar, "USB" belleklerini ve sınıf ortamında internet erişiminin olmadığı durumlarda akıllı telefonlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunların dışında, akıllı tahta, daha kaliteli ses veren hoparlör, lazer kumanda ve "notebook" yerine diz üstü bilgisayarlar kullanmak istediklerini, sınıflarda sürekli internet erişimine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Okutmanların ders işlerken yararlandıkları uygulama ve materyallerin dağılımına göre, okutmanların %95.4'ü (n=83) derslerinde görsel ve müzik içeren ilgi çekici sunular, %82.8'i (n=72) videolar, %74.7'si (n=65) resimler, % 58.6'sı (n=51) karikatürler

Tablo 1: İngilizce Okutmanlarının Bilgisayar ve İnternet Kullanımları Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgisayarı olma durumu	f	%	Bilgiye erişmek için kullanılan araçlar	f	%
Kendine ait	58	66.7	TV	44	50.6
Ortak kullanım	29	33.3	Gazete	34	39.1
İnternet erişimi			İnternet	84	96.6
Var	86	98.9	Dergi	9	10.3
Yok	1	1.1	Radyo	16	18.4
			İnsanlar	28	32.2
<i>Bilgisayar bilgisi</i>			İnternet kullanma deneyimi		
Yetersiz	14	16.1	3-4 yıldır	2	2.3
Orta	40	46.0	5-6 yıldır	6	6.9
İyi	33	37.9	7-8 yıldır	11	12.6
<i>İnternette bir günde geçirilen süre</i>			9 yıldan fazla	68	78.2
0-59 dakika	17	19.5			
1-2 saat	34	39.1			
2-3 saat	16	18.4			
3-4 saat	9	10.3			
4-5 saat	6	6.9			
5 saatten fazla	5	5.7			

Tablo 2: İngilizce Okutmanlarının Kullandıkları Ders Kitabının CD Ekine İlişkin Görüşleri

Olumlu özellikler	f	Olumsuz özellikler	f
Yeterli olması	28	Sınıflarda internet erişiminin olmaması	8
Öğretmene yardımcı olması	8	Hoparlörlerin yetersizliği	4
İlgi çekici olması	7	Zamanı sınırlaması	3
Güdüleyici olması	6	Hazır bulunurluk ile uyumsuzluk	2
Öğrenmeyi destekleyici	3	Ders kitabının getirilmeyişi	2
Zaman kazandırıcı	3	Kitabın aynısı olması	1
Kullanımının kolaylığı	1	Tüm konuların gösterilememesi	1
Ders kitabıyla uyumu	1	Öğrenciyi pasifleştirmesi	1
		Tekdüze akışın ilgiyi azaltması	1
		Bilgisayar sistemin güncellenme gereksinimi	1

ve oyunlar kullanırken, % 13.8'inin (n=12) "MOOC (Massive Open Online Course)", % 5.7'sinin (n=5) "Edmodo", yalnızca bir okutmanın etkileşimli görsel oluşturma yazılımı "Thinglink" kullanması ve hiçbir okutmanın bir animasyon yazılımı olan "Powtoon" kullanmaması dikkat çekmektedir. Ek olarak, okutmanların kullandıkları ders kitabının CD ekiyle ilgili açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar frekans halinde Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Okutmanlar, kullandıkları ders kitabının CD ekindeki yazılıma ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Eğitsel videolarla ilgili olarak yedi okutman, yazılıma ders konularıyla ilgili video eklenmesini, bir okutman da öğrencilerin günlük hayatta duyabilecekleri İngilizceyi içeren kısa videoların, filmlerden kesitlerin ve müzik kliplerinin eklenmesini önerirken bir okutman da videoların niteliğinin artırılmasını önermektedir. Bunun yanında, bir diğer okutman da görsel ve işitsel materyalin daha geniş kitlelere hitap edecek çeşitlilikte olabileceği görüşündedir. Altı okutman alıştırma eklenebileceğini, üç okutman interaktif programların olabileceğini, dört okutman da oyunların olabileceğini belirtmişlerdir. Üç okutman yazılımın geliştirilip güncellenmesi, üç okutman ders konularıyla ilgili internet bağlantılarının verilmesi ve bir okutman da konu anlatımlarının bulunması gerektiği görüşündedir. Okutmanların önerilerine göre ekte çevrimiçi etkinlikler, eğlenceli etkinlikler, şarkılar, resim bankası, görsel materyaller, alternatif ders materyalleri ve okuma dersi için daha anlamlı etkinlikler bulunabilir. Ek olarak, daha güdüleyici ve dil üretim becerileri açısından daha zengin içerikli, öğretmen notlarının tahtaya yansıtılabildiği ve kişiselleştirilebilen örneğin, öğrenci ihtiyaçlarına göre test hazırlamaya olanak veren bir yazılım önerilmektedir. Ayrıca, ders kitabının CD eki yanı sıra alıştırma kitabının da yazılımının olması beklenmektedir.

İngilizce Okutmanlarının Eğitimde BİT Kullanmaya Yönelik Tutumları

İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları, BİT'in öğrenme ve öğretme üzerine etkisi ve BİT uygulamasındaki sorunlar alt boyutları için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerine bakılmıştır. Çalışmaya katılan 87 okutmanın, eğitimde BİT kullanma tutumlarına ait puanların aritmetik ortalaması tüm boyutlarda

126.47; BİT'in öğrenme ve öğretme üzerine etkisi boyutunda 83.01 ve BİT uygulamasındaki sorunlar boyutunda 43.46 olduğu bulunmuştur. Standart sapma değerleri ise tüm boyutlar için 18.10; BİT'in öğrenme ve öğretme üzerine etkisi boyutunda 11.97 ve BİT uygulamasındaki sorunlar boyutunda 6.96 bulunmuştur. Okutmanların toplamda aldıkları en düşük puan 55, en yüksek puan ise 155'tir. Okutmanlar, ölçeğin BİT'in öğrenme ve öğretme üzerine etkisi boyutundan en düşük 37, en yüksek 100 puan ve BİT uygulamasındaki sorunlar boyutundan en düşük 18, en yüksek 55 puan almışlardır. Okutmanların toplamda ve alt boyutlardan elde ettikleri bu aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlara bakıldığında kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmektedir.

İngilizce Okutmanlarının Eğitimde BİT Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumlarının algıladıkları bilgisayar bilgilerine göre incelemek için ölçeğin toplamından edinilen veri seti, Kruskal-Wallis H testi ile test edilmiş ve Tablo 3'teki bulgulara ulaşılmıştır.

İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları, algıladıkları bilgisayar bilgilerine göre anlamlı fark göstermektedir ($\chi^2 (2, 87) = 8.37, p= 0.015$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, bilgisayar bilgisini 'iyi' olarak belirten okutmanların, 'orta' olarak belirten okutmanlara göre anlamlı düzeyde eğitimde daha olumlu BİT kullanma tutumlarına sahip olduğu saptanmıştır ($U =396.500 p=0.003, z= -2.940, r= -0.315$).

İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumlarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı ölçüde değişip değişmediği Kruskal-Wallis H testiyle çözümlenmiştir. Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre, İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları mesleki deneyimlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2 (2, 87) = 0.74, p= 0.69$).

Tablo 5'e göre, İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları, ders işlerken BİT kullanımlarına göre anlamlı fark göstermektedir ($\chi^2 (2, 87) = 9.57, p= 0.008$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre, genellikle ders

Tablo 3: İngilizce Okutmanlarının Eğitimde Bit Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Algıladıkları Bilgisayar Bilgilerine Göre İncelenmesi

	Bilgi düzeyi	n	Sıra Ort.	χ^2	p
Bilgisayar bilgisi	Yetersiz	14	42.07	8.37	0.015
	Orta	40	36.65		
	İyi	33	53.73		

Tablo 4: İngilizce Okutmanlarının Eğitimde Bit Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Mesleki Deneyimlerine Göre İncelenmesi

	Yıl dağılımı	n	Sıra Ort.	χ^2	p
Mesleki deneyim	0 -10 yıl arası	20	40.83	0.74	0.69
	10 -20 yıl arası	33	43.15		
	20 yıl ve üzeri	34	46.69		

Tablo 5: İngilizce Okutmanlarının Eğitimde Bit Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Ders İşlerken Bit Kullanımlarına Göre İncelenmesi

	Kullanım sıklığı	n	Sıra Ort.	χ^2	p
Ders işlerken BİT kullanım durumları	Nadiren	15	34.50	9.57	0.008
	Bazen	27	35.81		
	Genellikle	45	52.08		

işlerken BİT kullandıklarını belirten okutmanların, bazen kullanan okutmanlardan anlamlı düzeyde daha olumlu eğitimde BİT kullanma tutumlarına sahip olduğu belirlenmiştir ($U = 355.000$, $p = 0.003$, $z = -2.923$, $r = -0.313$).

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

İngilizce okutmanlarının teknoloji kullanım durumlarını ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada, seçilen bir yabancı diller yüksek okulunda İngilizce öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin sonuç ve öneriler elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, İngilizce okutmanlarının genel olarak eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu tutumları olduğu; günlük yaşamlarında interneti sıklıkla kullandıkları, ayrıca ders hazırlarken ve ders işlerken BİT kullandıkları belirlenmiştir. Okutmanların derslerinde ağırlıklı olarak görsel malzeme ve müzik içeren ilgi çekici sunulara, videolara ve resimlere yer verdikleri; öğretim aracı olarak da projektör, dizüstü bilgisayar ve hoparlörü sık kullandıkları belirtilmiştir. Okutmanlar derslerinde kullandıkları ders kitabının CD ekini ise genel olarak yeterli bulmuşlardır. Diğer yandan, okutmanların sınıfta karşılaştıkları internet bağlantısı sorunu nedeniyle internet temelli kaynakları gerektiği kadar kullanamamaları; dijital araçlara ilişkin bilgi ve deneyimlerinin de henüz yeterli olmayışı dikkat çekmektedir. Bu bulgular, okutmanların İngilizce derslerinde öğretim teknolojilerini genel olarak kullanabildiklerini göstermekle birlikte, teknik altyapı sorunlarının giderilerek İngilizce derslerini daha zevkli ve ilgi çekici hale getirebilecek, web temelli, etkileşimli görsel ve animasyon gibi dijital öğretim materyalleri ile "Edmodo" gibi öğrenme yönetim sistemlerini de kullanmaya teşvik edilmeleri de yararlı görülmektedir.

Okutmanların öğretim teknolojilerini yakından izlemelerinin önemine dikkat çeken Ersungur (2013), yabancı dil okutmanlarının teknolojinin sunduğu olanakları, öğreticilikleri ile kaynaştırmaları halinde daha etkili olabileceklerine değinmektedir. İngilizce okutmanlarının teknolojiyi takip etmeleri ve sınıflarını buna uygun düzenlemeleri durumunda öğrencilerin hedef dili daha eğlenceli bir öğrenme ortamında edinebileceği belirtilmiştir. Ayrıca, okutmanların internet siteleri ve ağ 2.0 araçlarından uygun olanlarını seçebilmelerinin ve ders izlencelerini bu araçlarla uyumlu hale getirmelerinin önemine de dikkat çekilmiştir.

Eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutum açısından okutmanların tutumları, bilgisayar becerileri iyi olanlar lehine anlamlı fark gösterirken, ders işlerken BİT kullanma sıklıkları açısından ise genellikle BİT kullananlar lehine anlamlı fark göstermektedir. Diğer bir deyişle, bilgisayar kullanma konusunda kendisini yeterli bulan ve derslerinde sıkça teknolojik araç gereçlerden

yararlanan okutmanların, eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumları diğer okutmanlara göre daha olumludur ki, bu şekilde olması da tutarlı ve tahmin edilebilir bir sonuçtur. Bu duruma benzer şekilde Yeşilyurt, Ulaş ve Akan (2016), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada adayların akademik, öğretmenlik mesleği ve bilgisayara ilişkin özyeterliliklerinin, bilgisayar destekli eğitimi uygulamaya yönelik tutumlarının önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte çalışmada, eğitimde BİT kullanmaya yönelik tutumların okutmanların mesleki deneyimlerine göre anlamlı ölçüde değişmediği belirlenmiştir. Literatürde ise bu konuda farklı sonuçlar yer almaktadır. Bir yandan öğretmenlerin kıdemleri arttıkça BİT kullanım sıklığının azaldığı (Tezci, 2009); diğer yandan, kıdemleri arttıkça öğretmenlerin bilgisayar kullanarak ders anlatma sıklıklarının arttığı (Kolburan Geçer & Gökteş, 2014) yönünde bulgular bulunmaktadır. Bu durum, kıdem dışında farklı değişkenlerin (okulların sahip olduğu teknik donanım, öğretmenlerin BİT kullanma özyeterlilik algıları, hazır bulunurluk düzeyleri vd.) eğitimde BİT kullanımında etkili olabileceğini akla getirmektedir.

İngilizce öğreniminde BİT kullanımına, duyuşsal açıdan öğrencilerin de olumlu yaklaşımları olduğu göz önüne alınmalıdır. Örneğin; Nomass (2013), öğrencilerin İngilizce öğrenirken teknoloji kullanma istekliliklerini belirtirken, Taşkıran, Koral ve Bozkurt (2015) da güncel bir BİT uygulaması olan artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğlenceli, motivasyonu artıran, yaparak/yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan ve öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımına olanak sağlayan materyaller olduğunu belirlemiştir. Bu noktada hem öğrenen hem de öğretene açısından, yükseköğretim kurumlarında İngilizceyi bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı modern olanaklardan yararlanarak öğrenmek ve öğretmek, eğitim durumlarını BİT ile zenginleştirmek, öğrenme/öğretme süreçlerini daha etkin ve verimli hale getirebilecektir.

İngilizce okutmanlarının eğitimde BİT kullanım durumları ve tutumlarının ele alındığı bu çalışmanın sonucunda, karar alıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdakiler önerilebilir:

1. Yabancı dil yüksekokullarında İngilizce okutmanlarının öğrenme/öğretme gereksinimlerine yanıt veren teknolojik altyapı oluşturulabilir.
2. İngilizce okutmanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarına yönelik ihtiyaç analizi yapılarak, bu konudaki gereksinimleri karşılamaya dönük mesleki gelişim programları tasarlanabilir ve uygulanabilir.
3. Bilgi ve iletişim teknolojileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğinin sağlanmasında ve teknoloji

kullanma becerilerinin geliştirilmesinde araç olarak kullanılabilir.

4. İngilizce öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak dijital araçların programa entegrasyonu konusunda program geliştirme ve mesleki gelişim çalışmaları yapılabilir.
5. İngilizce okutmanlarının derslerinde güncel öğretim teknolojileri kullanma durumlarına ilişkin öğrencilerin tepkileri de incelenebilir.
6. Daha geniş örneklem üzerinde, Türkiye’de görev yapan daha fazla YDY okutmanının katıldığı betimsel çalışmalar yapılabilir.

TEŞEKKÜR

Çalışmaya önerileriyle değerli katkılarda bulunan Doç. Dr. Gülşen ÜNVER’e, çalışmanın istatistiksel analizlerine yardımından dolayı Arş. Gör. Elif Kübra DEMİR’e ve son olarak, çalışmanın yürütülmesine olanak veren tüm Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu okutmanlarına ve yöneticilerine teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Alkan, A., & Durmuş, Ö. (2013). İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 110-116.
- Aydın, S. (2014). EFL writers’ attitudes and perceptions toward F-portfolio use. *TechTrends*, 58(2), 59-77.
- Barrot, J. (2016). Using Facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: impact and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 286-301.
- Cavas, B., Cavas, P., Karaoglan, B. & Kışla, T. (2009). A study on science teachers’ attitudes toward information and communication technologies in education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 20-32. Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/v8i2/822.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.
- Coşkun, A., & Arslan, A. (2014). Moodling English language education. *Education*, 134(3), 275 – 281.
- Cüre, F., & Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT’e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 41-53.
- Demir, H., Kapukaya, K., & Özfıdan, B. (2015). Yabancı diller yüksekokullarında görev yapan İngilizce okutmanlarının sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 113-138.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersungur, M. (2013). Çukurova Üniversitesi’nde okutulan zorunlu yabancı dil İngilizce dersi. *Çukurova. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 371-380.
- Eyyam, R., & Yaratın, H. (2009). *İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin sınıfta kullanılan eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının belirlenmesi*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İzmir.
- Gobel, P. & Kano, M. (2013). Implementing a year-long reading while listening program for Japanese University EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 279-293.
- Grant, S. (2016). Peer review process completion rates and subsequent student perceptions within completely online versus blended modes of study. *System*, 62(1), 93-101.
- Hayati, A., Jalilifar, A., & Mashhadi, A. (2013). Using Short Message Service (SMS) to teach English idioms to EFL students. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 66-81.81
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <https://library.educause.edu/~media/files/library/2016/2/hr2016.pdf>
- Ke, I., & Cahyani, H. (2014). Learning to become users of English as a Lingua Franca (ELF): How ELF online communication affects Taiwanese learners' beliefs of English. *System*, 46(1), 28-38.
- Kolburan Geçer, A., & Gökdaş, İ. (2014). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 89-112.
- Kreijns, K., Acker, F., Vermeulen, M., & Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 217-225.
- Nomass, B. B. (2013). The impact of using technology in teaching English as a second language. *English Language and Literature Studies*, 3(1), 111-116.
- Özdemir, Ö. (2007). İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumunda yöntem-teknik ve araç-gereç (teknoloji) kullanma yeterlilikleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ramos, J., Abad, F., Peñalvo, F., García, F., García, M., & Rodríguez, M. (2014). Teachers’ attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study. *Computers in Human Behavior*, 31, 509-516.
- Tai, Y. (2012). Contextualizing a MALL: Practice design and evaluation. *Educational Technology & Society*, 15(2), 220-230.
- Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil öğretiminde kullanılması. Akademik Bilişim 2015. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Retrieved from https://www.academia.edu/10619391/Artırılmış_Gerçeklik_Uygulamasının_Yabancı_Dil_Öğretiminde_Kullanılması
- Tezci, E. (2009). Teachers’ effect on ICT use in education: the Turkey sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1285-1294.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV), & British Council. (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi: Bir durum analizi*. Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti. Retrieved from https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf
- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H., & Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in Human Behavior*, 64, 591- 601.

EK 1:

İngilizce Okutmanlarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (BİT) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

YÖNERGE

Değerli öğretim elemanı,

Yaşamımızın her alanında olduğu gibi bilgisayar, tablet, telefon vd. Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT'ler) dil öğretiminde de giderek yaygınlaşıyor. Bizler de Yabancı Diller Yüksekokulumuzda öğretim teknolojilerinin sunduğu olanak ve kolaylıklarla daha verimli ve zevkli dersler işlemenize yardımcı olmayı arzuluyoruz. Bu çalışma, bu temel amaca yönelik ilk adım olarak sizlerin BİT'e yönelik tutumlarınızı belirlemeyi hedeflemektedir. Verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır ve araştırmanın dışında bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Yanıtlarınızın olabildiğince açık ve anlaşılır olması, gerçeği yansıtması araştırma sonuçları açısından çok önemlidir. Lütfen tüm soruları eksiksiz yanıtlayınız. Gerektiğinde ek kağıt kullanabilirsiniz. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

BÖLÜM I – OKUTMAN ANKETİ

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. İngilizce öğretmenliği deneyiminizi işaretleyiniz.
() 0-5 yıl () 5- 10 yıl () 10-15 yıl () 15-20 yıl () 20 yıl üzeri
3. Bulduğunuz yerde kullanabileceğiniz bilgisayar var mı?
() Evet, kendime ait var. () Evet, arkadaşlarımla ortak kullandığım var. () Hayır, yok.
4. İnternet erişiminiz var mı? () Evet () Hayır
5. Bilgisayar bilginizi 1 – 5 arası nasıl derecelendirirsiniz?
() 5- Çok iyi () 4- İyi () 3- Orta düzeyde () 2- Yeterince iyi değil () 1- Yetersiz
6. İnternette bir günde ne kadar zaman geçirmektesiniz?
o 0-59 dk
o 1-2 saat arası
o 2-3 saat arası
o 3-4 saat arası
o 4-5 saat arası
o 5 saatten fazla
7. Bilgiye erişmek için genellikle aşağıdakilerden hangisini tercih edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
o Televizyon
o Gazete
o İnternet
o Dergi
o Radyo
o İnsanlar
o Diğer:
8. Kaç yıldır İnternet kullanıyorsunuz?
o 1 yıldan az
o 1-2 yıl
o 3-4 yıl
o 5-6 yıl
o 7-8 yıl
o 9 yıldan fazla

9. Ders hazırlarken ne sıklıkla BİT kullanırsınız?

- 5- Her zaman 4- Sıklıkla 3- Bazen 2- Nadiren 1- Hiç

10. Ders işlerken ne sıklıkla BİT kullanırsınız?

- 5- Her zaman 4- Sıklıkla 3- Bazen 2- Nadiren 1- Hiç

11. Ders işlerken hangi teknolojik araçları ne sıklıkla kullanırsınız? X koyunuz.

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir zaman
Projektör				
Laptop				
Tablet				
Telefon				
Hoparlör				
Diğer:.....				
Diğer:.....				

12. Ders işlerken yukarıdaki araçlar dışında hangi teknolojileri (araç-gereçleri) kullanmayı isterdiniz? Belirtiniz.

.....

13. Ders işlerken genellikle hangi öğretim teknolojileri ve uygulamalarını kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Edmodo PowToon ThingLink Eğitsel video MOOC
 Diğer (belirtiniz):.....

14. Sizce dersinize en çok yararlı olabilecek ders materyalleri nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Görsel ve müzik içeren ilgi çekici sunular
 Resimler
 Karikatürler
 Videolar
 Oyunlar
 Ekleme istedikleriniz:.....

15. Öğrencilerinizle kullanmakta olduğunuz ders kitabınızın CD'si ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Bu tür bir ortamda başka neler olmasını beklersiniz?

BÖLÜM II: Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)'e Yönelik Tutum Ölçeği (Örnek Maddeler)	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bilgi ve İletişim Teknolojileri(BİT) kullanımını, öğretim programlarının amacına ulaşması açısından yararlı görüyorum.					
2. BİT'in derste kullanımı fazladan iş yükü getiriyor.					
3. BİT'in derste kullanımının öğretmen başarısını artıracığını düşünüyorum.					
4. BİT ile gerçekleşen derslerin öğrencilerin ilgisini çekeceğine inanıyorum.					
5. BİT'in eğitimde kullanımı ülkemiz için lükstür.					
...					

Analyzing the Relationship Between Culture of Fear and Burnout According to the Perceptions of Academics

Öğretim Elemanları Algılarına Göre Korku Kültürü ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sakine SİNCER, Gülsün ATANUR BASKAN

ABSTRACT

This study aims at analysing the relation between culture of fear and burnout according to the perceptions of academics working at universities in Ankara. A total 416 academics 210 of which are female and 206 of which are male have participated in the study. "Culture of Fear Scale" developed by Ashkanasy and Nicholson, and adapted into Turkish culture within the framework of this study as well as "Maslach Burnout Scale" developed by Maslach and Jackson, and adapted into Turkish culture by Ergin, have been used as the data collection tools in this study. The data collected within the framework of this study have been analysed by conducting descriptive statistics such as frequency, percentile, arithmetic mean and standard deviation as well as t-test, one way variation analysis, Kruskal Wallis H test and Mann Whitney U test, Pearson Correlation and Structural Equation Model. The construct validity of the data collection tools has been tested by confirmatory factor analysis. At the end of the study, the level of culture of fear perceived by the participants has been found to be low. Moreover, participants' level of emotional exhaustion and depersonalization has been found to be low whereas their level of perceived personal accomplishment has been found to be high. It has also been found out that there is a statistically significant, positive and moderate relation between the level of culture of fear perceived by the academics and their level of emotional exhaustion and depersonalization while there is a statistically significant, negative and moderate relation between their level of culture of fear and personal accomplishment. Besides, it has been concluded that culture of fear is a significant predictor of all the sub-dimensions of burnout.

Keywords: Culture of fear, Burnout, Organizational culture, Academics

ÖZ

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının algıladıkları korku kültürü ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara'da bulunan üç üniversiteden 416 öğretim elemanı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Ashkanasy ve Nicholson tarafından geliştirilmiş olan ve bu çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan "Korku Kültürü Ölçeği" ile Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş ve Ergin tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerin yanında t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi, Pearson Korelasyonu ve yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların korku kültürü düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının, tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğu ve kişisel başarı algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarının algıladıkları korku kültürü düzeyleri ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, katılımcıların korku kültürü düzeyleri ile tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, korku kültürünün tükenmişliğin tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Korku kültürü, Tükenmişlik, Örgüt kültürü, Öğretim elemanları

Sakine SİNCER (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8929-3652

Hacettepe University, School of Foreign Languages, English Preparatory Department, Ankara, Turkey
Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Birimi, Ankara, Türkiye
sakinekocasincer@gmail.com

Gülsün ATANUR BASKAN

ORCID ID: 0000-0002-3198-8870

Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Geliş Tarihi/Received : 18.01.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 29.03.2017

INTRODUCTION

It seems that it is inevitable for human beings to be affected by the feelings they have while they are arranging their social relations. Fear is one of the feelings, which have serious effects on human relations and so on society. Nowadays, however, it is observed that fear is not only a state of mood or feeling but also a social phenomenon, and even a culture. That's why fear, which is a very basic humane feeling, begins to affect our lives in a negative way. The gloomy working atmosphere created by the culture of fear dominating the organizations is thought to cause workers to experience burnout as time passes.

Universities, which are organizations hosting a lot of personnel, are one of the most important institutions where academic and scientific knowledge is produced, ideas that shape the future of societies are put forward, discussed and systemized. They play an important role in shaping a society's, a country's and the whole humanity's future in a positive or negative way.

Culture of Fear

It seems to be necessary to wholly understand what the words, culture and fear mean before addressing the concept of culture of fear in detail. The concept of culture falls into the scope of different disciplines such as social anthropology, social psychology, history, sociology and ethnology, and it is addressed and described from a different perspective (Arslanoğlu, 2000). According to Güvenç (1974: 95), culture is a very complex pattern and it is the whole sum and a function of complex relations between variables such as society, human being and the process of education. Koçel (2005: 30) describes culture as the total sum of people's goal of life, worldview, language and style of speaking, understanding of good and bad, attitudes, behaviours, beliefs, rights and wrongs, the valuable perspectives of life, interpersonal relations, ways and methods of doing a job and reaching a goal, understanding of authority and responsibility, understanding of time, values, perceptions, signs and symbols shared by people about clothing, appearance, independence and dependency.

The other element embedded in culture of fear is fear. Fear can be described on a large scale ranging from a simple feeling of being nervous to serious feeling of panic (Özyurt et al., 2015). According to another definition, fear is a mechanism that helps a person who comes across an unexpected state or event to focus his mind (Furedi, 2014: 8).

After handling culture and fear, it seems proper to address culture of fear in detail. When it comes to culture of fear, the source of all values is determined the type of relation established between the person and the authority (Cüceloğlu, 2008: 319). Submitting to the authority and doing what the authority says without questioning him are only few of the basic qualities created by culture of fear. The person is not only blind to other ways apart from the one he knows but also far from thinking of such a possibility.

In a society which is created by people who are far from questioning and critical thinking, it seems inevitable for people to alienate themselves. According to Nesin (2014: 9), a person

who alienates the people in power and dominating the society is afraid of social power to crush and oppress him. Nesin states that the source of this unnatural fear is society, itself.

Fear, which is one of the basic feelings and was formerly addressed from an individual perspective, turns out to be a phenomenon that should be handled at a social level as it affects not only individuals but also great masses by the effect of globalization, media and education. Culture of fear that dominates a society is also felt at organizations, which are each an element of society. Culture of fear, which directs people's everyday lives, also affects organizations' climate.

Appelbaum, Bregman and Moroz (1998) state that there are a lot of studies being carried out about the sources of fear in today's organizations. They list the basic fears in an organization as fear of organizational change, fear of taking risks, fear of mistake, fear of success, fear of what others think, fear of uncertainty and group decisions.

Burnout

Recent years have witnessed a lot of change in economic, political, cultural and social life as well as values according to which people arrange their lives. The change experienced in work life has some different reflections on employees. While some of them has no difficulty in adapting to the innovations brought by the change, some others come across a lot of problems in this process. The ones who cannot cope with these problems face burnout. According to Freudenberger (1974) and Maslach'a (1976), who contributed much to conceptualize burnout, burnout is the product of this rapid change in social relations.

According to one definition of burnout, which is widely used and constitutes the basic of most studies about burnout, burnout is a state about work which is mostly experienced by people working in service sector which requires employees to face people, and it is composed of three dimensions which are emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Jackson, 1984; Leiter & Maslach, 1988). Although emotional exhaustion, which is focused much and associated with burnout in a way (Maslach, Leiter ve Schaufeli, 2008), is the fundamental dimension of burnout, it makes sense to underline the fact that this dimension is not enough to create burnout by itself. Burnout is an umbrella term that encompasses the three dimensions that are interconnected even though the relation between them is not so tight (Jackson, Schwab & Schuler, 1986).

The factors that cause burnout can be listed as personal factors, organizational factors and job-related factors. Personal factors that cause burnout are demographic qualities, personal qualities and attitudes about job (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Cordes & Dougherty, 1993). Organizational factors can also be called as working life areas which help people get integrated with the job or cause them to experience burnout. These organizational factors are work load, control, awards, belonging, justice and values (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach & Leiter, 2008; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Job-related factors that cause burnout can be examined under two elements which are vocational demands and inadequacy of sources while it is important to underline that these two elements are closely interrelated (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Burnout is not a phenomenon that comes out suddenly, but it is a state that develops (Maslach & Goldberg, 1998). Therefore, ignoring the symptoms of burnout can have very serious results (Ardıç & Polatçı, 2008). At this point, it seems crucial to be aware of the symptoms of burnout in order to cope with burnout. While symptoms of burnout can differ from person to person, they can be listed as physical symptoms, psychological symptoms and behavioural symptoms.

Although burnout comes out because of job-related issues, its effects and results are not limited to the person's working life only. The importance of burnout results from the fact that it affects people's life at all points (Cordes & Dougherty, 1993). It is stated that burnout can have very serious and dangerous effects on people's personal life, working life and family life (Maslach & Jackson, 1981).

As the nature of burnout has been described so far, it seems proper to focus on ways and methods to cope with burnout. While there are some ways to cope with burnout at individual and organizational level, the new approaches put forward to deal with burnout are based on a holistic understanding. According to this holistic approach, which was put forward by Maslach and Goldberg (1998), it is of great importance to accept that burnout is a real risk whereas it is necessary to engage with the job by means of establishing a harmony between the person and working life areas in order to prevent burnout. Another important quality of this new approach is that it emphasizes the fact that it is wiser and necessary to take precautionary measures before burnout comes out instead of using methods to cure burnout after it appears (González Romá, et al., 2006). Because of this reason, it seems necessary to state that a proactive, not reactive, approach is important to cope with burnout.

Starting from this point, this study aims at analysing the relation between culture of fear and burnout according to the perceptions of academics working at different faculties at three universities located in Ankara. Within this framework, these questions have been studied to find an answer for each of them: (1) What is the level of culture of fear and burnout perceived by academics? (2) Do the levels of culture of fear and burnout perceived by academics differ at a significant level statistically according to the variables such as gender, age and academic title? (3) Is there a significant relation statistically between the levels of culture of fear and burnout perceived by academics? (4) How much of the perceived culture of fear can be explained by the perceived burnout?

METHOD

Relational screening model, which is a descriptive research, has been used in this study. The data gathered for this study have been analysed by using quantitative techniques.

Working Group

The working group of this study is composed of 416 academics working at Faculty of Education, Faculty of Economics and Administrative Sciences, and Faculty of Engineering at Başkent University, Hacettepe University and Middle East Technical University located in Ankara in 2015-2016 Academic Year. This study does not have an aim of generalizing the results to the population. Instead, it focuses on generalizing the qualities.

50.5% (n=210) of the participants are female while 49.5% (n=206) of them are male. 42.1% (n=175) of the participants are between the ages of 20-29, 32.7% (n=136) of them are between the ages of 30-39 and 25.2% (n=105) of them are over the age of 40. When the participants are analysed according to their marital status, 51.4% (n=214) of them are married while 48.6% (n=202) of them are single. 18% (n=75) of the participants are working at Başkent University, 39.7% (n=165) of them are working at Hacettepe University and 42.3% (n=176) of them are working at Middle East Technical University. When the participants are analysed according to their academic title, it is clear that 10.8% (n=45) of them are professor doctor, 9.9% (n=41) of them are associate professor doctor, 17.3% (n=72) of them are assistant professor and 62% (n=258) of them are research assistants.

Data Collection Tools

In this study, a personal information form, Maslach Burnout Inventory and Scale of Culture of Fear, which was adopted into Turkish within the framework of this study have been used to collect data from the participants. The personal information form, which was prepared by the researcher to collect demographic information from the participants, includes questions about gender, age, marital status and academic title.

Another tool to gather data in this study is Maslach Burnout Inventory developed by Maslach and Jackson (1981) and adopted into Turkish culture by Ergin (1993). While the original form of the scale is arranged as seven-point likert-type scale, the Turkish version of the scale is arranged as five-point (never, rarely, sometimes, frequently, always) because the aim here is suitability with the Turkish culture.

While adopting the scale into Turkish, test-retest method was used for reliability analysis and internal consistency coefficients were measured. Internal consistency coefficient was found to be .83 for the sub-dimension of emotional exhaustion, .65 for the sub-dimension of personal accomplishment and .72 for the sub-dimension of depersonalization. Test-retest reliability coefficient was found to be .83 for emotional exhaustion, .72 for personal accomplishment and .67 for depersonalization. Explanatory factor analysis was carried out to determine the construct validity of the scale and a structure composed of three factors was reached. These factors are called as emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization. Factor load changes between .38 and .79 for the sub-dimension of emotional exhaustion (item no 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 and 20), between .37 and .65 for the sub-dimension of personal accomplishment (item no 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19

and 21), between .30 and .78 for the sub-dimension of depersonalization (item no 5, 10, 11, 15 and 22). While the scale is composed of 22 items in total, the items belonging to the sub-dimension of personal accomplishment are graded negative. However, as the scale is evaluated on the basis of dimensions and all the items belonging to the sub-dimension of personal accomplishment are graded negative, the items do not need to be reversed.

In this study, internal consistency coefficients were measured and confirmatory factor analysis was carried out in order to obtain evidence related to the reliability and validity of the points gathered with the scale used in this study. Internal consistency coefficients measured for the sub-dimensions of the scale were found to be .84 for the sub-dimension of emotional exhaustion, .73 for the sub-dimension of personal accomplishment and .72 for the sub-dimension of depersonalization. Confirmatory factor analysis was carried out to obtain evidence related to the structure validity of the data gathered within the framework of this study. At the end of the analysis about the data gathered from the participants, error variance, factor load and factor correlation belonging to the measurement model were found to be meaningful at the level of .05. Thus, the structure having three factors was confirmed. As a result, the value of X^2/sd was found to be $2.75 < 3.00$ and this value shows that there is a perfect fit in the model (Kline, 2011). The value of GFI was found to be .89 while the value of RMSEA was found to be .065. The fact that the value of RMSEA is $< .08$ shows that there is a good fit (Jöreskog & Sörbom, 1993). The value of NNFI was found to be $.94 > .90$ and this value shows there is an acceptable fit in the model (Hu & Bentler, 1999). The value of CFI was found to be .95 and it is stated that if this value is .95 or over, this shows there is a good fit in the model (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008).

Scale of Culture of Fear, which was developed by Ashkanasy and Nicholson (2003), is composed of 13 items in total. It is arranged as seven-point likert-type scale and ranges from "I totally disagree" to "I totally agree." The minimum point to be graded in the scale is 13 while the maximum point is 91. The scale has only one factor. Internal consistency coefficient of the scale is found to be .79. In order to prevent the subjectivity created by the concept of fear, half of the items in the scale are reversed so that they reflect the feeling of not having any fear. According to this, items number 2, 4, 6, 8, 10 and 12 are graded negative. Having higher points from the scale shows that the level of fear is also high.

In order to adopt the Scale of Culture of Fear into Turkish, the process of adoption suggested by Seçer (2015) was used. This process comprises 8 steps, which are translation, examining the translation, back-translation, shaping the first version of the scale, analysis of language validity, shaping the final version of the scale, pilot study and analysis of validity and reliability. During the process of adoption, the suitability of total item correlations was evaluated and items were amended. 62 participants participated in the first pilot study and at the end of this first pilot study, it was found out that there were 4 items whose total item correlations were under .30 (items no 1, 2, 6 and 12).

After getting opinions of the experts in the fields, the items were amended and total item correlations were re-evaluated with the second pilot study. 55 participants participated in the second pilot study and only one item (item no 1) had a value under .30. This item had total item correlation between .20 and .30. Seçer (2015) states that if the total item correlation is over .20, the item should be kept in the scale. Instead, it should be re-examined. After making the necessary changes with this item, the scale was used with the real sample.

Structure validity of the Scale of Culture of Fear was examined with confirmatory factor analysis. At the end of the analysis related to the data gathered from the participants for this study, error variance, factor load and factor correlation were found to be meaningful at the level of .05. Thus, the structure having one factor was confirmed. The value of GFI was found to be .93 while the value of RMSEA was found to be .07. The fact that the value of RMSEA is $< .08$ shows that there is a good fit (Jöreskog & Sörbom, 1993). The value of NNFI was found to be $.95 > .90$ and this value shows an acceptable fit in the model (Hu and Bentler, 1999). The value of CFI was found to be .96. If this value is .95 or over, this shows that the model displays a good fit (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008).

Internal consistency (Cronbach alfa) coefficient was measured in order to examine the reliability of the scale points. Internal consistency coefficient of the scale was found to be .86 and according to Kline (2011), if the Cronbach Alfa coefficient is over .70, this is enough to show internal consistency.

Processing and Analysing the Data

The data collected from the participants were analysed using the programs of SPSS 22.0 and LISREL 8. At the beginning of this process, negative items among the data were reversed. Accordingly, the items number 2, 4, 6, 8, 10 and 12 in the Scale of Culture of Fear were reversed. As categories are implemented in the reversed version in Maslach Burnout Inventory, all the items in this scale were reversed. The dimensions of Maslach Burnout Inventory are evaluated independently, so the negative-graded items in the sub-dimension of personal accomplishment were not reversed once more as is suggested by the researcher who adopted the scale into Turkish.

After obtaining the validity and reliability evidences regarding the points, frequency and percentage values were calculated in order to investigate the demographic information of the participants. Descriptive statistical techniques (mean, standard deviation, maximum and minimum values) were used in order to analyse the level of culture of fear perceived by the academics. Also, the gathered data were processed to obtain mean and standard deviation values for each of the item in the Scale of Culture of Fear, and frequency and percentage values were calculated to determine the reaction to each category. Descriptive statistical techniques (mean, standard deviation, maximum and minimum values) were used for each sub-dimension of burnout (emotional exhaustion, personal accomplishment, depersonalization) in order to analyse the level of burnout perceived by the academics. The relation between the perception of culture of fear and the sub-dimensions of emotional

exhaustion, personal accomplishment and depersonalization in the Maslach Burnout Inventory was investigated by means of Pearson correlation coefficient.

RESULTS

Descriptive statistics obtained to determine the level of culture of fear perceived by the academics are given in Table 1.

Table 1: Descriptive Statistics Regarding the Points Obtained by the Academics in the Scale of Culture of Fear

	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.
Culture of Fear	416	2.750	.995	1.000	6.310

When Table 1 is examined, it is apparent that the mean of the points obtained by 416 academics in the scale of culture of fear is lower than the average ($\bar{X}=2.750$). Starting from this point, it can be concluded that the level of culture of fear perceived by the academics is a bit low.

In order to determine the level of burnout perceived by the academics, descriptive statistics were obtained for each sub-dimension in Maslach Burnout Inventory. The results can be seen in Table 2.

Table 2: Descriptive Statistics Regarding the Sub-Dimensions in Maslach Burnout Inventory

	N	\bar{X}	s.s	Min.	Max.
Emotional Exhaustion	416	2.190	.679	1.00	4.56
Personal Accomplishment		3.772	.524	2.38	5.00
Depersonalization		1.813	.673	1.00	4.00

When Table 2 is examined, it is clear that the mean of the points obtained by the academics regarding the sub-dimensions of emotional exhaustion ($\bar{X}=2.190$) and depersonalization ($\bar{X}=1.813$) in Maslach Burnout Inventory overlaps with the category of rarely while the mean of the points obtained from the sub-dimension of personal accomplishment ($\bar{X}=3.772$), which

contains items that are opposite to the burnout, overlaps with the category of frequently. According to this statistics, academics rarely face emotional exhaustion and depersonalization. The sub-dimension of personal accomplishment is composed of items that reflect the effectiveness and productivity of people and in this sub-dimension, academics mostly state that they have personal accomplishment.

The effect of gender on the perceived culture of fear is examined by means of *t* test for independent samples. The results are given in Table 3.

When Table 3 is examined, it is apparent that the level of culture of fear perceived by the academics does not differ at a significant level according to gender [$t(414)=-.587, p=.557>.05$]. Therefore, it can be concluded that there is no statistically significant difference between point averages of female ($\bar{X}=2.779$) and male ($\bar{X}=2.721$) participants.

The level of culture of fear perceived by the academics according to their age is examined by means of using Kruskal Wallis H Test. The results are shown in Table 4.

When Table 4 is examined, it is clear that the level of culture of fear differs at a significant level statistically according to age [$X^2(sd=2)=24.447, p<.05$]. When the mean rank is examined, it is seen that the group having the highest mean is the group between the ages of 30-39. It can be concluded that the level of culture of fear is higher in this group than the other groups, which are 20-29 and over 40. The lowest mean rank belongs to the group whose age is over 40.

The level of culture of fear perceived by the academics according to their academic title is examined by means of using Kruskal Wallis H Test. The results are shown in Table 5.

When Table 5 is examined, it is apparent that the level of culture of fear differs at a significant level statistically according to academic title [$X^2(sd=3)=18.654, p<.05$]. When the mean rank is examined, the group that has the highest average point is composed of research assistants. It can be said that the level of culture of fear perceived by this group is higher than the level of culture of fear perceived by the other groups (Prof. Dr., Assoc. Prof. Dr., Assist. Prof. Dr.) The group having the lowest mean rank is composed of professor doctors.

Table 3: *t*-Test for Independent Samples Regarding the Points Obtained by the Academics According to Gender in the Scale of Culture of Fear

	Gender	N	\bar{X}	t	sd	p
Culture of Fear	Female	210	2.779	.587	414	.557
	Male	206	2.721			

Table 4: Kruskal Wallis H Test Regarding the Points Obtained by the Academics According to Age in the Scale of Culture of Fear

	Age	N	Mean Rank	X^2	sd	p	η^2
Culture of Fear	20-29	175	215.21	24.447	2	.000	.06
	30-39	136	236.61				
	Over 40	105	160.91				

The effect of gender on the level of burnout sub-dimensions, which are emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization is examined by means of *t* test for independent samples. The results are given in Table 6.

When Table 6 is examined, it is clear that the points obtained by the academics in the sub-dimension of emotional exhaustion [$t(414)=1.496, p=.135>.05$], personal accomplishment [$t(414)= -1.296, p=.196>.05$] and depersonalization [$t(414)= -.601, p=.548>.05$] do not show a significant difference according to gender. So, it can be concluded that there is no significant difference between the levels of emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization perceived by female and male participants.

The effect of age on participants' levels of emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization was examined by means of using one-way variance analysis (ANOVA). The differences between the groups were examined using Scheffe test as the equality of the variances was maintained and there was a difference between the samples. The results are given in Table 7.

When Table 7 is examined, it seems clear that the level of emotional exhaustion perceived by the academics does not display a significant difference according to age [$F_{(2-413)}=2.498, p>.05, \text{partial } \eta^2=.01$]. The level of personal accomplishment perceived by the academics displays a significant difference according to age [$F_{(2-413)}=6.891, p<.05, \text{partial } \eta^2=.03$]. According to statistics, the level of personal accomplishment perceived by the academics aged between 20-29 ($\bar{X}=3.698$) and 30-39 ($\bar{X}=3.744$) is lower than the level of personal accomplishment perceived by the academics aged over 40 ($\bar{X}=3.930$). The level of depersonalization perceived by the academics displays a significant difference according to age [$F_{(2-413)}=4.946, p<.05, \text{partial } \eta^2=.02$]. According to statistics, the level of depersonalization perceived by the academics aged between 20-29 ($\bar{X}=1.875$) and 30-39 ($\bar{X}=1.869$) is higher than the level of personal accomplishment perceived by the academics aged over 40 ($\bar{X}=1.636$).

The effect of academic title age on participants' level of personal accomplishment was examined by means of using one-way variance analysis (ANOVA). The differences between the

Table 5: Kruskal Wallis H Test Regarding the Points Obtained by the Academics According to Academic Title in the Scale of Culture of Fear

	Academic Title	N	Mean Rank	χ^2	sd	p	η^2
Culture of Fear	Prof. Dr.	45	160.99	18.654	3	.000	.04
	Assoc. Prof. Dr.	41	172.99				
	Assist. Prof. Dr.	72	190.47				
	Research Assist.	258	227.46				

Table 6: *t*-Test for Independent Samples Regarding the Points Obtained by the Academics According to Gender in the Sub-Dimensions of Maslach Burnout Inventory

	Gender	N		t	sd	p
Emotional Exhaustion	Female	210	2.240	1.496	414	.135
	Male	206	2.140			
Personal Accomplishment	Female	210	3.739	-1.296	414	.196
	Male	206	3.805			
Depersonalization	Female	210	1.793	-.601	414	.548
	Male	206	1.833			

Table 7: One-Way Variance Analysis Regarding the Points Obtained by the Academics in the Sub-Dimensions of Maslach Burnout Inventory

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p
Emotional Exhaustion	Intergroups	2.285	2	1.142	2.498	.083
	Intragroups	188.863	413	.457		
	Total	191.148	415			
Personal Accomplishment	Intergroups	3.678	2	1.839	6.891	.001
	Intragroups	110.221	413	.267		
	Total	113.899	415			
Depersonalization	Intergroups	4.393	2	2.196	4.946	.008
	Intragroups	183.417	413	.444		
	Total	187.810	415			

groups were examined using Scheffe test as the equality of the variances was maintained and there was a difference between the samples. The results are given in Table 8.

When Table 8 is examined, it is apparent that the level of personal accomplishment perceived by the academics displays a significant difference according to academic title [$F_{(3-412)}=5.591$, $p<.05$, partial $\eta^2=.04$]. According to statistics, the level of personal accomplishment perceived by research assistants ($\bar{X}=3.698$) is lower than the level of personal accomplishment perceived by professor doctor ($\bar{X}=4.000$).

The level of emotional exhaustion and depersonalization perceived by the academics according to their academic title is examined by means of using Kruskal Wallis H Test. The results are shown in Table 9.

When Table 9 is examined, it is apparent that the level of emotional exhaustion perceived by the academics does not display a significant difference according to academic title [$X^2(sd=3)=4.209$, $p>.05$]. Similarly, the level of depersonalization perceived by the academics does not display a significant difference according to academic title [$X^2(sd=3)=7.179$, $p>.05$].

The relation between the points obtained by the academics in the Scale of Culture of Fear and Maslach Burnout Inventory, with each sub-dimension, which are emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization, was examined using Pearson correlation coefficient. The results are given

in Table 12. According to Büyüköztürk (2011), correlation coefficients under .30 are regarded to be low, the ones between .30 - .70 are regarded to be medium and those over .70 are regarded to be high.

When Table 10 is examined, it is apparent that there is a statistically significant positive relation at medium level between culture of fear and the sub-dimension of emotional exhaustion in Maslach Burnout Inventory perceived by the academics [$r=.581$, $n=416$, $p=.000<.001$]. So, it can be concluded that when it comes to culture of fear and emotional exhaustion, if one rises, the other will rise as well. It is clear from the table that there is a statistically significant negative relation at medium level between culture of fear and the sub-dimension of personal accomplishment perceived by the academics [$r=-.382$, $n=416$, $p=.000<.001$]. Therefore, it can be concluded that when culture of fear and personal accomplishment are in question, if one increases, the other will decrease. It is also clear from the table that there is a statistically significant positive relation at medium level between culture of fear and the sub-dimension of depersonalization [$r=.531$, $n=416$, $p=.000<.001$]. Hence, it can be said that when culture of fear and depersonalization are in question, if one rises, the other will also rise.

Structural equation modelling was used in the study to determine the level of how much culture of fear predicts the sub-dimension of emotional exhaustion, personal accomplishment

Table 8: One-Way Variance Analysis Regarding the Points Obtained by the Academics in the Sub-Dimension of Personal Accomplishment in Maslach Burnout Inventory According to Academic Title

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p
Personal Accomplishment	Intergroups	4.455	3	1.485	5.591	.001
	Intragroups	109.444	412	.266		
	Total	113.899	415			

Table 9. Kruskal Wallis H Test Regarding the Points Obtained by the Academics According to Academic Title in Emotional Exhaustion and Depersonalization

	Academic Title	N	Mean Rank	X^2	sd	p	η^2
Emotional Exhaustion	Prof. Dr.	45	192.30	4.209	3	.240	.01
	Assoc. Prof. Dr.	41	191.46				
	Assist. Prof. Dr.	72	194.54				
	Research Assist.	258	217.93				
Depersonalization	Prof. Dr.	45	170.88	7.179	3	.066	.02
	Assoc. Prof. Dr.	41	192.48				
	Assist. Prof. Dr.	72	204.40				
	Research Assist.	258	218.75				

Table 10: The Relation Between Culture of Fear and Sub-Dimensions of Maslach Burnout Inventory

	Emotional Exhaustion	Personal Accomplishment	Depersonalization
Culture of Fear	.581*	-.382*	.531*

*: $p<.001$.

and depersonalization in Maslach Burnout Inventory. The relations between the variables were determined with the method of maximum likelihood. Direct relations were evaluated in the model, in which culture of fear was an external variable while emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization were internal variables. As a result, all t values regarding structural model were found to be significant at .05 level [$t_{\text{emotional exhaustion}}=13.44$, $t_{\text{personal accomplishment}}=-5.50$, $t_{\text{depersonalization}}=7.88$].

While evaluating the fit of structural equation modelling, χ^2/sd , RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), NNFI (Non-normed Fit Index) and CFI (Comparative Fit Index) were used. Fit indices obtained at the end of the analysis are given in Table 11.

When Table 11 is examined, the value of χ^2/sd was found to be $2.31 < 3.00$ and this value shows that there is a perfect fit in the model (Kline, 2011). The value of GFI was found to be .85 while the value of RMSEA was found to be .056. The value of NNFI was found to be $.95 > .90$. The value of CFI was found to be .96. It is stated that if this value is over .95, this shows that the model has a good fit (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). According to different criteria regarding goodness of fit (χ^2/sd , RMSEA, NNFI, CFI), it is clear that the model displays a good fit in general. The results show that the model is confirmed. The standardized values regarding the model are given in Figure 1.

As a result, correlation coefficient between culture of fear and emotional exhaustion was found to be $\gamma=.71$. This value shows that the effect of culture of fear on emotional exhaustion is

Table 11: Structural Equation Modelling Fit Indices Regarding the Relation Between the Scale of Culture of Fear and the Sub-Dimensions of Emotional Exhaustion, Personal Accomplishment and Depersonalization in the Maslach Burnout Inventory

Model	χ^2	sd	χ^2/sd	GFI	RMSEA	NNFI	CFI
First Model	1286.26	557	2.31	.85	.056	.95	.96

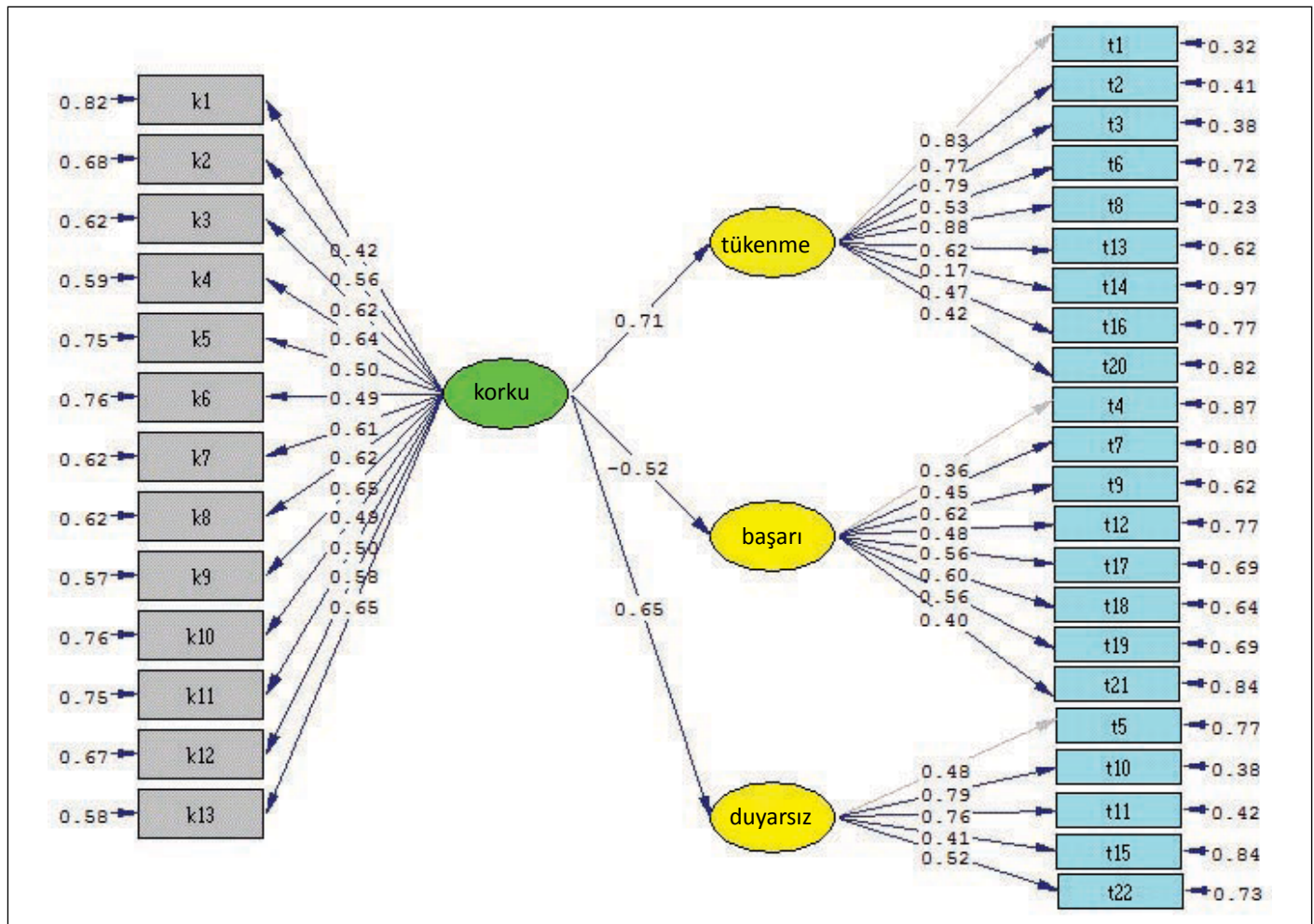


Figure 1: Route diagram regarding the relation between culture of fear and sub-dimensions of emotional exhaustion, personal accomplishment and depersonalization.

high ($\gamma=.71>.50$). Moreover, this results proves that there is a causal relationship between culture of fear and emotional exhaustion. There is a statistically significant positive relation between culture of fear and emotional exhaustion. Culture of fear predicts the variability of emotional exhaustion at a level of 50%.

Correlation coefficient between culture of fear and personal accomplishment was found to be $\gamma=-.52$. This value shows that the effect of culture of fear on personal accomplishment is high ($\gamma=-.52>.50$). Moreover, this results proves that there is a causal relationship between culture of fear and personal accomplishment. There is a statistically significant negative relation between culture of fear and emotional exhaustion. Culture of fear predicts the variability of personal accomplishment a level of 27%.

Correlation coefficient between culture of fear and depersonalization was found to be $\gamma=.65$. This value shows that the effect of culture of fear on depersonalization is high ($\gamma=.52>.50$). Moreover, this results proves that there is a causal relationship between culture of fear and depersonalization. There is a statistically significant positive relation between culture of fear and depersonalization. Culture of fear predicts the variability of depersonalization at a level of 42%.

DISCUSSION

In this study, the relation between culture of fear and burnout according to the perceptions of academics working at different faculties at three universities located in Ankara was analysed. At the end of the analysis, it was concluded that the level of culture of fear perceived by the participant academics was a bit low. This result is in parallel with the fact that universities should be places where academic can express their opinions freely although fear combined with panic is apparent all over society. However, it should be stated that even though fear perceived at universities is found to be low, this low-level fear can damage the freedom at universities unless necessary precautions are taken.

It was also found out that that participants' level of culture of fear did not differ according to the variable of gender whereas it differed according to the variables of age and academic title. The results show that the participants perceiving the highest level of culture of fear are between the age of 30-39 while the ones having the lowest level of culture of fear are 40 years old or more. While research assistants were found to have the highest level of culture of fear, professor doctors were perceiving culture of fear at the lowest level.

It is not surprising that academics who have spent years in their profession and proved to be successful are not vulnerable to culture of fear. However, those academics who are yet at the beginning of their professional life, especially, research assistants are likely to be more vulnerable to culture of fear.

While the level of burnout perceived by the participants was found to be low when it comes to the sub-dimensions of emotional exhaustion and depersonalization, it was concluded at the end of the study that participants had a perception of

a high level of personal accomplishment. In other words, it seems appropriate to state that academics' level of burnout is not at a critical level at all sub-dimensions. When the literature is reviewed, it is possible to come across some studies that support the result of this study. Budak and Süregevil (2005), Çavuş, Gök and Kurtay (2007), Ergin (1995), Özdemir (2001) and also Tetik (2011) found out in their studies that the participants had a low level of burnout at all sub-dimensions.

The level of burnout perceived by the participants did not differ according to the variable of gender at all sub-dimensions. In literature review, there are some studies supporting the result of this study. Dağcı and Kartopu (2014), Dolunay (2002), Gürdoğan and Atabey (2014), Hogan and McKnight (2007) as well as Maslach and Jackson (1985) found out in their studies that none of the sub-dimensions of burnout displayed a significant difference according to the variable of gender.

The level of emotional exhaustion perceived by the participants did not display a statistically significant difference according to the variable of age while the participants that were 40 years old or more had the highest level of personal accomplishment and lowest level of depersonalization. So, it can be concluded that younger academics had a higher level of burnout than the elder ones. Also, the level of emotional exhaustion and depersonalization perceived by the participants did not differ significantly according to academic title, but it was concluded that research assistants had the lowest level of personal accomplishment while professor doctors had the highest level of personal accomplishment.

It is apparent from the results that young academics who have just started academic life with idealistic feelings are more likely to be dissatisfied with what they see and find about their organization or profession. It is thought that as years pass, young academics see that the path to success has some barriers and difficulties and they are more likely to get rid of burnout as they gain experience and knowledge in years.

It was found out at the end of the analysis that there was a causal relationship between the levels of culture of fear and burnout perceived by the academics. The results show that there is a statistically significant positive relation between culture of fear and emotional exhaustion. Culture of fear predicts the variability of emotional exhaustion at a level of 50%. There is a statistically significant negative relation between culture of fear and emotional exhaustion. Culture of fear predicts the variability of personal accomplishment a level of 27%. There is a statistically significant positive relation between culture of fear and depersonalization. Culture of fear predicts the variability of depersonalization at a level of 42%.

The relation between culture of fear and burnout gives the signal that culture fear can bring other negative feelings that will cause failure and unhappiness. In an environment where culture of fear is dominant, analytical thinking and questioning, that bring growth and progress, cannot come to life.

CONCLUSION

At the end of the analysis in this study, the level of culture of

fear and burnout perceived by the academics working at three different universities in Ankara was found to be low. Starting from this point, although the level of culture of fear and burnout perceived by the academics is low, it seems appropriate to look for ways to eliminate culture of fear and burnout at universities totally, and the necessary precautions should be taken for this end.

According to the results of this study, mostly younger academics face the culture of fear and burnout at universities. Because of this reason, research assistants, who are at the beginning of their academic working life, should be supported to get rid of the perception of fear and feeling of burnout. Also, they should be provided with opportunities that will foster their personal and vocational development.

When it is considered that culture of fear dominating organizations is a significant predictor of the level of burnout perceived by the academics, it seems vital to make the necessary arrangements regarding managers at organizations. In this context, it should be an essential prerequisite for the people who want to be or will be elected as managers to have the necessary education about administrative sciences and organizational culture. Moreover, the managers who are in office now although they have not had such an education should be made to get the necessary education through seminars or in-service training.

Richards (2003) states that the most dangerous type of fear is unacknowledged fear. Starting from this point, a peaceful working environment should be established so that the employees feel the freedom to share their problems with the managers when they feel fear or experience burnout at their workplace.

It is thought that the relation between culture of fear and burnout can be accepted to be a warning against other negative feelings caused by culture of fear. At this point, other feelings and phenomena caused by culture of fear should be handled in further studies.

REFERENCES

- Appelbaum, H. S., Bregman, M., & Moroz, P. (1998). Fear as a strategy: Effects and impact within the organization. *Journal of European Industrial Training*, 22(3), 113-127.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-28.
- Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve medeniyet kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (15).
- Ashkanasy, N. M., & Nicholson, G. J. (2003). Climate of fear in organisational settings: Construct definition, measurement and a test of theory. *Australian Journal of Psychology*, 55(1), 24-29.
- Budak, G., & Süregevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (15. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü: niçin 'mış gibi' yaşıyoruz?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavuş, M. F., Gök, T., & Kurtay, F. (2007). Tükenmişlik: Meslek yüksekokulu akademik personeli üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 97-108.
- Dağcı, A., & Kartopu, S. (2014). Mesleki tükenmişlik ile dindarlık eğilimi arasındaki ilişki üzerine ampirik bir araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 365-383.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-62.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. (pp. 143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Furedi, F. (2014). *Korku kültürü: risk almamanın riskleri*. (2. Baskı). Yıldırım B. (Çev). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- González Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174.
- Gürdoğan, A., & Atabey, S. (2014). Banka çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyum düzeylerine yönelik bir çalışma. *Journal Of Recreation And Tourism Research*, 1(2), 14-28.
- Güvenç, B. (1974). İnsan ve kültür. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Hogan, R. L. & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55, doi: 10.1080/10705519909540118
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: structural equation modeling with the simples command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3. Ed.). New York: The Guilford Press.

- Koçel, T. (2005). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308.
- Maslach, C. (1976). Burnout. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-152.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498.
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2008). *Measuring burnout*. The Oxford handbook of organizational well-being. (pp. 86-108). Oxford: Oxford University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Nesin, A. (2014). *Korkudan korkmak*. (15. baskı). İstanbul: Nesin Yayınevi.
- Özdemir, H. D. (2001). Üniversite akademik personelinin görev unvanları açısından iş tükenmişlik düzeylerinin araştırılması. Unpublished master's dissertation. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye
- Özyurt, G., Öztura, İ., Alkın, T., & Özerdem, A. (2015). Epilepsiye bağlı anksiyete bozukluğu olgusu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 71-5. Retrieved from <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C26S1/09.pdf>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarılama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tetik, S. (2011). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Salihli meslek yüksekokulu örneği. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 339-350.

Toplumsal Değişim Açısından Üniversite-Kent Etkileşimi ve Algısı: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği

University-City Interaction and Perception in Terms of Social Change: The Case of Bülent Ecevit University

Hasan SANKIR, Şebnem SANKIR

ÖZ

Küreselleşmenin etkileri ve bilişim teknolojisi alanında meydana gelen gelişmeler ile birlikte üniversitelerin rolü giderek farklılaşmaktadır. Üniversiteler bilimsel faaliyetler ve eğitim gibi temel işlevlerinin yanı sıra yerel, bölgesel ve küresel dinamikleri de içeren yeni ve farklı rolleri üstlenmektedirler. Günümüzde üniversiteler buldukları bölgelerde kültürel ve sosyal sermayenin oluşturulmasına, ekonomik kapasitenin artırılmasına ve çevresel gelişimin sağlanmasına katkı sunarak toplumsal değişimin ana aktörlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu anlamda üniversiteler buldukları bölgenin/kentin kalkınmasında anahtar rol üstlenen sosyal aktörler olarak görev yapmaktadır. Üniversitelerin katkıları sonucunda bölge/kent halkı ile bir etkileşim gerçekleşmekte ve sonucunda organik bir bağ ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde üniversitelerin sayısının artmasıyla birlikte kent-üniversite etkileşimi konusuna ilgi de giderek artmaktadır. Bununla beraber literatüre bakıldığında bu yönde gerçekleştirilen çalışmaların henüz az sayıda olduğu görülmektedir. Bu anlamda çalışmamızın amacı üniversitenin kentle etkileşiminin ve Zonguldak'a yönelik ekonomik, sosyal ve kültürel katkılarının kent halkı tarafından nasıl algılandığının ortaya konulmasıdır. Bu amaçla nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışmada 844 katılımcıya 77 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Nitel çalışmada ise, kentte faaliyet gösteren sivil toplum örgütleri, basın kuruluşları, odalar, yerel yönetimlerden oluşan kent temsilcileriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda Bülent Ecevit Üniversitesi ve Zonguldak halkı arasında karşılıklı ve güçlü bir etkileşim olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca üniversitenin kentin sosyal, ekonomik ve kültürel gelişim süreci üzerinde etkili olan önemli aktörlerden biri olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda Zonguldak halkı üniversitenin kente yönelik olumlu bir etki yarattığını düşünmektedir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite algısı, Sosyo-ekonomik değişim, Sosyo-kültürel değişim, Üniversite-kent etkileşimi

ABSTRACT

The role of universities in the global world is becoming more diverse with the developments in information technology and the acceleration of globalization. Universities undertake new and different roles including local, regional and global dynamics besides their basic functions such as training and scientific activities. At the present time, universities stand out as the main actors of social change by contributing to environmental development, increasing economical capacity and building up cultural and social capital. In this manner, universities serve as social actors that play a key role in the development of their region. As a result of the contributions of the universities, an interaction with city people occurs and an organic bond begins to arise. With the increasing number of universities, the interest in city-university interaction is increasing. Therewithal, the number of studies in this direction is very little in literature. In this sense, the aim of the study is to determine the interaction of a university with city and how economic, social and cultural contributions of Bülent Ecevit University (BEÜ) are perceived by city people. For this purpose, a field study using both qualitative and quantitative data collection method was

Hasan SANKIR (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7239-1050

Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Zonguldak, Türkiye
Bulent Ecevit University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, Zonguldak, Turkey
hsankir@gmail.com

Şebnem SANKIR

ORCID ID: 0000-0002-4297-1062

Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Zonguldak, Türkiye
Bulent Ecevit University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology, Zonguldak, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 17.06.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 04.04.2017

performed. In quantitative study a questionnaire that consists of 77 questions was conducted on 844 participants. In qualitative study, a face to face interviews with non-governmental organizations operating in the city, media organizations, chambers, city representatives were carried out. The result showed a strong and mutual interaction between BEÜ and city people. Also, it is found that the university is an important actor that contributes to social, economic and cultural development of the city. In this manner, Zonguldak community thinks that university has a positive effect on city.

Keywords: University perception, Socio-economic change, Socio-cultural change, University-city interaction

GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları kuruldukları şehir ve bölgeler ile artan bir biçimde bütünleşme yoluna giderken, aynı zamanda şehirler de üniversitelerin kentin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine katkılarını destekleyecek şekilde potansiyelini harekete geçirme yollarını aramaktadır. Yükseköğretim kurumları eğitim ve öğretim hizmeti vermeyi, bilimsel araştırmalar yapmayı, yetişmiş insan kaynağı ihtiyacını karşılamayı ve birikimini toplum yararına kullanılmayı amaçlarken diğer taraftan şehrin gelişmesinden sorumlu kurumlar arasında görüldüğünden üniversitelerden donanımlı bireyler yetiştiren, daha fazla mezun vermesi beklenen, teknoloji üreten, yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, topluma yönelik hizmetler üreten kurumlar olması beklenmektedir (OECD, 2007: 30).

Bölgesel politikaların genişlemesine paralel olarak buldukları şehir ve bölgelerin üniversitelerden beklentileri daha geniş bir tabanda yayılarak artmıştır (Goddard & Puukka, 2008, s. 16). Bilişim teknolojisi alanında meydana gelen gelişmeler, küreselleşmenin etkileri ve bölgesel uzmanlaşmanın önemini artmasıyla birlikte bu talepler her geçen gün daha da artmaktadır. Üniversitelere yönelik bu beklentiler bölgesel çevrenin hem ulusal, ulus üstü ve küresel ekonomilerle yarışabilmesi hem de ulusal makroekonomik durum için de bir gerekliliğin sonucu olmaktadır. Bu noktada bölgenin yerel sosyo-ekonomik alt yapısı potansiyeli fiziksel alt yapı kadar önemli duruma gelmekte ve üniversiteler ekonomik gelişme için anahtar unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Chatterton & Goddard, 2003, s. 19).

Üniversitelerin kuruldukları bölgelere sağladıkları katkılar açısından bakıldığında, ana faaliyetleri olan eğitim - öğretim, araştırma/ teknoloji transferi ile ilişkili katkılarının yanında 'diğer faydalar' olarak kategorize edilebilecek alanlarda birçok yarar sağlamaktadırlar. Örneğin Boucher, Conway ve Van Der Meer'in üniversitelerin buldukları bölgelere yönelik katkılarını üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, 'diğer faydalar' kategorisinde 'üniversitelerin girişimciliği cesaretlendirmesi, bölgesel konsorsiyum oluşturması, kültürel ağlar, bölgesel tanıtım, şehir yenilenmesi' gibi özelliklere dikkat çekmiş ve şehir-üniversite etkileşiminin hem geniş bir alanda hem de farklı seviyede gerçekleştiğini tartışmıştır (Boucher et al., 2003, s. 892).

Küresel olarak bakıldığında dünyadaki yükseköğretim sisteminin genişlemesi son elli yılda meydana gelen değişimlere paralel olarak oldukça artmış ve yönetiminden finansmanına, kurumsal yapılanma biçiminden verilen hizmet biçimlerine kadar kapsamlı bir dönüşüm yaşamıştır. Bu gelişmeler ekonomik rekabetin küresel olarak hızlanması, küresel ekonominin

aldığı yeni form, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin yükselmesi ve toplumun geniş kesimlerince yükseköğretime erişim talebinin artması gibi bir takım süreçlerin karşılıklı etkileşimleri sonucu ortaya çıkmıştır (Çetinsaya, 2014, s. 13-34).

Benzer sürecin Türkiye için de yer aldığı görülmektedir. 1980 sonrasında yükseköğretime erişim artmış olmakla birlikte, sistem üniversiteye giriş taleplerini ancak kısmi bir oranda karşılayabilmiştir. Yine 1980'lerde kamu yönetimi anlayışındaki değişimle birlikte merkezî otoriteler, yükseköğretimin amacı ve çalışma biçimini belirlemede daha etkin rol oynamaya ve yükseköğretim sistemini daha fazla denetime tabi tutmaya başlamıştır (Çetinsaya, 2014:33-45). 90'lı yıllar ile birlikte üniversite ve komşu çevre arasındaki ilişkiler yerini, sürdürülebilir iktisadi-sosyal üretim ve kalkınma projelerine bırakmıştır (Gürkaynak & Kasımoğlu, 2004). 2008 yılı itibarı ile de Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının bölgesel gelişimlerin desteklenmesi yönündeki politikaların bir parçası olması, yükseköğretime erişimi arttırmak gibi sebeplerle sayısı hızlıca artarak her şehirde en az bir tane olacak şekilde ülke geneline yayılmıştır. 2006-2011 yılları arasında 88 yeni üniversite kurulduğu görülmüştür (Günay & Günay, 2011:11-20). 2016 yılı itibarı ile de bu sayı 183'e ulaşmıştır.

Türkiye'de üniversite sayısının artması, üniversite-kent etkileşimine yönelik çalışmaların az sayıda olması, konunun niceliksel ve niteliksel olmak üzere geniş bir boyutta bilgi sağlayacak bir alan araştırmasını gerektirmiştir. Üniversite-kent etkileşiminde kentin üniversiteyi nasıl algıladığını ele alan bu çalışmada amaç, üniversitenin kentin ekonomik, sosyal ve kültürel hayatına katkısının bölge insanı tarafından nasıl algılandığının nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ile saptanmasıdır.

Bu çalışma ile ayrıca üniversitelerin buldukları illerin kalkınması ve gelişmesi bağlamında merkezi yönetim, yerel yönetim gibi taraflara ilgili sosyal, kültürel ve ekonomik politikaların oluşturulması sürecinde katkı sağlayacak bilimsel bilgilerin sunulması amaçlanmıştır. Bu nedenle saha çalışmasına Zonguldak halkının yanısıra hem şehrin hem de yükseköğretim kurumlarının gelişmesinden sorumlu olan yerel ve merkezi yöneticiler, sivil toplum ve meslek kuruluşları dahil edilmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın temel araştırma problemi şudur:

- Bülent Ecevit Üniversitesi'nin (BEÜ) Zonguldak'a katkılar nelerdir ve bu katkılar nasıl algılanmaktadır?

Araştırmanın alt problemleri işe şöyledir:

- BEÜ'nün Zonguldak'ın ekonomik gelişimine katkısı nasıl algılanmaktadır?

- BEÜ'nün Zonguldak'ın sosyal gelişimine katkısı nasıl algılanmaktadır?
- BEÜ'nün Zonguldak'ın kültürel gelişimine katkısı nasıl algılanmaktadır?
- BEÜ'nün Zonguldak'ın sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine katkısına yönelik algılar, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Üniversitelerin Buldukları Bölge Ekonomilerine Etkisi

Üniversiteler bölgelerindeki geniş bir iş ağında işveren durumunda olmaları, yerel mal ve hizmetlerin alıcısı olmaları, kültürel hayata katkı sağlamaları, buldukları şehirlerin çevresini değiştirmelerinden dolayı en temel seviyede buldukları lokal ekonomiler için kaynak kurumlar olabilmektedirler. Üniversiteler bölgesel gelişimi 'aktif' olarak desteklemeseler bile ana faaliyet alanı olan araştırma ve eğitim alanındaki altyapı yatırımları "pasif bir bölgesel çoğaltıcı etkiye" sahip olabilmektedirler (Goddard & Kempton, 2011: 1).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD, 2007) 12 ülkedeki 14 bölgenin ve OECD bölgesel değerlendirmelerinin kapsamlı bir derlemesinden yola çıkarak eğitim, araştırma ve topluma hizmet ile ilgili yükseköğretim kurumlarının bölgesel katılımının değerlendirildiği 'Yükseköğretim ve Bölgeler: Küresel Rekabetçi, Yerele Odaklı (Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged) isimli çalışmada üniversitelerin en fazla aktif katkı yaptıkları alanların; eğitim ve öğretim rolü ile beşeri sermayenin gelişimi; sosyal, kültürel, çevresel gelişime katkı; bölgesel kapasitenin kurulmasına katkı ve yükseköğretim kurumlarının araştırma faaliyetleri ile bölgesel inovasyona yapmış oldukları katkı olmak üzere dört alanda gerçekleştiği belirtilmiştir (OECD, 2007). Bu dört boyutun birbirine entegre olması, üniversitelerin bölgesel gelişim sürecinde proaktif bir yol izlediğini göstermektedir (Goddard & Kempton, 2011: 2-3).

Felsenstein (1996), yükseköğretim kurumlarının buldukları bölgeler ve kuruldukları yerler için hem işveren hem müşteri olmalarının yanısıra servis ve hizmet sağlayıcıları olmalarından dolayı ekonomik olarak direkt katkıları olduğunu belirtmiştir. Felsenstein'in 'geriye bağlantılar' "backward linkages" dediği bu girdiler hane halkı (yüksek gelir, yerel istihdam, harcamalar yoluyla tetiklenen gelir ve istihdam), yerel yönetimler (istihdamın ve yerel iş hacminin artışına bağlı geniş vergi ve daha fazla gelir, üniversiteler tarafından yerel hizmet sağlayıcılarına tedarik ve kalitede sorumluluk yüklemesi) ve son olarak da yerel iş sahaları (üniversitelerin lokal işletmeleri işlerini büyütmesi için teşvik etmesi) olmak üzere toplamda üç alanı etkilemektedir (Felsenstein, 1996: 1576). Ayrıca üniversiteler bölgelerindeki yerel endüstrilerin inovasyon süreçlerine birçok açıdan ve doğrudan katkı yaparak buldukları bölgenin ekonomik gelişimini desteklemektedirler (Lester, 2005).

Üniversitelerin Sosyal, Kültürel ve Çevresel Olarak Bölgesel Gelişime Katkısı

Bölgesel gelişme denince bu genellikle ekonomik alandaki

gelişim olarak düşünülmektedir. Goddard (2007) her ne kadar üniversitelerin üstlenmiş oldukları farklı misyonları olsa da birçok yükseköğretim kurumunun sosyal ve çevresel katkısı kendi misyonlarının bir parçası olarak gördüğünü belirtmektedir. Yükseköğretim kurumları kentsel ve kırsal alanların yenilenmesi, sağlık ve sosyal bakım, sosyal ve kültürel gelişime katkının yanında topluma faydalı araştırmalar yaparak da katkı sağlamaktadırlar. Personel ve öğrenci ile birlikte yerel yönetim hizmetlerine hem gönüllü olarak hem de bir yurttaş olarak hizmet vermektedirler. Özellikle tıp ve sosyal çalışma bölümlerinin saha çalışmalarında sosyal faydaya katkı yapan öğrenci aktiviteleri desteklenmektedir ki bu aktiviteler çoğu zaman tıbbi ve klinik faaliyet ve hizmetlerin direkt tedariki şeklinde olmaktadır. Bu örnekler sadece tıp alanında değil mühendislik, hukuk gibi... ihtiyaç duyulan alanlarda da görülmektedir (Goddard, 2007: 168).

Üniversitelerin hem yerel düzenlediği programlar hem de yaşam boyu eğitim faaliyetleri sosyal ve ekonomik bütünleşmede önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Goddard & Kempton, 2011: 2). Üniversiteler bu faaliyetleri ile bir taraftan yetişmiş insan gücüne katkıda bulunmakta, diğer taraftan nitelikli iş gücü yetiştirmektedir. Ayrıca bireyler mesleki gelişmeleri yakından takip ederek kendilerini yenilemektedirler.

Üniversitelerin yapmış olduğu birçok faaliyet buldukları bölgelerin sadece ekonomilerine değil aynı zamanda sosyal, kültürel ve çevresel gelişimine de katkı yapmaktadır. Bu katkıların hepsi birbirine güçlü bir şekilde bağlı olup birbirinden izole düşünülmemelidir (Zepeda & Marmolejo, 2006: 38). Aşağıda sırası ile bu faaliyetler ele alınmıştır.

Sağlık ve refah: Yükseköğretim kurumları verdikleri eğitim programları, araştırma hizmetleri, genel hizmetler ve altyapı çalışmaları yolu ile kendi bölge insanının sağlığı, güvenliği, sıhhat ve genel sosyal refahına katkı yapmaktadır (Goddard, 2007:168). Toplum sağlığına yönelik üniversitelerin tıp fakültelerinin toplum sağlığına yönelik faaliyetleri, gönüllü çalışmalar, halk sağlığı günleri ile desteklenmektedir.

Yerel canlanma ve kırsal gelişim: Üniversiteler kampüs, yerleşke ve yurtlar ile çevrelerine pozitif etki yapmaktadır. Üniversite ile bağlantılı olarak belediye hizmetleri de eklendiğinde parklar, bahçeler ve rekreasyon alanları ile buldukları şehrin genel görüntüsüne/çevresine katkı yapmaktadır. Yükseköğretim kurumları kampüs ve yerleşkelerinin bulunduğu ve işsizliğin olduğu kırsal ve kentsel alanlarda güvenlik, yemek, temizlik gibi hizmetlerini ihale etmeleri dolayısıyla istihdam sağlayıcı katkı yapmaktadır. En temelde ise üniversiteler coğrafik olarak dezavantajlı konumda bulunan bölgelerin/alanların yeniden canlanması için ana faaliyet alanları olan eğitim ve araştırma faaliyetlerinde bulunarak katkı yapmaktadır (OECD, 2007: 169-170).

Kültürel gelişme ve yaratıcı endüstriler: Kalkınma ajanı olarak kültür yaratıcı endüstrilere doğrudan katkıda bulunmakta, yaratıcı sınıfları çekerek ve elinde tutarak dolaylı bir ekonomik fayda sağlamakta ve ek olarak kültür insanın anlayışını ve yaşam kalitesini arttırmaktadır.

Yükseköğretim kurumları buldukları bölgeye özgü öğretim programları düzenleyerek ve toplumsal farkındalığı artırma-ya yönelik araştırma projeleri, danışmanlık ve özel gruplara yönelik hizmetler ile bölgenin kültürel birikimine ve yaşam kalitesine katkı yapmaktadır. Bünyelerinde bulunan kütüphaneler, müzeler, galeriler, orkestralar, oditoryum, spor tesisleri, radyo ve televizyon kuruluşlarını halka açmaktadırlar. Kültürel festivaller ve gösterilere sponsor olmakta, kültürel etkinliklere katılmakta ve uzman kadrolarının yer almalarını sağlamaktalar (OECD, 2007: 171). Ayrıca halka yönelik kurslar, konserler, tiyatro ve öğrenci aktiviteleri gibi programlar üniversitelerin sosyo-kültürel katkılarına gösterebileceği en bariz alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Goddard & Kempton, 2011:3).

Richard Florida (2003: 9) ekonomik büyümede anahtar bir unsur olarak gördüğü 'yaratıcı sınıfın' 'tolerans, yetenek ve teknoloji' olmak üzere bu üç sıfat ile birlikte anılan şehirleri tercih ettiklerini belirtmiştir. "Yaratıcı sınıfın" her çeşit farklılığa açık olan 'toleranslı' şehirleri tercih ederek 'yaratıcı kişilik' olarak kendi kimliklerini yaşama fırsatı elde ettiklerini belirtmektedir. Üniversiteler bu noktada buldukları kentlere küresel bilginin ve yetenekli insan akışının sağlanmasına yardımcı kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Ayrıca yükseköğretim kurumları çeşitli, çok kültürlü ve toleransı yüksek ortamlar yaratarak sosyal kaynaşma ve bütünleşmeyi sağlamaktadırlar (OECD, 2007: 171-172).

Çevresel sürdürülebilirlik: Üniversiteler çevresel sürdürülebilirliğin gelişimine birçok açıdan katkı sağlayabilmektedir. Bu katkılar; 'beşeri sermaye ve sürdürülebilirlik gelişme alanında ileri eğitim programları geliştirme; araştırma, danışmanlık ve kaynak uzman olarak rol alma, sürdürülebilirlik süreçlerinde bölgesel aktörler ile kapasitenin bir araya gelmesinde aracılık etme; kampüs yönetimi, bina tasarımı, atık yönetimi, su ve enerjinin tasarruflu kullanımı, 'yeşil kampüs' benzeri kampüs yönetiminde iyi örneklerin gösterimi' gibi farklı alanlarda olmaktadır (OECD, 2007: 173).

Literatüre bakıldığında üniversite-kent etkileşimi dünyada ve Türkiye'de iktisat, işletme, halkla ilişkiler ve tanıtım, sosyoloji, coğrafya gibi farklı disiplinlerce ele alınıp incelenmiştir. Bu çalışmalar üniversite kent etkileşimini ekonomik, sosyal, kültürel, kent imajı, bölgesel üstünlük yaratma gibi farklı boyutlardan ele alarak tartışmışlardır. Çalışmalar bölgesel gelişime katkı bağlamında üniversitenin şehre katkılarını ortaya koyarken, geliştirilmeye açık alanlar ve problem sahaları da tespit edilmiştir. Diğer taraftan üniversite-kent etkileşiminde önemli taraflardan biri olan üniversite öğrencilerinin üniversite ve kentle ilişkin görüş ve değerlendirmelerin ele alındığı çalışmalarda mevcuttur (Ergun, 2014).

Üniversite kent etkileşimini ekonomik açıdan ele alan çalışmalar (Kaşlı ve Serel, 2008; Altuntaş & Erilli, 2015; Binici & Koyuncu, 2015; Korkmaz, 2015; Selçuk, 2012), öğrenci harcamalarının yerleşik firmalar ve kent üzerindeki ekonomik etkilerini incelerken, halkla ilişkiler alanında yapılmış olan çalışmalar (Adıgüzel & Sönmez Özkan, 2013) da şehrin rekabet avantajı elde etmesinde ve marka şehir olmasındaki katkıyı incelemiştir. Diğer taraftan üniversite imajının algılanışını ölçen çalışmalar

üniversite hizmetlerinin kent nezdindeki imajının algılanışını ve etkisini ölçmüştür (Aktaş, 2010).

Üniversite-kent etkileşimine yönelik yapılmış az sayıda algı çalışması bulunmaktadır (Taşçı et al., 2011; Sankır & Demir Gürdal, 2014; Sağır & İnci, 2013; Yılmaz & Kaynak, 2012; Patr et al., 2012; Kaya, 2014). Bu çalışmalar üniversitenin bölgesel fırsat eşitliğine katkısının yanı sıra üniversite ve öğrencilerinin kente ekonomik ve sosyo-kültürel etkilerini çok boyutlu bir yelpazede araştırmıştır. Burada Arap'ın da (2015: 115) belirttiği gibi üniversite-kent etkileşimi üzerine yapılmış çalışmaların çoğu yeni üniversitelerin (2006 ve sonrası) kentle etkileşimlerini farklı açılardan irdelemekte olup, kuruluşu daha eskilere dayanan üniversitelere yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Türkiye'de üniversite-kent etkileşimine yönelik çalışmaların az sayıda olduğu düşünüldüğünde, 1924 yılında kurulan BEÜ'nün şehir ile etkileşiminin nasıl olduğu ve şehre sosyal, kültürel, ekonomik katkılarının şehir halkı tarafından nasıl algılandığını ele alan bu çalışma ile ilgili alanda literatüre katkı yapmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Üniversite – kent etkileşiminin boyutlarının nasıl algılandığının ele alındığı bu çalışmada nicel ve nitel metod bir arada kullanılmıştır. Her iki yaklaşım farklılıklar gösterse de ikisi de tamamlayıcı biçimlerde kullanılabilir. Nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca bir tanesinin kullanılmasındansa, birlikte kullanılması araştırma problem ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına imkan sağlamaktadır (Creswell, 2014: 4). Nicel veri tekniklerinin çoğu büyük resmi görmek için verileri özetlerken, nitel yöntemler en iyi veri çoğaltıcılar olarak düşünülebilir. Veriler arttığında olayların anahtar yönlerini görmek mümkün olmaktadır (akt. Neuman, 2013: 20). Bu nedenle hem genel verilerin toplanması hem de bu veriler içinde anahtar ve orijinal veriler ile çalışmanın tamamlayıcı bir biçimde zenginleştirilmesi amacıyla çalışmada nicel veri toplama yöntemlerinden anket tekniği, nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Anket çalışması 844 kişiye yüz yüze uygulanmıştır. Anket uygulanacak bölgelerin seçiminde üniversite-kent etkileşiminin yoğun olduğu kampüs bölgeleri ile öğrencilerin yoğun olarak ikamet ettiği mahalleler dikkate alınmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunu oluşturan anket soruları iki bölümden oluşturulmuştur. Anket formunun ilk bölümü yaş, cinsiyet, medeni durumu, meslek, gelir gibi konulardan oluşan sosyo-demografik bilgi formundan oluşmuştur. Anket formunun ikinci bölümü kent halkı ile üniversite arasındaki etkileşimi ortaya koymaya yönelik olup üniversitenin yaygın ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerinin ölçüldüğü önermelerden oluşturulmuştur. Anketin geliştirilmesi sürecinde üniversite-kent algısına yönelik literatür incelenmiştir (Goddard, 2007; Taşçı et al., 2011; Yılmaz & Kaynak, 2012; Patr et al., 2012). Ayrıca çalışmada geliştirilen anketin iç geçerlik çalışmaları uzman görüşleri alınarak sağlanmış ve ankette yer alan sorular çalışmanın amacına uygun hale getirilmesi için tekrar gözden geçirilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olmadığı belirlenen bazı sorular ankette çıkarılarak ankete son hali verilmiştir. Geliştirilen ankette üniversite-kent

etkileşimi 'ekonomik', 'sosyal' ve 'kültürel' olmak üzere üç farklı açıdan ele alınıp değerlendirilmiştir. Anket 13'ü açık uçlu olan 39 sorudan oluşmuştur. Fakat 39. soru, 38 önermeden oluştuğundan katılımcılara toplamda 77 soru yöneltilmiştir. Önermelere katılım düzeyleri, "katılmıyorum", "kararsızım" ve "katılıyorum"a doğru üç seçenekten oluşmaktadır. Algı çalışmasının güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değeri 0.65'in üzerinde bulunmuştur.

Araştırmada anket uygulamasından toplanan nicel verilerin analizleri SPSS'te betimsel ve açıklayıcı olmak üzere iki grupta gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz için frekans tabloları alınmıştır. Çalışmanın açıklayıcı kısmında ise Bülent Ecevit Üniversitesi hakkındaki görüş, tutum ve algılar ile demografik-sosyo-ekonomik değişkenleri arasındaki ilişki ki kare testi ve çapraz tablolar ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için kullanılan yarı-yapılandırılmış mülakat formu yerel aktörlerin Bülent Ecevit Üniversitesi ile olan iletişimi, işbirlikleri, üniversite-kent etkileşimine yönelik düşünceleri ve üniversiteden beklentileri başlıklarında oluşturulmuştur. Nitel araştırmalar genellemeden ziyade bir durumun ya da olayın derinlemesine ve ayrıntılı irdelemesine amaçlanmaktadır. Bu sebeple nitel çalışmalarda çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerine başvurulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 57). Bu çalışmada çalışma grubu maksimum çeşitlilik gösteren bir örneklemden oluşturulmuştur. Şehrin ekonomisinde ve yönetiminde etki sahibi olan sivil toplum örgütleri, basın kuruluşları, odalar, yerel yönetimlerden oluşan kent temsilcileri ile yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmeler en az 30 en çok 90 dakika sürmüştür.

Görüşmelerde önceden alınan izin ile ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı yapılmasının istenmediği durumlarda not tutulmuştur. Görüşmelerden sonra her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış mülakat formunda yer alan sorular ana kategori olarak kullanılmış, bu sorulara verilen yanıtlar alt kategorileri oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmada ilk olarak açık kodlama yapılmış ve verilerden ilk düzey kavramlar oluşturulmuştur. Analizin bir sonraki aşamasında ilk düzey kategoriler birbiriyle bağlantılandırılarak daha soyut kategorileştirme düzeyine geçilmiştir. Son aşamada soyutlama bir adım daha ileri götürülerek kategoriler üniversite-kent etkileşimine ilişkin teorik kavramlar etrafında yeniden örgütlenmiş ve veriler bütünleştirilmiştir. Böylece temel kategorilerin üretildiği seçici kodlama yapılmıştır. Kısacası veri analiz süreci verilerden ilk kavramlara doğru üç aşamalı iki düzeyli soyutlama sürecinin olduğu bir ilerleme göstermiştir. Nitel veriler çalışmanın amaçlarına uygun başlıklarda nicel verilerle birlikte sunulmuştur. Bu şekilde üniversite-kent etkileşimine yönelik ulaşılan nicel bulgular nitel bulgularla desteklenmiş aynı zamanda spesifik örnekler elde edilmiştir.

Katılımcılara yönelik gizliliğin sağlanması için kurum ve kişi adları kullanılmamıştır. Her bir katılımcıya kodlar verilerek K1'den K12'ye kadar kodlanmıştır. Toplamda bir sivil toplum örgütü, dört yerel gazete, bir maden işletme firması, bir taşkömürü madencilik alanında faaliyet gösteren firma, iki oda, bir sendika, bir mülki idare Amirliği hizmetleri ve bir mahalli

idare Amirliği hizmetleri sınıfından olmak üzere 12 temsilci ile görüşülmüştür.

BULGULAR

Sosyo-demografik Bulgular

Örneklem: Araştırmaya katılanların %66.9'u erkek %33.1'i kadındır. Bu katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında çoğunluğun (%61) lise, üniversite ve lisansüstü programlardan mezun olanların oluşturduğu, bunu %21.1 ile ilkököl ve %16.1 ile ortaokul mezunlarının takip ettiği, okur-yazar olan (0.5) ile okur-yazar olmayanların (0.7) oranının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun yaş dağılımına bakıldığında 18-28, 29-39 ve 40-50 yaş aralıklarındaki her bir grup örneklemin %25'ini, 51-61 yaş grubu %18,1'ini, 62 yaş ve üstü ise %7,5'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların meslek gruplarına göre bakıldığında ev kadını, emekli ve esnaf gruplarının her biri örneklemin %12'sini oluştururken bunu serbest meslek çalışanları (%11.2), şoförler (%9.3), öğrenciler ya da çalışmadığını beyan edenler (%8.4), işçiler (%5.9) ile profesyonel mesleklerle sahip katılımcılar (%5.5) izlemiştir.

Katılımcıların Zonguldak'da yaşama sürelerine bakıldığında büyük çoğunluğunun (%83.3) 20 yıl ve fazla zamandır Zonguldak'ta yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda kuruluşu 1920'lere kadar uzanan Bülent Ecevit Üniversitesi'nin şehirdeki sosyal, ekonomik ve kültürel değişim ve dönüşümüne yaptığı katkıyı gözlemleyen bir örneklem grubuna ulaşıldığı söylenebilir.

Kent Halkı ve Üniversite Etkileşimine Yönelik Bulgular

Katılımcıların üniversite ile etkileşimine ilişkin bulgular genel olarak üniversitenin kampüs veya tesislerinde bulunma, üniversite imkânlarından yararlanma, üniversite etkinliklerine katılma durumlarını kapsamaktadır.

Katılımcıların yarısından biraz fazlası (%56) bugüne kadar Bülent Ecevit Üniversitesi'nin kampüs veya tesislerinden herhangi birinde bulduklarını belirtirken yarıya yakın bir kısmı da (%44) "hayır" şeklinde cevap vermişlerdir.

Bülent Ecevit Üniversitesi'nin imkanlarından (sosyal etkinlikler, konserler, spor yarışmaları, bilimsel toplantılar, konferanslar vb.) yararlanma durumlarına bakıldığında katılımcıların yarısından fazlası (%54) bugüne kadar üniversitenin hiçbir etkinliğine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Üniversite etkinliklerine katılanların ise büyük oranda konserlere (%36) katıldıkları bunu da konferans (%13), panel, sempozyum gibi bilimsel toplantılar; tiyatro ve sinema gösterimleri (%8), ulusal ve uluslararası düzeyde spor karşılaşmaları (%6) ile diğer etkinliklerin takip ettiği görülmüştür.

Diğer yandan nitel araştırma bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerde benzer bir tablo ortaya çıkmıştır. Mülki idare Amirliği hizmetleri sınıfından bir temsilci üniversite ile çok yoğun bir iletişimlerini olduğunu ve gelen talepleri üniversite ile birlikte gerçekleştirdiklerini şöyle ifade etmiştir:

"Projelerimizin %90'ı üniversite ile birlikte yaptığımız projeler. Üniversite ile çok yoğun bir iletişimimiz var. Taleplere yönelik

projelerin üniversite ile birlikte bilimsel olarak gerçekleştirilmesini önemsiyorum.”

Benzer görüşleri görüşülen oda, sendika ve yerel basın temsilcileri de paylaşmışlardır.

“Bülent Ecevit Üniversitesi ile her zaman iletişim halindeyiz... Ortak iş yapmadık ama bizden olan taleplerinde biz onlara yardımcı olduk, bizim onlardan olan taleplerimizde de onlar her zaman bize yardımcı oldular.” (K3)

“Birçok eğitim çalışmaları veya ona benzer etkinliklerde üniversiteden hocalarımız birebir aktif bir şekilde görev alırlar.” (K4)

“Beş tane demir-çelik kongresi düzenledik oda olarak. Bunlarda üniversiteyle sürekli işbirliği halinde olduk, sürekli desteklerini istedik... Onun dışında konferanslar verdik. Artı öğrencilerle iletişim halindeyiz. Bizim öğrenci üyelik dediğimiz bir tanımlama var, o tanımlama içerisinde odaya öğrenci üye olabiliyor...” (K5)

“Basın ve Halkla İlişkiler Koordinatörlüğü üniversitenin bütün etkinliklerini bize anında bildiriyor. Bu bakımdan iletişimimiz çok iyi!” (K7)

Katılımcılar, görüşmelerde üniversite etkinliklerinden haberdar olma ve işbirliği konuları ile ilgili genel bir sorun yaşanmadığını belirtmekle birlikte üniversite-kent etkileşimini güçlendirecek farklı bir hususa, sektörlerin ihtiyaçlarına yönelik beklentilerinin olduğu noktasına dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda yapılan görüşmeler neticesinde üniversite-sektör etkileşiminin en önemli ayaklarından biri olan üniversite etkinlikleri ve bu etkinliklere katılım hususunda farklı sektörlerce farklı ihtiyaç ve beklentilere dikkat çekilmiştir.

Taşkömürü madenciliği alanında faaliyet gösteren bir kurum temsilcisi ile yapılan görüşmede kurum bünyesinde çalışan personelin eğitim ihtiyaçlarına yönelik beklentiler şöyle ifade edilmiştir:

“...Finans yönetimi konusunda işçilere yol gösterici çalışmalar yapılabilir. Teknik branşlarda destek alınabilir. ...iş sağlığı ve güvenliği konusunda kurslar verilebilir.” (K10)

Yerel bir gazete temsilcisi üniversite ile güçlü bir etkileşimlerinin olduğunu belirttiikten sonra üniversite bünyesinde medya ile iletişim ve koordinasyona yönelik ara personel ihtiyacından bahsetmiştir:

“... Üniversite içerisinde böyle iki, üç tane faal personel bulabilir miyiz? O zaman bizim işimiz daha kolaylaşır diye düşünüyoruz.” (K8)

Mülakat görüşmelerinden de anlaşılacağı üzere üniversite ile ortak projelerin yapıldığı, kongre ve sempozyumların düzenlendiği, üniversitenin etkinliklerine yönelik sektörün bilgilendirildiği bu anlamda üniversitenin sektör temsilcileri ile yoğun bir etkileşim ve iletişim halinde olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan bazı sektörlerin üniversiteden beklentileri olduğu, bu beklentilerin ilgili sektörlerle göre farklılaştığı görülmüştür.

Üniversite'nin Zonguldak'a Katkısına Yönelik Algıya İlişkin Bulgular

Üniversite'nin kente katkısına yönelik katılımcıların olumlu bir algıya sahip olduğunu belirtebiliriz. Öncelikle katılımcıların tamamına yakını (%95) üniversite öğrencilerinin Zonguldak'a olumlu katkıları olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin Zonguldak'a katkısı olduğunu düşünen katılımcıların %81'i bu katkının en fazla ekonomik alanda olduğunu belirtmiş, bunu sırası ile kültürel, sosyal katkı, kentin gelişimine katkı ile eğitim ve nüfus alanlarındaki katkı izlemiştir. Ayrıca katılımcılar üniversitenin yaptığı bilimsel çalışmalar ile kentin kalkınmasına katkıda bulunduğunu (%55.1), kentin hem yurt içi hem de yurt dışı tanıtımına katkı sağladığını düşündüklerini (%63.2) söylemişlerdir.

Katılımcıların büyük bir kısmı (%74.8) üniversitenin büyümesi sayesinde kentin de büyüyüp geliştiğini belirtmiştir. Yukarıdaki düşünceyi destekleyecek şekilde üniversitenin, kampüslerinde yapmış olduğu çevre düzenlemeleri ile kente modern bir görünüm kazandırdığı önermesine %72.4 gibi bir oran katılırken, %15.2'si katılmamış ve %12.5'i de kararsız kalmıştır. Üniversitenin gelişip büyüdükçe kentin de gelişmesinin ve büyümesinin farkında olan katılımcılar üniversitenin kentin dışında olması düşüncesine de benzer oranda (%69.3) katılmamışlardır. Ayrıca 90'lı yıllardan sonra hızlı bir şekilde göç veren Zonguldak şehri için öğrenci ve personel sayısı her geçen yıl artan üniversite oldukça önemli bir aktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda üniversite olmazsa şehrin diğer illere göç vermek zorunda kalacağını düşüncesine katılım yaklaşık olarak %60 oranında gerçekleşmiştir.

Ayrıca katılımcıların “Bülent Ecevit Üniversitesi her açıdan hızla gelişen bir üniversitedir” önermesine %63.6 ile “katılıyorum” derken, bunu %22.2 ile “kararsızım” ve %14.2 ile “katılmıyorum” cevabı izlemiştir.

Üniversiteyi benimsemenin önemli göstergelerinden sayılan “çocuğunuzun veya bir yakınınızın Bülent Ecevit Üniversitesi'nde yükseköğrenim görmesini ister misiniz?” sorusuna “evet” cevabı verenlerin oranı yüksek (%80), “hayır” cevabı verenlerin oranı ise düşük çıkmıştır (%20).

Üniversite ve genç kuşak etkileşiminin önemli göstergelerinden biri sayılan “üniversite gençlerin yükseköğrenim konusunda tutumunu olumlu yönde değiştirmiştir” önermesine katılımcıların büyük oranda (%80.3) “katıldığı”; bunu %13.0 ile kararsızların ve %6.6 ile “katılmıyorum” diyenlerin takip ettiği görülmüştür.

Bununla birlikte nitel araştırma kısmında yapılan görüşmelerden de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Mülakat katılımcılarından yerel bir gazete temsilcisi üniversitenin şehrin ihtiyaçlarına yönelik projeler geliştirerek katkı yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Üniversitenin sosyal, kültürel ve ekonomik birçok katkısı olabilir. Bununla birlikte üniversitenin proje yapma katkısı olabilir. ... Mesela benim ikamet ettiğim bölgede, Bahçelievler ve İncivez bölgesinde bir çökme tehlikesi vardı. ... Üniversite tarafından bilimsel araştırması yapıldı, sonuçlar rapor haline getirildi. Sizin

yaptığınız bu sosyolojik çalışma çok önemli. Bu yönetici ve siyasetçilere fikir verebilir. Çözümlerini bu yönde geliştirebilirler.” (K7)

Görüşmelerden de anlaşılacağı üzere üniversite Zonguldak’a ekonomik, kültürel, sosyal ve çevresel gelişmeye katkısı olan güçlü aktörlerden biri olarak görülmektedir.

Ekonomik Açıdan Algı Değerlendirmesi

Ekonomik açıdan algıya yönelik sonuçlar şu şekildedir: üniversitenin şehre katkıları olduğunu düşünen katılımcılar (%90) bu katkının en fazla ekonomik alanda (%81.6) olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. “Üniversite Zonguldak’ın ekonomik yaşamını olumlu etkilemiştir” ifadesine katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%91.5) katılmıştır.

Üniversite sayesinde Zonguldak’ta yeni iş yerleri ve (kafeler, restoranlar, öğrenci pansiyonları, vb.) yeni meslek alanları ortaya çıkmıştır” önermesine katılma oranları incelendiğinde ise katılıyorum diyenlerin oranının %85.7 ile oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bunu %8.4 ile “katılmıyorum” ve %5.8 ile “kararsızım” diyenler izlemiştir.

Yukarıdaki düşüncüyü destekleyen “üniversite işsizliğin azalmasına katkıda bulunmuştur” önermesine katılma oranlarına bakıldığında %54.9 gibi bir oran “katılıyorum” derken, %27.3’ü “katılmıyorum” ve %17.8’i “kararsızım” demiştir.

“Üniversite kiraların artmasına neden olmuştur” önermesine katılma oranlarına bakıldığında en fazla onayın %85.9 ile “katılıyorum” ifadesine verildiği bunu %9.4 ile “katılmıyorum” ve %4.7 ile “kararsızım” ifadesinin takip ettiği görülmektedir.

Nitel araştırma kısmında yapılan görüşmelerde de üniversitenin kente yönelik önemli katkılarından birinin ekonomik alanda olduğu belirtilmiştir. Yerel bir gazete temsilcisi, üniversitenin Zonguldak’a önemli ekonomik katkıları olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Öğrenci geliyor burada harcamalar yapıyor. Yaklaşık olarak üç öğrencinin bir işçiye isabet ettiği kabul ediliyor. Yani üç öğrenci harcaması bir işçi harcamasına denktir. Dolayısıyla öğrencilerin ekonomik katkısı kendiliğinden var. Mesela öğrenci bir yerde yemek yiyor, bir yerde çay içiyor, dolmuşa biniyor, ikamet ediyor. Böyle kendiliğinden doğan bir ekonomik katkısı tabiki vardır.” (K7)

Görüşmelerde ayrıca tıp fakültesinin şehrin cazibe merkezi olmasına yaptığı katkıdan bahsedilmiştir. Bu katkının sadece kent için değil aynı zamanda bölge için de önemine dikkat çekilmiştir. Mahalli idare amirliği hizmetleri sınıfından bir temsilci ile yapılan görüşmede şu ifadeler öne çıkmıştır:

“Zonguldak için büyük bir kazanımdır üniversite ve tıp fakültesi. Bütün hastalarımız Ankara’ya, İstanbul’a havale edilirdi. Ama şimdi tıp fakültemiz ayağımızda. Karabük’ten, Kastamonu’ndan, işte Düzce’den hastalar geliyor.” (K2)

Üniversite hastanesinin bölge için önemine bir maden işletme firma ve yerel bir gazete temsilcisi sırası ile şöyle ifade etmiştir:

“...Yani bölgesel bir merkez olmak bazı konularda bir avantaj sağlıyor. Üniversite hastanesinin de hani faydası olduğu nokta odur bence” (K6)

“...Buraya kimler geliyor? Zonguldak merkezinden olduğu gibi çevre ilçelerden, hatta çevre illerden gelenler var. Mesela bir vatandaş Sinop’tan gelmiş. Batı Karadenizin sağlık merkezi haline gelen bir konumu var...” (K7)

Üniversitenin katkılarının en fazla ekonomik alanda olduğunu düşünen katılımcılar bunu yeni iş yerlerinin açılması, meslek alanlarının ortaya çıkması ve işsizliğin azalması olarak ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de bu katılara ek olarak üniversitenin şehrin bölgesel cazibe merkezine dönüşmesine yaptığı katkıdan bahsedilmiştir.

Sosyal Yaşama Etkileri Açısından Algı Değerlendirmesi

Katılımcılar üniversitenin kente sosyal ve kültürel bir canlılık getirdiğini (%88.6), üniversitenin Zonguldak’ta büyük kentlerdeki yaşam tarzının gelişmesine olumlu katkıda bulunduğunu (%77.8) belirtmektedirler.

Üniversitenin farklı bölgelerden ve dolayısı ile farklı kültürlere sahip bir popülasyonu topladığı düşünüldüğünde bunun Zonguldak halkının büyük bir çoğunluğu için (%79.4) üniversitenin çok kültürlülüğü sağlayarak demokratik yaşama katkı sağlamak olarak algıladıkları görülmüştür.

Nitel kısımda katılımcılarla yapılan görüşmeler, üniversitenin şehrin sosyal hayatına etkileri ile ilgili sonuçları destekler niteliktedir. Mahalli idare amirliği hizmetleri sınıfından bir temsilci ile yapılan görüşmede üniversite öğrenci sayısının artması ile birlikte sosyal yapının değiştiğini, sosyal paylaşım alanlarının, mekânların açıldığını ve yaşam kalitesini arttırdığı yönündeki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenci sayısının artmasıyla sosyal yapı da değişiyor tabii... kente birçok farklı yerden öğrenci geliyor. Zonguldak sosyal olarak kültürel olarak zenginleşiyor. Ayrıca rehabilitasyon alanları, oturma alanları, öğrencinin gidip dinlenebileceği, sohbet edebileceği yerlerin kazanımı... Üniversite öğrencisinin bu tür etkinlikleri gerçekleştirmesiyle kent yaşamı sosyal açıdan çeşitleniyor ve yaşam kalitesini de artırıyor” (K2)

Yerel bir gazete temsilcisi ise bölümlerin şehrin farklı bölgelerde olmasının şehre etkisinden bahsetmiştir:

“Mesela Güzel Sanatlar Fakültesi var, oraya çok renk kattı. Tüm bu bölümlerin farklı bölgelerde olması, o kesimi canlandırır. Yani Zonguldak’ın üzerindeki ölü toprağın bu şekilde kalkacağına inanıyorum.” (K11)

Katılımcılar üniversite sayesinde kentin sosyal olarak canlandığını, yaşam kalitesinin arttığını, çok kültürlülüğü sağlayarak demokratik yaşama katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de üniversitenin sosyal yaşama etkileri öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak sosyal paylaşım mekânlarının çoğalması ve yaşam kalitesinin artması olarak yorumlandığı görülmüştür. Ayrıca kentin farklı bölgelerinde üniversite yerleşmelerinin olmasından dolayı sosyal etkinin de farklı bölgelere yayıldığını belirtmişlerdir.

Kültürel Etkileri Açısından Algı Değerlendirmesi

Kültürel açıdan algıya yönelik sonuçlar şu şekildedir: katılımcılar öğrencilerin Zonguldak'ta toplumsal ve kültürel değerlerin olumsuz değişmesine neden olmuştur önermesine %69.9 ile "katılmamakta", bunu %18.6 ile "katılıyorum" ve %11.5 ile "kararsızım" diyenler izlemiştir. Katılımcıların öğrencilerin kentteki toplumsal ve kültürel değerlerde meydana gelen değişim ve dönüşüme verilen cevapları ile öğrencilerin barınma, öğrencilerle komşuluk etme ve ailelerin yerleşim yerlerinde öğrencilere ev kiralama önermelerine verdikleri cevaplar arasında paralellik olduğu görülmüştür. Bu anlamda katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%76.5) üniversite öğrencilerinin sadece üniversite yurtlarında kalmalarını onaylamadıkları, bir öğrenciyle komşuluk yapmanın kendilerini rahatsız etmeyeceğini (%87.3), ailelerin yaşadığı yerleşim yerlerinde veya yakınlarında öğrencilere ev kiralanabileceğini (%81.9) belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde katılımcılar üniversitenin kültürel hayata katkısında farklı yönler de dikkati çekmişlerdir. Bir sendika temsilcisi şehrin farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen öğrenciler ile temas etmesi ile bir arada yaşama kültürünün gelişmesini şöyle ifade etmiştir:

"En başta üniversitenin şehre sosyal anlamda bir katkısı olur. Sosyal anlamda katkısı da özellikle insanların, farklı yörelerdeki, farklı bölgelerdeki insanların, farklı kültürlerdeki insanların bir araya gelmesi, bir arada yaşama kültürünü o bölgeye taşıması, birbirleriyle etkileşim içerisinde olması ve bilimi o şehre, o şehrin özellikle öne çıkartabileceği bilimsel konuları şehirle ortaklaşa yapmasıdır." (K3)

Yerel bir gazete temsilcisi ayrıca artan nüfusun daha güçlü bir toplumun doğmasına sebebiyet verdiğini söylemiştir.

"Öğrenci sayısının artmasıyla Zonguldak'ın nüfusu artıyor. ... Nüfusun artması önemlidir. Sosyal hayatın güçlenmesine sebep olabilir. Çünkü Türkiye'nin her yerinden öğrenciler geliyor. Burada iletişim kuruyorlar. Herkes birbiriyle tanışıyor. Dolayısıyla bu iletişim ve diyalog toplumun güçlenmesine sebep oluyor." (K7)

Yerel bir sivil toplum örgüt temsilcisi ise üniversiteye gelen öğrencilerin kent nüfus kaybının önüne geçilmesinde önemli bir etken olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

"... Kent göç veriyor. Üniversiteye bunu telafi edecek bir mekanizma ..." (K12)

Katılımcıların üniversitenin kente yönelik kültürel etkileri kültürel değerlerde meydana gelen bir değişim olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelerde ise kültürel katkının farklı kültürdeki insanların bir araya gelmesi, birlikte yaşama kültürünün gelişmesi, artan nüfusun kent kültürel ve sosyal sermayesinin zenginleşmesi olarak yorumlandığı görülmüştür. Ayrıca üniversite sayesinde cazibesi artan şehrin göçü tersine çevirdiği paylaşılan ortak görüşlerden biri olmuştur.

Sosyo-Demografik Değişkenler ile Halkın Üniversite Algısı Arasındaki İlişki Analizi

Bu bölümde sosyo- demografik değişkenler ile (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ortalama aylık gelir ve Zonguldak'ta ikamet

süresi), halkın üniversite algısı arasındaki ilişki ki-kare analizi ile incelenmiştir.

Yapılan ilişki analizi sonucunda üniversitenin kent yurt içi ve yurt dışı tanıtımına katkı sağladığı önermesi ile katılımcıların eğitim seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=30.217$, $p=0.000$). Buna göre eğitim düzeyi yükseldikçe üniversitenin kent yurt içi ve yurt dışı tanıtımına katkı yaptığı düşüncesine katılanların sayısı düşmektedir. Ayrıca bu düşünce ile gelir arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=30.214$, $p=0.000$). Buna göre aylık gelir düştükçe (1500 TL ve altı) bu önermeye katılım eğilimi artmakta, aylık gelir arttıkça (1500 TL ve üstü) bu düşünceye katılım eğilimi de düşmektedir.

Yaş grupları ile üniversitenin kent dışında olması düşüncesine katılım oranları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=44.390$, $p=0.000$). Buna göre yaş ilerledikçe bu ifadeye katılanların oranı artarken, genç gruplara doğru gidildikçe bu ifadeye katılma oranı düşmüştür.

'Cinsiyet' ile 'Zonguldak halkının üniversitenin şehre ekonomik katkılarının farkında olmadığı' düşüncesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=16.191$, $p=0.000$). Buna göre erkek katılımcılar kadın katılımcılardan daha fazla bir oranda bu ifadeye katıldıklarını bildirmişlerdir.

Katılımcıların aylık geliri ile kampüs ve tesislerde bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=24.443$, $p=0.000$). Buna göre üst gelir gruplarından katılımcılar daha yüksek oranlarda (%68.5) kampüs ve tesislerde bulduklarını belirtmişlerdir. Bir başka ifade ile aylık gelir arttıkça üniversite kampüs ve tesislerinde bulunma oranları da artmıştır.

Üniversitenin imkânlarından (sosyal etkinlikler, konserler, spor yarışmaları, bilimsel toplantılar, konferanslar vb.) yararlanma ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=91.628$, $p=0.000$). Buna göre ileri yaş gruplarının (62 ve üstü) %19 gibi bir oranı üniversite imkânlarından yararlandıklarını belirtirken bu oran 18-28 yaş grupları arasında %70 olarak gerçekleşmiştir.

Zonguldak halkının üniversitenin sosyal, kültürel, sportif veya bilimsel olanaklarından yararlanma düzeylerine aylık gelirlerini dikkate alarak bakıldığında yine benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır ($\chi^2=18.891$, $p=0.001$). Aylık gelir arttıkça (2000 TL ve üzeri) üniversite imkânlarından yararlanma oranı artmıştır (%60), aylık gelir düştükçe (2000 TL' ve altı) üniversite imkânlarından yararlanma oranı düşmüştür (%40).

Yaş grupları ile üniversite hastanesinin şehrin sağlık ihtiyaçlarını karşılamaktadır düşüncesine katılım oranları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($\chi^2=26.657$, $p=0.001$). Buna göre 18-28, 51-61 ve 62 ve üstü yaş gruplarında bu ifadeye katılım sırası ile %67.3, %86.3 ve %88.9 olarak gerçekleşmiştir. Bir başka ifade ile ileri yaş gruplarına doğru bu ifadeye katılım düzeyi artmıştır.

İkamet süresi ile Bülent Ecevit Üniversitesi'nin gelişen bir üniversite olduğu düşüncesine katılma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=33.556$, $p=0.000$). Buna göre ikamet süresi uzadıkça bu düşünceye katılım düzeyi de artmıştır. Ayrıca bu düşünce ile eğitim değişkeni arasında da anlamlı bir ilişki

bulunmuştur ($\chi^2=23.857$, $p=0.001$). Buna göre üniversite ve üstü düzeyde bu düşünceye katılım oranı %53.5 iken, ortaokul ve altı düzeydekilerin katılım oranı %70 olmuştur. Bir başka ifade ile eğitim seviyesi arttıkça bu düşünceye katılım düzeyi düşmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın ana amacı BEÜ'nün Zonguldak'ın ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine katkısının ne olduğu ve bu katkının nasıl algılandığının ortaya konmasıdır. Ayrıca BEÜ'nün Zonguldak'ın ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine katkısına yönelik algı ile katılımcıların sosyo-demografik özellikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar önemli bulgular ortaya koymuştur. Öncelikle Zonguldak kenti ile BEÜ arasında karşılıklı güçlü bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Üniversitenin Zonguldak'a olumlu katkıları olduğunu düşünenler %90 gibi çok yüksek bir oranda olduğu gözlenmiştir. Üniversitenin kentin tanıtımına katkı sağladığı önermesine katılım eğitim düzeyi yükseldikçe ve gelir arttıkça düşmüştür. Halkın üniversitenin şehre ekonomik katkılarının farkında olmadığı düşüncesine katılım kadın ve erkeklerde kısmen farklı gerçekleşmiştir. Kampüs ve tesislerde bulunma oranı üst gelir gruplarına doğru gidildikçe artmıştır. Üniversitenin imkânlarından (sosyal etkinlikler, konserler, spor yarışmaları, bilimsel toplantılar, konferanslar, vb.) yararlanma düzeyi genç yaş gruplarına doğru gidildikçe ve aylık gelir arttıkça artmıştır.

Üniversitelerin buldukları bölge ve şehirlere ekonomik katkıları literatürde çok iyi bir şekilde gösterilmiştir. Üniversitelerin değişen rolleri çerçevesinde bölgesel kalkınmada artan önemi ortaya konmuş (Sungur, 2015) fakat bu ilişkinin gelişmekte olan ya da az gelişmiş bölgelerde faaliyet gösteren birçok üniversitenin bilgi ve insan kaynağı gibi sorunları ile yüzleşmeleri nedeni ile sistemli destek mekanizmalarına daha fazla ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Yıldırım, 2014: 174). Birçok çalışmada (Kaşlı & Serel, 2008; Altuntaş & Erilli, 2015; Binici & Koyuncu, 2015) üniversite ve öğrencilerin tüketim harcamalarının analizi yapılmış ve bu harcamaların il ekonomilerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak algı çalışmaları bölge insanının üniversitenin varlığının eğlence mekânları, alışveriş merkezleri gibi ticari girişimlerin yatırım kararlarına olumlu katkı sağladığı yönünde düşündüğünü göstermiştir (Taşçı et al., 2011; Sağır & İnci, 2013; Patır et al., 2012). Bu çalışmada üniversitenin şehre katkısının en fazla ekonomik alanda olduğunu düşünen katılımcıların bunu ekonomik yaşamın canlanması, yeni iş yerleri ve meslek alanlarının oluşumu ve işsizliğin azalması açılarından değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcıların yüksek bir çoğunluğu Bülent Ecevit Üniversitesi'nin göçü tersine çevirdiğini düşündüklerini ifade etmiş ve üniversite şehri olarak anılmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Çeşitli çalışmalar üniversitelerin sosyal ve kültürel gelişime katkısına dikkat çekmiştir. Üniversiteler ekonomik gelişme ve yeni iş sahaları yaratmanın ötesinde buldukları bölgeler ile birçok açıdan etkileşimde bulunmaktadır. Üniversitelerin eğitim ve araştırma faaliyetleri, kamu ile bilgi potansiyelini paylaşması,

öğrenci ve çalışanlarının aynı zamanda o şehirde yaşamasından kaynaklı diğer aktiviteleri bu etkileşime örnek verilebilir. Çalışanları, binaları, simgeleri ile yüksek öğretim kurumları izlerini tüm sosyal alanlarda bırakmaktadırlar (Rushforth et al., 2006: 39). Mesela yapılmış olan çalışmalar bölge halkının üniversite ile birlikte bölgenin canlandığı, sosyal ve kültürel değişimin ve gelişimin hızlandığı, yaşam düzeyinin arttığı (Kaya, 2014: 251), tarih ve kültür sempozyumları ile bölge tarihi ve kültürünün tanıtılmasına katkı sağladığı, gençlerin sosyal yeteneklerini ortaya çıkardığı (Patır ve ark., 2012: 34-37) yönünde düşüncülerini ortaya koymuştur. Sargın da (2006: 204) çalışmasında artan nüfus ve uzmanlaşmanın sosyal ilişkilerde değişime sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ekonomik açıdan Bülent Ecevit Üniversitesi'ni olumlu algılayan katılımcıların sosyal ve kültürel alanda da olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu alandaki katkının daha çok sosyal mekânların (oturma, yeme- içme, sohbet- dinlenme) artması, çok kültürlülük ve demokratik yaşama katkı olarak değerlendirildiği görülmüştür. Ayrıca sosyal yapının değiştiği, yeni sosyal paylaşım alanlarının, mekânlarının açıldığı ve üniversitenin olmasının başlı başına yaşam kalitesini arttırdığı belirtilmiştir. Yine üniversitenin şehrin cazibe merkezine dönüşmesine katkı yaptığı ve göçü tersine çevirdiği paylaşılan görüşler olmuştur. Üniversitenin ve öğrencinin kentle teması ile birlikte toplumsal ve kültürel değerler alanında meydana gelen değişimin katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından olumlu algılandığı görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerle komşuluk etme ve ev kiralama fikirlerine olumlu dönüşler güçlü bir bütünleşmeyi göstermiştir. Son olarak bir çalışmada üniversitelerin kentin çehresinin değişmesinde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir (Taşçı et al., 2011: 140). Bu çalışmanın bulguları da çevresel değişim açısından katılımcıların büyük bir kısmının kampüslerdeki çevre düzenlemeleri ile kentinde modern bir görünüm kazandığı, üniversitenin büyüdükçe şehirde büyüdüğü düşüncelerinde hem fikir olduklarını göstermiştir.

Katılımcılar üniversitenin bilimsel etkinlik ve sağlık alanında sunduğu hizmetler ile şehre olumlu katkıları olduğu görüşünü paylaşmakla birlikte derinlemesine mülakatlarda sektörün beklentileri paylaşılmıştır. Bu beklentilerin uzaktan gelen kişilerin konaklama ihtiyacından bölgeyle özdeşleşmiş meslek hastalıklarına yönelik verilen hizmetin genişletilmesi, ulaşım gibi şehrin alt yapı yeterliliğini de içeren çok geniş bir yelpazede olduğu görülmüştür. Bu anlamda bu alandaki ihtiyaçların karşılanması yerel yönetimler ve merkezi idareyi de kapsayan çok taraflı bir çözüm stratejisi gerektirmektedir.

Kısacası üniversitenin geliştikçe ve büyüdükçe kente sağlayacağı katkıların farkında olan kent halkının Bülent Ecevit Üniversitesi'ne yönelik olumlu bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kentin önemli beklenti ve ihtiyaçları mevcut olup, bunlardan bazılarının çözümü yerel yönetim, merkezi idare ve üniversitenin ortak çabalarını gerektirmektedir. Bu çözümler Bülent Ecevit Üniversitesi'nin kent ile etkileşimini daha da artırarak bölgesel ve uluslararası bir aktör olarak güçlenmesini sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O., & Özkan, D. S. (2013). Üniversite-sanayi-kent etkileşimi ve bir markalaşma stratejisi olarak: bilim kent uygulamaları ve Isparta örneği. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences Year*, 2(18), 279-307. Retrieved from <http://sbedergi.sdu.edu.tr/assets>
- Aktaş, İ. (2010). *Üniversite-kent iletişimi bağlamında üniversite imajının değerlendirilmesi: Erciyes Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Altuntaş, C., & Erilli, N. A. (2015). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Sivas ili ekonomisine katkısı. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisadi Yenilik Dergisi*, 3(1), 11-21. Retrieved from <http://www.siirt.edu.tr/dergi/afis/dergidosya>
- Arap, S. K. (2015). Üniversite-kent etkileşiminden beklentiler. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 8(17-18), 105-119. Retrieved from <http://toplumvedemokrasi.org.tr/index.php>
- Binici, F., & Koyuncu, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin 2012-2013 harcamalarının Bitlis ili ekonomisine katkısının incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 113-126. Retrieved from <http://dergi/park.ulakbim.gov.tr/bitlissos>
- Boucher, G., Conway, C., & Van Der Meer, E. (2003). Tiers of engagement by universities in their region's development. *Regional studies*, 37(9), 887-897.
- Bülent Ecevit Üniversitesi. (2016). *Kurum içi değerlendirme raporu*. Retrieved from <http://w3.BEÜ.edu.tr/dosyalar/2016/07/tek/beu2015icdegerlendirmeraporu.pdf>
- Chatterton, P., & Goddard, J. (2003). The response of higher education institutions to regional needs. In R. Rutten, F. Boekema, E. Kuijpers (Eds.). *Economic geography of higher education, knowledge infrastructure and learning regions*. (pp. 19-42). London, New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni*. (Demir S. B., Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası* (2. Baskı). Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu.
- Ergun, C. (2014). Üniversite ve kent ilişkisi üzerine görüşler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eylül (31), 216-237. Retrieved from <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php>
- Felsenstein D. (1996). The university in the metropolitan arena: impacts and public policy implications. *Urban Studies*, 33(9), 1565-1580. Retrieved from <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/ECON1214/%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1/%CE%9A%CE%B5%CF%8A%CE%BD%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%82/>
- Florida, R. (2003). Cities and creative class. *City and Community*, 2(1), 3-19.
- Goddard, J., & Puukka, J. (2008). The engagement of higher educational institutions in regional Development: an overview of the opportunities and challenges. *Higher Education and Policy*, 20(2), 2-33. Doi: 10.1787/hemp-v20-art9-en
- Goddard, J. (2007). *The engagement of higher educational institutions in regional Development: an overview of the opportunities and challenges*. Proceedings from OECD/IMHE International Conference. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/imhe/39552613.pdf>
- Goddard, J., & Kempton, L. (2011). *Connecting universities to regional growth: a practical guide*. Retrieved from http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf
- Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den günümüze Türk yükseköğretiminde niceliksel gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22. Retrieved from <http://higheredu-sci.BEÜ.edu.tr/index.php3>
- Gürkaynak, M. R., & Kasımoğlu, M. (2004). Türkiye'de üniversite-komşu çevre etkileşimi: işbirliği için bir ön çalışma. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(7), 147-162.
- Kaşlı, M. & Serel, A. (2008). Üniversite öğrenci harcamalarının analizi ve bölge ekonomilerine katkılarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 2(15), 99-113. Retrieved from <http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/>
- Kaya, G. (2014). Adıyaman Üniversitesi'nin kentsel mekân ve sosyal çevre üzerindeki etkisi (Altınşehir Mahallesi'ndeki haneler ve işletmeler üzerine bir inceleme). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16). 231-260.
- Korkmaz, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinin harcamalarının il ekonomisine katkısı: Bayburt üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri üzerine bir analiz. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(2). Retrieved from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniibid/>
- Lester, R. (2005). *Universities, innovation, and the competitiveness of local economies. A summary report from the local innovation systems project: phase I*. Massachusetts Institute of Technology, Industrial Performance Center, Working Paper Series. Retrieved from <http://web.mit.edu/lis/papers/LIS05-010.pdf>
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar-I* (Özge S., Çev.). Ankara: Yayınodası.
- OECD (2007), *Higher education and regions: globally competitive, locally engaged*. Paris: OECD Publishing. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264034150-en>
- Patır, S., Güven, M., Başar, E. M., & Yüksel, S. (2012). Bingöl halkının üniversite algılamasının araştırılması. Retrieved from <http://www.bingol.edu.tr/media/52185/bingol-halkinin-universite-algilamasi.pdf>
- Rushforth, J., Jørgensen, J. V., Arbo, P. & Puukka, J. (2006). *Supporting the contribution of higher education institutions to regional development: peer review report: Jutland-Funen in Denmark*. OECD.
- Sağır, A., & İnci, Ü. H. (2013). Karabük'te üniversite algısı: Karabük Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 49-81.
- Sankır, H., & Demir Gürdal, A. (2014). Bülent Ecevit Üniversitesi'nin Zonguldak'a etkileri ve kentlin üniversite algısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(2), 90-98. Retrieved from <http://doi.org/10.5961/jhes.2014.092>
- Sargın, S. (2006). Üniversitelerin şehirleşmeye etkileri: Isparta örneği. İstanbul: Fakülte Kitabevi

- Selçuk, G. (2012). Atatürk üniversitesi öğrencilerinin harcamalarının analizi ve Erzurum ekonomisine katkısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Retrieved from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisosbil/>
- Sungur, O. (2015). Üniversitelerin bölgesel kalkınmada-değişen-rolü ve girişimci üniversite kavramı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(4), 35-61
- Taşçı, D., Gökalp, E., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., & Toprak, E. (2011). Kentin üniversite algısı: Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 2(44), 131-146. Retrieved from <http://www.todaie.edu.tr/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2014). Üniversitelerin yenilikçilik, üniversite-sanayi işbirliği ve bölgesel kalkınma yönelimleri üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(42), 157-174.
- Yılmaz, M. K., & Kaynak, S. (2012). Sosyo- ekonomik dönüşüm sürecinde üniversitelerin rolü ve yöre halkının üniversite'den beklentileri ile ilgili bir uygulama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 55-73. Retrieved from [zttp://dergipark.ulakbim.gov.tr/deusosbil](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/deusosbil)
- Zepeda, E.A., Marmolejo, F., Matthews, D., & Parellada, M. (2006). *Supporting the contribution of higher education institutions to regional development. Peer Review Report*. Valencia, Paris: OECD Publishing. Retrieved from www.oecd.org/dataoecd/20/61/37526515.pdf

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-2015 Sonuçlarına Göre Türkiye’de Mesleki Eğitim

Vocational Education According to Programme for International Student Assessment-2015 Results in Turkey

İlhan ATİK

ÖZ

Bilginin, üretimde ve hizmette kullanılan teknolojilerin sürekli değiştiği ve küresel düzeyde sosyal, siyasal ve ekonomik durumun yerel iş bulma koşulları üzerinde baskı oluşturduğu böyle karmaşık bir dünyada, genç bir çalışan olmak analiz etme, kanıtları değerlendirme ve problem çözme gibi karmaşık düşünme becerilerine ve iyi düzeyde iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu tür beceriler, geçmişte olduğu gibi sadece elit bir kesimin ihtiyaç duyduğu beceriler değil, hemen bütün vatandaşların ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Ülkemiz genç nüfusu ile önemli bir rekabet gücünü elinde bulundurmaktadır. Gelecek dönemde bu genç nüfusu doğru bir mesleki eğitim ile yetiştirerek, teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı iş alanlarında söz sahibi olma potansiyeli bulunmaktadır. Ancak her yıl eğitim faaliyetlerine artan oranda mali kaynak aktarılmasına rağmen, eğitimden beklenen başarıya ulaşılamamakta, özellikle mesleki ve teknik eğitim veren okullarda bu sorun daha çok hissedilmektedir. Özellikle son yıllarda, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (“Programme for International Student Assessment, PISA”), Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (“Third International Mathematics and Science Study, TIMSS”), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (“Progress in International Reading and Literacy Study, PIRLS”) gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarında pek çok ülke, eğitim sistemlerini gözden geçirmekte; zaman içerisinde gerçekleştirdikleri eğitim reformlarının ve yatırımlarının, öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde ne derece etkili olduğu hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ülkemizin de dâhil olduğu bu uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalar ülkemizin öğrenci, anne ve baba, okul yönetici ve öğretmen açısından önemli sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmamış olması, ilk ve ortaokul düzeyinde temel bilgi seviyesine ulaşamayan öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaksızın orta öğretime gönderilmesi, okul ve ailenin bir arada olduğu ve rehber öğretmenlerin yönlendirdiği bir anlayışın çocuğun eğitim sorunlarında etkin kullanılmadığı bu değerlendirmelerde ortaya çıkmaktadır. Konu mesleki eğitim yönünden incelendiğinde de eğitim başarısı en alt düzeyde olan öğrencilerin bu kurumları tercih ettiği, mezuniyet sonrası iş bulamama endişesinin eğitime olan ilgiyi düşürdüğü, hem öğrenci hem de öğretmenlerin bundan olumsuz etkilendiği görülmektedir. Çalışmada mesleki eğitim ve ülkemizin bu konuda yürüttüğü çalışmalar ifade edilerek, PISA 2015 sonuçları kapsamında sorun sahaları ve çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: İstihdam, Mesleki eğitim, Uluslararası öğrenci değerlendirme programı, PISA 2015.

ABSTRACT

The technologies used in information, production and service are constantly changing. The social, political and economic situation at the global level puts pressure on local employment conditions. In a complex world, being a young employee requires complex thinking skills such as analyzing, evidence and problem solving evaluation, and good communication skills. Such skills are not only the skills necessitated by an elite segment as in the past, but the skills that almost all citizens need. Our country has a significant competitive power with its young population. In the future, by educating this young population with the right vocational education, there is a potential to be a promise in business areas where technology is heavily used. However, despite the transfer of increasing financial resources to educational activities every year, the expected success from education cannot be achieved. This problem is especially witnessed in schools that offer vocational

İlhan ATİK (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8872-0181

Milli Savunma Üniversitesi, Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu, Askeri Bilimler Bölümü, İzmir, Türkiye

National Defense University, Non-Commissioned Officer Higher Vocational School, Department of Military Sciences, Izmir, Turkey

iatik@tekok.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 26.01.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 08.04.2017

and technical education. Especially in recent years, many countries are reviewing their education systems in international evaluation studies such as PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) and PIRLS (Progress in International Reading and Literacy Study). These countries have learned the extent to which educational reforms and investments they have undertaken over time has an impact on the academic achievement of their students. Studies carried out at this international level, including our country, show that our country faces significant problems in terms of students, parents and school administrators and teachers. In these evaluations; pre-school education is not widespread and students who cannot reach the level of basic knowledge at primary and secondary school level continue their education without class repetition. Also, school management, parent and guidance teachers are not consulted effectively about the educational problems of the child. When it comes to vocational education, it is observed that the students with the lowest education achievement prefer these institutions and the concern about not being able to work after graduation has a negative effect on education, which affect both students and teachers negatively. By referring vocational training and the work carried out by our country in this regard, problems and solution proposals will be tried to be presented within the scope of PISA 2015 results.

Keywords: Employment, Vocational education, Program for International Student Assessment, PISA 2015

GİRİŞ

İnsanoğlunun sürekli öğrenme arzusu ülkelerin ve bir bütün olarak dünyanın her gün değişim yaşamasına neden olmaktadır. Farklı yaşam koşullarına uyum sağlamak için mücadele eden insanlar yakın zamana kadar birçok işi kendi becerileriyle yapmakta ve bunun için de yüksek düzeyde bilgi, beceri ve yetkinliğe ihtiyaç duymamaktaydı. Toplumsal ve buna bağlı olarak bireysel değişim, yeteneklerin kuşaktan kuşağa geçişiyle oldukça yavaş bir hızla gerçekleşmekteydi.

'Doğal kaynak, sermaye ve emeğin' girişimcilerin elinde çoklu üretim amacıyla toplanması ve buna hızla makineleşmenin eşlik etmesiyle, yerel üretim ve ulusal düzenlemeler büyük bir değişime uğrayarak küresel bir mekanizmanın parçası olmaya başlamıştır. Günümüzde sıradan bir iş başvurusu için entelektüel ve teknik sorunları çözme becerisi, takım çalışmasına uyum, temel bilgi, beceri ve yetkinlik gibi birçok konuda bireylerin donanımlı olması beklenmektedir.

Bilginin, üretimde ve hizmette kullanılan teknolojilerin sürekli değiştiği ve küresel düzeyde sosyal, siyasal ve ekonomik durumun yerel iş bulma koşulları üzerinde baskı oluşturduğu böyle karmaşık bir dünyada genç bir çalışan olmak analiz etme, kanıtları değerlendirme ve problem çözme gibi karmaşık düşünme becerilerine ve iyi düzeyde iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu tür beceriler, geçmişte olduğu gibi sadece elit bir kesimin ihtiyaç duyduğu beceriler değil, hemen bütün vatandaşların ihtiyaç duyduğu becerilerdir (Kalkınma Bakanlığı, 2014a). Küreselleşmenin, başlangıçta yeni pazarlar oluşturma ve bunlara mutlak hâkim olma anlayışından, üretim faktörlerinin tamamının küresel düzene entegre olmasına doğru yaşadığı değişim nedeniyle hükümetler de ekonomik rekabet gücünü elde edebilmek adına politikalar geliştirmek zorunda kalmıştır. Günümüzde ülkemiz ve ekonomik rekabetten uzak kalmak istemeyen diğer ülkeler milli bütçelerinden eğitim sistemi, okul-laşma, öğretmen yetiştirme ve istihdam etme konularına daha fazla kaynak aktarmaya, eğitim sistemi ile rekabetçi bir işgücü oluşturmaya, rakip olarak gördüğü ülkeler karşısında güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek planlamalarını bu doğrultuda yapmaya çalışmaktadırlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

Küreselleşme ve rekabet ortamı içinde olan her ülke için çalışma çağındaki bulunan (15-64 yaş aralığı) nüfus önemli bir kaynaktır. Çünkü üretim faktörleri içinde işgücünün kalitesinin taklit edilememesi ve ortaya koyduğu farkın kısa sürede rakipler tarafından kapatılmaması stratejik öneme sahiptir (Atik, 2016). Ülkemiz nüfusunun genç olması bu konuda önemli bir avantajı beraberinde getirmektedir. 31 Aralık 2016 tarihi itibarıyla İçişleri Bakanlığı tarafından yayınlanan "Nüfus Kütüklerine Kayıtlı Yaş ve Cinsiyete Göre Kişi Sayısı" verilerine göre; 0-14 yaş grubu toplam nüfusun %23.67'sini, 65 yaş üstü grup ise %8.22'sini oluşturmaktadır, çalışma çağındaki nüfus toplam nüfusun %68.11'ini oluşturmaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2016). Ülkemizin çalışma çağındaki nüfusu 2020 yılından sonra *oransal* olarak azalmaya başlasa da, *sayıca* 2041 yılına kadar artmaya devam ederek 65 milyona ulaşacaktır. Ülkemizin nüfus artış hızı düşerken, çalışabilecek nüfusun sayısal olarak artmaya devam etmesi önümüzdeki 20 yıl süresince ekonomik gelişme için gerekli işgücüne sahip olmamızı sağlayacak, küresel ticarete rakibimiz olan birçok ülkeye göre nüfusumuzun çok büyük bir kısmı üretim içinde bulunabilecektir (Köseleci, 2012). Bu nedenle çalışabilir çağındaki nüfusa işgücü piyasalarının talep ettiği düzeyde kaliteli eğitim sağlanabilirse, geçmişte Asya ülkelerinin gerçekleştirdiği ekonomik kalkınma başarısı bizim için de gerçekleşebilecektir.

Bu kapsamda ülkemizin sahip olduğu işgücü birçok araştırmaya konu olarak düzenli bir şekilde incelenmekte ve tartışılmaktadır. Resmi kurumların yayınladığı verilerde;

1. TÜİK tarafından açıklanan İşgücü Anketi Eylül 2016 sonuçlarına göre ülkemizde istihdam edilenlerin yüzde 20.5'inin tarım, yüzde 19.1'inin sanayi yüzde 60.4'ünün inşaat dahil hizmetler sektöründe çalıştığı görülmektedir (TÜİK, 2016a). Dünya Çalışma Örgütü ["International Labour Organisation (ILO)"] tarafından yayınlanan "Dünya Çalışma Raporu 2013" verileri kapsamında ülkemizin de içinde bulunduğu "Üst Orta Gelir Grubu" ülkelerinin istihdam dağılımı ile durumumuz kıyaslandığında; tarım sektörü ortalaması olan %26.4'e göre ülkemizin %20.5 seviyesinde olması olumlu, hizmetler sektöründe ortalama %46.0'a göre ülkemizin %60.4 seviyesinde olması olumlu, ancak sanayi ortalaması %27.5 iken ülkemizin hâlâ %19.1 seviyesinde olması sanayileşme ve

işgücünün bu sektörde istihdamı yönünden eksikliğini ortaya koymaktadır. (ILO, 2014).

2. 15-64 yaş grubu aktif işgücüne katılım istatistikleri incelendiğinde; dünya genelinde %63.5, gelişmiş ekonomilerde %59.8, AB 28'de %57.5, Doğu Asya'da %7.8 olan işgücüne katılım oranının (ILO, 2014) ülkemizde %50.7 seviyesinde olduğu hesaplanmıştır (TÜİK, 2016b). Bu oran ülkemizde çalışma çağında bulunan her iki kişiden sadece birinin kayıtlı bir işte çalıştığını, geri kalan nüfusun ise çalışmadığını, iş aramadığını ya da kayıtsız çalıştığını ifade etmektedir. Ülkemizde özellikle kadınların işgücüne katılım oranı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamasının yarısı kadardır. Bu düşük oran nedeniyle de genel olarak işgücüne katılım oranı dünya genelininin 12-13 puan aşağısında yer almaktadır (Maliye Bakanlığı, 2015).
3. 15-64 yaş grubunda istihdam edilenlerin 2012 yılı itibarıyla %61.46'sının lise altı ve okuryazar olmayan gruptan olduğu tespit edilmiş (Kalkınma Bakanlığı, 2014b), İŞKUR'a beyan edilen açık iş pozisyonlarının %60'tan fazlasının emek yoğun becerileri gerektiren 'İmalat ile Toptan ve Perakende Ticaret' sektörlerinde olduğu, çalışan temininde güçlük çekilme nedenleri arasında ilk sırayı %75.3 ile 'gerekli beceriye/niteliğe sahip eleman bulunamaması'nın aldığı, sonraki sırayı %61.6 ile 'yeterli iş tecrübesine sahip eleman bulunamaması'nın aldığı tespit edilmiştir (İŞKUR, 2016). Burada sıralanan araştırma sonuçları ülkemizin işgücü profilinin emek yoğun, imalat sanayi merkezli bir yapıya sahip olduğunu, işgücünün eğitim düzeyinin düşük olduğunu, ülkemizin ileri teknoloji gerektiren sektörlerde etkili olmadığını, ancak rekabetin çok yüksek olduğu tekstil, otomotiv, inşaat ve tarım gibi sektörlerde istihdam oluşturabildiğini göstermektedir.
4. Ülkemizde 2015-2016 eğitim döneminde toplam 17 milyon 588 bin 958 öğrenci eğitim görmekte, eğitim 993 bin 794 öğretmen tarafından verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2016a). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile yükseköğretim kurumlarının merkezi yönetim bütçesinden aldığı pay 2012 yılında toplam 51.9 milyar TL ile bütçenin %14.79'u iken, 2016 yılında toplam 100.4 milyar TL ödenek ile bütçenin %17.52'si (MEB, 2016b), 2017 yılında ise toplam 122 milyar TL ile bütçenin yaklaşık %20'lik bölümüdür. Ülkemizin gayri safi yurt içi hasılasından eğitime ayırdığı kaynak OECD ülkelerinin ortalamasına yakındır (OECD, 2016a).

İstatistikler ülkemizin maddi ve beşeri kaynaklarının önemli bir bölümünü eğitime ayırdığını gösterirken rekabet üstünlüğünün küresel piyasalarda geçerli olduğu günümüzde ülkemizin konumu incelendiğinde Türkiye, Dünya Ekonomik Forumu tarafından hazırlanan 2014-2015 küresel rekabetçilik endeksi raporuna göre rekabet sıralamasında 144 ülke içerisinde 45. sırada yer alırken (The Global Competitiveness Report, 2014-2015), 2015-2016 yılında 51. sırada, 2016-2017 yılında ise 138 ülke arasında 55. sırada yer almıştır (The Global Competitiveness Report 2016-2017). Bu istatistik ülkemizin rekabet etme gücünün yıllar itibarıyla artmadığını göstermektedir.

Eğitimin ülkelerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek şekilde nesillerin yetişmesine imkân sağlaması konusunda

yürütülen çalışmaların değerlendirilmesi ve başka ülkeler ile de karşılaştırılması amacıyla ulusal ve uluslararası düzeyde farklı çalışmalar yapılmaktadır. OECD tarafından düzenlenmekte olan PISA bunlardan birisi olup katılımcı ülkelerin eğitim durumlarını ortaya koyarak kendi ulusal eğitim problemlerini belirlemelelerine ve yeni eğitim politikaları üretmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir (Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010). İlki 2000 yılında olmak üzere üç yıllık aralıklarla düzenlenen PISA çalışmalarında 15 yaşındaki öğrencilerin okulda öğrendiklerini kullanarak günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri nasıl çözdükleri incelenmektedir. Ülkemiz PISA sonuçlarını dikkate alarak Avrupa Birliği (AB)'ne uyum süreci, uluslararası eğitim normları, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, eğitimde kalite arayışı, mevcut sistemin sorun sahaları ve ekonomik kalkınmayı sağlayacak bir eğitim sistemine ilişkin gerekenler gibi konularda çözümler üretmeye çalışmaktadır (Akpınar & Aydın, 2007).

Bu çalışmanın devam eden bölümlerinde öncelikle genç nüfusun istihdamında mesleki eğitimin konumu dünya ve ülkemiz özelinde ifade edilecek devamında PISA 2015 sonuçlarının mesleki eğitim açısından incelenerek sorun sahalarının tespiti ve bunlara ilişkin çözümlerin tartışılmasına çalışılacaktır.

Genç Nüfusun İstihdamında Mesleki Eğitim

Mesleki eğitim, bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitimidir (Özsoy, 2015). Bireyin mesleki eğitim düzeyi üretimde kullanılan diğer faktörlerin daha verimli değerlendirilmesine olanak vermekte, ayrıca yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve rasyonel kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

Küresel ekonomi içinde ülkelerin rekabet gücünü koruması ve artırması üretim faktörlerini etkin kullanılmasına bağlıdır. Bu kapsamda bilgi, beceri ve yetkinliğini sürekli geliştiren nitelikli işgücüne sahip olma önemli bir rekabet unsuru olarak öne çıkmaktadır. İşgücünün geliştirilmesinde önemli bir paya sahip olan eğitim sistemleri iletişim becerileri yüksek, takım çalışmasına uyumlu, eleştirel ve analitik düşünceye sahip kişiler yetiştirmeye daha çok önem vermişlerdir. Emegin şekil değiştiren bu yeni biçimi rekabetçi ekonomilerin odak noktasını oluşturmaktadır (Ekizceleroğlu, 2011).

Genç nüfusun istihdamında mesleki eğitimin niteliğini artırmak için Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda "Hayat Boyu Öğrenme" yaklaşımı çerçevesinde;

- a. İş gücü piyasasının talep ettiği beceriler ile uyumlu bireyler yetiştirilerek istihdam edilebilirliği artırmak çerçevesinde sektörle iş birliği yapılması,
- b. Önceki öğrenmelerin tanınması,
- c. Eğitilenlerin hayata ve istihdama hazırlanması,
- d. Eğitimcilerin mesleki gelişiminin sağlanması,
- e. İş yerinde öğrenmenin etkinleştirilmesi,
- f. İçerik, planlama ve uygulama alanlarını geliştirerek eğitim ve öğretimin toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara daha duyarlı hale getirilmesi,

- g. Okul-iş hayatı işbirliği için daha yenilikçi yollar geliştirilerek ömür boyu öğrenmeyi herkes için daha yaygın bir fırsat haline getirmesi hedeflenmiştir (MEB, 2015a).

Bu çerçevede yürütülen çalışmalara dayanak teşkil etmek üzere ülkemizde iş piyasalarının beklentilerine yönelik saha çalışması yapılmış; elde edilen sonuçlar Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın Türkiye'nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi Raporu'nda yer almıştır (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012). Söz konusu işveren memnuniyeti anketi sonucuna göre firmaların sadece;

- %46.9'u çıraklık eğitimi alanların,
- %57.2'si meslek lisesi mezunlarının,
- %56.7'si MYO mezunlarının,
- %59.6'sı üniversite mezunlarının mesleki becerilerinden memnun olduklarını belirtmiştir.

Ayrıca ankette katılımcıların %58.2'si staj uygulamalarından, %46.2'si sanayi, okul ve üniversite iş birliğinin mevcut yapısından memnun olduğunu ifade etmiştir (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2012).

Alınan eğitimin piyasa ihtiyaçlarına cevap verebilmesi hususunda yarı yarıya memnuniyetin sağlanmış olması bu konunun başta rekabet olmak üzere insan kaynağının etkin kullanımı ve diğer konularda atılacak önemli adımların olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede ülkemizin mesleki eğitim konusu ve işgücü piyasalarının genel durumu incelendiğinde ülkemizde 15-64 yaş aralığındaki çalışan nüfusun 2012 yılı verilerine göre yaklaşık %10'u meslek lisesi mezunu olup, bu eğitimi alan her 100 kişiden yaklaşık 65'i bir işte çalışmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014b). Bu oran ülkemizin genel işgücüne katılım oranı olan %50.7'nin yaklaşık 14 puan üzerinde olması sebebiyle umut vericidir.

2015-2016 eğitim yılında ülkemizde ortaöğretime devam edenler yaklaşık 5.8 milyon öğrencinin %48'i mesleki eğitim almaktadır (Eğitim Bir-Sen, 2016). OECD ülkeleri genelinde olduğu gibi ülkemizde de mesleki ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcama genel ortaöğretimden daha yüksektir. 2015 yılı itibarıyla mesleki ve teknik eğitimde öğrenci başına harcama 4.484 TL, genel ortaöğretimde 2.484 TL olmuş, konu diğer ülkelerle karşılaştırıldığında ise 2013 yılı verilerine göre, ortaokul kademelerinde öğrenci başına harcama OECD ortalamasının altında olmuştur (OECD, 2016b). Bu veriler, Türkiye'de eğitim kalitesiyle ilişkili olduğu kabul edilen öğrenci başına harcamanın halen yeterli düzeyde olmadığı ve artırılması gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin temel bilgi düzeyine ilişkin yürütülen çalışmalar kapsamında MEB tarafından 2002, 2005, 2008 ve 2011 yılında ilköğretim öğrencilerine uygulanan Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) ile öğrencilerin temel eğitimde Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinde hangi becerileri ne derece kazandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınav sonuçları incelendiğinde %50 başarı olarak

belirlenen eşik değer, genel olarak öğrencilerin önemli bir kısmı tarafından aşılamamıştır. Sınav sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin sayısal içerikli derslerde önceki sınıflarda elde edilmesi gereken bilgilerden yoksun olduğu, dolayısıyla "öğrenme güclüğü" çektiği görülmüştür. Türkiye eğitim sistemindeki nitelik sorununu derinleştiren en temel etmenlerden biri, öğrencilerin yetersizliklerine rağmen sınıf tekrarı yapmadan orta öğretime geçiş yapmasıdır. (Kalkınma Bakanlığı, 2014a).

Ülkemizde sınıf tekrarı yapan orta öğretim öğrencilerinin 2014 yılında %87'si meslek lisesi öğrencileri olmuş (Eğitim-Bir-Sen, 2016), 2009-2010 öğretim yılında 20 gün ve üstü devamsızlık yapan öğrencilerin tüm öğrencilere oranı, genel ortaöğretimde %44, mesleki ve teknik ortaöğretimde %49 olarak gerçekleşmiştir (Köseleci, 2012). Bu oranlara göre ortaöğretimde öğrencilerin neredeyse yarısının okulla kurduğu ilişki düzensizleşmekte ve eğitim sisteminden edinebilecekleri yararlar sınırlı hale gelmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2016). Öğrencilerin okula devam etmeme alışkanlığı sadece eğitimden beklenen yararın azalmasına sebep olmamakta, daha sonrasında da işgücü piyasalarında ekonomik kayba neden olmaktadır. Kalkınma Bakanlığı'nın 2014 yılında hazırladığı 'Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda; Darling Hammond tarafından 2010 yılında yayınlanan araştırmada Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ücret, vergi kaybı ve sosyal maliyetlere neden olan lise terklerin önlenmesi sonucunda 200 milyar dolar gelir elde edilebileceği hesap edilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014a).

Genel liselerden dört yıllık lisans programlarına yerleşenlerin oranı 2015 yılında %36 iken, bu oran meslek lisesi mezunları için %10 olarak gerçekleşmiş, ön lisans programları için yerleşme oranları genel lise mezunları için %11 iken sınavsız geçiş hakkı nedeniyle meslek lisesi mezunları için bu oran %42 olmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2016). Tüm bu duruma rağmen mesleki eğitime daha fazla kaynağın ayrılması, okullaşma çabalarının sürdürülmesi ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması çabaları ile mesleki eğitim alanların yükseköğretime geçişte katsayı engeli olmaksızın eğitim tercihinde bulunabilmesi nicelik yönüyle gerçekleştirilen önemli çalışmalardır.

MEB tarafından hazırlanan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde öğrenci başarısının %30 öğretmen niteliğine, %50 genetik donanıma, %20 ise diğer faktörlere bağlı olduğu ifade edilmiş, öğretmenin derse hazırlıklı olması ve eğitici vasıflarının eğitimin sorunlarının çözümünde kalıcı etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2011). Ülkemizde 2015 yılı itibarıyla genel liselerde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 12 ve meslek liselerinde 13 olarak OECD ortalamasını yakalamıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014a). Ancak mesleki ve teknik eğitim veren okullarda ve diğer okul türlerinde görev alan öğretmenlerin durumu incelendiğinde;

- Öğretmenlerin %45'i 34 yaş ve altında oldukça genç olmasına rağmen, stajyer öğretmenler yetkin öğretmenlerin rehberliğinde hizmet öncesi eğitim almamakta, gerçek sınıf ortamında deneyim kazanmadan ve sonrasında da düzenli meslek içi eğitimlere tabi olamadan en tecrübesiz gençler en çok deneyim isteyen zor bölgelere, hiçbir deneme dön-

mi geçirmeden gönderilmektedir. İlk atama ile yeni öğretmenlerin %73'ü doğu bölgelerindeki illere atanmaktadır (Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2011).

- b. Hizmet İçi Eğitim (HİE), öğretmenlerin eğitime ilişkin gelişim ve değişim hakkında bilgi sahibi olmasını, yeni duruma uyum sağlaması için ihtiyaç duyabileceği yeni bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Ülkemizde öğretmenlerin HİE konusundaki tutumlarını incelemek amacıyla Parmaksız ve Kısakürek (2013) tarafından hazırlanan çalışmada eğitim ihtiyacının belirlenmesinde öğretmenlerin beklentilerinden yararlanılmadığı, kursun verilmiş zamanın planlanması, amacının belirlenmesi, içeriğin oluşturulması, ölçme ve sonuçların değerlendirilmesinde sorun yaşandığı ifade edilmiştir. PISA- 2015 değerlendirmesinde de bu konuda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkiye'de öğretmenlerin dörtte birinden daha azının son üç ayda bir mesleki gelişim programına katıldığı, bu öğretmenlerin içinde de meslek liselerinde görev yapanların bu eğitimleri en az alan grubu oluşturduğu beyan edilmiştir. Oysa söz konusu değerlendirmede ABD, Avustralya, Birleşik Krallık, Yeni Zelanda ve Singapur'da öğretmenlerin en az dörtte üçünün, OECD ülkelerinin tamamında ise ortalama her iki öğretmenden en az birinin HİE olarak bireysel gelişimine katkı sağladığı görülmüştür (MEB, 2016c).
- c. Türkiye'de öğretmenlere ödenen maaşlar da OECD ortalamasının altındadır. Ayrıca, Türkiye'de öğretmen maaşlarında tecrübeye dayalı ücret artışı da sınırlıdır. OECD ülkeleri genelinde kariyerlerinin 15. yılında öğretmenlerin maaşı, başlangıç maaşına oranla %33 civarında daha fazla iken Türkiye'de sadece %7 oranında artış olmaktadır (Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi, 2011). Bu konu da öğretmen motivasyonu ve mesleki gelişim gayretinin önündeki maddi bir engel olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki eğitim ve istihdam konusunu ülkemizin ekonomik dinamikleri yönünden incelediğimizde de rekabetçi olamama konusunu teyit eden sonuçlarla karşı karşıya kalındığı görülmektedir. Türkiye'nin yıllar itibarıyla ihracatının artışına paralel olarak kilogram başına ürün değerinde de artış sağlanmasına rağmen 2014 yılı ihracatı olan 157.6 milyar doların ihraç ettiğimiz ürünlerin toplam ağırlığına oranlanması durumunda bir kilogram ihraç ürününün 1.59 dolar değerinde olduğu (çimento, taş ve toprak ürünler hesaba katılmadığında 2.14 dolar değeri çıkmaktadır), 2015 yılında ise 143.8 milyar dolar ihracat kapsamında 1.44 dolar değerinde olduğu görülmektedir (Türkiye İhracatçılar Meclisi, 2016). Bu rakamlar gelişmiş ülkeler için incelendiğinde; ihraç edilen ürünün kilogram başına değeri Japonya'da 3.86 dolar, Almanya'da 3.68 dolar, Güney Kore'de 2.7 dolardır. Bu rakamlar, süreç olarak ülkemizin ihraç ürünlerine katma değer kazandırma yönüyle atacağı önemli adımların olduğunu göstermektedir (Türkiye İhracatçılar Meclisi, 2016). Ayrıca, Türkiye son dönemde başta TÜBİTAK olmak üzere Ar-Ge projelerine kaynak aktarmakta, ithal edilen birçok ürünün Türkiye'de üretilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. 2015 yılı için sektörlere göre ihraç ürünlerinin kilogram fiyatları incelendiğinde savunma ve havacılık sanayinde 24.78 USD/kg, hazır giyim ve konfeksiyonda 15.89 USD/kg, Otomotiv endüst-

risinde 6.36 USD/kg, kuru meyve ve mamullerinde 3.26 USD/kg, çimento, cam ve toprak ürünlerinde 0.16 USD/kg, yaş meyve ve sebze ürünlerinde 0.63 USD/kg rakamlarına ulaşılmıştır (Türkiye İhracatçılar Meclisi, 2016). Liste dikkate alındığında teknolojinin kullanımı ile kilogram başına elde edilen değer arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu kapsamda teknoparklardan yapılan ihracat incelendiğinde kilogram değeri 6.9 USD, patentli ürünlerinki 3 USD, tasarımı ürünlerinki 2.6 USD'dir. Türkiye'de de genç nüfusun yeni iş alanlarında istihdam edilebilmesinde ve firmaların küresel rekabet içerisinde yer alabilmesinde; yeni üretim teknolojilerine hâkim olmak, küresel çapta tüm pazarlarda güncel gelişmeleri yakından takip etmek, üretim tarafında maliyetleri düşürecek yüksek teknoloji yatırımlarını yaparken ürün tarafında da Ar-Ge ve inovasyon sayesinde patentli, tasarım özelliği ve marka gücü yükselen bir yapıya kavuşmak gerekmektedir. Tüm bu etkinliklerin merkezinde de taklit edilmesi imkânsız olan eğitimli işgücüne sahip olunması yer almaktadır.

PISA-2015 Ölçüm Sonuçlarının Mesleki Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

Ülkeler farklı kültür, gelenek ve yaşantılara sahip olsa da, küresel rekabet sebebiyle refah seviyesini yükseltme, gelirin adil bölüşümü ve tüm vatandaşlara hizmet sağlayabilecek yüksek milli gelire ulaşma konularında ortak kaygılara sahiptirler.

Ülkelerin; kalkınmalarında ihtiyaç duydukları beşeri sermayenin gelişimi konusunda, öncü rol oynayan eğitim sisteminin bileşenlerinin istenilen sonuçlara ulaşım ulaşılmadığının öğrenilmesi ve geliştirme faaliyetlerinin yürütülmesi, bu alanda süregelen değerlendirme çalışmalarının yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ulusal değerlendirmelerin yanı sıra uluslararası değerlendirme çalışmaları, ülkelerin kendi düzeylerini diğer ülkelerle karşılaştırma fırsatı yaratmaları açısından önemli bulunmaktadır (Çobanoğlu & Kasapoğlu, 2010). OECD tarafından 2000 yılından itibaren üç yılda bir düzenlenen PISA, bu değerlendirmelerden birisi olup katılımcı ülkelerin eğitim durumlarını ortaya koyarak, kendi ulusal eğitim problemlerini belirlemelerini ve yeni eğitim politikaları üretmelerine katkı sağlamayı hedeflemektedir. PISA değerlendirmesine hem OECD üyeleri hem de diğer ülkeler katılmakta, seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiş 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu 4.500-10.000 öğrenciye uygulanmakta, yaklaşık iki saatlik bir sürede her dönem farklı ağırlıklarda olmak üzere "okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığına" yönelik günlük olaylar üzerine yapılandırılmış, ucu açık ve kapalı sorular sorulmaktadır. Ayrıca öğrenci performansıyla ilişkili olabileceği düşünülen sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitsel konulara ilişkin bilgi toplamak amacıyla öğrenci ve okul anketleri de uygulanmaktadır.

Her PISA döngüsünde temel alanlardan biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Bu doğrultuda;

- PISA 2000 ve 2009 için "okuma becerileri",
- 2003 ve 2012 için "matematik okuryazarlığı",
- 2006 ve 2015 için "fen okuryazarlığı" ağırlıklı alan olarak belirlenmiştir.

PISA- 2015 uygulaması, 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540.000'e yakın öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. PISA- 2015 uygulamasına Türkiye'de 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır (MEB, 2016c).

PISA- 2015 uygulaması temel alanlar kapsamında incelendiğinde öğrencilerin yeterlilik düzeyleri 1a, 1b, 2, 3, 4, 5 ve 6 olmak üzere 7 alt düzeyde tasnif edilmiştir. Öğrencilerin, temel yeterlik düzeyi olan 2. yeterlik düzeyinde tanımlı bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. 2. düzeyin altındaki yeterlik düzeyleri; alt yeterlik düzeyleri, 5. ve 6. düzeyler ise üst yeterlik düzeyleri şeklinde ifade edilmektedir.

Temel alanlara ilişkin ülkemizin elde ettiği sonuçlar, MEB'in 2016 yılında yayınladığı PISA- 2015 Ulusal Ön Raporu'nda (MEB, 2016c) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nin yayınladığı PISA 2015: Genel Bulgular ve Eğilimler raporunda (ERG, 2017) detaylı bir analize tabi tutulmuştur. Söz konusu raporlarda yer alan bulgular aşağıda özet olarak sunulmuştur. Bu kapsamda *fen okuryazarlığı temel alanına ilişkin sonuçlar* incelendiğinde;

- PISA- 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı alanında katılımcı tüm ülkelere ilişkin ortalama puan 465, OECD ülke ortalaması 493 ve Türkiye ortalaması ise 425'tir.
- Türkiye'de 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA- 2012'de %26.9 iken bu oran PISA- 2015'te %44.4'e yükselmiştir. PISA- 2015'te OECD ülkelerindeki 1. düzey ve altında bulunan ortalama öğrenci oranı ise %23.3, tüm ülkelerde %31.4'tür.
- Beşinci düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları tüm ülkeler için %5.3, OECD ülkeleri için %7.8 ve Türkiye için %0.3'tür.
- PISA- 2015 fen okuryazarlığı sonuçlarının okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde Fen liselerinde okuyanların ortalama puanları 534 ile en yüksek değere ulaşmışken, meslek lisesi öğrencilerinin ortalaması 392 düzeyinde kalmıştır.

Okuma becerileri temel alanına ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

- PISA okuma becerileri değerlendirmesi birbirlerinden bağımsız olmadıkları da dikkate alınarak metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı olarak üç alt başlıkta incelenmektedir.
- Okuma becerileri alanında, tüm ülkelerin ortalaması 460, OECD ülke ortalaması 493 ve Türkiye ortalaması 428'tir.
- PISA- 2015'de 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranı OECD'de %20.1, tüm ülkelerde %31.4 iken Türkiye'de %30'dur.
- PISA- 2015'de üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8.3, tüm ülkelerde %5.6 iken Türkiye'de %0,06'dır.
- PISA- 2015 okuma becerileri sonuçlarının okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde Fen liselerinde okuyanların ortalama puanları 524 ile en yüksek değere ulaşmışken, meslek lisesi öğrencilerinin ortalaması 396 düzeyinde kalmıştır.

Matematik okuryazarlığı temel alanına ilişkin sonuçlar incelendiğinde;

- PISA testinde başarılı olmak için öğrenciler matematiksel mantık kurabilmeli ve fenomenleri (somut, algılanabilir ve denenebilir olay ve nesnelere) tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için matematiksel kavramları, süreçleri, gerçekleri ve araçları kullanabilmelidir.
- Matematik okuryazarlığı alanında, tüm ülkelerin ortalaması 461, OECD ülke ortalaması 490 ve Türkiye ortalaması 420'tir.
- PISA- 2015'de alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %23.4, tüm ülkelerde %35.8 iken Türkiye'de %51.3'tür.
- PISA- 2015'de üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %10.7, tüm ülkelerde %8.2 iken Türkiye'de %2.01'dir.
- PISA- 2015 matematik okuryazarlığı sonuçlarının okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde Fen liselerinde okuyanların ortalama puanları 537 ile en yüksek değere ulaşmışken, meslek lisesi öğrencilerinin ortalaması 391 düzeyinde kalmıştır.

Yukarıda özetlenen sonuçlar ülkemiz açısından değerlendirildiğinde aşağıda sıralanan sorun sahaları ortaya çıkmaktadır:

Ülkelerin eğitim sistemlerinin performansının karşılaştırmasında ülkelerin milli gelirini göz önünde bulundurmak önemlidir. Türkiye, OECD ülkeleri içinde kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasılası (GSYİH) düşük olan ülkeler arasındadır. Sonuçlarla milli gelir arasında nedensellik ilişkisi matematik modelleme ile ispat edilmiş olup, ülkemizin milli geliri OECD ortalamasına çıktığında diğer tüm değişkenler sabit kalsa dahi fen okuryazarlığında ortalama puanlar 425 yerine 456 olabilecektir. Bu durum "öğrenci başına yapılan harcama" için incelendiğinde de daha yüksek sonuca ulaşılmaktadır (OECD, 2016c).

Öğrencinin anne ve babasının mesleği, eğitim düzeyi, geliri, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim ile ilgili kaynaklar ve ailenin evindeki bir takım araç gereçler de sonuçları etkilemektedir. Ülkemizde PISA değerlendirmesine katılan öğrencilerin %64'ü bu açıdan dezavantajlı grup içinde yer almaktadır. Özellikle, sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin yüksek, meslek liselerindeki çocukların ebeveynlerinin ise eğitim düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. 2009 yılında bu konuda yapılan bir araştırmada meslek lisesinde okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin sadece %7.5'i yüksek öğretimli iken, fen lisesi okuyanlarda bu oran %74.3, Anadolu lisesi okuyanlarda ise %36.5 düzeyindedir (Polat, 2009). Bu konuya ilişkin hesaplamada OECD ortalamasına ulaşıldığında değerlendirme sonuçlarının fen okuryazarlığında ortalama puanın 425 yerine 456 olabileceği değerlendirilmiştir. Türkiye'deki okulların sosyo-ekonomik kökene göre ayrıştığı ERG tarafından açıklanan raporda da ifade edilmiş, Türkiye'de okulların sosyo-ekonomik kökene göre bu kadar ayrışmış olmasının nedenlerinin başında ortaöğretimde okulların türlere bölünmüş olması, okullar arası kalite farklılıkları ve merkezi sınav sistemlerinin geldiği belirtilmiştir (ERG, 2011). Bu durum, öğrenci başarıları arasındaki farkları daha da derinleştirmekte,

özellikle sosyo-ekonomik düzeyin meslek liselerinde en düşük düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Ülkemizde öğrenciler okul dışında ev ödevi, kurs, etüt veya ders-hane gibi öğrenme etkinliklerine zaman ayırırken bu konuda da meslek liseliler en az zamanı ayırmakta (Yalçın & Tavşancıl, 2014), temel bilgi eksikliği ile mezuniyet sonrası yükseköğretim devam edememekte, aldıkları eğitime ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlik eksikliği de iş bulmada sorun oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitimin tüm eğitim aşamalarında öğrenciler için olumlu yönde etki ettiği ve bu eğitimden yararlananların daha başarılı oldukları görülmektedir. PISA değerlendirmelerinde sürekli başarıyı yakalamış olan Finlandiya'da okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %99'dur. Bu eğitim tüm öğrencilerin zorunlu eğitim programlarına hazırlanmalarında önemli bir alt yapı oluşturmakta, eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır. Böylece öğrencinin ekonomik imkanları, yaşadığı yerin şehir ya da kırsal alan olması ya da ebeveynin eğitim durumu çocuğun eğitim başarısında belirleyici faktör olmamaktadır (EURYDICE, 2009). Ancak, ülkemizde PISA uygulamasına katılan öğrencilerden %46.3'ü okul öncesi eğitim alamadıklarını ifade etmiştir. Bu oran OECD içinde ortalama %4.5 düzeyindedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılımı sınıf içi eğitim kalitesini ve öğrencinin derse ilgisini artırmaktadır. OECD ülkelerinde öğretmenlerin %50.9'u son üç ayda mesleki bir gelişim programına katılmışken Türkiye'de öğretmenlerin dörtte birinden daha azı, sadece %24'ü böyle bir eğitime katılmıştır. Bu düşük katılım meslek liseleri özelinde incelendiğinde daha da olumsuz bir durumu ifade etmektedir. Bu konuda MEB tarafından PISA- 2015 Ulusal Raporu'nda meslek liselerinin de dahil olduğu sosyo-ekonomik yönden en alt düzeyde yer alan okullarda görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin sadece %8.4'ünün, tüm öğretmenlerin ise %13.7'sinin mesleki gelişim programlarına dahil olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2016c).

Ülkemizde genel olarak öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ve okulların sahip olduğu teknolojik donanım ile alt yapının ortalamaya yakın olduğu tespit edilmiştir. Ancak, ortalama değerlerin yanıltıcı olduğu, yapılan araştırmalarda; ülkemizde eğitim sisteminin kaliteli eğitimi sadece küçük ve dar bir kesime sunduğu, toplumun her kesimine sağlayamadığı, sunulan eğitimin kalitesindeki eşitsizlik, bölgeler, iller arasında ve hatta aynı il içinde aşırı farklılaştığı ve eğitime ayrılan kaynakların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Çelik, 2008).

PISA- 2015 ve bu konuda önceki uygulamalara ilişkin yayınlanan raporlar incelendiğinde (MEB, 2013; 2015b; 2016c); okul türlerine göre PISA başarı puanlarının önemli ölçüde farklılaşması nedeniyle matematik, fen ve okuma alanlarındaki yeterlik düzeylerinin okul türü ile ilişkili olduğunu söylenebilir. Bu kapsamda, meslek liselerindeki öğrencilerin bütün alanlarda aldığı puanların genel liselerdeki öğrencilerden belirgin biçimde daha düşük olduğu, gözlemlenebilen bütün değişkenleri aynı düzeyde olan, biri meslek lisesinde, biri genel lisede iki öğrenci arasında 35 ile 45 puan fark oluştuğu görülmektedir. Bir alanda alınan puanların okul içi farklılıklardan ziyade okullar arası farklılıklar nedeni ile benzer olamaması durumu; okulların ilgili alandaki bilgi ve becerileri kazandırmada ne kadar ayrıştığını ifade

etmektedir. Bu nitelik sorunu, ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin kalitesi açısından olumsuz bir durumu işaret ederken, mezunların sınavsız geçiş hakkını kullanarak meslek yüksekokullarına devam etmesi nedeniyle de yükseköğretim kurumlarına da taşındığı düşünülmektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin temel fen, matematik ve meslekle ilgili teorik derslerde yetersiz oldukları, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının yaklaşık %95'inin temel matematik kurallarında yetersiz olduğunu yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Köseleci, 2012). İşverenler mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının mesleki bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını yetersiz değerlendirmekte, bu sebeple de işletmeler işe aldıklarını yeniden eğitime ihtiyacı duymaktadır. Bu durum, özellikle yeni üretim teknolojileri kullanan ve bunun için nitelikli eleman ihtiyacı olan küçük ve orta ölçekli işletmeler için önemli bir sorun oluşturmaktadır.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi "e-mezun" 2010 yılı raporunda; mezunların sadece %27'si halen bir işte çalıştıklarını, %73'ü ise çalışmadıklarını belirtmiştir (Köseleci, 2012). Mesleki eğitimin genel eğitime göre daha pahalı olduğu ve buna rağmen mezunların üçte ikisinin istihdam edilmemiş olması ülkemiz açısından kaynakların etkin yönetimi açısından da önemlidir. Söz konusu raporda işverenlerden %56'sı nitelikli eleman bulmakta zorluk çektiklerini ifade etmekte, bu sorun İŞKUR tarafından hazırlanan '2015 Yılı İşgücü Piyasası Araştırması Sonuç Raporu'nda da ifade edilmektedir (İŞKUR, 2016). Bu çalışmalarda işverenler eğitim programlarının güncel olmadığını, meslek okulları ile işyerleri arasındaki eşgüdüm ve iletişim eksikliği yaşandığı da yer almaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

PISA- 2015 sonuçları kapsamında Türkiye'de mesleki eğitim konusunun incelenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada konuya ilişkin resmi ve özel kurumların yayınladıkları raporlar ve analizler dikkate alındığında, PISA- 2015 sonuçlarının ülkemizde faaliyet gösteren tüm okul türleri için de anlamlı sonuçlara ulaştığı düşünülmektedir. Özellikle ülkemizin eğitime ayırdığı ödeneğin her yıl artmakla birlikte hâlâ OECD ülkelerinin çok gerisinde olması, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin diğer ülkelere kıyasla oldukça düşük olması, okul öncesi eğitim imkanından yararlanmayan öğrencilerin çoğunlukta bulunması, öğrencilerin eğitim yaşantısının gözlemlenmesinde rehber öğretmen, aile ve okul yönetimi arasında etkin işbirliğinin arzu edilen düzeyde olmaması, tüm okul türlerinde görev alan öğretmenlerin genel olarak meslek içi eğitim etkinliklerinden yararlanmaması ve bu etkinliklerin arzu edilen içerikte hazırlanmamış olması ülkemizin eğitim politikalarını geliştirme çabalarında önemle üzerinde durması gereken hususlar olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemiz genç nüfusunun istihdamında mesleki eğitim konusunun PISA 2015 uygulaması sonuçları kapsamında incelenmesi yapıldığında ise;

Ülkemiz her geçen yıl eğitime daha fazla kaynak aktararak okullaşma, teknolojik alt yapı kazandırma, daha fazla öğretmen

istihdam etme konularında çaba harcamaktadır. Ancak PISA-2015 uygulamaları sonuçlarının analizinde ülkemizin bölgeler arasında, hatta aynı il içinde ilçeler ya da yerleşim yerleri arasında dahi eğitim alt yapısı yönüyle önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Eğitime yapılan kamu harcamaları artırılırken kaynakların doğru yönetilmesi ve kullanılması da sağlanmalıdır. Uluslararası değerlendirmelerde sürekli başarı gösteren Finlandiya, Kore, Singapur gibi ülke başarılarını analiz eden raporlarda eğitime ayrılan kaynağın ve altyapı harcamalarının başarı getirmesi için okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artması gerektiği, buradan mezun olan çocukların devam eden eğitim programlarına daha hazırlıklı başlayabildiği, eğitimde fırsat eşitliği sağlandığı için de öğrencinin ekonomik imkanları, yaşadığı yerin şehir ya da kırsal alan olması ya da ebeveynin eğitim durumunun çocuğun eğitim başarısında belirleyici faktör olamadığı ifade edilmektedir. Ayrıca zorunlu eğitim süreci de okul yöneticileri, branş öğretmenleri, aileler ve öğrencilerin ortak çalışmasıyla oluşturulan eğitim hedeflerine ulaşılacak şekilde planlanmakta, okul-aile iş birliği sağlanmaktadır. Başarılı ülke örneklerinde ayrıca eğitim programlarının bilginin uygulamaya dönük olarak verilmesine ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir, her öğrenci için her kademede rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yaşadığı sorunlar daha hızlı belirlenebilmekte, ortak akıl ile çözüm yolları bulunabilmektedir. Öğrencilere okul ve program çeşitliliğine gidilmeksizin aynı eğitim olanakları sunulmakta, özellikle Finlandiya’da ortaöğretimden mezuniyette ana dil, yabancı dil, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri sınavlarını kapsayan bir olgunluk sınavı yapılarak eğitim alt yapısı yeterli düzeye ulaşan öğrenciler yükseköğretim programlarına dahil olabilmektedir (EURYDICE, 2009).

Elde edilen sonuçların analizinde sadece sayısal verilerin dikkate alınması önemli sorunların göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyesi, gelirlerinin yüksekliği, öğretmenlerin meslek içi eğitim almaları ve motivasyonları gibi birçok değişken sonuçları etkilemektedir. Ülkemizde özellikle PISA raporlarında ankete katılan öğretmenlerin, kendilerine uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin olmamasını belirttikleri, hizmet içi eğitim programlarının yeterli ihtiyaç analizi çalışması yapılmadan hazırlandığı, bu nedenle ihtiyaca cevap veremediği, öğretmenlerin buna benzer nedenlerle %85’inin mesleki gelişime ihtiyaç duymadıklarını belirttiği ifade edilmiştir. Demirtaş ve Küçük (2008) tarafından meslek liselerinin sorunlarına yönelik yapılan bir çalışmada; öğretmenlerin gelirlerinden memnun olmadığı, okulların çağdaş donanım konusunda yeterli kaynak üretmediği, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile teknolojik değişime ayak uyduramadığı, öğrencileri sanayinin ihtiyaç duyduğu alanlarda ve donanımda yetiştirecek eğitim programlarının yetersiz olduğu, bu durumun mezuniyette iş bulamama endişesi oluşturduğu, öğrencilerin başarı profili ve eğitime inançlarının düşük olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitimde başarıyı yakalayan ülke örnekleri dikkate alındığında anne ve babaların okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve ders öğretmenleri ile birlikte çocuklarının eğitim gelişimini takip ettikleri, sorun sahalarına ortak çözüm ürettikleri, okul

öncesi eğitimin tüm öğrencilere sunulduğu, öğrencilerin ortak müfredatla eğitime devam ettiği, ortaöğretimden mezuniyette sınava tabi olduğu, mesleki eğitimde okul-sanayi işbirliğinin dikkate alındığı, öğretmenlerin stajyerlik döneminde uzman öğretmenlerin nezaretinde pratik yaparak mesleğe hazırlandıkları, hizmet içi eğitim programlarına zorunlu ve gönüllü katılım sağlayarak kariyer gelişimleri, terfi ve yüksek ücret alma hakkı kazandıkları görülmektedir.

Diğer ülkelerin aksine ülkemizde öğrencilerin eğitimde geldiği aşamanın değerlendirmesi 8. Sınıfta yapılan sınavlarla başlamakta ve bu konuda geç kalındığı değerlendirilmektedir. Uluslararası örneklere bakıldığında bu tür değerlendirmelerin, dördüncü ve hatta daha erken sınıflardan itibaren çok yaygın olduğu ve bu değerlendirmelere çoğu zaman bütün çağ nüfusunun katıldığı görülmektedir. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim öğrencilerimizin öğrenme başarılarına ilişkin ulusal (ÖBBS, SBS, YGS, LGS) ve uluslararası (PISA, TIMSS, PIRLS) durum belirleme çalışmalarının sonuçları, çocuklarımızın ve gençlerimizin başarı durumlarının düşüklüğüne ve okullar arasındaki başarı farklılıklarına dikkat çekmektedir. Bu sorunu çözenin en temel ve kalıcı yolu, öğretmen kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar ile okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim aşamalarında eğitimi değerlendirme ve geri bildirimleri program geliştirmede etkili kullanmaktır. Ancak bu oldukça zorlayıcı ve belirsizlikler içeren bir konudur. Gelişmiş ülkelerin eğitim reformlarının merkezinde öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen niteliği, çalışma koşulları ve öğretmen motivasyonu bütünsel olarak ele alınmaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme aşamaları gelişmiş ülkelerde süreç odaklı ve çoklu ölçümler yapılarak sağlanmaktadır. Finlandiya’da üniversitelerin en popüler bölümlerden birisi sınıf öğretmenliği olmasına rağmen başvuruların sadece %10’u ile %15’i bu programlara kabul alabilmekte, öğrencilerin ortaöğretim sonunda yapılan olgunluk sınavında ve onu izleyen yazılı sınavda, yetenek testinde ve mülakatta başarılı olmaları gerekmektedir.

PISA- 2015 sonuçlarına göre başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerde Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerde öğretmen adaylarının seçim ve istihdamında, adayın pedagojik bilgi ve becerisi, alan bilgisi, öğretmenliğe yönelik ilgi ve becerisi ve iletişim becerisi gibi konularda çoklu kriterler ve çok aşamalı bir eleme sistemi ile gerçekleştirildiği, bu nedenle öğretmen niteliğini ve kalitesini geliştirme ve öğretmenlerin daha zengin öğretim yöntemlerini kullanmasını sağlamanın da ülkemizde eğitim reform programlarının önemli bir bileşeni olması gerektiği değerlendirilmektedir. Ülkemizde de meslek liselerinde görev yapan gerek meslek bilgisi öğretmenleri gerekse de kültür dersleri öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını artırmak için öncelikle; ilk ve orta öğretim düzeyinde temel eğitim konularında kolay sınıf geçme sisteminden vazgeçilerek sınıf tekrarı konusunun yeniden işlerlik kazanması, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde bilgi ile birlikte beceri de kazanmalarının sağlanması, devamında meslek lisesi tercihi yapan öğrencilerin derse motivasyonunun sağlanması için bu okulların konuşlu bulunduğu bölgenin sanayi kuruluşları ile müşterek bir yönetim altında eğitime devam etmelerinin sağlanması (bu konuda 22 Kasım 2016 tarihinde MEB tarafından yayınlanan ‘Mesleki ve Teknik

Eğitim Okul Yönetim Kurulu oluşturulmasına ilişkin genelge' ile il ve ilçelerde kamu ve özel sektör temsilcilerinin üye olacağı yönetim kurullarının hayata geçirilmesi kararı alınmıştır), öğretmenlerin teknolojiyi takip edebilecekleri ve sertifikalandırılmış hizmet içi eğitim programlarına teşvik edilmesi, okul içi öğrenci ile müşterek performanslarının maaşlarına yansıtılması sağlanmalıdır. Bu konuda ülkemizde de meslek liselerinin sanayi ile iş birliğini artırma, öğrenci başarısını artırma ve öğretmen motivasyonu sağlama amaçlı örnek uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin, Yenimahalle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi tarafından 2012 yılında Samsung firmasıyla müşterek başlatılan proje ile 147 öğrenci eğitim süreci içerisinde piyasa beklentileriyle uyumlu ve teknolojik destek sağlanan bir eğitim almışlar, mezuniyet sonrası işe girdikleri farklı sanayi kuruluşları ile yapılan görüşmelerde bilgi, beceri ve yetkinlik düzeylerinin piyasa beklentileriyle uyumlu olduğu ifade edilmiştir.

Sınav sistemi içinde temel alan bilgisi yönüyle oldukça düşük düzeyde yer alan mesleki ve teknik lise öğrencileri, bu temel sorunu meslek yüksek okulu eğitimlerine de taşımakta, mezunların önemli bir kısmı iş bulamazken, bir işe yerleşenler içinde ilave meslek içi eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Küreselleşme ve rekabet edebilme olgularının gerekli gördüğü yüksek kalifiye işgücü için önemli bir dayanak olan genç nüfusa sahip olmanın bir fırsat penceresine dönüşerek Japonya, Kore, Endonezya gibi ekonomik başarıya dönüşmesinde eğitimin bir bütün olarak görülmesi, baştan itibaren öğrenci eğilimlerine uygun eğitim planlamasına, mesleki eğitimin yapılmasında sektör ihtiyaçlarının merkeze alındığı bir anlayışın oluşmasına ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82–88.
- Atik, İ. (2016). Ön lisans düzeyinde mesleki teknik eğitimin istihdam ile ilişkisinin uçak teknolojisi programı özelinde incelenmesi. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2012). Türkiye'nin insan kaynağının belirlenmesi. Ankara: SETA yayınları: XX. Retrieved from https://gurbekir.files.wordpress.com/2014/07/2012_gur_seta_insan_kaynagi.pdf
- Çelik, Z. (2008). Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çobanoğlu, R., & Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 121-131. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048385/5000045705>
- Demirtaş, B., & Küçük, M. (2008). Kız meslek liselerinin günümüzdeki sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 147-159.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime Bakış 2016*. Ankara: Semih Ofset. Retrieved from <http://www.memursen.org.tr/dosyalar/egtmrapor.pdf>

- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2011). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi. Retrieved from http://www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2016). *Eğitim izleme raporu 2015-16*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi. Retrieved from <http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2015-16.17.11.16.web.pdf>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). *PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi. Retrieved from <http://www.egitimreformugirisimi.org/tr/node/1787>
- Ekiçeleroğlu, C. (2011). Türkiye'de bilgi ekonomisi ve bilgi yoğun malların dış ticareti (1969-2009). *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 209-228. Retrieved from <http://dosya.marmara.edu.tr/ikf/iib-dergi/2011-1/209-228ekizceleroğlu.pdf>
- EURYDICE. (2009). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland*. European Commission. Retrieved from <http://www.pharmine.org/wp-content/uploads/2014/05/EURYDICE-national-summary-sheet-on-education-systems-in-Europe-Finland-2009.pdf>
- International Labour Organisation (ILO). (2014). *World of Work Report 2014*. Geneva: ILO. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_243961.pdf
- İçişleri Bakanlığı (2016). *Nüfus Kütüklerine Kayıtlı Yaş ve Cinsiyete Göre Kişi Sayısı*. Ankara: Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü. Retrieved from http://www.nvi.gov.tr/Files/File/Istatistikler/Nufus_Kutukleri/pdf/N%C3%9CFUS%20K%C3%9CT%C3%9CKLER%C4%B0NE%20KAYITLI%20K%C4%B0C5%9E%C4%B0.pdf
- İŞKUR (2016). *2015 Yılı İşgücü Piyasası Araştırması Sonuç Raporu*. Retrieved from <http://www.iskur.gov.tr/tr-tr/kurumsalbilgi/raporlar.aspx#dltop>
- Kalkınma Bakanlığı (2014a). *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı. Retrieved from <http://www.cka.org.tr/dosyalar/Ozel%20Ihtisas%20Komisyonu%20Raporlar%C4%B1/e%C4%9Fitim%20sistemi.pdf>
- Kalkınma Bakanlığı. (2014b). *Kalkınma Bakanlığı İstihdam ve Çalışma Hayatı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı. Retrieved from http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/15967/%C4%B0stihdam_ve_%C3%87al%C4%B1C5%9Fma_Hayat%C4%B1_%C3%96%C4%B0K_Raporu.pdf
- Köseleci, N. (2012). *Mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Ltd. Şti. (Eğitim Reformu Girişimi) Retrieved from http://www.mesleklisesimemleketmeselesi.com/NR/rdonlyres/DE8D070A-38AB-4E1C-86B0-1177457C957E/15849/DurumAnaliziMektup150512_GONDERILENFINALVERSION.pdf
- Maliye Bakanlığı (2015). *Yıllık Ekonomik Rapor*. Ankara: Maliye Bakanlığı. Retrieved from <https://www.maliye.gov.tr/Documents/Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Ekonomik%20Rapor%202015.pdf>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Retrieved from <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015a). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planı*. Ankara: MEB. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015b). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: MEB. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsY2c/view>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016a). Ana sayfa: Haberler. Retrieved from <http://meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016b). *Millî Eğitim İstatistikleri 2015-2016*. Ankara: MEB. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016c). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB. Retrieved from http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- OECD (2016a). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd-library.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1483095375&id=id&accname=guest&checksum=89FFA1FA923700C18F02DEDED6F52FA>
- OECD (2016b). *Turkey - Country note - Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/EAG2016_CN_TUR.pdf
- OECD (2016c). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(UMYOS Özel Sayısı).
- Parmaksız, R. Ş., & Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü/güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(1), 112-129.
- Polat, S. (2009). Türkiye’de eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkileri. Devlet Planlama Teşkilatı Uzmanlık Tezi. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını No. 2801.
- The Global Competitiveness Report (2014-2015). Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014-15.pdf
- The Global Competitiveness Report (2016-2017). Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf
- Türkiye İhracatçılar Meclisi (TİM) (2016). İhracatın Yıllar İçindeki Gelişimi 2001-2015. Ankara: TİM. Retrieved from http://www.tim.org.tr/files/downloads/AR-GE/ihracatin_gelisimi_2001_2015.pdf
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016b). İşgücü İstatistikleri. Ankara: TÜİK. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21570>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016a). İşgücü İstatistikleri. Ankara: TÜİK. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21575>
- Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi (2011). Retrieved from http://www.kesan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/19115157_ulusalogr.docx
- Yalçın, S., & Taşancıl, E. (2014). Türk öğrencilerin PISA başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 947-968. Retrieved from <http://kuyeb.com/pdf/tr/a28314a01cd01d6fc4ba8c049b6b858247968.pdf>

Türkiye’de Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Akreditasyonu: Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Accreditation of Open and Distance Learning Programs in Turkey: Practices, Issues and Possible Solutions

Serpil KOÇDAR, Nurhayat KAPAR

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de program akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan programların akreditasyonuna ilişkin uygulamalarını incelemek ve bu alanda yaşanan sorunları tespit ederek çözüm önerileri sunmaktır. Nitel olarak desenlenen çalışmanın katılımcıları, Türkiye’de farklı alanlarda faaliyet gösteren dokuz ulusal akreditasyon kuruluşunun yetkililerinden oluşmaktadır. Veriler, hazırlanan bir anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, mevcut akreditasyon kuruluşlarının bugüne kadar hiçbir açık ve uzaktan öğrenme programını akredite etmediği görülürken, ön lisans ve lisans tamamlama programlarının ilgi alanlarına girmediği saptanmıştır. Buna ek olarak, Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan 505 programdan sadece 32’sinin mevcut ulusal akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanlarına girdiği tespit edilmiştir. Bu çerçevede, çalışmada Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri tartışılmıştır. Çalışmanın Türkiye’de eğitim politikalarını oluşturan karar alıcı mercilere, açık ve uzaktan öğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon konusunda çalışan araştırmacılara ve uygulamacılara yol göstermesi hedeflenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Açık ve uzaktan öğrenme, Uzaktan öğretim, Program akreditasyon kuruluşları, Kalite güvencesi

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine practices of existing national program accreditation agencies in Turkey regarding accreditation of open and distance learning programs. Participants of this qualitative research include authorities of nine national program accreditation agencies in Turkey. Data were collected through a questionnaire and semi-structured interviews. As a result, it was examined that none of the current accreditation agencies had accredited an open and distance learning program before. Moreover, it was determined that associate degree and completion of bachelor’s degree programs were out of the field of interest of the existing accreditation agencies. Besides, it was identified that only 32 of the 505 open and distance learning programs in Turkey were in the field of interest of existing national accreditation agencies. In this regard, issues regarding accreditation of open and distance learning programs and possible solutions were discussed. The study was intended to guide decision makers who establish policies regarding education as well as researchers and practitioners in Turkey.

Keywords: Open and distance learning, Distance education, Program accreditation agencies, Quality assurance

Serpil KOÇDAR (✉)

ORCID ID: 0000-0001-9099-6312

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, Eskişehir, Türkiye
Anadolu University, Open Education Faculty, Department of Distance Education, Eskişehir, Turkey
serpilkocdar@gmail.com

Nurhayat KAPAR

ORCID ID: 0000-0002-4675-6562

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, Eskişehir, Türkiye
Anadolu University, Open Education Faculty, Department of Distance Education, Eskişehir, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 09.02.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 08.04.2017

GİRİŞ

Akreditasyon, yüksek eğitim kurumlarında yapılan eğitim-öğretim kalitesinin belirli ölçütlere uygun olarak yürütüldüğünü ortaya koyulması amacıyla yükseköğretim kurumlarının veya programlarının kurum dışından uzmanların katılımıyla yetkili bir kuruluş tarafından değerlendirilerek belirli bir süre için tanınmasıdır (Eaton, 2015; Sanyal & Martin, 2007). Bir kurumun veya kurumdaki bir programın kalitesinin önceden belirlenmiş bir dizi ölçüte uygun olup olmadığını gösterdiğinden, kalite güvencesi kavramı ile yakından ilişkilidir ve yükseköğretim kurumlarında dış kalite güvencesini sağlamanın yaygın bir yolu olarak kullanılmaktadır (Eaton 2015; Sanyal & Martin, 2007). Kalite güvencesi ve akreditasyon, belirlenen bir dizi ölçüte göre bağımsız dış akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirilmektedir. Kalite ve akreditasyon uygulamaları her bir ülkenin bulunduğu sosyal ve kültürel çevreye göre şekillenmektedir (Jung et al., 2011).

Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin kurulmasına ilişkin çalışmaların, Bologna Süreci ile birlikte 2001 yılından itibaren ivme kazandığı ve çeşitli alanlarda akreditasyon kuruluşlarının faaliyete geçtiği görülmektedir. İki binli yılların başlarından itibaren Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yetkilendirilen bağımsız ulusal dış kalite güvence kuruluşları çeşitli alanlarda akreditasyon vermeye başlamıştır. Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvence sistemleri 2005 yılında YÖK tarafından hazırlanan *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği* esaslarıncı oluşturulan Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu’nun (YÖDEK) hazırladığı *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi*’ne göre yürütülmekteyken; Temmuz 2015 tarihinde *Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği* yürürlüğe girmiştir (Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015; Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi, 2007). Bu Yönetmelik ile 2000’li yıllardan itibaren süregelen yükseköğretime erişim ve yükseköğretimde okullaşma oranının artırılmasını içeren sayısal büyümeye odaklı yaklaşımdan, niteliğin artırılması odaklı yaklaşıma geçişin hedeflendiği belirtilmektedir (Saraç, 2015). Bu Yönetmeliğe göre dış kalite güvencesi ve akreditasyon faaliyetlerinin kurumsal değerlendirme ve program akreditasyonu olmak üzere ikili bir yapıda sürdürülmesi öngörülmüştür (Saraç, 2015; Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015). Kurumsal değerlendirmenin her bir yükseköğretim kurumunun eğitim-öğretim, araştırma ve idari faaliyetlerini içermesi ve her beş yılda bir zorunlu olarak gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Öte yandan, program akreditasyonu süreçlerinin zorunlu olmayıp yükseköğretim kurumlarının kendi isteklerine bağlı olarak gönüllülük esasına göre yürütülmesi söz konusudur. Bu sürecin YÖK tarafından tescil yetkisi verilen akreditasyon kuruluşları tarafından gerçekleştirilmesi ve sürecin teşvik edilmesine yönelik olarak akredite edilen programların tercih kılavuzunda belirtilmesi planlanmıştır (Saraç, 2015; Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği, 2015).

Türkiye’de 2016 yılı itibariyle dokuz program akreditasyon kuruluşu, farklı alanlarda faaliyet göstermektedir. Bu kuruluşlar; Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK), Fen, Edebiyat, Fen- Edebiyat, Dil ve Tarih- Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK), Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK), Tıp Eğitimi Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD), Mimarlık Akreditasyon Kurulu (MIAK), Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK), Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ECZAKDER) ve Türk Psikologlar Derneği (TPD)’ dir. Adı geçen kuruluşlar, örgün yükseköğretim programlarının akreditasyonu için faaliyet göstermekte, açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu konusunda herhangi bir çalışmaları olup olmadığı, bu tür programları akredite edip etmedikleri bilinmemektedir. Oysa Yükseköğretim Kurulu 2015-2019 stratejik planında Türkiye yükseköğretim sisteminin, Türkiye’nin demografik eğilimleri ve küresel ekonominin dinamikleri nedenleriyle büyümeye devam ettiği ve bu nedenle daha yoğun olarak yükseköğretimde kalite süreçlerine yönelik politikalar izlenmesi gerektiği belirtilmektedir (YÖK, 2014). Bu amaçla Türkiye’de gerek yüz yüze eğitim programlarının gerekse ön lisans, ikinci öğretim, uzaktan öğretim ve açık öğretim programlarının yeniden ele alınması ve politikalar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda yükseköğretimde kalite güvence sistemi ve akreditasyon konularında gerekli düzenlenmelerin yapılması ve yükseköğretim programlarının ulusal ve uluslararası akreditasyona hazır hale getirilmesi gibi önemli bir stratejinin de bulunduğu görülmektedir. Stratejik planın 4.4 no’lu stratejik hedefi olarak *uzaktan öğretim faaliyetlerinin sayı, nitelik ve kapsamının artırılması* öngörülmektedir. Bu hedef aşağıdaki stratejileri kapsamaktadır:

- Uzaktan öğretim programları sayısının ve çeşitliliğinin artırılması,
- Uzaktan öğretim yoluyla sunulan programların kalite süreçlerinin geliştirilmesi,
- Uzaktan öğretim yoluyla sunulan programlarda öğrenci sayısının artırılması,
- Uzaktan öğretimde hayat boyu öğrenim kapasitesinin artırılması,
- Uzaktan ve örgün öğretim programları arasındaki bütünleşmenin sağlanması,
- Uzaktan öğretim yoluyla kamu, özel ve sivil toplum kurumlarının eğitim ihtiyacının karşılanması.

Açık ve uzaktan öğrenme, öğrencilerin ve öğreticilerin zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadığı, öğrenciler, öğreticiler ve kaynaklar arasındaki etkileşimde uzaktan iletişim sistemlerinin kullanıldığı; bu nedenle özel ders tasarımı ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren bir öğrenme sürecidir (Aydın 2011; Moore & Kearsley, 2012; Simonson et al., 2012). Açık ve uzaktan öğrenme alanındaki uygulamaları ifade

etmek için literatürde uzaktan eğitim, açıköğretim, e-öğrenme, web-tabanlı eğitim ve benzeri farklı kavramlar kullanılmaktadır. Aydın (2011), aralarında küçük farklar olsa da bu kavramların evrensel literatürde genellikle birbirleri yerine kullanıldığını; Türkiye’de ise tamamen pratik nedenlerle uygulamaları farklı biçimde ifade edebilmek ve yasal mevzuatı daha kolay oluşturabilmek amacıyla açık öğretim, uzaktan eğitim ve e-öğrenme kavramlarının farklı uygulamaları nitelemek için kullanıldığını söylemektedir. Aydın’a göre bunun nedeni Türkiye’de 1980’lerde başlayıp devam eden kitlesel Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi ile son yıllarda daha küçük gruplara odaklanan ve bilgisayar ağlarına dayalı yürütülen uygulamalar arasındaki ayrımı ortaya koymaktır. Aydın, dünyada akademik bir çalışma alanı olarak açık ve uzaktan öğrenme kavramının son yıllarda daha sık kullanılmaya başlandığını ve alanda bir standart sağlanması amacıyla daha kapsayıcı olan açık ve uzaktan öğrenme kavramının kullanılmasını önermektedir.

Açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi ve akreditasyon sistemleri dünyada henüz gelişme aşamasındadır (Jung et al., 2011). Birçok ülkede açık ve uzaktan öğrenme kurumları ve programları yüz yüze eğitim için faaliyet gösteren akreditasyon kuruluşları bünyesinde akredite edilmekte; bu yapı içerisinde bazı kuruluşların bu tür kurum ve programlar için farklı yöntem ve ölçütler geliştirdiği, bazı kuruluşların ise yüz yüze eğitimde kullanılan yöntem ve ölçütlerle akreditasyon verdiği görülmektedir (Jung & Latchem, 2012; Swedish National Agency for Higher Education, 2008; Koçdar & Aydın, 2013). Bu uygulamaların yanı sıra, yalnızca Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde sadece açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının akreditasyonu için faaliyet gösteren; Uzaktan Eğitim Akreditasyon Komisyonu (“Distance Education Accreditation Commission- DEAC”) adlı bir akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. Benzer şekilde, Türkiye’de de açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi ve akreditasyon sistemleri gelişme aşamasındadır (Koçdar & Aydın, 2013). Türkiye’de yükseköğretimde akreditasyon ve kalite güvencesi konusunda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak yüz yüze eğitim kapsamında gerçekleştirildiği; açık ve uzaktan öğrenmede akreditasyonla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu söylenebilir. Yüz yüze eğitimi içeren çalışmaların genellikle dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimdeki akreditasyon ve kalite güvencesi uygulamalarının yanı sıra bu alandaki sorunları, çözümleri ve model önerilerini içerdiği gözlenmektedir (Aslan, 2009; Gür & Özer, 2012; Özer, 2012; Özer, Gür & Küçükcan, 2011; Süngü & Bayrakçı, 2010; Tezsürücü & Aybarç Bursalıoğlu, 2013). Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapılan çalışmalar ise daha çok süreçlerin ve ölçütlerin betimsel olarak incelenmesini veya ölçüt setlerinin ve modellerin geliştirilmesini içermektedir (Bakıoğlu & Can, 2014; Tonbuloğlu & Aydın, 2015; Çolak, Kokoç & Karal, 2011; Kaban & Kılıç Çakmak, 2016; Koçdar & Aydın, 2012; Uysal & Kuzu, 2011; Şimşek, 2012).

Türkiye’de 2015 yılı itibarıyla 187 ön lisans, 70 lisans, 16 lisans tamamlama, 232 yüksek lisans olmak üzere açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan 244 farklı türde toplam 505 program olduğu bilinmektedir (Koçdar & Görü Doğan, 2015). Buna ek olarak, uzaktan eğitim, kapasite sorununa bir çözüm olarak hizmet etmekte; Türkiye’de yükseköğretimde öğrenim gören

öğrencilerin %48’inin açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan programlara kayıtlı olduğu görülmektedir (YÖK, 2015-2019). Öte yandan, mevcut akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonuna ilişkin uygulamaları bilinmemekte olup, bu konuda kararların alınması ve politikaların geliştirilmesi açısından literatürde araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın amacı Türkiye’de program akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan programların akreditasyonuna ilişkin uygulamalarını incelemek ve bu alanda yaşanan sorunları tespit ederek çözüm önerileri sunmaktır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Türkiye’deki mevcut akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonuna ilişkin uygulamaları nelerdir?
- Türkiye’de farklı düzeydeki 505 açık ve uzaktan öğrenme programı hangi ulusal akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilebilir?

YÖNTEM

Nitel olarak desenlenen araştırma, mevcut durumu belirleme-ye yönelik betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın katılımcıları Türkiye’de faaliyet gösteren dokuz akreditasyon kuruluşunda görev yapmakta olan dokuz kişiden oluşmaktadır. Her bir akreditasyon kuruluşundan bir kişi ile görüşülmüş olup, bu görüşler kuruluşların resmi görüşlerinden ziyade, kişilerin bireysel görüşlerini yansıtmaktadır. Görüşme yapılan yetkililerin görev dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Görüşme Yapılan Yetkililerin Görev Dağılımı

Akreditasyon Kuruluşu	Görüşme Yapılan Yetkilinin Görevi
Kuruluş 1	Genel Sekreter
Kuruluş 2	Yönetim Kurulu Başkanı
Kuruluş 3	Yönetim Kurulu Başkanı
Kuruluş 4	Yönetim Kurulu Sekreteri
Kuruluş 5	Akreditasyon Üst Kurulu Başkanı
Kuruluş 6	Yürütücü Sekreter
Kuruluş 7	Yönetim Kurulu Başkanı
Kuruluş 8	Yönetim Kurulu Başkanı
Kuruluş 9	Genel Sekreter

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için, Türkiye’de faaliyet gösteren ulusal akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik açık uçlu iki soru ve alt sorulardan oluşan anket formu geliştirilmiştir. Anket formunun kapsam ve içerik geçer-

liğini sağlamak amacıyla, üç uzmanın görüşüne sunulmuş, alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda, anket formuna son şekli verilmiştir. Buna ek olarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Öncelikle araştırma kapsamındaki her bir akreditasyon kuruluşunun web sayfası taranarak kuruluşların e-posta adreslerine ulaşılmış ve bu adreslere çalışmayla ilgili bilginin aktarıldığı, araştırmayla ilgili kiminle görüşülebileceği konusunda bilginin rica edildiği bir e-posta gönderilmiştir. Kuruluş yetkililerinden ikisi çok kısa sürede dönüş yaparak görüşmenin kendileri ile yapılabileceğini belirtmiş ve iletişim bilgilerinin yer aldığı yanıtlar göndermiştir. Bir kuruluş yetkilisi görüşme sorularını e-posta ile talep etmiş ve cevapları da elektronik ortamda çok kısa bir sürede geri iletmiştir. Bir başka kuruluş yetkilisi, yapılan görüşme talebinin takip eden ilk aylık toplantılarında gündeme getirilerek olumlu ya da olumsuz geri dönüş yapacaklarını belirtmiştir. Yoğunlukları nedeniyle ancak bir ay sonra görüşebileceklerini ifade eden kuruluş yetkilisi de olmuştur. 5 Mayıs- 2 Ağustos 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen görüşmeler sürecinde, bazı akreditasyon kuruluşu yetkililerine birçok kez e-posta ve telefonla ulaşılmaya çalışılmıştır. Gelen cevaplar doğrultusunda iletişim bilgilerini gönderen ilgili akreditasyon kuruluşu yetkililerine telefonla ulaşılarak görüşme randevusu alınmış, onların uygun olduğu tarih ve saatte ise görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Akreditasyon kuruluşlarının farklı illerde bulunması ve yoğunlukları nedeniyle görüşmeler Tablo 2'de sunulduğu gibi e-posta ve telefonla görüşülerek gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2: Türkiye'deki Akreditasyon Kuruluşları, Merkezleri ve Görüşme Yöntemi

Akreditasyon Kuruluşu	Merkezi	Görüşme Yöntemi
Kuruluş 1	İstanbul	Telefon görüşmesi
Kuruluş 2	İstanbul	E-posta görüşmesi
Kuruluş 3	Ankara	E-posta görüşmesi
Kuruluş 4	İzmir	Telefon görüşmesi
Kuruluş 5	Ankara	Telefon görüşmesi
Kuruluş 6	İstanbul	E-posta görüşmesi
Kuruluş 7	İstanbul	Telefon görüşmesi
Kuruluş 8	İzmir	E-posta görüşmesi
Kuruluş 9	Ankara	Telefon görüşmesi

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşmede yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilmektedir. Ayrıca, görüşmeye katılanların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilebilmektedir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde

sunmaktır. Bu çalışmada veriler, araştırma sorularına göre düzenlenmiştir. Telefonla yapılan görüşmelerde, görüşmecilerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayda alınmış ve araştırmacı tarafından daha sonra dinlenerek katılımcıların orijinal ifadeleri ile yazıya aktarılmıştır. E-posta ile yapılan görüşmelerde ise; görüşme soruları elektronik ortamda ilgili akreditasyon kuruluşuna gönderilmiş, cevaplar da yine e-posta ile geri alınmıştır. Dökümü yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Öncelikle araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş; verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir. Daha sonra, elde edilen veriler oluşturulan çerçeveye göre kodlanmıştır. Daha sonra ise düzenlenen veriler tanımlanarak, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, tanımlanan bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler bir başka araştırmacı tarafından da belirlenen temalar altında düzenlenerek kodlanmış ve iki araştırmacı arasında ortaya çıkan kodlama benzerlikleri ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, kodlama güvenilirliğinin en az %70 olması gerekmektedir. Bu çalışmada kodlama güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği; aşağıda verilen güvenilirlik formülüne göre hesaplanmış ve kodlama güvenilirliği %89 olarak bulunmuştur.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği sayısı}}{\text{görüş birliği sayısı} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$$

Bu araştırma, Türkiye'de örgün öğretim programlarına akreditasyon veren 9 ulusal akreditasyon kuruluşunun resmi görüşlerini değil, bu kuruluşlarda görev yapmakta olan üst düzey yetkililerin bireysel görüşlerini yansıtmaktadır.

BULGULAR

Akreditasyon Kuruluşlarının Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Akreditasyonu Konusundaki Uygulamalarıyla İlgili Bulgular

Akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu ile ilgili uygulamaları, dört alt başlık altında incelenmiştir.

Akreditasyon kuruluşlarının daha önce açık ve uzaktan öğrenme programlarını akredite edip etmedikleri: Akreditasyon kuruluşlarının yetkililerine kuruluşların daha önce bir uzaktan eğitim programını akredite edip etmediği; akredite etmediyse bu konuda çalışmalarının olup olmadığı; varsa bu çalışmaların hangi düzeyde olduğu sorulmuştur. Kuruluş yetkililerinden alınan bilgiye göre, akreditasyon kuruluşlarının hiçbirisi daha önce bir uzaktan eğitim programını akredite etmemiştir.

Kuruluş 4 yetkilisi: "Yok, olması da mümkün değil. Çünkü amacımız bizim sadece fakültesi eğitim programlarının akreditasyonu. Öyle olunca da bu fakültelerinin eğitim programları açıkça da uzaktan öğrenme programı halinde açılmıyor, teklif de edilemiyor."

Sadece Kuruluş 1 yetkilisi açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonuna yönelik çalışmalarının olduğunu belirtmiştir. Kuruluş 1 yetkilisi ön lisans programlarına akredi-

tasyon vermediklerini belirterek, geçmişte alanları ile ilgili kaç tane açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan program olduğuna bakıldığını ve o dönemde çok da fazla açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan programın çıkmadığını söylemiştir. Talep olması durumunda ise; açık ve uzaktan öğrenme programlarına akreditasyon verebilecekleri yönünde karar alındığını ifade etmiştir.

Kuruluş 1 yetkilisi: "Böyle bir çalışmayı şu bazda yaptık. Türkiye'de kaç tane bu şekilde açık öğretim programı var. Bunların potansiyel akreditasyon istekleri ne olabilir. Biz sadece dört yıllık eğitim programlarına akreditasyon veriyoruz. İki yıllık ön lisans programlarıyla ilgilenmiyoruz. Dört yıllık eğitim programlarına durumuna bakmıştık ve o zaman bir şey çıkartmıştık çok da fazla yoktu o zamanlar bu üç, dört yıl önce ve sonra şöyle bir karar alındı aslında bizim eşdeğer kabul ettiğimiz dünya akreditasyon kuruluşları mesela bunların en başında Amerika'nın akreditasyon kuruluşu bazı uzaktan öğretim programlarına akreditasyon veriyor. Biz de başvuru olursa verebiliriz kararı almıştık."

Açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu ile ilgili herhangi bir çalışmalarının bulunmadığını belirten akreditasyon kuruluşlarından Kuruluş 5 ve Kuruluş 3 yetkilileri, gündem dışı olsa da bu konunun yavaş yavaş konuşulmaya, tartışılmaya başlanan bir konu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu programlardan yararlanan hedef kitle dikkate alındığında, bunun yükseköğretimde çok önem kazandığı belirtilmiştir. Ayrıca, talep olması durumunda açık ve uzaktan öğrenme programları için ölçütlerin belirlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, akreditasyon iş akışı ve dokümanlarının düzenlenmesi gibi çalışmaların mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Kuruluş 5 yetkilisi: "Evet, aslında bu kesinlikle bizim yavaş yavaş konuşmaya başladığımız bir konu. Çünkü, hakikaten kapasiteyi düşündüğünüzde sizin hedef kitleniz, ulaştığınız kişiler, etki faktörünüz düşünüldüğünde orada eğitim kalitesi ve akreditasyon doğal olarak yükseköğretimde çok önem kazanmakta mutlaka bir noktada geleceğimiz bir yer orası bizim. Ama şu aşamada çok minik bebek adımları attığımız için her hangi bir kapsamlı çalışmamız bulunmamakta, sadece fikir olarak zaman zaman konuştuğumuz bir şey."

Kuruluş yetkililerinden dördü bugün olmadığı gibi ileriye dönük çalışmalarının da bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Kuruluş 4 yetkilisi: "..... fakülteleri meslek eğitimi verdiği için açıkça da uzaktan öğrenme programı haline dönüşebilecekleri kanaatinde değilim. Böyle bir örneği de yok dünyada zaten uzaktan öğrenme ile fakültesi eğitim programı diye. Bu yüzden de ileriye dönük bu konuda bir çalışmamızda yok doğal olarak."

Kuruluş 9 yetkilisi: "İleriye dönük şu anda yok. Dediğim gibi lisans eğitiminde uzaktan eğitim konusu şu anda düşünülen bir konu değil. Bazı lisansüstü uygulamalarda sadece bazı dersler için olabilen bir yaklaşım, ancak lisans düzeyinde olan bir durum değil."

Akreditasyon Kuruluşlarının Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarını Akredite Etme Konusundaki Tutumları: Kuruluş yetkililerinin beşi açık ve uzaktan öğrenme programını akre-

dite etme konusuna olumlu bakmaktadır. Örneğin, Kuruluş 2 Yetkilisi üzerinde çalışılması durumunda bu tür programların akreditasyonunun mümkün olabileceğini belirtirken; bir başka yetkili, içeriğin ötesinde sadece yöntemi değiştiği için açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu konusuna olumlu yaklaşıklarını ifade etmiştir. Diğer bir yetkili ise; gerek örgün eğitim, gerekse açık ve uzaktan öğrenme programları olsun, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenci yetiştiren tüm programlarda, ulusal düzeyde belli bir standardı yakalayabilmek için akreditasyona tabi olmalarının önemli bir gereklilik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ulusal ve uluslararası alanda yükseköğretim kalite standartlarının güvence altına alınmasında akreditasyonun çok gerekli olduğunu, bu nedenle de çok olumlu olur diye düşündüklerini ifade eden bir yetkili de bulunmaktadır.

Kuruluş 5 yetkilisi: "Ben şimdi derneğe bağlı olan akreditasyon biriminin başkanıyım şu aşamada. Çok olumlu olur diye kurul adına aslında konuşuyor olacağım ama daha çok kendi fikrim bu ama kuruldaki arkadaşlarımda hemfikir olacağını düşünüyorum kesinlikle, ayrıca çok gerekli olduğunu da kesinlikle düşünüyorum aslında sadece ulusal değil uluslararası akreditasyon da çok önem kazanmakta, yükseköğretim kalite standartlarının güvence altına alabilmek için gerçekten."

Kuruluş 6, 7, 8 ve 9 yetkilileri açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu konusuna olumsuz bakmaktadır. Bunlardan Kuruluş 6 yetkilisi alanları ile ilgili programların uygulamalı bir mesleğin eğitimi olduğunu ve bu tür programların tamamıyla uzaktan eğitim modeliyle sunulmasının pek mümkün olmadığı görüşündedir. Türkiye'de hatta dünyada böyle bir örneğinin bulunmadığı ifade ederek, henüz talep ve tartışma ortamı bulunmayan bir yöntemin üzerinde şimdiden kurumsal bir görüş bildirmenin pek doğru olmayacağı görüşündedir. Kuruluş 7 yetkilisi ise akreditasyon verdikleri alanların Türkiye'de uzaktan eğitimde bulunmadığını bu yüzden açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu konusunun kendileri için uzak bir hedef olarak görüldüğünü ifade etmiştir.

Kuruluş 6 yetkilisi: ".....'ın ilgi alanı olan "..... eğitimi" uygulamalı bir mesleğin eğitimi olduğundan, tümüyle uzaktan eğitim modelinineğitime uyarlanabilirliğinin pek mümkün olmadığı görüşündeyiz. Türkiye'de, hatta dünyada, alanında böyle bir örnek de henüz yoktur, olabileceğine yönelik bir talep veya tartışma ortamı da bildiğimiz kadarıyla bulunmamaktadır. Dolayısıyla, var olmayan bir yöntemin akreditasyonunu şimdiden gündeme getirmek ve henüz uygulanmamış ve hatta üzerinde tartışılmamış bir konuda adına kurumsal görüş bildirmek pek doğru olmayacaktır."

Kuruluş 8 yetkilisi: "Bugünkü koşullarda uzaktan eğitim programlarının akredite edilmesi konusunda görüşümüz olumsuzdur."

Kuruluş 9 yetkilisi: " Yanıtım aynı. Çünkü düşündüğümüz bir nokta değil. Bizim eğitimimiz için şu anda olan ya da olabilecek, yakın dönemde olabilecek bir durum olmadığı için böyle bir şey düşünülmüş değil."

Akreditasyon Kuruluşlarının Talep Olması Durumunda Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarını Değerlendirip Değerlendirmeye

yecekleri Yönündeki Görüşleri: Akreditasyon kuruluşlarından altı tanesinin yetkilisi çeşitli koşullar çerçevesinde açık ve uzaktan öğrenme programlarına akreditasyon verebileceklerini, talep olması durumunda bu tür programları değerlendirebileceklerini ifade etmiştir. Kuruluş 9 yetkilisi bu konuya olumsuz yaklaşırken, Kuruluş 6 ve Kuruluş 8 yetkilileri konuyla ilgi görüş belirtmemişlerdir.

Kuruluş 7 yetkilisi: "Tabii ki.. Yani şimdi biz dünyadaki uygulamaları model alıyoruz kendimize. Kendimize özgü projelerimiz de var ama sonuçta dünyanın birikiminden faydalanıyoruz."

Kuruluş 2 yetkilisi: "Ölçütlerimize uygun olması koşuluyla değerlendirilebilir."

Akreditasyon Kuruluşlarının Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Akreditasyonunda Hangi Ölçütlerin Kullanılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri: Akreditasyon kuruluşu yetkililerinden 2'si bu konuda görüş belirtmezken Kuruluş 3 yetkilisi, yapısı ve işleyişi gereği örgün programların değerlendirilmesi ile açık ve uzaktan öğrenme programlarının değerlendirilmesinde farklı ölçütlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Kuruluş 3 yetkilisi: "Özellikle uygulamalı programlar üzerine akreditasyon faaliyetlerini yürüten bir kurum olarak; örgün eğitimle, açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyon kriterlerinin birbirinden farklı şekilde düzenlenmesi gerektiğine inanılmaktadır. Yapısı ve işleyişi gereği "örgün programların işleyişinin değerlendirilmesi ile açık ve uzaktan öğrenme programlarının değerlendirilmesi farklı ölçütlerin belirlenmesini gerektirir".

Örgün öğretimdeki ölçütlerin kullanılması, yeni ölçütler oluşturulması için ise; *uluslararası çalışmalar göz önüne alınmalı* diyen kuruluş yetkilisinin yanında çok da fazla yeni bir ölçütün ortaya konulacağını düşünmediklerini belirten kuruluş yetkilisi bulunmaktadır. Çıktı değerlendirmesi açısından aynı ölçütlerin kullanılması gerektiğini ancak eğitim süreçlerinin değerlendirilmesinde farklı ölçütlere gereksinim olduğunu belirten, açık ve uzaktan öğrenmenin perspektifindeki özellikleri yoklayabilen, özellikler açısından bir takım çıktılar ortaya koyabilen standartların, ölçütlerin olması gerektiğini ifade eden yetkili de vardır. İçerik olarak örtüşen noktaların yanında, örgün programlarda yapılan program ziyareti gibi uygulamalarda dikkate alınan bazı kriterlerin yerine, açık ve uzaktan öğrenmede farklı kriterlerin kullanılması gerektiğini belirten kuruluş yetkilisi olmuştur. Ayrıca, uzaktan ya da örgün sonuçta aynı sonuçlar ortaya çıkacağı için, ortaya çıkan ürün aynı özelliklere sahip olmak zorunda olduğundan açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonunda kullanılan ölçütlerin büyük ölçüde örgünde kullanılan ölçütlerle aynı olması gerektiğini ifade eden kuruluş yetkilisi de bulunmaktadır.

Kuruluş 7 yetkilisi: "Şimdi şöyle temelde standartlar aynı olabirde; göstergeler ve değerlendirme kısmı tabii teknik boyutu da olduğu için uzaktan eğitimin, yani bir takım farklılıklar olsa bile temelde büyük ölçüde aynı olması gerekir. Çünkü yani sonuçta çıktılar aynı olmak zorunda yani uzaktan örgün fark etmiyor sonuçta ortaya çıkacak ürün belli aynı özelliklere sahip olmak

zorunda. Dolayısıyla bakacağımız şeyler aynı şeyler olmalı yani temel göstergeler aynı olmalı"

Kuruluş 8 yetkilisi: "Çıktı değerlendirmesi açısından aynı ölçütler kullanılmalı. Ancak, eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi için farklı ölçütlere gereksinim vardır."

Kuruluş 2 yetkilisi: "Örgün öğretimdeki ölçütler kullanılmalı/ yeni ölçütler oluşturulması için uluslararası çalışmalar göz önüne alınmalı."

Açık ve Uzaktan Öğrenme Programlarının Mevcut Akreditasyon Kuruluşlarının Faaliyet Alanlarına Göre Analizle İlgili Bulgular

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için Koçdar ve Görü-Doğan (2015) tarafından yapılan; açık ve uzaktan öğrenme programlarının türleri ve sayılarını içeren çalışma temel alınmıştır. Öncelikle, söz konusu çalışmada belirtilen 244 farklı türdeki ve farklı düzeylerdeki 505 açık ve uzaktan öğrenme programı mevcut dokuz akreditasyon kuruluşunun faaliyet alanlarına göre gruplandırılmıştır. Gruplama sonucunda Kuruluş 6'nın faaliyet alanına giren açık ve uzaktan öğrenme programının bulunmadığı görülürken, hiçbir kuruluşun alanına girmeyip açıkta kalan 147 farklı türde 295 program olduğu tespit edilmiştir. Sonraki aşamada kuruluş 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 ve 9'un faaliyet alanlarına girebileceği düşünülen farklı alan ve düzeydeki 210 açık ve uzaktan öğrenme programı akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırmaya göre akreditasyon kuruluşlarının alanlarına girebileceği düşünülen program sayılarının dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Akreditasyon kuruluşlarının alanlarına göre sınıflandırılan her bir tablo, ilgili akreditasyon kuruluşu yetkilisine e-posta ile gönderilerek tabloda yer alan açık ve uzaktan öğrenme programlarının alanlarına girip girmediği sorulmuştur. Kuruluş 1 yetkilisi kuruluşlarının sadece dört yıllık lisans programları ile yüksek lisans programlarını değerlendirerek akreditasyon verdiklerini, ön lisans programlarının kuruluşlarının alanına girmediğini belirtmiştir. Aynı zamanda lisans programlarına bir bütün olarak bakıldığını, bu nedenle lisans tamamlama programlarının da kuruluşlarının alanına gireceğini pek sanmadıklarını, fakat duruma göre tartışılabilir bir konu olduğunu ifade etmiştir.

Diğer akreditasyon kuruluşu yetkilileri ise; sadece lisans programlarına akreditasyon verdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, mevcut akreditasyon kuruluşlarının alanlarına girebileceği düşünülen Tablo 3'te sayıları verilen toplam 210 açık ve uzaktan öğrenme programından ön lisans ve lisans tamamlama programları çıkartıldığında, akreditasyon kuruluşlarının alanlarına girip girmediğinin sorgulanacağı 121 program kalmaktadır. Yapılan bu sorgulama sonucunda ise; 121 programdan sadece 32'sinin yukarıda geçen kuruluşların alanına girdiği tespit edilmiştir.

Lisans düzeyinde yapılan analizde; 28 farklı türdeki 70 lisans programından Kuruluş 2' nin faaliyet alanına 19 program, Kuruluş 1' in faaliyet alanına beş programın girdiği tespit edilmiştir. Bu da toplamda sadece 24 açık ve uzaktan öğrenme lisans programının mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanına girdiğini göstermektedir. Açık ve uzaktan öğrenme program-

larının mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanına göre sayı ve yüzde olarak dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.

Yüksek lisans düzeyinde yapılan analizde 135 farklı türdeki 232 açık ve uzaktan öğrenme programından sadece sekiz programın, lisans programlarının yanında yüksek lisans programlarına da akreditasyon verdiğini söyleyen Kuruluş 1' in faaliyet alanına girdiği tespit edilmiştir. Düzey ya da alan farklılıklarından dolayı mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanına girmeyen diğer türdeki lisans ve yüksek lisans programları ise; ne yazık ki ön lisans, lisans tamamlama programları gibi açıkta kalmaktadır.

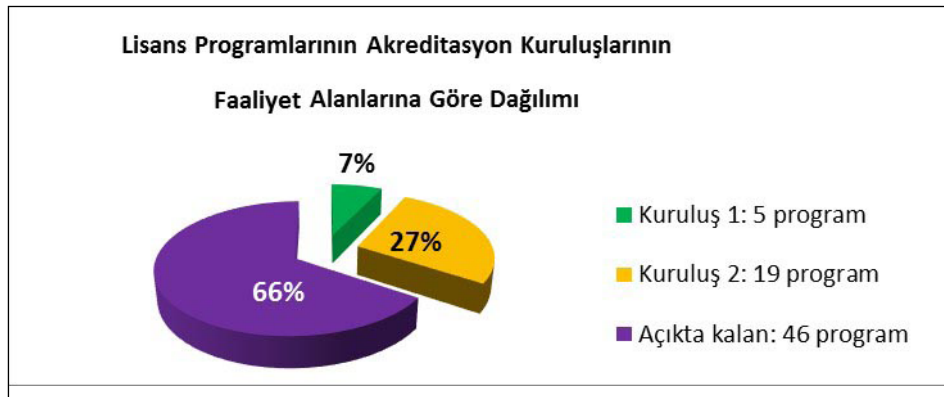
Genele baktığımızda ise; açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan farklı alan ve düzeydeki 505 programdan 473 programın mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanlarına girmeyerek açıkta kaldığı belirlenmiştir. Açıkta kalan 473 programın sayı ve yüzde olarak dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

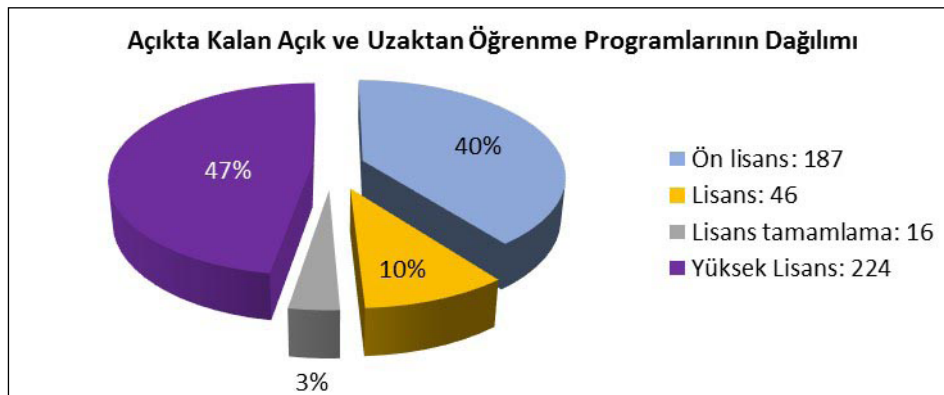
Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de program akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan programların akreditasyonuna ilişkin uygulamalarını incelemek ve bu alanda yaşanan sorunları tespit ederek çözüm önerileri sunmaktır. Bu

Tablo 3: Mevcut Akreditasyon Kuruluşlarının Alanlarına Girebileceği Düşünülen Açık ve Uzaktan Öğrenme Program Sayıları

Kuruluş	Düzey				Toplam
	Ön lisans	Lisans	Lisans Tamamlama	Yüksek Lisans	
Kuruluş 1	41	8	1	22	72
Kuruluş 2	3	19	-	18	40
Kuruluş 3	1	-	-	-	-
Kuruluş 4	9	-	-	-	9
Kuruluş 5	-	-	-	1	1
Kuruluş 7	-	-	-	25	25
Kuruluş 8	28	1	3	26	58
Kuruluş 9	3	-	-	1	4
Toplam	85	28	4	93	210



Şekil 1: Açık ve uzaktan öğrenme lisans programlarının mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanına göre dağılımı.



Şekil 2: Mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanlarına göre açıkta kalan açık ve uzaktan öğrenme programlarının dağılımı.

kapsamda, Türkiye'deki mevcut akreditasyon kuruluşlarının açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonuna ilişkin uygulamaları ve farklı düzeydeki 505 açık ve uzaktan öğrenme programının hangi ulusal akreditasyon kuruluşu tarafından akredite edilebileceği araştırılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda mevcut akreditasyon kuruluşlarının hiçbirisinin daha önce bir açık ve uzaktan öğrenme programını akredite etmediği; buna ek olarak, bir kuruluş haricinde akreditasyon kuruluşlarının bu konuda bir çalışmalarının olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, kuruluşlardan bazılarının yetkilileri talep olması durumunda kuruluşlara göre değişiklik gösteren koşullar çerçevesinde açık ve uzaktan öğrenme programlarına akreditasyon verebileceklerini belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırma çerçevesinde Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu ile ilgili tespit edilen sorunlar aşağıdaki gibidir:

Açık ve uzaktan öğrenme programlarıyla ilgili bilgi eksikliği ve kalite sorunlarından kaynaklanan olumsuz algı: Akreditasyon kuruluşu yetkililerinden bazılarının uygulamalı meslek eğitimi veren program alanlarının, açık ve uzaktan öğrenmeye uygun olmadığını düşünmekte, açık ve uzaktan öğrenme ile sunulan bu tür programların akreditasyonuna mesafeli ya da karşı oldukları gözlenmektedir. Benzer şekilde, Aydın (2011) açık ve uzaktan öğrenme alanına karşı toplumda olumsuz bir algının varlığından bahsetmektedir. Bu olumsuz algının açık ve uzaktan öğrenme alanında kalite sorunlarından kaynaklandığı söylenebilir. Bazı uzmanlar mesleki eğitim programlarının açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulamayacağını savunmaktadır. Örneğin, Günay ve Özer (2016) mesleki eğitim için yüz yüze eğitimin daha elverişli olduğunu ve açık öğretim ön lisans öğrencilerinin toplam ön lisans öğrenci sayısı içindeki payının düşürülmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Oysaki dünyada açık ve uzaktan öğrenme ile uygulama içeren ve beceri kazandırmaya yönelik sunulan; mühendislik, hemşirelik, tıp, mimarlık, psikoloji, veterinerlik ve eczacılık gibi meslek eğitimi veren; akredite olmuş birçok lisans, yüksek lisans ve doktora programına rastlamak mümkündür. Dünyadaki en saygın akreditasyon kuruluşlarından bir olan Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu ("Accreditation Board for Engineering and Technology, ABET") tarafından akredite edilen birçok uzaktan mühendislik programı bulunmaktadır (ABET, 2017; Görü Doğan & Eby, 2014). Benzer şekilde, hemşirelik alanında da açık ve uzaktan öğrenme programları bulunmaktadır (Boz Yüksekdağ, 2015). Meslek eğitimi veren programlara Kanada Athabasca Üniversitesi'nde *Mimarlık*¹, Avustralya Newcastle Üniversitesi'nde *Ruh Sağlığı Hemşireliği*², İngiltere Londra Üniversitesi'nde *Veteriner Epidemiyoloji ve Halk Sağlığı*³, ABD Doğu Kentucky Üniversitesi'nde *Psikoloji*⁴, ABD Cincinnati Üniversitesi'nde *Hemşirelik*⁵, ABD Florida Üniversitesi'nde *İlaç Kullanımı*⁶ eğitimi veren açık ve

uzaktan öğrenme programları örnek verilebilir. Kısaca, mesleki eğitim verilen programlar dâhil olmak üzere dünyada pek çok alanda açık ve uzaktan öğrenme yöntemiyle sunulan yüksek kalitede programlar bulunmaktadır. Bu tür açık ve uzaktan öğrenme programlarının başarılı bir biçimde sunulduğu ülkelerin ortak özelliği, yükseköğretim kurumlarında iç ve dış kalite güvence ve akreditasyon sistemlerinin ileri düzeyde gelişmiş olmasıdır. Başka bir ifadeyle, kaliteli eğitim olanakları sunma açısından fark yaratan unsur mesleki eğitimin hangi yöntemle verildiği değil, yükseköğretimde sağlam kalite güvence ve akreditasyon sistemlerine sahip olunmasıdır. Bu bağlamda, dünyadaki iyi uygulamalara benzer şekilde Türkiye'de bağımsız, şeffaf ve sürekli işleyen kalite ve akreditasyon süreçleri oluşturulduğunda, kaliteli mesleki eğitim sağlayan açık ve uzaktan öğrenme programlarının başarıyla yürütülebileceği açıktır. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmeyle sunulan programlara karşı mevcut olan olumsuz algıyı ortadan kaldırmak için YÖK'ün koordinasyonu ile açık ve uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu konusunda mevcut akreditasyon kuruluşlarına yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması ve bu kuruluşların dünyadaki açık ve uzaktan öğrenme programlarının çeşitleri, işleyişi ve yurtdışındaki akreditasyon kuruluşlarının bu tür programları akredite ederken izledikleri yöntemler konusunda bilgilendirilmeleri önerilebilir.

Ön lisans ve lisans tamamlama programlarının akreditasyon kuruluşlarının ilgi alanları dışında kalması: Türkiye'de 2015 yılı itibarıyla 72 farklı türde 187 ön lisans ve dokuz farklı türde 16 lisans tamamlama programı olduğu bilinmektedir (Koçdar & Görü Doğan, 2015). Buna karşılık, akreditasyon kuruluşları sadece lisans ve yüksek lisans programlarına akreditasyon vermekte; ön lisans ve lisans tamamlama programları akreditasyon kuruluşlarının ilgi alanları dışında kalmaktadır. Bu durumda açık ve uzaktan öğrenme programlarının %40'ını oluşturan ön lisans ve lisans tamamlama programlarında kalite ve akreditasyonun nasıl sağlanacağı bilinmemektedir. Günay ve Özer (2016), Türkiye'de belirli mesleklere yönelik nitelikli işgücü yetiştirmeyi hedefleyen ve iki yıllık eğitim veren ön lisans programlarında kalite sorunlarından bahsetmekte ve ön lisans programları için kalite derneklerinin kurulmasını önermektedir. Bu tür açık ve uzaktan öğrenme programlarında kalite ve akreditasyon süreçlerinin oluşturulması nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir. Günay (2011), bir ülkede üniversitelerin iş dünyasının ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmesi, rekabet edebilir mal ve hizmet üretebilmesi ve istihdam sorununu çözebilmesi için mesleki eğitime önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Avrupa'da mesleki eğitimde kalitenin sağlanması için her bir ülkede yapılan uygulamalarda bazı farklılıklar gözlemlense de mesleki eğitimde kalite güvencesi ve akreditasyon konusuna özel önem verilmekte ve her bir ülke kendi eğitim kültürüne ve yapısına göre özel uygu-

¹http://calendar.athabasca.ca/undergrad/current/page03_41.php

²<http://www.mastersportal.eu/studies/45824/nursing.html>

³<http://www.mastersportal.eu/studies/89730/veterinary-epidemiology-and-public-health.html>

⁴<http://www.bachelorsportal.eu/studies/58634/psychology.html>

⁵<http://www.bachelorsportal.eu/studies/58013/nursing.html>

⁶<http://www.mastersportal.eu/studies/56290/pharmaceutical-sciences.html>

lamalar yapmaktadır (“European Centre for the Development of Vocational Training”, 2009). Bazı ülkelerde mesleki eğitim için ayrı akreditasyon kuruluşları bulunmaktadır. Bu kapsamda, Türkiye’de ön lisans programlarının mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanlarına dâhil edilebilirliği üzerine çalışmaların yapılmasının yanı sıra, ön lisans programlarının akreditasyonunda hizmet verecek, uzaktan eğitim konusunda deneyimi olan akademisyenlerin de yer aldığı yeni akreditasyon kuruluşlarının kurulması önerilebilir.

Bazı alanlardaki açık ve uzaktan öğrenme programlarını akredite edecek akreditasyon kuruluşlarının bulunmaması: Bu araştırmanın sonuçlarına göre, mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanına girmeyen birçok açık ve uzaktan öğrenme programı mevcuttur. Yalnızca 70 lisans programının 24’ü ve 232 yüksek lisans programının sekizi mevcut akreditasyon kuruluşlarının faaliyet alanlarına girmektedir. Başka bir ifadeyle, toplam 302 lisans ve yüksek lisans programının yaklaşık %89’u için akreditasyon başvurusu yapılabilecek bir akreditasyon kuruluşu bulunmamaktadır. Türkiye’deki ön lisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans olmak üzere tüm düzeylerdeki 505 açık ve uzaktan öğrenme programı dikkate alındığında, bu programların sadece %6’sının alanına uygun akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. Bu durum, çeşitli alanlarda; özellikle sosyal ve beşeri bilimler alanında farklı düzeylerdeki programlara akreditasyon verecek akreditasyon kuruluşlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çimen (2012), Türkiye’de dış kalite değerlendirmesi yapacak ajansların yetersiz olmasının, yükseköğretimde kaliteyi düşüren etmenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada akreditasyon kuruluşlarının alanlarına girmeyen programlar tespit edilmiştir. Bu programlar konularına göre gruplanarak hangi alanlarda akreditasyon kuruluşlarına ihtiyaç olduğu tespit edilebilir ve söz konusu alanlarda akreditasyon kuruluşlarının oluşturulması teşvik edilebilir.

Açık ve uzaktan öğrenme programlarının hangi ölçütlerle akredite edileceği konusundaki görüş ayrılığı: Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre bazı akreditasyon kuruluşu yetkilileri açık ve uzaktan öğrenme programlarında örgün eğitimdeki ölçütlerin kullanılması gerektiğini belirtirken, bazı yetkililer ek ölçütlerin kullanılmasını; bazıları da bu tür programlar için ayrı ölçütlerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle, hangi ölçütlerin kullanılması gerektiği konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Benzer şekilde, açık ve uzaktan öğrenmede hangi ölçütlerin kullanılması gerektiği konusu diğer ülkelerde de tartışılmaktadır (Aydın & Koçdar, 2011). Stella ve Gnanam (2004) kalite güvencesi için kullanılacak temel yöntemlerin örgün ve uzaktan eğitim için aynı olması yönünde büyüyen bir uzlaşma olduğunu; ancak uygulamaların farklılaşma derecesi konusunda uzmanlar arasında görüş birliği bulunmadığını belirtmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarının kalite ve akreditasyon süreçlerinde örgün eğitimdeki gibi çıktılara odaklı bir değerlendirme süreci olması gerektiği; ancak eğitim programının sunumundaki yöntem farklılığının, ölçütlerde de birtakım farklılaşmaya gidilmesini gerektirdiği görüşü artık hemen hemen tüm açık ve uzaktan öğrenme uzmanlarınca yaygın kabul görmektedir (“European Distance and E-learning Network”, 2016). Bu açıdan, Türkiye’de açık ve

uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonu için çalışma gruplarının oluşturularak nasıl bir yaklaşım izlenmesi gerektiği ve ölçütlerin hangi düzeyde farklılaşabileceği konusunda çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla YÖK’ün koordinasyonunda çalışma grupları oluşturulabilir.

Türkiye’de kalite ve akreditasyon sistemlerinin henüz kurulma aşamasında olduğu söylenebilir. Bu süreçte açık ve uzaktan öğrenme programlarında kalite ve akreditasyonun nasıl sağlanacağı göz ardı edilmemelidir. Günay (2011), eğitimde yirmi birinci yüzyılın başlarında yaygın eğilimin, insanların istedikleri alanda, hayatlarının istedikleri döneminde, istedikleri zaman ve yerde eğitim alma imkânına sahip olmaları şeklinde olduğunu belirtmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme programları bu eğilime hizmet etmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de tüm yükseköğretim düzeylerini ve yöntemlerini kapsayıcı, şeffaf ve özerk akreditasyon sistemlerinin kurulmasına ve politikaların geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Çünkü yükseköğretim başarısının temeli, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde olmak üzere tüm yükseköğretim düzeylerinde yüksek kalitede eğitim gerçekleştirebilmektir (Günay, 2011). Kuşkusuz ki yüz yüze eğitimin yanı sıra açık ve uzaktan öğrenme programlarını da kapsayan kalite güvencesi ve akreditasyon sistemlerinin kurulması; bütüncül kalite politikalarının geliştirilmesi, yükseköğretim hedeflerinin sağlanması ve böylece başarıya ulaşılması açısından önemli bir role sahip olacaktır.

KAYNAKLAR

- Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET). (2017). Online programs. Retrieved from <http://www.abet.org/accreditation/new-to-accreditation/online-programs/>
- Aslan, B. (2009). Çeşitli ülkelerde yükseköğretimde akreditasyon ve Türk yükseköğretimindeki gelişmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(19), 287-309.
- 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 Konferans’ında sunulan bildiri*, 59-77.
- Bakioğlu, A., & Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Boz Yüksekdağ, B. (2015). The experts in design of distance nursing education. In Eby G., & Yüzer T.V. (Eds.). *Identification, evaluation, and perceptions of distance education experts* (pp. 106-120). Hershey PA: IGI Global.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2009). *Accreditation and quality assurance in vocational education and training selected european approaches*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from www.cedefop.europa.eu/files/.../4089_en.pdf
- Çimen, O. (2012). Yükseköğretimde talep-finansman-kalite ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6, 159-182.
- Çolak, C., Kokoç, C., & Karal, H. (2011). Uzaktan eğitimde akreditasyon. *IETC 2011 Konferans’ında sunulan bildiri*, 2071-2079.

- Eaton, J. S. (2015). *An overview of U. S. accreditation*. Washington DC: Council for Higher Education. Retrieved from 20036-1135http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf
- European Distance and E-learning Network. (2016). Quality in open, online and technology enhanced learning. Retrieved from https://eden-online.adobeconnect.com/p4vvr2g7g4/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal
- Görü-Doğan, T., & Eby, G. (2014). Türkiye’de uzaktan bilgisayar mühendisliği lisans eğitimine ilişkin bir model. *Gümüşhane Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 64-74.
- Günay, D., & Özer, M. (2016). Türkiye’de meslek yüksekokullarının 2000’li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121.
- Gür, B. S., & Özer, M. (2012). *Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi*. Ankara: Pelin Ofset.
- Jung, I., & Latchem, C. (2012). Quality assurance and accreditation in open and distance learning. In Jung I. & Latchem C. (Eds.), *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: models, policies and research* (pp. 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. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 63-83.
- Kaban, A., & Kılıç Çakmak, E. (2016). Uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 719-736.
- Koçdar, S. & Aydın, C.H. (2012). Accreditation of open and distance learning: a framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 97-120.
- Koçdar, S., & Aydın, C. H. (2013). Açık ve uzaktan öğrenme programlarında akreditasyon: Türkiye için bir model önerisi. *International Conference on Quality in Higher Education 2013 Konferansı’nda sunulan bildiri*.
- Koçdar, S., & Görü-Doğan, T. (2015). Türkiye’deki açık ve uzaktan öğrenme programlarının bir analizi: eğilimler ve öneriler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23-36.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view of online learning* New York: Cengage.
- Özer, M. (2012). Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 18-23.
- Özer, M., Gür, B.S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(29), 59-65.
- Sanyal, B. C., & Martin, 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.
- Saraç, Y. (2015). Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/20633177/YOK_Baskani_Sarac_Kalite_Kurulu_Konusma_Metni.pdf/
- Simonson, M. Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stella, A., & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: the challenges to be addressed. *Higher Education*, 47(1), 143-160.
- Süngü, H., & Bayrakçı, M. (2010). Bolonya süreci sonrası yükseköğretimde akreditasyon çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 895-912.
- Swedish National Agency for Higher Education. (2008). *E-Learning quality: aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education* (Report 2008: 11 R). Stockholm: Swedish National Agency for Higher Education. Retrieved from http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/files/0811R.pdf
- Şimşek, N. (2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11 (21), 1-24.
- Tezsürücü, D., & Aybarç Bursalıoğlu, S. (2013). Yükseköğretimde değişim: kalite arayışları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Tonbuloğlu, B., & Aydın, H. (2015). Uzaktan eğitimde kalite standartları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 55-70.
- Uysal, Ö., & Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi Eğitimde Kalite Standartları: Amerika Örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 49-74.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi. (2007). Retrieved from http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. (2015). Retrieved from http://yok.gov.tr/documents/23233405 /23540205/Y%C3%9CKSEK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M+KAL%C4%B0TE+G%C3%9CVENCES%C4%B0%20Y%C3%96NETMEL%C4%B0%C4%9E%C4%B0.pdf/e5812b5a-5b41-4b2d-a194-25842b4aa315
- Yükseköğretim Kurulu (2014). Yükseköğretim Kurulu stratejik planı 2015-2019. Retrieved from https://www.yok.gov.tr/documents/10279/14571052/yuksekogretim_kurulu_2015_2019_stratejik_plani.pdf/0eb5d6db-565b-495e-a470-8823f7e6f6b9

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Akademik Ertelemenin Yordanmasında Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalığın Rolü

The Role of Mindfulness and Metacognitive Awareness in Predicting Academic Procrastination in Pre-service Early Childhood Teachers

Emine Ferda BEDEL

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, birinci sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutları olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasındaki ilişkileri saptamaktır. 145 okul öncesi öğretmen adayına akademik erteleme, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık ölçekleri uygulanmıştır. Yapılan korelasyon analizleri, akademik erteleme ile bilinçli farkındalık ($r=-0.47, p<.01$), toplam üstbilişsel farkındalık ($r=-0.40, p<.01$), üstbilişsel bilgi ($r=-0.40, p<.01$) ve üstbilişsel düzenleme ($r=-0.44, p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bilinçli farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemenin bağımsız, akademik erteleme eğiliminin bağımlı değişken olarak ele alındığı regresyon analizi sonucunda ise bilinçli farkındalık ve üstbilişsel düzenleme puanlarının akademik erteleme eğilimi puanlarındaki varyansın %37'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme puanları düştükçe akademik erteleme eğilimi artmaktadır ve üstbilişsel düzenleme ve bilinçli farkındalık değişkenleri akademik erteleme eğilimini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmenliği, Akademik erteleme, Bilinçli farkındalık, Üstbilişsel farkındalık

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine relationships among academic procrastination, mindfulness and metacognitive awareness with its two sub dimensions, knowledge of cognition and regulation of cognition in first year pre-service early childhood teachers. A sample of 145 pre-service early childhood teachers completed the measures of academic procrastination, mindfulness and metacognitive awareness. Correlation analyses revealed that academic procrastination was negatively related to mindfulness ($r=-.47, p<.01$), overall metacognitive awareness ($r=-.40, p<.01$), knowledge of cognition ($r=-.40, p<.01$) and knowledge of regulation ($r=-.44, p<.01$). Regression results indicated that the measures of mindfulness and regulation of cognition accounted for 37% of the variance in academic procrastination. Current results indicate that while mindfulness and metacognitive awareness, knowledge of cognition and regulation of cognition scores decrease, academic procrastination scores increase. Also, regulation of cognition and mindfulness are significant predictors of academic procrastination.

Keywords: Pre-service early childhood teachers, Academic procrastination, Mindfulness, Metacognitive awareness

Emine Ferda BEDEL (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6498-7586

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Çanakkale, Türkiye

Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Çanakkale, Turkey

ferdabeldel@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 03.02.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 09.04.2017

GİRİŞ

Erteleme davranışının bir alt boyutu olan akademik erteleme, öğrenme ve ders çalışmayla ilgili faaliyet ve görevlerin bilerek geciktirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Steel & Klingsieck, 2016). Üniversite öğrencilerinde akademik görevleri erteleme yaygın bir şekilde görüldüğü yurtdışında yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Klingsieck, 2013; Steel, 2007). Ülkemizde de, farklı bölümlerden üniversite öğrencilerinin katıldığı bir araştırmada, akademik erteleme eğiliminin %52 oranında olduğu (Özer, Demir, & Ferrari, 2009) ve eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmen adaylarının %23'ünde üst düzeyde akademik erteleme eğilimi bulunduğu görülmüştür (Balkıs & Duru, 2009). Erteleme eğilimi, göreceli olarak hakkında daha az bilginin olduğu bir kavram olarak nitelendirilmekte ve kuramsal temellerine dair daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Rosário et al., 2009). Başarısızlık, zaman kaybı ve ekonomik getirileriyle birlikte ele alındığında üniversite öğrencilerinde oldukça yaygın olarak görülen akademik erteleme eğiliminin azalması ya da artmasıyla ilgili değişkenlerin saptanmasının önemi netleşmektedir (Akbay, 2009; Kim & Seo, 2015).

Akademik Erteleme ve İlişkili Olduğu Değişkenler

Akademik erteleme eğilimi başarı düzeyi ile yakından ilişkilidir. Balkıs ve Duru (2009) ve De Paola ve Scoppa (2014) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda erteleme ve akademik başarı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Kim ve Seo (2015) yaptıkları meta-analizde, akademik erteleme ve akademik başarı arası korelasyonlara yer verilen 33 makaleyi incelemiş ve sonuç olarak akademik erteleme eğilimi arttıkça akademik başarının azaldığını saptamışlardır. Akademik erteleme ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, bu durumun sadece akademik başarıyla değil, çoğu zaman, öz yeterlik, güdülenme ve dürtüsellik gibi değişkenlerle de bağlantılı olduğunu göstermektedir. Birçok araştırma, düşük öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin daha yüksek akademik erteleme eğilimine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Steel (2007) tarafından gerçekleştirilen ve 691 adet korelasyonun dâhil edildiği meta-analitik çalışmada, öz-yeterlik akademik erteleme eğiliminin en güçlü yordayıcılarından biri olarak tespit edilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmaların sonuçları da genellikle bu bulgulara paraleldir. Hem Akbay ve Gizir'in (2010) hem de Balkıs'ın (2011) üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemelerinde, akademik erteleme ve akademik öz-yeterlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ancak, Aydoğan ve Özbay (2012) tarafından lise öğrencilerinin katılımıyla yapılan çalışmada ise akademik öz-yeterlik akademik erteleme eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunamamıştır. Rakes ve Dunn (2010) lisansüstü öğrencilerde öğrenmeye yönelik içsel güdülenme düştükçe erteleme eğiliminin arttığını bulmuştur. Benzer bir şekilde, üniversite öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada da, akademik erteleme eğilimi ve içsel güdülenmenin tüm alt boyutları (bilmek, başarmak, dürtüyü hissetmek) arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler bulunmuştur (Cerino 2014). Bununla birlikte, akademik erteleme ile güdülenme veya güdülenme

türleri arasındaki ilişkileri saptamak üzere yapılmış olan araştırmaların bulguları her zaman tutarlı değildir (Rebetez, Rochat, & Van der Linden, 2015). Örnek olarak Şirin (2011) tarafından beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri ile yapılan çalışmada, akademik erteleme ve akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Steel (2007) dürtüsellik ve akademik erteleme arası güçlü bir ilişki bulmuştur. Dewitte ve Schouwenburg (2002) ise üniversite öğrencilerinde akademik erteleme ile dürtüsellik öz-denetim bağlantılı boyutları arası bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Akademik erteleme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmaların bulguları ele alındığında, öz-yeterlik konusunda olduğu gibi, sonuçların tutarlı olmadığı görülmektedir. Kachgal, Hansen ve Nutter'ın (2001) ve Watson'ın (2001) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre fark tespit edilmemişken, Şeker ve Saygı'nın (2013) çalışmasında kız öğrencilerin akademik erteleme puanları erkeklerinden daha yüksek çıkmıştır. Balkıs ve Duru (2009) ise erkek öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarının kızlarına kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir şekilde, Özer, Demir ve Ferrari (2009) tarafından yapılan araştırmada da akademik erteleme eğiliminin erkeklerde daha yaygın olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme eğilimlerinin incelendiği araştırma sayısı çok azdır ve bu araştırmalar doğrudan okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik olarak yapılmamışlardır. Demir ve Kösterelioğlu'nun (2015) çalışması, okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi puanlarının diğer öğretmenlik alanlarında eğitim almakta olan katılımcılardan istatistiksel olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Balkıs'ın (2007) çalışması ise okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarının eşit ağırlıklı puana ya da sözel puana göre yerleştirme yapılan branşlardaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını, ancak sayısal puana göre öğrenci alan branşlardaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Özetle, araştırma bulguları, akademik erteleme arttıkça akademik başarının düştüğüne, akademik öz-yeterlik ya da genel öz-yeterlik azaldıkça akademik erteleme davranışının genellikle arttığına, dürtüsellik yükseldikçe akademik erteleme eğiliminin de yükseldiğine ve son olarak da, güdülenme ve cinsiyet değişkenleri söz konusuken tutarlı sonuçlara ulaşamadığına işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde, akademik erteleme kavramının yukarıda adı geçen değişkenlere ek olarak, çeşitli kişilik özellikleri (öz-disiplinlilik, nörotiklik, mükemmeliyetçilik, öz-saygı, iyimserlik vb.), ruhsal sağlık (kaygı, depresyon ve stres vb.) ve durumsal ya da ortamsal özellikler (görevin çekicilik, önem ve zorluk gibi nitelikleri, öğretmenin derse dair beklentilerini net olarak yansıtmaması ve ders malzemelerinin düzenlenmesi vb.) bağlamında değerlendirildiği çalışmaların da yapılmakta olduğu görülmektedir (Steel & Klingsieck 2016).

Bilinçli Farkındalık

Kökene uzak doğu öğretilerine dayanan bilinçli farkındalık kavramı, dikkatin yaşanmakta olan ana bilinçli olarak ve yargılayıcılıktan uzak bir şekilde odaklanması olarak tanımlanmaktadır

(Brown & Ryan, 2003; Kabat Zinn, 1994; Kabat Zinn, 1996, Zelazo & Lyons, 2012). Bilinçli farkındalık, bireyin dikkatini o an içinde bulunduğu mekânda ve zaman diliminde gerçekleşmekte olan deneyime, ön yargılardan ve taraflılıklardan bağımsız şekilde, iyi-kötü, doğru-yanlış şeklinde değerlendirmeler yapmadan, olduğu gibi kabul ederek odaklanması ve içsel ve dışsal uyaranlara dair daha üst düzeyde bir farkındalık geliştirmesidir (Hooker & Fodor, 2008). Bilinçli farkındalık kavramı, uzak doğu felsefesi ve yaklaşımlarının 1960'lı yıllarda batı dünyasında tanınmaya başlaması ve popülerlik kazanmasından bir süre sonra akademik dünyanın da ilgisini çekmiştir. Bu ilgi, 1980'li yılların başında tıp doktoru Kabat Zinn'in çalışmakta olduğu klinikteki hastalara bilinçli farkındalık kazandırılması temelli bir tedavi yöntemiyle geliştirmesiyle sonuçlanmıştır. Bilinçli farkındalık kazanımı, stres, kaygı bozuklukları, depresyon ve kronik ağrı gibi durumlarda olumlu bir etki göstermiştir (Kabat Zinn, 1982; 1996). Kabat Zinn'in çalışmalarına ek olarak, bilinçli farkındalık eğitiminin etkililiğine dair nörolojik temelli bulgular da mevcuttur. Örnek olarak, sekiz hafta süren bilinçli farkındalık temelli bir stres azaltma programına devam eden katılımcıların beyinlerindeki gri madde yoğunluğu, manyetik rezonans görüntüleme tekniği kullanılarak ve 'ön test-son test' ölçümleriyle incelenmiştir. Bulgular deney grubundakilerin beyinlerinde öğrenme ve bellek için önemli olduğu bilinen hipokampus bölgesinde gri madde konsantrasyonunun arttığını, aynı zamanda kaygı ve stresle bağlantılı olan amigdalada ise bu yoğunluğun azaldığını göstermiştir (Hölzel et al., 2011). Bilinçli farkındalığın öğrenme, bellek, kaygı ve stresle bağlantılarına işaret eden bu tür çalışmaların da etkisiyle, bilhassa Amerika Birleşik Devletleri'nde pek çok eyalette, eğitim alanında farkındalık programlarının uygulanması teşvik edilmeye başlanmıştır (Burke & Hawkins 2012). Özellikle de son dönemlerde bilinçli farkındalık çalışmalarını eğitim uygulamalarına entegre etme çabalarında artış görülmektedir (Lillard, 2011). Öğrencilerin duygusal ve bilişsel açıdan desteklenmesi için yeni fikir ve yaklaşımlara olan ihtiyacın artması da eğitim alanında çalışan araştırmacıları bilinçli farkındalık konusunda çeşitli kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yöneltmiştir (Greenberg & Harris, 2012). Bu araştırmalar bilinçli farkındalık eğitiminin hem farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için hem de öğretmenler için olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Zelazo ve Lyons (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, anaokulu öğrencilerine verilen 5 haftalık bir bilinçli farkındalık eğitimi sonucunda, çocukların dikkatlerini toplama ve başkalarının bakış açılarını dikkate alma becerilerinin arttığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin dâhil olduğu deneysel bir çalışmada ise 4 günlük bilinçli farkındalık temelli eğitiminin dikkati sürdürme becerisini artırdığı bulunmuştur (Zeidan et al., 2010). Öğretmenlere yönelik bilinçli farkındalık uygulamalarının da yine olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Singh ve ark., (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenleri 8 haftalık bir süreç boyunca kuramsal bilgilendirme ve uygulamalı çalışmalardan oluşan bir bilinçli farkındalık eğitimi programına katılmışlardır. Öğretmenler daha önceden kullandıkları sınıf yönetimi tekniklerinden vazgeçmeden yeni öğrendikleri teknikleri sınıf içi iletişimde nasıl kullanacakları konusunda eğitilmişlerdir. Araştırma sonucunda, bu öğretmenlerin öğrencilerinde

istenmeyen davranışlarda azalma, öğretmenin sözünü daha fazla dinleme ve sınıf arkadaşlarıyla olumsuz sosyal iletişimde azalma görülmüştür. Bu sonuç, farkındalık eğitiminin sınıf içi etkileşimi iyi bir şekilde etkilediğine ve kalitesini artırdığına işaret etmektedir.

Ülkemizde ise sadece son yıllarda bilinçli farkındalığı konu edinen çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar genellikle lisans öğrencilerini kapsayan ve bilinçli farkındalığı çeşitli değişkenlerle ilişkisi açısından ele alan çalışmalardır. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, Kocaeve (2013) anne baba tarafından sağlanan özerklik düzeyi ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; Özyeşil (2012) Amerikalı öğrencilerin Türk öğrencilere kıyasla daha yüksek bilinçli farkındalık düzeylerine sahip olduklarını; Yıkılmaz ve Demir Gündül (2015) bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını ve Ülev de (2014) söz konusu değişkenin depresyon, kaygı ve stresi anlamlı düzeyde yordadığını bulmuşlardır.

Üstbilişsel Farkındalık

Üstbiliş, 1970'li yıllarda, bilişsel olgulara dair biliş ya da daha basit bir anlatımla "düşünme hakkında düşünme" olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1979: 906). Flavell'e göre, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyim (ya da düzenlemeden) oluşmaktadır. Daha sonraki araştırmacılar da üstbiliş kavramını Flavell'inkine benzer şekilde, iki birleşenli olarak ele almışlardır. Genel anlamda, bu bileşenlerden biri bilişsel süreç ve faaliyetlerin bilinmesini, diğeri ise bilişsel süreç ve faaliyetlerin yönetim ve denetimi içermektedir (Murphy, 2008; Schraw & Sperling Dennison, 1994; Young & Fry 2008). Üstbilişsel farkındalığın iki bileşenini, Flavell (1987) "kişinin kendi zihinsel süreçlerine dair bilgisi" ve "kişinin kendi zihinsel süreçlerinin izlenmesi ve düzenlenmesi", Brown (1994) "öğrenmenin bilgisi" ve "öğrenmenin denetimi", Kuhn ve Dean (2004) "bireyin kendi düşüncelerine yönelik farkındalığı" ve "düşünce yönetimi" (ya da "düşüncenin izlenmesi" ve "denetimi") ve son olarak Schraw ve Sperling Dennison da "üstbilişsel bilgi" ve "üstbilişsel düzenleme" olarak kavramsallaştırmışlardır. Schraw ve Sperling Dennison, üstbilişsel bilgiyi, insanların kendi bilişlerine ya da genel anlamda biliş dair bilgi, üstbilişsel düzenlemeyi ise öğrenmeyi denetleyen ve düzenleyen bileşenler olarak tanımlamış ve bu iki bileşeni de kendi içlerinde alt boyutlarına ayırarak ele almışlardır. Buna göre, üstbilişsel bilgi, (i) *açıklayıcı bilgi* (kendi bilişsel özelliklerine dair bilgi), (ii) *prosedürel bilgi* (öğrenme süreçlerinin mesela stratejilerin nasıl kullanılacağına dair bilgi) ve (iii) *durumsal bilgi* (stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair bilgi) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Üstbilişsel düzenleme ise, (i) *planlama* (öğrenme öncesi planlama ve hedef belirleme), (ii) *izleme* (öğrenme ve strateji kullanımının değerlendirilmesi), (iii) *hata ayıklama* (kavrayıştaki ve performanstaki hataların düzeltilmesi için kullanılan stratejiler), (iv) *bilgiyi yönetme* (bilginin daha etkin işlenmesi için beceri ve strateji kullanımı) ve (v) *değerlendirme* (öğrenmeden sonra performans ve strateji etkililiğinin analizi) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Üstbilişsel farkındalık, eğitim alanındaki kuram ve uygulamalar için üzerinde durulması gereken kavramlardan biridir. Günümüzde, öğrenci merkezli eğitim anlayışı ön plana çıkmaktadır

ve bu anlayış bilgiyi oluşturmada öğrencinin etkin katılımı için öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerini vurgulamaktadır. Zimmerman'a (1986) göre, öz-düzenleme becerisine sahip öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerinde üstbilişsel ve davranışsal olarak aktif bir rol almaktadırlar. Zaten, öz-düzenleme becerisi de farkındalık, planlama ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçlerin kullanılmasını gerektirmektedir (Murphy 2008). Bir diğer önemli eğitimsel kavram olan eleştirel düşünme de üstbilişsel farkındalıkla bağlantılıdır. Kuhn (1999) eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair farklı tanımların ortak noktasının kişinin kendi düşüncelerinin farkındalığı olduğunu belirtmektedir. Flavel'e (1979) ve Martinez'e (2006) göre de, üstbilişsel farkındalık eleştirel düşünceyi de içeren daha kapsamlı bir kavramdır. Üstbilişsel farkındalıkla ilgili bir diğer önemli nokta kişilerin öğrenme süreçlerini doğrudan geliştirecek şekilde planlama ve izleme becerilerine olanak vermesidir (Schraw,1998). Üstbilişsel farkındalık öğrencilere belirli bir problem bağlamında öğretilen belirli bir stratejiyi hatırlayıp bu stratejiyi benzer ama yeni bir bağlamda kullanmasına olanak sağlar (Kuhn ve Dean, 2004). Araştırma bulguları da bu görüşü desteklemekte ve üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin daha stratejik düşüncüklerini ve daha başarılı olduklarını göstermektedir (Schraw,1998).

Üst bilişsel farkındalık akademik başarıyla da bağlantılıdır ve bu farkındalık arttıkça akademik başarı da artmaktadır. Young ve Fry (2008) üstbilişsel farkındalığın hem dönem sonu ders notları hem de genel not ortalaması ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Sawhney ve Bansal (2015) lisans öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık ve akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Kışkır (2011) ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Bakioğlu ve ark. (2015) fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin katıldığı çalışmada üstbilişsel farkındalık arttıkça teknolojiye yönelik olumlu tutum ve problem çözme becerilerinin arttığını saptamışlardır.

Üstbilişsel farkındalık cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Özsoy ve Günindi (2011) okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinde, Kışkır (2011) ilköğretim bölümü öğretmen adaylarında, Bakioğlu ve ark. (2015) fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinde ve Sawhney ve Bansal da (2015) farklı alanlarda eğitim gören üniversite öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Üstbilişsel farkındalığın okul öncesi öğretmen adaylarında incelendiği araştırmalarda ise şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul öncesi öğretmen adaylarının toplam üstbilişsel farkındalıkları arttıkça içsel denetim odağı eğilimleri de (olayların sonuçlarının kişinin kendi çabasına bağlı olduğuna dair inançları) artmaktadır (Bedel, 2012). Üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmen adayları, düşük olanlara kıyasla daha olumlu problem çözme yaklaşımları sergilemektedirler (Gürşimsek, Çetingöz, & Yoleri, 2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplam üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme puanları, biyoloji öğretmen adaylarının aynı boyutlardaki puanlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür (Bedel & Çakır, 2013).

Akademik Erteleme, Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalık

ERIC, Web of Science, ProQuest ve Science Direct veritabanları, "akademik erteleme"/ "academic procrastination"; "üstbilişsel farkındalık"/ "metacognitive awareness" ve "bilinçli farkındalık"/ "mindfulness" anahtar sözcükleri kullanılarak araştırıldığında, bu üç değişkene bir arada yer veren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan literatür taramasında, akademik erteleme ile eğitim araştırmalarında son dönemlerde kendine yer bulmaya başlamış olan bilinçli farkındalık değişkenlerini doğrudan ve bir arada değerlendiren bir çalışmayla da karşılaşılmalıdır. Ancak, genel erteleme eğilimi ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme ele alındığı ve iki farklı bilinçli farkındalık ölçeği kullanılmış olan bir çalışmada, erteleme eğilimi puanları arttıkça, bu iki bilinçli farkındalık ölçeğinden alınan puanların düştüğü bulunmuştur (Sirois & Tosti, 2012).

Akademik erteleme ile üstbilişsel farkındalık arasında da bir ilişki olabileceği bir takım kuramsal değerlendirmeler ve araştırma bulguları dikkate alınarak öngörülebilir. Üstbilişsel farkındalık üzerinde çalışan bazı kuramcılar bu değişkenin öz-düzenleme becerileri ile olan kuramsal bağlantısına değinmektedirler (Kuhn & Dean, 2004; Murphy, 2008). Aynı zamanda, öz-düzenleme becerilerinin akademik erteleme eğilimi ile ilişkili olduğunu gösteren bulgular da mevcuttur (Park & Sperling, 2012; Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995). Nitekim, Wong'un (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, akademik erteleme ile üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutları olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada, yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalık ve düşük düzeydeki akademik erteleme eğiliminin akademik başarıyı yordadığı da bulunmuştur.

Bilinçli farkındalık ise bazı araştırmacılar tarafından üstbilişsel bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Bishop et al., 2004; Jankowski & Holas, 2014). Mörck (2009) bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık arası ilişkiyi üniversite öğrencileriyle yaptığı tez çalışmasında incelemiştir. Korelasyon analizleri sonucunda, çalışmada kullanılan bilinçli farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından olan *farkındalık* ile üstbilişsel farkındalık ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ancak bilinçli farkındalığın *kabul* boyutu ile söz konusu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmamıştır. Regresyon analizleri, farkındalık alt boyutunun üstbilişsel bilgi puanlarındaki varyansın %23.4'ünü, üstbilişsel düzenleme puanlarındaki varyansın ise %15.3'ünü açıkladığını ortaya koymuştur.

Yukarıda da belirtildiği üzere, akademik erteleme eğilimi, akademik başarı, çeşitli kişilik özellikleri ve ruhsal durumlarla ilişkilidir. Ayrıca, bilinçli farkındalığın artmasının sınıf yönetimi becerilerinin kalitesini yükseltmesi ve üstbilişsel farkındalığın olumlu problem çözme ve olayların sonucunun kişinin kendi çabasına bağlı olarak değiştiği inancı ile alakalı olması, bu değişkenlerin öğretmen adaylarında incelenmesinin gereğini

açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle de, öğretmeni model alma ve ondan gözlem yoluyla öğrenmenin diğer gelişim dönemlerine göre çok daha fazla görüldüğü erken çocukluk dönemindeki öğrencilere eğitim verecek olan okul öncesi öğretmen adaylarında bu tür konularda yapılacak araştırmalar ilave bir öneme sahiptir.

Bu çalışmada örneklem grubu olarak birinci sınıftaki öğretmen adayları seçilmiştir. Üniversite eğitiminde ilk yıl, yetişkinlik dönemine geçiş ve üniversiteye uyum süreci gerektirmesinden dolayı çeşitli duyguların ön plana çıktığı bir süreç olmaktadır (Cacciattolo & Gilmore, 2016). Öğretmen eğitimi açısından bakıldığında da, fakülte'deki ilk yıl sadece kişisel bir "üniversite öğrencisi" kimliği geliştirmek değil, öğretmen olmaya dair de profesyonel bir kimlik oluşturulması açısından büyük bir önem taşımaktadır (Turbill & Kervin, 2007).

Mevcut araştırmada, birinci sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutları olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasındaki ilişkiler incelenecektir ve aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarında, akademik erteleme ile bilinçli farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarında, akademik erteleme ile üstbilişsel farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarında, bilinçli farkındalık ile üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutları olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarında, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın alt boyutları olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme, akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, ilişkisi incelenen değişkenler akademik erteleme, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalıktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde, okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 145 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yaşları 18 ile 29 arasında değişen katılımcıların 111'i (%76) kız, 14'ü (%10) erkektir ve 20 (%14) öğrenci ise cinsiyetlerini belirtmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Akademik Erteleme Ölçeği: 19 maddeden oluşan "Akademik Erteleme Ölçeği" Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi ölçekteki maddeler "beni hiç yansıtmıyor" seçeneği için 1, "beni tamamen yansıtmıyor" seçeneği için 5 puan verile-

cek şekilde puanlanmaktadır. 12 olumsuz yedi olumlu madde içeren ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan 19'dur. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireyin erteleme özelliğinin artışına işaret etmektedir. Ölçek tek boyutlu olarak kullanılmaktadır. Akademik erteleme ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Orjinali Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Özyeşil ve ark. (2011) tarafından yapılmıştır. Altılı Likert tipi ölçek 15 maddeden oluşmakta ve tek boyutlu olarak kullanılmaktadır. Ters puanlama işleminden sonra artan puanlar yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışma için ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği: Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçeye uyarlaması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Beşli Likert tipindeki ve 52 maddeden oluşmakta olan ölçek iki adet alt ölçek ve onların bileşenlerini kapsamaktadır. İlk boyut olan üstbilişsel bilgi, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi bileşenlerinden ve ikinci boyut olan üstbilişsel düzenleme, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yönetme bileşenlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonunda Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için 0.95 olarak rapor edilmiştir. Bu katsayı alt ölçekler için 0.66 ve 0.87 arasında değişmektedir. Test-tekrar-test güvenilirliği ise ölçeğin tamamı için 0.95 olarak saptanmıştır. Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları 0.93 ve 0.98 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 52 ve en yüksek puan 260'tır. Yükselen puanlar üstbilişsel farkındalıkta artışa işaret etmektedir (Akın, Abacı, & Çetin, 2007). Mevcut çalışma için ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak saptanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2015-2016 güz yarıyılında öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinden dört ayrı sınıfta toplanmıştır. Verilerin toplanması normal ders saatleri süresince gerçekleştirilmiştir. Ölçekler farklı sıralarda dizilmiş olarak öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS (V21.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Akademik erteleme, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın iki alt boyutu olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme değişkenlerinin akademik erteleme eğilimlerini ne derece yordadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi ve adı geçen değişkenlerin akademik erteleme puanları üzerindeki bireysel etkilerinin saptanması için adimsal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, sırasıyla, katılımcılarından elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerlerine ve değişkenler arası korelasyon katsayılarına, akademik ertelemenin bağımlı değişken, bilinçli farkındalık, üstbilişsel düzenleme ve üstbilişsel bilginin bağımsız değişkenler olarak ele alındığı çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ve akademik ertelemenin bağımlı değişken, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel düzenleme bağımsız değişkenler olarak ele alındığı adımsal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Akademik Erteleme, Bilinçli Farkındalık ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkiler

Bu kısımda, ilk üç araştırma sorusunun yanıtını vermek üzere, akademik erteleme, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığa dair korelasyonlara yer verilmiştir. Tablo 1’de akademik erteleme, bilinçli farkındalık, toplam üst bilişsel farkındalık ve onun iki alt boyutu olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemeye ait ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve korelasyon değerleri sunulmaktadır.

Verilerin normalliği, histogram grafiği ile çarpıklık (“skewness”) ve basıklık (“kurtosis”) değerleri kullanılarak incelenmiştir. George ve Mallery’e (2013) göre, +1 ve -1 arasında yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri “ideal” olarak, +2 ve -2 arasında yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri ise “kabul edilebilir” olarak nitelendirilmiştir. Bu çalışmanın değişkenlerine ait çarpıklık ve normallik değerleri de dağılımın normalliğine işaret etmektedir. Cohen (1988), korelasyon katsayılarının yorumlanmasında, 0.10 ile 0.30 arası değerleri “düşük”, 0.30 ile 0.50 arası değerleri “orta” ve 0.50’den büyük olanları “güçlü” olarak belirlemiştir. Akademik erteleme ile bilinçli farkındalık ($r=-0.47$, $p<.01$), toplam üstbilişsel farkındalık ($r=-0.40$, $p<.01$), üstbilişsel bilgi ($r=0.33$, $p<.01$) ve üstbilişsel düzenleme ($r=-0.44$, $p<.01$) arasında anlamlı, negatif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bunlara ek olarak, bilinçli farkındalık ile toplam üstbilişsel farkındalık ($r=0.23$, $p<.05$) ve üstbilişsel düzenleme alt boyutu ($r=0.21$,

$p<.05$) arasında pozitif yönde zayıf ilişkiler, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel bilgi alt boyutu ($r=0.32$, $p<.01$) arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyutlarıyla Birlikte Üstbilişsel Farkındalığın Akademik Erteleme Üzerindeki Etkisi

Bu kısımda dördüncü araştırma sorusunun yanıtına yer verilmiştir. Akademik erteleme değişkeninin, bilinçli farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme tarafından ne ölçüde yordandığını saptamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi için örneklem sayısının yeterliliği, değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı, normallik varsayımı ve doğrusallık varsayımları incelenmiş ve bu varsayımların ihlal edilmediği saptanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılırken, bağımsız değişkenlerin herhangi birinin modele etkisinin daha fazla ya da az olacağı hakkında bir tahminde bulunulmadığından “Enter” yöntemi tercih edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel düzenleme puanlarının bağımlı değişken olan akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir [($F(3-78) = 15.228$, $p<.001$)]. Buna göre, bağımsız değişkenler olan bilinçli farkındalık ve üstbilişsel düzenleme, ortak olarak öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin %37’sini açıklamaktadır. Üstbilişsel bilgi değişkeninin ise akademik erteleme puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Bilinçli farkındalık ve üstbilişsel düzenlemenin akademik erteleme eğilimini bireysel olarak yordama güçlerinin belirlenmesi için adımsal regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analize dair sonuçlara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında işleme giren üstbilişsel düzenleme değişkeni tek başına toplam varyansın % 23’ünü açıklamaktadır [$F(1-83)=25.398$, $p<.001$]. Analizin ikinci adımında, modele bilinçli farkındalık değişkeni eklenmiştir. Üstbilişsel düzenleme ve bilinçli farkındalık puanları birlikte toplam varyansın %37’sini açıklamaktadır [$F(2-82)=24.130$, $p<.001$]. Buna bağlı olarak, bilinçli farkındalık değişkeninin var-

Tablo 1: Değişkenler İçin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	2	3	4	5
1. Akademik erteleme	54.56	14.65	0.34	-0.46	-0.47**	-0.40**	-0.33**	-0.44**
2. Bilinçli farkındalık	63.20	13.05	-0.65	0.86		0.23*	0.32**	0.21*
3. Toplam üstbilişsel farkındalık	193.28	28.15	-0.17	0.39			0.89**	0.98**
4. Üstbilişsel bilgi	65.50	10.85	-0.21	0.9				0.77**
5. Üstbilişsel düzenleme	128.23	19.14	-0.10	0.15				

* $p<.05$, ** $p<.01$.

Tablo 2: Akademik Erteleme Puanlarının Yordandığı Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	SE b	β	t	p
Bilinçli farkındalık	-0.438	0.106	-0.390	-4.140	.000
Üstbilişsel bilgi	0.319	0.190	0.236	1.681	.097
Üstbilişsel düzenleme	-0.451	0.104	-0.589	-4.314	.000

$R=.608$, $R^2=.369$, $F(3-78) = 15.228$, $p<.001$.

Tablo 3: Adımsal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SE B	β	t	p	R	R ²	F	P
1. (Sabit) Üstbilişsel düzenleme	102.308 -.370	9.504 .073		10.765 -5.040	.000 .000	.484	.234	25.398	.000
2. (Sabit) Üstbilişsel düzenleme Bilinçli farkındalık	121.836 -.318 -.418	9.832 .068 .099		12.392 -4.658 -4.212	.000 .000 .000	.609	.370	24.310	.000

yansın % 13.6'lık bir kısmını açıkladığı ifade edilebilir. R² ve beta değerleri ele alındığında, okul öncesi öğretmen adaylarının akademik erteleme puanlarının birinci sırada üstbilişsel düzenleme ve ikinci sırada da bilinçli farkındalık değişkenleri tarafından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulguları akademik erteleme eğiliminin araştırmada yer alan diğer tüm değişkenler ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre, akademik erteleme, bilinçli farkındalık, toplam üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme ile negatif ve orta düzeyde korelasyonlara sahiptir. Başka bir ifadeyle, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutlarına ait puanlar arttıkça akademik erteleme eğilimi puanları düşmektedir. Mevcut çalışmada, akademik erteleme puanları ile toplam üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme arasında bulunan korelasyon katsayıları (sırasıyla, $r=-0.40$, $r=-0.33$, $r=-0.44$, $p<.01$), Wong'un (2012) aynı değişkenler için saptamış olduğu bulgulara paralellik göstermektedir ($r=-0.44$, $r=-0.40$, $r=-0.33$, $p<.01$). Her iki çalışma da akademik erteleme puanları arttıkça, üstbilişsel farkındalık ve onun alt boyutları arasında düşüş olduğuna işaret etmektedir. Akademik erteleme ve bilinçli farkındalık arasında oldukça yüksek bir ilişki saptanmıştır ($r=-0.47$, $p<.01$). Sirois ve Tosti (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da benzer bir şekilde, erteleme eğilimi ve bilinçli farkındalık arasında bağlantı bulunmuştur ($r=-0.35$, $p<.01$). Mevcut çalışmanın bir diğer değişkeni olan bilinçli farkındalık ile toplam üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel düzenleme alt boyutu ($r=0.21$, $p<.05$) arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf ilişkiler, üstbilişsel bilgi alt boyutu ile de arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bağlantılar tespit edilmiştir. Buna göre, bilinçli farkındalık puanları yükseldikçe, üstbilişsel farkındalık ve alt boyutlarından alınan puanlar da artmaktadır.

Bu çalışmada yanıtı aranan bir diğer soru, bilinçli farkındalık, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme değişkenlerinin akademik erteleme eğilimini ne derece yordadığıdır. Bulgular bağımsız değişkenlerden üstbilişsel düzenlemenin ve bilinçli farkındalığın bir arada öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin %37'sini açıklamakta olduğu ve üstbilişsel bilgi değişkeninin ise anlamlı düzeyde bir katkıda bulunmadığı yönündedir. Bilinçli farkındalık ve üstbilişsel düzenlemenin akademik erteleme puanları üzerindeki yordama güçlerini belirlemek amacıyla yapılan adımsal regresyon analizinin sonuçları, üstbilişsel düzenleme değişkeninin tek başına toplam varyansın % 23'ünü açıklamakta olduğunu ve akademik erteleme puanları üzerinde

bilinçli farkındalıktan daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ertelemenin yaygınlığı ve olumsuz sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin bu durumu azaltacak ve öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirecek desteklere gereksinimleri vardır. Bazı müdahale tekniklerinin akademik erteleme eğilimlerini azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Örnek olarak, Toker ve Avcı (2015) eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, bilişsel-davranışsal yaklaşım temelli beceri eğitimi sonrasında akademik erteleme puanlarının düştüğünü bulmuştur.

Araştırma sonuçları, benzer bir şekilde, bilinçli farkındalığın geliştirilebilir olduğuna işaret etmektedir. Short ve ark., (2015) lisansüstü öğrencilerle yaptıkları çalışmada arka arkaya verilen dört günlük eğitimin bilinçli farkındalık becerilerini arttırdığını bulmuşlardır. Zeidan ve ark., (2010) ile Singh ve ark., (2013) ise müdahale programlarının bilinçli farkındalık düzeylerine olan olumlu etkilerini belirtmişlerdir. Üstbilişsel farkındalığın artırılmasına yönelik uygulamaların nasıl şekillendirilmesi gerektiği konusunda Schraw (1988) birtakım önerilerde bulunmuştur. Buna göre, ilk olarak, üstbiliş kavramının ne olduğu ve bu kavramın biliş kavramından nasıl ayrıldığı bilgisinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Daha sonra, öğrencilere kendi öğrenme yaşantılarını planlama, izleme ve değerlendirme olanağı tanımak üzere, stratejilerin ve bunların kullanımının öğretilmesine geçilir. Bu kazanımlara ulaşmak için, model olmanın, yansıtmanın ve grup etkinliklerinin yer aldığı, karşılıklı iletişime dayanan öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Pennequin ve ark., (2010) bu önerilere dayalı olarak geliştirdikleri bir üstbiliş artırma programının etkililiğini ilköğretim öğrencilerinde incelemişlerdir. Sonuçta, deney grubunda yer alan öğrencilerin üstbiliş puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptamışlardır. Ülkemizde de, Gönüllü ve Artar (2014) tarafından tıp fakültesi öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığı arttırmaya yönelik olarak kullanılan bir eğitim programının, deney grubundaki katılımcıların üstbilişsel farkındalık puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde arttırdığı bulunmuştur. Ancak hem üstbilişsel farkındalığı arttırmaya yönelik programların oluşturulması hem de bunların etkililiğinin test edilmesi konusunda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Öğrenme süreçleri üzerinde yansıtma yapmayı ve üstbilişsel stratejilerin kullanımını teşvik eden öğretim uygulamaları da üstbilişsel farkındalık gelişimi için önemlidir. Schraw'a (1998) göre eğitim ortamlarında, öğretmen ve diğer öğrencilerin hem bilişsel hem de üstbilişsel beceriler konusunda modellik

KAYNAKLAR

yapmaları, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde yansıtma yapmalarına yönelik düzenli imkânlar sunulması ve grup tartışmaları faydalı uygulamalardır.

Öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık gelişimine dair eğitilmeleri ile zamanlarını daha iyi ve daha doğru değerlendirmeleri, yaşam kalitelerinin yükselmesi ve bu gibi alanlarda kendileri beceri kazandıkça ileride öğrencileri için rol modeli olarak da etkililiklerinin artacağı öngörülebilir. Özellikle de okul öncesi eğitim sınıflarındaki öğrenme yaşantılarının öğretmenin kişilik özelliklerinden, tutum ve inançlarından büyük ölçüde etkilenmesinden (Hawkes, 1991; Vorkapić, 2012) hareketle, okul öncesi eğitim programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına farkındalık kazandırılması daha da önemli olacaktır.

Öğretmen yetiştirilmesi ve mesleki gelişim alanında çalışan bazı araştırmacılara göre, alan bilgisi, pedagojik bilgi ve gelişimsel bilgi gibi yeterlilik alanlarına ek olarak öğretmenlerin eğilim ve kişilikleri temelinde ele alınan yeni bir yeterlilik kategorisi eklenmiştir. Bu yeni yeterlilik alanı, öğretmenlerin yargılayıcı olmaksızın yansıtma, esnek problem çözme yaklaşımları kullanma, duyguların düzenlenmesi, sorunlar karşısında dirençli olmak ve empatik etkileşim gibi becerileri kapsamaktadır (Roeser et al., 2012).

Ülkemizde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının gündemde olduğu bir dönemde, öğretmen yeterliliklerin yeni yapılan çalışmalar ışığında güncellenmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının bu yeterliliklerin her biri için öğretmen adaylarını hazırlaması önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada akademik erteleme, bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalık kişilerin kendi ifadesine dayanan derecelendirme ölçekleriyle değerlendirilmiştir. Gerçek performanslar ifade edilenden farklı olabilecektir. Konuyla ilgili bir başka endişe de Grossman ve Van Dam (2011) tarafından dile getirilmiştir. Yazarlara göre, bilinçli farkındalığı batılı bakış açısıyla ve ölçek bazında kavramsallaştırmaya çalışmak, kavramın doğmuş olduğu uzak doğu kültüründeki orijinal anlamını zedelemektedir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, sonuçların genellebilirliğini artırmak adına daha büyük ve cinsiyet açısından dengelenmiş bir örneklem grubu ile çalışılması önemlidir. Bu çalışmanın kısıtlılıklarından bir diğeri de, sadece birinci sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak seçilmiş olmalarıdır. Dolayısıyla, dört yıllık süreç boyunca bu özelliklerin öğretmen adaylarında nasıl değiştiğini gösterecek boylamsal desenler kullanılması alandaki bilgi birikimine katkı sağlayacaktır. Bunlara ek olarak, özyeterlilik gibi konuyla ilgili olabilecek diğer değişkenlerin de içerildiği yapısal eşitlik modellerinin kullanılması ve nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanılması, hem bireysel olarak değişkenlerin hem de aralarındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasında faydalı olacaktır.

- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklemelerinin rolü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklemelerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000040/1002000036>
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 655-680. Retrieved from <http://www.kuyeb.com/pdf/en/9acec09565cca0166f8d1b4f7a17a1b7kinen.pdf>
- Artar, M., & Gönüllü, İ. (2014). The impact of metacognition training on metacognitive awareness of medical students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 594-612. Retrieved from <http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000255/1044000308>
- Aydoğan, D., & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, özyeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9. Retrieved from <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/136505-2012112416504-1.-makale.pdf>
- Bakioğlu, B., Küçükaydın, M. A., Karamustafaoğlu, O. Uluçınar Sağır, Ş., Akman, E., Eersanlı, E., & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 22-33. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/article/view/5000091807/5000085255>
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 67-83. Retrieved from http://pauyegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1342111827_Murat%20Balk%20c4%b1s2.pdf
- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eurasian Journal Of Educational Research (EJER)*, 45(1), 1-16. Retrieved from <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfiler/eng/2016647756.pdf>
- Balkıs, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of theory and practice in education*, 5(1), 18-32. Retrieved from <http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000005/1044000209>
- Bedel, E. F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3051-3060. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1243099167?accountid=15572>
- Bedel, E. F., & Çakır, M. (2013). Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(1), 84-98. Retrieved from <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaeabd/article/view/1012001710>

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlsson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal Z. V., Abbey S., Speca M., Velting D., & Devins G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12. <http://www.jstor.org/stable/1176856>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Burke, A., & Hawkins, K. (2012). Mindfulness in education: Wellness from the inside out. *Encounter*, 25(4), 36-40.
- Cacciattolo, M., & Gilmore, G. (2016). Portraits of Retention in a preservice teacher education course. *Qualitative Research Journal*, 15(2), 388-401. doi:10.1108/QJR-08-2015-0076
- Cerino, E. S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163. Retrieved from https://c.ymcdn.com/sites/www.psichi.org/resource/resmgr/journal_2014/Winter14JNCerino.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demir, F., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 595-603. Retrieved from http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi39_pdf/5egitim/demir_fatih_ilker.pdf
- De Paola, M., & Scoppa, V. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 115, 217-236. doi:10.1016/j.jebo.2014.12.007
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489. doi: 10.1002/per.461
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- George, D., & Mallery, P. (2013) SPSS for Windows step by step: a simple guide for reference 11.0 update. (4th Ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x
- Grossman, P., & Van Dam, N. T. (2011). Mindfulness, by any other name: Trials and tribulations of sati in western psychology and science. *Contemporary Buddhism*, 12, 219-239. doi:10.1080/14639947.2011.564841
- Gürşimşek, I., Çetingöz, D., & Yoleri, S. (2009). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale. Retrieved from <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/217.pdf>
- Hawkes, B. (1991). Teacher locus of control: Who's responsible? *Education*, 111, 475- 479.
- Hooker, K. E., & Fodor, I.E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91. Retrieved from <http://www.gisc.org/gestaltreview/documents/teachingmindfulnesschildren.pdf>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.006>
- Jankowski, T., & Holas, P. (2014). Review: Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 28, 64-80. doi:10.1016/j.concog.2014.06.005
- Kabat Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-42. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](http://dx.doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)
- Kabat Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York: Hyperion.
- Kabat Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: what it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. In Haruki Y., Ishii, Y., & Suzuki M. (Eds.) *Comparative and Psychological Study on Meditation* (pp. 161-170). Netherlands: Eburon Publishers.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/228526473?accountid=15572>
- Kışkır, G. (2011) Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(1), 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Kocaefe, T. (2013). Özerklik veren ebeveynlik stili, bilinçli farkındalık seviyesi ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26. Retrieved from <http://edr.sagepub.com/content/28/2/16.full.pdf>
- Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2(2), 78-85. doi: 0.1007/s12671-011-0045-6

- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696. Retrieved from <http://pdk.sagepub.com/content/87/9/696.full.pdf+html>
- Mörck, R. C. (2009). Are metacognition and mindfulness related concepts? (Yayınlanmamış doktora tezi). Örebro University, Örebro, Sweden. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:275993/FULLTEXT01.pdf>
- Murphy, E. (2008). A framework for identifying and promoting knowledge and control in online discussants. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2). Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/491/222>
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of social psychology*, 149(2), 241-257. doi: 10.3200/SOCP.149.2.241-257
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m4.pdf>
- Özyeşil, Z. (2012). Mindfulness and Psychological Needs: A Cross-Cultural Comparison. *İlköğretim Online*, 11(1), 151-160. Retrieved from <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say1/v11s1m11.pdf>
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23. doi: 10.4236/psych.2012.31003
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., & Fontaine, R. (2010). Metacognition and low achievement in mathematics: The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. *Thinking & Reasoning*, 16(3), 198-220. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13546783.2010.509052>
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93. Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/9.1.5.pdf>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76(1), 1-6. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127
- Sawhney, N., & Bansal, S. (2015). Metacognitive Awareness of Undergraduate Students in Relation to their Academic Achievement. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 107-114. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2015/1170-1449166706.pdf>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125. doi: 10.1023/A:1003044231033
- Schraw, G., & Sperling Dennison, R. (1994) Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Short, M., Mazmanian, D., Ozen, L., & Bédard, M. (2015). Four days of mindfulness meditation training for graduate students: A pilot study examining effects on mindfulness, self-regulation, and executive function. *The Journal of Contemplative Inquiry*, 2(1). Retrieved from <http://journal.contemplativeinquiry.org/index.php/joci/article/view/13>
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2013.818484>
- Sirois, F., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248. doi: 10.1007/s10942-012-0151-y
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi:10.1111/ap.12173
- Şeker, S. S., & Saygı, E. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1219-1227. doi:10.7827/TurkishStudies.6040
- Şirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447. Retrieved from <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/AB66EE15294>
- Toker, B., & Avcı, R. (2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theory-based Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1157-1168. doi:10.12738/estp.2015.5.0077
- Turbill, J. B., & Kervin, L. K. (2007). Developing a professional identity: first year preservice teachers in school experience project. In Kiggins, J., Kervin L. K., & Mantei J. (Eds.), *Quality in Teacher Education: Considering different perspectives and agendas* (pp. 1-9). Wollongong: Australian Teacher Education Association.
- Ülev, E. (2014). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Vorkapić, S. T. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: analysis of Eysenck's and big five dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37. doi:10.5923/j.ijpbs.20120202.05
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00019-2
- Wong, B. S. (2012). Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Leicester, Leicester. Retrieved from <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/27621/1/2012WongbscEDd%20.pdf>
- Yıkılmaz, M., & Demir GÜDÜL, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315. doi: <http://dx.doi.org/10.12984/eed.09530>
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854832.pdf>
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605. doi:10.1016/j.concog.2010.03.014.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 1 doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.54-160. doi:10.1016/0361-476X(86)90027-5

Öğrencilerin Cinsel Eğitime İlişkin Öğretmen Algısı*

Teacher's Perceptions of the Student's Sexual Education*

Mehmet Şirin AKÇA, Melek ŞAHİN, Duygu ARSLAN

ÖZ

Cinsel eğitim, çocuk ve ergenlerin cinsiyet rollerini kabul etmesine, her iki cinsiyetin özellikleriyle bir bütün içinde yaşamasına yardımcı olmak amacıyla yapılan bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarıdır. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin cinsel eğitim ile ilgili düşüncelerini belirlemektir. Çalışma grubunu 244 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Cinsel Eğitim Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik programı ile sayı, yüzdelik değerleri ve farkın incelenmesinde χ^2 testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin, %59'unun cinsel eğitim almadığı; %46.3'ünün cinsel bilgilerini iletişim araçlarından aldığı; %88.5'inin okullarda cinsel eğitim verilmesini; %52.5'inin cinsel eğitimin sağlık çalışanları tarafından verilmesini istedikleri; %45.5'inin cinsel eğitimin ortaokulda verilmesi gerektiğini; %79.5'inin öğretmenlere de cinsel eğitim verilmesi gerektiğini; %69.3'ünün cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %45'i evlilik öncesi çiftlerin eğitim görmelerinden yana olduklarını ve cinsel eğitim olursa katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilere cinsel eğitim verilmesi gerektiğini, hatta öğretmenlere de bu konuda eğitimler düzenlenmesi ihtiyacının olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Cinsel eğitim, Cinsellik, Öğretmen algısı

ABSTRACT

Sexual education is the process of informing and awareness raising among children and teenagers about acceptance of gender roles and helping them to live with the characteristics of both genders. The purpose of this study is mainly to determine the teachers' perception about sexual education. Study group consists of 244 teachers and school administrators. The data has been collected by means of "Form of Sexual Education" developed by the researchers. SPSS 15.00 statistical package has been used to analyze the data and the numbers, percentage values and χ^2 test has been utilized to study differences. It is indicated in the study that 59 % of teachers have not got any education about sexuality and 46.3 % of them have learned the information about sexuality from media; 88.5 % of them think that sexual education have to take place at the schools, while 52.5 % of them think it should be employed by the health-caring employee; 45.5 % think that sexual education should take place in secondary school; 79.5 % of them think that teachers also have to take sexual education classes; 69.3 % of teachers, if possible, want to attend a class on sexual education; 45 % of them suggest that pre-marriage couples take sexual education and they also want to enroll in these classes if this education is enabled. Analyzing the data of the research, it has been observed that while teachers are in favor of sexual education classes for students, they suggest the sexual education classes are also needed for teachers.

Keywords: Sexual education, Sexuality, Teacher's perception

*Bu makale VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda (14 Mayıs 2015, Sakarya, Türkiye)'de sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

*This article is an extended version of the presentation presented at the VII. National Postgraduate Education Symposium (May 14, 2015, Sakarya, Turkey).

Mehmet Şirin AKÇA (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1292-6321

Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Mardin, Türkiye
The Ministry of Education, Guidance and Counselling, Mardin, Turkey
mhmt_47@hotmail.com

Melek ŞAHİN

ORCID ID: 0000-0002-1269-7672

Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Mardin, Türkiye
The Ministry of Education, Guidance and Counselling, Mardin, Turkey

Duygu ARSLAN

ORCID ID: 0000-0003-0756-7125

Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Mardin, Türkiye
The Ministry of Education, Guidance and Counselling, Mardin, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 08.10.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 12.04.2017

GİRİŞ

Cinsellik, doğum öncesinden başlayıp ömür boyu devam eden, insanların değerleri, inanışları, duyguları, kişilikleri, tutumları, davranışları, fiziksel görünüşleri ve içinde yaşadığı topluma göre şekillenen bir kavramdır. Cinselliğin tanım ve algılanmasında farklılıklar olsa da çağlar boyu önemini kaybetmemiştir. Cinsellik ve cinsel konuların konuşulması, çoğu insan için konuşulması zor, kaçınılan, utanılan bir konu, adeta bir tabu olmasının yanında cinsel düşüncelere çoğu kez korku, kaygı, suçluluk gibi duygular eşlik etmektedir (Özgülven, 1997).

Cinsel eğitim, ilkokul öncesi ailede başlayan, sonra ilkokul ve lisede çocukların ileriki yaşamları için gerekli olan cinsellikle ilgili konuların anlatılmasıdır (Şentürk, 2006). Cinsel eğitimin amacı cinselliği kişiliğin bir parçası haline getirerek bireyin, özel yaşantısında olduğu kadar aile ve toplum yaşantısında da mutlu olmasıdır (Bulut et al., 2006). Çocuğun cinsel eğitimi konusu özellikle ülkemizde yeterince ele alınmamış, kaçınılan ve konuşulmayan bir konudur (Çalışandemir, Bencik, & Artan, 2008; Aydoğmuş, 2001).

Pek çok kişi, eğer çocuk ve gençlere cinsel eğitim verilirse, onların cinsel bir yaşama başlayacaklarını ve cinsel eğitimin çocukların masumiyetini bozacağını düşünmektedir (Noonan, 1999). Cinselliği yok sayarak çocuk ve gençleri ondan uzak tutmak mümkün değildir. Görsel ve basılı medyada, ilan panolarında, satın aldığımız pek çok ürünün üzerinde cinsel uyarıcılar ile karşılaşmak mümkündür (Strong, DeValut, & Sayad, 1996). Günümüzde erken yaşlardaki cinsel eğitimin, yetişkinlikte daha sağlıklı bir cinsel yaşamın oluşmasına katkıda bulunacağı, araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Yelken, 1996).

Ancak uygulamalara bakıldığında cinsel eğitimin, eğitim sistemi içinde yer almadığı gibi, diğer ders konularında da cinselliğe çok sınırlı yer verildiği görülmektedir (Çok & Kutlu, 2010). Çocukların ve gençlerin diğer konularda olduğu gibi cinsellik konusunda istendik davranışlar geliştirmesi ve birçok riskli durumdan korunabilmesi için de bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bireylerin bu konularda bilgilendirilmeleri ve eğitilmeleri yaşlarına uygun olarak erken çocuklukta başlar ve hayatın her aşamasında devam eder. Bu eğitim, cinsel gelişim, üreme sağlığı, kişilerarası ilişkiler, şefkat, yakınlık, vücut imajı, toplumsal cinsiyet rolleri gibi konuları içeren biyolojik, sosyokültürel, psikolojik boyutları kapsar ve bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedefler (Bulut et al., 2006). Öğretmenlerin, öğrencilerini akademik olarak yetiştirmenin yanı sıra, onlara gelişimsel birçok konuda rehber olma, iyi şekilde hayata hazırlanmalarında temel kaynak olma sorumlulukları da vardır. Bu nedenlerle, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kendilerini cinsellik eğitiminde yeterli ve rahat hissetmeleri için fırsatlar yaratılması ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Deniz, Tüfekçi, & Önder, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Mardin İli Dargeçit İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsel eğitim hakkındaki düşüncelerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Cinsel eğitim konusu üzerinde yeterli çalışma yapılmayan, eğitim sisteminde uygulamaları çok eksik olan bir çalışma alanıdır. Sürekli öğrencilerle bir arada olan öğretmenlerin bu konulardaki algısının incelenmeye değer bir konu olduğu ve bu çalışmanın bir eksiği dolduracağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Mardin İli Dargeçit İlçesi'nde MEB'de görev yapan toplam 521 personelden oluşmaktadır. İlçede bulunan 39 okula ulaşılarak araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü olan 244 öğretmen ve yönetici basit rastgele örnekleme ("simple random sampling") yöntemiyle araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğretmenlerin demografik özelliklerini ve cinsel eğitim ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "cinsel eğitim formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Cinsel eğitim formu geliştirilirken ilgili literatür taraması yapılmış ve bu araştırmanın amacıyla örtüşen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları da dikkate alınmıştır (Bulut et al., 2006; Deniz, Tüfekçi, & Önder, 2013; Eliküçük, & Sönmez, 2011; Şentürk, 2006; Kaya, Serin, & Genç, 2007). Cinsel eğitim formu, MEB'de görev yapan sekiz psikolojik danışman ve rehber öğretmen tarafından incelenerek son şekli verilmiştir.

Araştırma Süreci

Bu çalışma Şubat- Mart 2015 tarihlerinde, Mardin İli Dargeçit İlçesi'nde çalışan 244 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma için İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmî izin alınarak çalışma gerçekleştirildi.

Araştırmanın Uygulanması

Araştırmacılar tarafından ilçede bulunan okullara gidilerek araştırmanın amacı açıklandıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen ve yöneticilere ölçme aracı uygulanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin cinsel eğitim ile ilgili düşüncelerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik paket programı ile sayı ve yüzdelik değerleri ile farkın incelenmesinde χ^2 testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1'de araştırma kapsamında öğretmenlerin medeni durumu, hizmet yılı, cinsiyeti, çalıştıkları kurum, anne eğitim ve baba eğitim durumları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun bekâr ve görevde (daha ilk beş yılında) olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Bilgileri

Medeni Durum	Sayı (f)	Yüzde (%)	Hizmet Yılı	Sayı (f)	Yüzde (%)
Evli	77	31.6	1-5 Yıl	213	87.3
Bekar	167	68.4	5 Yıl ve üstü	29	11.9
Cinsiyet			Çalıştığı Kurum		
Kadın	132	54.1	İlkokul-Ortaokul	185	75.8
Erkek	112	45.9	Lise	59	24.2
Anne Eğitim Durumu			Baba Eğitim Durumu		
Okur Yazar Değil	87	35.7	Okur Yazar Değil	17	7.0
Okuryazar	17	7.0	Okuryazar	33	13.5
İlkokul	85	34.8	İlkokul	79	32.4
Ortaokul	14	5.7	Ortaokul	36	14.8
Lise	26	10.7	Lise	44	18.0
Üniversite	14	5.7	Üniversite	34	13.9

Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsel Eğitim ve Cinsel Konular ile İlgili Bilgileri

	Sayı (f)	Yüzde (%)		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsel Eğitim Aldınız mı?			Cinsel eğitim ile ilgili bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz?		
Evet	92	37.7	Evet	149	61.1
Hayır	144	59.0	Hayır	88	36.1
Cevapsız	8	3.3	Cevapsız	7	2.9
Cinsel bilgilerinizi daha çok kimlerden aldınız?			Cinsel eğitim kimler tarafından verilmeli?		
Anne, Baba	27	11.1	Anne, Baba	42	17.2
Abi, Abla, Kardeş	13	5.3	Abi, Abla, Kardeş	7	2.9
Öğretmen	37	15.2	Öğretmen	61	25
İletişim Araçları	113	46.3	Sağlık çalışanları	128	52.5
Arkadaşlar	44	18	Arkadaşlar	1	0.4
Cevapsız	10	4.1	Cevapsız	5	2
Sizce cinsel eğitim okullarda verilmeli mi?			Sizce öğretmenlere de cinsel eğitim verilmeli mi?		
Evet	216	88.5	Evet	194	79.5
Hayır	27	11.1	Hayır	47	19.3
Cevapsız	1	0.4	Cevapsız	3	1.2
Sizce okullarda cinsel eğitim ne zaman verilmeye başlanmalı?			Çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim, aile eğitimi gibi çalışmalara katılması yararlı olur mu?		
İlkokulda	68	27.9	Hiç yararlı olmaz	6	2.5
Ortaokulda	111	45.5	Biraz yararlı olur	14	5.7
Lisede	42	17.2	Yararlı olur	78	32
Üniversitede	15	6.1	Çok yararlı olur	34	13.9
Cevapsız	8	3.3	Kesinlikle yararlı olur	110	45.1
Cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak ister misiniz?					
Evet	169	69.3			
Hayır	75	30.7			

Tablo 2’de araştırma kapsamındaki öğretmenlerin cinsel eğitim ve cinsel konular ile ilgili bilgileri incelendiğinde; öğretmenlerin %59’unun cinsel eğitim almadığı, %46.3’ünün cinsel bilgilerini iletişim araçlarından aldığı, %88.5’inin okullarda cinsel eğitim verilmesi gerektiğini, %52.5’inin cinsel eğitimin sağlık çalışanları tarafından verilmesi gerektiğini, %45.5’inin cinsel eğitimin ortaokulda verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğret-

menlerin %61.1’inin cinsel eğitim ile ilgili bilgi düzeyini yeterli bulduğu, %79.5’inin öğretmenlere de cinsel eğitim verilmesi gerektiğini, %69.3’ünün cinsel eğitim konusunda bir eğitim olursa katılmak istediğini, %45.1’inin çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim-aile eğitimi gibi çalışmalara katılmasının yararlı olacağını belirttiği görülmektedir.

Tablo 3: Eğitim Kademesine Göre Cinsel Eğitim ve Cinsel Konular ile İlgili Bilgiler

			İlkokul Ortaokul	Lise	İstatistik
Cinsel eğitim ile ilgili bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz?	Evet	N %	114 63.0	35 62.5	$\chi^2=.004$ $p=.948$ SD=1
	Hayır	N %	67 37.0	21 37.5	
Sizce okullarda cinsel eğitim verilmeli mi?	Evet	N %	164 89.1	52 88.1	$\chi^2=.045$ $p=.832$ SD=1
	Hayır	N %	20 10.9	7 11.9	
Sizce okullarda cinsel eğitim ne zaman verilmeye başlanmalı?	İlkokul	N %	55 30.9	13 22.4	$\chi^2=10.413$ $p=.015$ SD=3
	Ortaokul	N %	88 49.4	23 39.7	
	Lise	N %	28 15.7	14 24.1	
	Üniversite	N %	7 3.9	8 13.8	
Sizce öğretmenlere de cinsel eğitim verilmeli mi?	Evet	N %	152 83.1	42 72.4	$\chi^2=3.180$ $p=.075$ SD=1
	Hayır	N %	31 16.9	16 27.6	
Cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak ister misiniz?	Evet	N %	124 67.0	45 76.3	$\chi^2=1.796$ $p=.180$ SD=1
	Hayır	N %	61 33.0	14 23.7	
Çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim, aile eğitimi gibi çalışmalara katılması yararlı olur mu?	Hiç yararlı olmaz	N %	3 1.6	3 5.1	*
	Biraz yararlı olur	N %	13 7.1	1 1.7	
	Yararlı olur	N %	60 32.8	18 30.5	
	Çok yararlı olur	N %	24 13.1	10 16.9	
	Kesinlikle yararlı olur	N %	83 45.4	27 45.8	
Cinsel eğitim kim tarafından verilmeli?	Anne, Baba	N %	33 18.3	9 15.3	*
	Abi, Abla, Kardeş	N %	7 3.9	0 .0	
	Öğretmen	N %	44 24.4	17 28.8	
	Sağlık Çalışanları	N %	96 53.3	32 54.2	
	Arkadaşlar	N %	0 0	1 1.7	

*: Bu analizde beklenen değeri 5’ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20’sini aştığı görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir. Bu yüzden yorumlar çapraz tablo üzerinden frekans ve yüzdeler kullanılarak verilmiştir.

Tablo 3'te araştırma kapsamındaki öğretmenlerin eğitim kademesine göre cinsel eğitim ve cinsel konular ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ile cinsel eğitim konusunda bilgi düzeylerini yeterli bulmaları, okullarda cinsel eğitim verilip verilmemesi, öğretmenlere de cinsel eğitim verilip verilmemesi ve cinsel eğitim konusunda bir eğitim olursa katılmak isteyip istememeleri arasındaki fark anlamlı bulunmamışken ($p>0.05$), öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ile okullarda cinsel eğitimin ne zaman verilmeye başlanması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).

Tüm eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin yaklaşık yarısı çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim-aile eğitimi gibi çalışmalarına katılmasının kesinlikle yararlı olacağını, tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin yarısından fazlasının da cinsel eğitimin sağlık çalışanları tarafından verilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilere cinsel eğitim verilmesi ile öğretmenlere de cinsel eğitim verilmesi ve cinsel eğitim konusunda bir eğitim olursa öğretmenlerin katılmak istemeleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<0.00$).

Ayrıca öğrencilere cinsel eğitim verilsin diyen öğretmenlerin %49.3'ü cinsel eğitimin ortaokulda verilmeye başlanması gerektiğini belirtirken; cinsel eğitim mutlaka verilecekse de lise (öğrencilere cinsel eğitim verilmesin diyenlerin %36.4'ü)

ya da üniversitede (öğrencilere cinsel eğitim verilmesin diyenlerin %31.8'i) verilmesi gerektiği belirtilmiştir. "Cinsel eğitim kim tarafından verilmeli?" sorusuna öğrencilere cinsel eğitim verilsin diyenlerin %51.2'sinin sağlık çalışanları, cinsel eğitim verilmesin diyenlerin %76'sının sağlık çalışanları, olarak cevaplandırdığı görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsel eğitim ile ilgili bilgi düzeylerini yeterli bulma durumları ile öğretmenlere de cinsel eğitim verilmesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuşken ($p<0.05$); cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak ister misiniz arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Ayrıca cinsel eğitim konusunda bilgilerini yeterli bulanların %44.9'unun, cinsel eğitim konusunda bilgilerini yetersiz bulanların %50'sinin çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim-aile eğitimi gibi çalışmalara katılmasının kesinlikle yararlı olacağını belirttikleri gözlenmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlere de cinsel eğitim verilme durumu ile öğretmenlerin cinsel eğitim konusunda bir eğitime katılma istekleri arasında ($p<0.00$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlere de cinsel eğitim verilmeli diyen öğretmenlerin %83'ü cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak istediğini, öğretmenlere cinsel eğitim verilmesin diyen öğretmenlerin de %87.2'sinin cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak istemediğini belirttiği görülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilere Cinsel Eğitim Verilmesi ile Cinsel Eğitim ve Cinsel Konular ile İlgili Bilgilerin Karşılaştırılması

			Cinsel eğitim verilmeli	Cinsel eğitim verilmemeli	İstatistik
Sizce öğretmenlere de cinsel eğitim verilmeli mi?	Evet	N %	187 87.0	7 28.0	$\chi^2=50.280$ $p=.000$ SD=1
	Hayır	N %	28 13.0	18 72.0	
Cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak ister misiniz?	Evet	N %	164 75.6	5 19.2	$\chi^2=34.805$ $p=.000$ SD=1
	Hayır	N %	53 24.4	21 80.8	
Sizce okullarda cinsel eğitim ne zaman verilmeye başlanmalı?	İlkokul	N %	67 31.5	1 4.5	*
	Ortaokul	N %	105 49.3	6 27.3	
	Lise	N %	33 15.5	8 36.4	
	Üniversite	N %	8 3.8	7 31.8	
Cinsel eğitim kim tarafından verilmeli?	Anne, Baba	N %	40 18.8	2 8.0	*
	Abi, Abla, Kardeş	N %	6 2.8	1 4.0	
	Öğretmen	N %	58 27.2	3 12.0	
	Sağlık Çalışanları	N %	109 51.2	19 76.0	
	Arkadaşlar	N %	0 0	0 0	

*: Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir. Bu yüzden yorumlar çapraz tablo üzerinden frekans ve yüzdeler kullanılarak verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsel Eğitim ile İlgili Bilgi Düzeylerini Yeterli Bulma Durumları ile Cinsel Eğitim ve Cinsel Konular ile İlgili Bilgilerinin Karşılaştırılması

			Cinsel eğitim bilgisini yeterli bulanlar	Cinsel eğitim bilgisini yeterli bulmayanlar	İstatistik
Sizce öğretmenlere de cinsel eğitim verilmeli mi?	“Evet”	N %	113 76.4	77 88.5	$\chi^2=5.228$ $p= .022$ SD=1
	“Hayır”	N %	35 23.6	10 11.5	
Cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak ister misiniz?	“Evet”	N %	98 65.8	68 77.3	$\chi^2=3.488$ $p= .062$ SD=1
	“Hayır”	N %	51 34.2	20 22.7	
Çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim, aile eğitimi gibi çalışmalara katılması yararlı olur mu?	“Hiç yararlı olmaz”	N %	6 4.1	0 .0	*
	“Biraz yararlı olur”	N %	11 7.5	1 1.1	
	“Yararlı olur”	N %	48 32.7	26 29.5	
	“Çok yararlı olur”	N %	16 10.9	17 19.3	
	“Kesinlikle yararlı olur”	N %	66 44.9	44 50.0	

*: Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir. Bu yüzden yorumlar çapraz tablo üzerinden frekans ve yüzdeler kullanılarak verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlere de Cinsel Eğitim Verilme Durumu ile Cinsel Eğitim Konusunda Bir Eğitime Katılma İsteklerinin Karşılaştırılması

			“Öğretmenlerde cinsel eğitim verilmeli”	“Öğretmenlere cinsel eğitim verilmemeli”	İstatistik
Cinsel eğitim ile ilgili bir eğitim olursa katılmak ister misiniz?	“Evet”	N %	161 83.0	6 12.8	$\chi^2=87.687$ $p= .000$ SD=1
	“Hayır”	N %	33 17.0	41 87.2	

Tablo 7: Öğretmenlerin Cinsel Eğitim ile İlgili Bir Eğitime Katılma İstekleri ile Çiftlerin Evlilik Öncesi Cinsel Eğitim, Aile Eğitimi gibi Çalışmalara Katılmasının Yararlılığının Karşılaştırılması

			“Cinsel eğitim konusunda bir eğitim olursa katılmak isterim”	“Cinsel eğitim konusunda bir eğitim olursa katılmak istemem”	İstatistik
Çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim, aile eğitimi gibi çalışmalara katılması yararlı olur mu?	“Hiç yararlı olmaz”	N %	3 1.8	3 4.1	*
	“Biraz yararlı olur”	N %	2 1.2	12 16.4	
	“Yararlı olur”	N %	43 25.4	35 47.9	
	“Çok yararlı olur”	N %	30 17.8	4 5.5	
	“Kesinlikle yararlı olur”	N %	91 53.8	19 26.0	

*: Bu analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuçların yorumlanması doğru değildir. Bu yüzden yorumlar çapraz tablo üzerinden frekans ve yüzdeler kullanılarak verilmiştir.

Tablo 7’de öğretmenlerin “çiftlerin evlilik öncesi cinsel eğitim, aile eğitimi gibi çalışmalara katılması yararlı olur mu?” sorusunu cinsel eğitime katılmak isteyenlerin %53.8’inin “kesinlikle yararlı olur” diye cevaplandığı, cinsel eğitime katılmak istemeyenlerin %47.9’unun ise “yararlı olur” diye cevaplandığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan kişilerin büyük bir çoğunluğun çok genç olduğu, cinsel eğitime dair bilgi almak istedikleri ve cinsel eğitim konusunda bir eğitim olursa katılmak istedikleri dikkate alındığında, birer anne baba veya anne-baba olma adayı olan öğretmenlerin de cinsel eğitim konusunda ne kadar eksik hissettikleri görülmektedir. Cinsel eğitim konusunda yetersiz hissedilen bir öğretmen veya anne babanın öğrenci ya da çocuğuna bu konuda nasıl eğitim vereceği eğitim sisteminin önemli bir eksiği olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde yapılan birçok çalışmada cinsel sağlık eğitiminin ortaokul yıllarında verilmesinin istendiği görülmekte (Özgül, 2001; Çok ve ark., 2003) ve araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Yetkin (1998), bazı öğretmenler çocuklarına bu tür bir eğitimin ana-babaları tarafından verilmesi gerektiğini düşündükleri, bazı ana-babalar ise cinsel eğitimin öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini belirttiklerini ifade etmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası cinsel eğitimin sağlık çalışanları tarafından verilmesi gerektiğini belirtti. Araştırmamızdaki katılımcıların cinsel eğitimin sağlık çalışanları tarafından verilmesi gerektiğini belirttiklerini sağlık çalışanlarının cinsel eğitimi daha doğru ve daha düzgün vereceklerine inandıklarına ve kendilerini bu konuda eksik hissetmelerine bağlayabiliriz. Maalesef Türkiye’de ergen cinselliği konusunda destek verebilecek özel bir eğitim geçmişi bulunan profesyonel bir grup bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar bu hizmeti verecek kişilerin de kendi bilgilerini “yeterli bulmadıklarını” göstermektedir (Set, Dağdeviren, & Aktürk, 2006). Hardoff, Tamir ve Palti (1999)’nin hekimlerin ergen sağlığıyla ilgili tutum ve davranışlarını inceledikleri araştırmalarına göre, hekimlerin bu alanda yeterli deneyimleri olmadıklarını ve kendilerini ergen sağlığına yönelik hizmet sunmak için yeterli beceriye sahip görmediklerini görülmüştür. “Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS)” (2001) tarafından cinsel sağlık eğitim programlarını uygulayacak eğitimcilerin programa yönelik inancı yüksek uzmanlar arasından seçilmesinin ve uygulayıcılara gerekli eğitimin verilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca uygulayıcıların insan cinselliği konusunda, cinsel eğitimin felsefesini ve metodolojisini de kapsayacak şekilde eğitim almaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı cinselliğe dair bilgilerini iletişim araçlarından, kalan önemli bir grup da bu konudaki bilgilerini arkadaşlarından aldıklarını belirtmişlerdir. Bulut ve Ortaylı (2004), bireylerin cinsellik konusundaki merakları aile tarafından ya da örgün eğitim sürecinde karşılanmadığında ilk bilgi kaynağı olarak arkadaş çevresi ve erotik-pornografik materyaller olduğu araştırma bulgumuzu desteklemektedir.

Araştırmada cinsel eğitim ve cinsel konular ile ilgili sorduğumuz sorulara eğitim kademesine göre öğretmenlerin verdikleri cevapların benzer olduğu görülmüştür. Ancak ilkokul-ortaokulda çalışan eğitimci grubu lisede çalışanlara göre daha fazla yüzdelik oranı ile cinsel eğitimin ortaokulda verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Lisede çalışan eğitim personelinin %39’unun cinsel eğitimin ortaokulda, %24’ünün de cinsel eğitimin lisede verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulguyu ortaokulda öğrencilerle bir arada olan eğitimciler cinsel eğitim konusunda problemlerle karşılaştığından dolayı cinsel eğitimin ortaokulda verilmesi gerektiğini belirttikleri ile açıklayabiliriz. Şentürk (2006)’ün yaptığı araştırmada da öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları lise türüne göre CBIF-E puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark çıkmaması araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Bu sonuçlar, eğitimci özelliklerinin öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve kademesine göre değişmemesi gerekliliği koşulunu destekler niteliktedir. Cinsel eğitim verilmeli sorusuna evet diyen öğretmenlerin, öğretmenlere de cinsel eğitim verilmesine ve böyle bir eğitime katılmaya daha sıcak baktıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu hem öğrenciler hem de öğretmenlere cinsel eğitim verilmesi gerektiğini, bu konuda bilgi düzeylerini hem yeterli bulan hem de yeterli bulmayan öğretmenlerin de böyle bir eğitime katılmak istediklerini ve bu eğitimlerin yararlı olacağını belirttikleri gözlenmiştir.

SONUÇ

Araştırma bulguları incelendiğinde cinsel eğitim konusunda öğretmen ve yöneticilerin de kendilerini eksik hissettiğini, bu konuda yapılacak olan eğitimlere katılmak istediklerini, öğrencilere de ergenlik dönemi öncesinde olmak üzere konunun uzmanları tarafından mutlaka cinsel eğitimin verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Biz eğitim sistemi içerisinde cinsel eğitim konusunda gerekli eğitimi öğrencilere vermediğimiz takdirde, ailesinden de destek alamayan çocuklar ya kendileri gibi bu konuda eksik ve yanlış bilgisi olan arkadaşlarından ya da çeşitli iletişim araçlarından bilgi alacaklardır. Ancak bu bilgilerin ne kadarının doğru ne kadarının eksik olduğu büyük bir soru işaretidir. Cinsel eğitim eksikliği ile beraber yetişkinlik döneminde cinsel problemlerin ortaya çıkması söz konusu olabilir. Öğrenci ve çocuklarımıza zamanında cinsel eğitim konusunda eğitim almış ya da uzman kişiler tarafından verilen cinsel bilgilendirme ve eğitim sayesinde yetişkinlik dönemi içinde çıkabilecek cinsel problemlerin de azalması sağlanabilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara dönük şu önerilerde bulunulabilir:

- Okullarda her eğitim kademesinde yaş düzeyine uygun olarak öğrencilere cinsel eğitim verilmelidir.
- Okullarda cinsel eğitim öncelikle konunun uzmanları ya da bu konuda eğitim almış kişiler tarafından verilmelidir.

- Hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere de cinsel eğitim verilmeli, öğrencilere cinsel eğitim konusunda nasıl yardımcı olunacağı öğretilmelidir.
- Özellikle okulların rehberlik servislerinde çalışan eğitim personeli eğitilmelidir; gerektiğinde cinsel eğitim ile ilgili bir konuda müdahale edebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.
- Ailelere çocuklarına cinsel eğitim konusunda yardımcı olmaları için gerek okullarda gerekirse de diğer kamu kurumları tarafından seminer, toplantı vb. şekillerde bilgi verilmelidir.
- Cinsel eğitim konusunda yaş gruplarına göre uyarlanmış eğitim programları oluşturularak örgün ve yaygın eğitimlerde kullanılmalıdır.
- Cinsel eğitime gereken önem verilmeli ve öncelikli olarak ergenlerde cinsellik konusunda daha geniş çaplı ve yeterli sayıda araştırma yapılarak mevcut durum tespit edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aydoğmuş, K. (2001). Ana-baba okulu (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bulut, A., Çokar, M., Eyllen, B., Akalın, A., Gürşimşek, I., Hamurcu H., Nalbant, H. Oksal, A., & Ortaylı, N. (2006). Öğretmen ve öğretmen adayları için cinsel sağlık eğitimi. (4. baskı). İstanbul: Uygun Matbaası. Retrieved from http://www.ikgv.org/pdf/saglik_kitabi1.pdf
- Bulut A., & Ortaylı N. Bir araştırmanın düşündürdükleri: Cinsel sağlık ama nasıl? *STED 2004*, 13(1), 60-63.
- Çalışandemir, F., Bencik, S., & Artan, İ. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(2), 150.
- Çok F., Aras Z., Ayas M., Bayram Z., Bent D., Çıtak P., Daşdelen A., Karakaya B., & Solmaz S. (2003). HIV/AIDS' in önlenmesinde akran eğitimi izlenimleri. *HIV/AIDS Dergisi* 6(1), 24-6. Retrieved from <http://www.hatam.hacettepe.edu.tr/hatam031.shtml#4>
- Çok, F., & Kutlu, Ö. (2010). *Ergenlerin cinsel eğitimi bir program denemesi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

- Deniz, Ü., Tüfekçi, A., & Önder, Ö. R. (2013). Öğretmen adaylarının cinsellik konusundaki tutumlarının cinsiyet ve cinsel deneyimlerine göre incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 295-306.
- Eliküçük, A., & Sönmez, S. (2011). Altı yaş çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimiyle ilgili ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(1), 45-62.
- Hardoff D, Tamir A., & Palti H. (1999). Attitudes and practices of Israeli physicians toward adolescent health care: a national survey. *Journal of Adolescent Health*, 25(1), 35-9.
- Kaya, F., Serin, Ö., & Genç, A. (2007). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin cinsel yaşamlarına ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 441-448.
- Noonan, R. J. (1999). Assessing right-wing opposition to sex education. IV. World Congress of Sexology in the Plenary Session.
- Özgülven, İ. E., (1997). *Cinsellik ve cinsel yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgülven İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Set, T., Dağdeviren, N., & Aktürk, Z. (2006). Ergenlerde cinsellik. *Genel Tıp Dergisi*, 16(3), 137-141. Retrieved from <http://www.geneltip.org/upload/sayi/49/GTD-00372.pdf>
- Sexuality Information and Education Council of the United States (SIECUS). (2001). Sexuality education in the schools: Issues and Answers. *SIECUS Report*, 29(6).
- Strong, B., DeValut, C., & Sayad, B. W. (1996). *Core concepts in human sexuality*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Şentürk, G. E. (2006). Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler ile bu kurumda çalışan öğretmenler ve yöneticilerin cinsellikle ilgili yanlış inanışla bilgi ve inanışlarının belirlenmesi ve bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yelken, Z. (1996). Anne ve babaların 3-6 yaş dönemindeki çocuğun cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yetkin, N. (1998) Cinsel öykü alma ve cinsel işlevin değerlendirilmesi. *Cinsel İşlev Bozuklukları Monograf Serisi* 1(1), 27-29.

Gazi Üniversitesi Öğretim Üyelerine Yönelik Amerika Birleşik Devletleri Dil Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Evaluation of United States English Language Program for Faculty Members in Gazi University

Aysun ÖZTÜRK, Mehmet Çağatay ÖZDEMİR

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, programa dâhil olan öğretim üyelerinin bakış açısından Gazi Üniversitesi'nde yürütülmekte olan Amerika Birleşik Devletleri dil eğitimi programını değerlendirmek, mümkünse daha iyi uygulanabilir olması için varsa sorunları tespit etmek ve önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden örnek olay çalışması kullanılmış, veri toplama tekniği olarak da görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış, uzman görüşleri ile geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Program kapsamında dört farklı üniversiteye giden her unvandan 12 öğretim üyesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Öğretim üyelerinin tamamı genel olarak bu programa katılmaktan memnundur. Ancak programda en çok sorun olarak görülen yönler; (1) eğitim alınan üniversitelerde alan karşılığı olmaması, (2) sürenin yetersiz olması, (3) dil eğitimcilerin yeterli kalitede olmaması, (4) öğretim üyelerinin Türk meslektaşlarıyla çok fazla zaman harcaması, bu durumun da İngilizce pratik yapma olanağını kısıtlamasıdır. Program ile ilgili en çok önerilenler ise; (1) sadece yardımcı doçentlerin dil eğitimine gönderilmesi, (2) doçentlerin, profesörlerin ve daha önce uzun dönemli yurt dışı deneyimi olanların yurt dışına bilimsel araştırma, kültür edinme gibi amaçlarla gönderilmesi, (3) sürenin amaca göre ayarlanması, ancak dil eğitiminin en az altı ay tutulması, (4) alan karşılıklarının olup olmamasına dikkat edilmesi ve (5) daha kaliteli dil eğitim programları hazırlanmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim üyelerinin yabancı dil sorunları, Dil eğitimi, Gazi Üniversitesi

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate United States language education program which is carried out at Gazi University from the included faculty members' point of view, to determine existing problems and to propose suggestions for better implementation of the program if possible. For this purpose, the case study design which is one of the qualitative research designs was implemented, and the interview technique was used as a data collection technique. The interview questions were prepared by the researchers; the validity and the reliability were ensured by the expert opinions. The interviews were conducted with 12 faculty members from each academic position, who have been in 4 different universities as a part of the program. The results obtained can be summarized as such: all faculty members are generally pleased to attend to the program. However, the aspects which are seen as problems are identified as such; (1) departmental inequivalence at the correspondent university, (2) limited duration of the program, (3) lack of quality in the educational staff of the program, (4) spending too much time with Turkish colleagues which restricts practice of English. Most suggestions proposed by the

Aysun ÖZTÜRK (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8983-7744

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye
Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey
aysunozturk@gazi.edu.tr

Mehmet Çağatay ÖZDEMİR

ORCID ID: 0000-0002-6973-2432

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye
Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 09.03.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 17.04.2017

faculty members are identified as such; (1) only assistant professors should be sent abroad for the language education, (2) associate professors, professors and the ones who have long term abroad experiences should be sent for the purposes such as scientific research, acculturation, etc., (3) the duration should be arranged according to the purposes but the duration of the language education should be arranged at least six months, (4) the universities should be carefully examined to have departmental equivalences, and (5) the language education programs should be prepared with higher quality.

Keywords: Foreign language problems of faculty members, Language education, Gazi University

GİRİŞ

Ülkemizde son yıllarda izlenen üniversite sayılarındaki ani artış, birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bunlardan belki de en önemlisi öğretim elemanı sayısıdır. Artan üniversite ve öğrenci sayısına yetişmek amacıyla, öğretim elemanı istihdamında da son yıllarda ciddi artış olmuştur (Yükseköğretim Kurulu, 2007). İhtiyacı karşılamak adına yapılan bu artış süreci, istihdam edilen öğretim elemanlarının niteliğinde sorgulamalara neden olmaktadır.

Akademik yaşama adım atmak için adaylardan beklenen kriterler çok yüksek olmamakla birlikte, üniversitelerin inisiyatifine de bırakılmıştır. Bir lisans mezununun akademisyen olma sürecinde bazen geçerli bir Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı'ndan, Yabancı Dil Sınavı'ndan ve fakültenin yaptığı yazılı/sözlü sınavdan elde edilmiş puan yeterli olmaktadır. Bazı üniversiteler ise bu sınavlardan yüksek puanlar istemekte, lisansüstü eğitim şartları koymaktadır. Ancak lisansüstü eğitim bittikten sonra, öğretim üyesi olmak adına atılacak adımlar ve bu süreçte sahip olunması gereken çerçeve nitelikler, yine üniversitelere özerklik sağlanmasıyla birlikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmiştir.

YÖK'ün belirlediği kriterler içinde belki de en çok sorun yaşanan nitelik yabancı dildir. Ülkemizde bir öğretim üyesi en az bir yabancı dil bilmek zorundadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun, 23. ve 24. maddelerinde de belirtildiği üzere yardımcı doçent ve doçent olabilmek için aşılması gereken bir dil sınavı vardır (YÖK, 1981).

İçinde yaşadığımız küreselleşmiş, uluslararasılaşmış dünyada bir akademisyen olarak başarılı olmak için bir ya da birden fazla yabancı dili iyi düzeyde bilmek gerekmektedir (YÖK, 2007). Üniversitelerin dünya üniversiteleriyle etkileşime girebilmeleri ve akademisyenlerin yabancı kaynaklara erişerek bilimsel çalışmalarında güncel ve evrensel bilgiyi yakalamaları için yabancı dil bilmek gerçek anlamda önem teşkil etmektedir (Yavuzer & Göver, 2012). Bu gereklilikler aslında öğretim üyelerinin mesleğe girmekle kabul ettikleri nitelikler iken, durum unvan hakkını elde etme sürecinde yabancı dil yeterliliğini kanıtlamaya geldiğinde işler zorlaşmaktadır. Aşılması gereken bu barajın aşılabilmesi durumunda öğretim üyelerinde tükenmişliğe, mesleğe karşı ilgisizliğe neden olmakta, öğretim üyeleri akademik kariyerlerinde güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Oğuz, 2002). Öğretim üyelerinin yaşadıkları bu yabancı dil sorunu, süreçte karşılaştıkları psikolojik ve mesleki zorluklar literatürde birçok çalışmanın konusu olmuştur.

Yapılan bir çalışmada, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %23.4'ü yabancı dil sorununu mesleki sorun olarak görmekte-

dir. Öğretim elemanları için yurt dışında akademik çalışmalar yapmak, uluslararası düzeyde ilişkiler kurma ve böylece kendilerini geliştirme açısından son derece önemli olmasına rağmen, gereken desteğin verilmemesi, ekonomik sorunlar veya yabancı dil yetersizliği gibi nedenlerle gereken düzeylerde gerçekleştirilememektedir. Çalışmanın sonunda araştırmacılar tarafından şu öneri dile getirilmiştir: "Özellikle devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının yabancı dil konusunda yaşadıkları sorunların değerlendirilmesi, üniversitelerin öğretim elemanlarının yabancı dillerini geliştirmeleri için destek sağlaması gerekmektedir." (Tuzgöl Dost & Cenkseven, 2007).

Yapılan bir diğer çalışmada da, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %78'inin yabancı dili geliştirme güçlüğüne olduğu saptanmıştır. Yabancı dili geliştirme güçlüklerine neden olarak ise en çok "yurtdışında kalma olanağı bulamama" ifadesini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının önerileri sorulduğunda ise en çok şu önerilerde bulunmuşlardır: "Akademik kariyerin başlangıcında yeterli olanaklar sağlanmalıdır"; "yurt dışındaki dil kurslarına katılma olanağı verilmelidir". Araştırmacı ise çalışmanın sonunda öğretim elemanlarına, yabancı dillerini geliştirebilmeleri için belli zaman aralıklarıyla yurtdışına gidip bir süre kalma olanakları verilmesi gerektiğini, bu konuda yurt dışındaki üniversitelerle işbirliğine gidilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Oğuz, 2002).

Bu çalışmalara benzer şekilde Korkut, Yalçınkaya ve Muştan (1999) da yetenekli fakat yabancı dil eksikliği olan elemanları yurt dışına göndererek yabancı dil eğitimi almalarını sağlamanın, daha sonra onları alanları ile ilgili lisansüstü öğrenime başlatmanın uygun bir yol olarak düşünmektedir. Yine Bakioğlu ve Yaman'ın (2004) yaptığı çalışmada lisansüstü ve yabancı dil eğitimi almak için yurt dışına gitmenin gerekliliği konusunda, katılımcıların dörtte üçü hemfikiridir. Çalışmada kısa süreli de olsa bilgi-görgü artırma ve yabancı dil geliştirme amaçlı araştırma görevlilerine yurt dışına çıkma imkânı sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Yavuzer ve Göver'in (2012) yaptığı çalışmada da, akademisyenler, yabancı dili geliştirmek için yurt dışı deneyimine sahip olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ülkemizde kaliteli akademisyenlerin yetiştirilmesi amacıyla yürütülen bazı uygulamalar vardır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun (1929) hükümlerince öğretim üyesi yetiştirilmesi amacıyla yurtdışına lisansüstü öğrencilerini göndermektedir.

Lisansüstü eğitim gören akademik personelin niteliklerini artırmak amacıyla YÖK, 2009 yılında çeşitli düzeylerde araştırma bursu ve destekler sağlamaya başlamıştır. Bunların arasında

2547 sayılı kanununun 33. maddesi kapsamında, araştırma görevlilerine yurt dışı doktora bursu, yüksek lisans araştırma desteği, doktora sonrası araştırma desteği gibi uygulamalar yer almaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) da araştırmacılara akademik personel olma şartı olmaksızın lisansüstü araştırma bursu, doktora sonrası araştırma bursu gibi destekler sunmaktadır. Bu önemli uygulamaların yükseköğretim kurumları ve akademisyenler açısından önemi açıktır (Atıla, Özeken, & Sözbilir, 2015). Ayrıca Avrupa Birliği'nin (AB) sağladığı fon ile Erasmus değişim programlarına katılarak lisansüstü düzeyde ya da öğretim üyesi değişimi kapsamında yurt dışı deneyimi edinen akademik personeller de vardır (Topçu, 2011).

MEB, YÖK, TÜBİTAK ve AB kapsamı haricinde ülkemizdeki öğretim elemanları yurt dışı deneyimleri kişisel imkânlarıyla kongre, çalıştay ya da tatil amaçlı gerçekleştirmektedir. Ancak, ülkemizde hiç yurt dışı deneyimi olmamış öğretim üyeleri de mevcuttur.

Özdemir (2003) tarafından yapılan Gazi Üniversitesi Öğretim Elemanları Profili isimli proje ile Gazi Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 3256 öğretim elemanının profilleri incelenmiştir. Projeden elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (%64) ikinci yabancı dil seviyeleri B ve C düzeyindedir (Özdemir, 2003: 92). Ancak projenin en önemli bulgularından biri öğretim elemanlarının %47'sinin daha önce hiç yurtdışına çıkmamış olması, yurt dışına çıkan öğretim elemanlarının ise %48'inin yurt dışı deneyimlerini akademik amaçlı gerçekleştirmediği olmalarıdır (Özdemir, 2003: 93). Özdemir'in (2006) üç yıl sonra yaptığı Türkiye'de öğretim elemanları ile ilgili çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %58'inin yabancı dil sorunu bulunduğu, %46'sının hiç yurt dışına çıkmadığı, yurt dışına giden öğretim elemanlarının %31'inin ise eğitim ve araştırmayla ilgili olmayan nedenlerle yurt dışına gittiği tespit edilmiştir.

Çalışmaların yapıldığı tarihten bu yana, araştırma desteklerinin artması ve yurt dışına çıkış işlemlerinin nispeten kolaylaşması gibi nedenlerle elbette bu sayılarda olumlu yönde değişiklik olmuş olması muhtemeldir. Ancak üniversitelerin kendi öğretim elemanlarına yönelik bu tip uygulamalar yürütmemesi, yurt dışına çıkmanın hâlâ bireysel çabalarla yapılıyor olması, öğretim elemanlarının yurt dışına çıkmalarının ve yabancı dil becerilerinin önünde bir engeldir.

2000-2004 döneminde Gazi Üniversitesi'nde rektörlük bünyesinde uygulamaları başlatılan öğretim üyelerinin dil eğitimi için yurt dışına gönderilmesi, Nisan 2014'te Rektörlük bünyesinde Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (YUDAM) açılması ile sistematikleştirilmiş ve düzenli bir şekilde dönemsel olarak öğretim üyelerinin Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 'ne dil eğitimine gönderilmesine başlanmıştır. Programın amacı "öğretim üyelerinin dil becerilerini geliştirmeleri, ABD kültürünü ve yükseköğretim sistemini yakından tanımaları, ABD'li meslektaşları ile işbirliği yapmaları, uzun vadede de ortak çalışma alanlarının oluşturulmasıdır". Bu kapsamda öğretim üyeleri üç ay süre ile ABD'de işbirliği yapılmış dört üniversiteye

gönderilmektedirler: "Northern Virginia Community College (NOVA) - Virginia, Michigan State University (MSU) - Michigan, St. Cloud State University (SCSU) - Minnesota, University of Florida (UF) – Florida" (YUDAM, 2014). Ülkemizde başka örneğine rastlanmayan bu program, 2014'ten itibaren 276 öğretim üyesini dil eğitimine göndermiştir.

Bu tip programlar öğretim üyelerinin yabancı dil sorununu aşmaları, özellikle konuşma becerisinde özgüven sahibi olmaları, akademik anlamda ABD'deki üniversitelerle ve meslektaşlarıyla ağ kurmaları kapsamında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Gazi Üniversitesi'nde yürütülmekte olan ABD dil eğitimi programını, programa dâhil olan öğretim üyelerinin bakış açısından değerlendirmek, mümkünse daha iyi uygulanabilir olması için varsa sorunları tespit etmek ve önerilerde bulunmak, diğer üniversitelerde de bu program ile ilgili farkındalık yaratarak onların da benzer adımlar atması-na katkıda bulunmaktır.

YÖNTEM

Model

Gazi Üniversitesi ABD dil eğitimi programını, öğretim üyelerinin bakış açısından değerlendirmek için nitel araştırma modellerinden örnek olay (durum) çalışması yapılmıştır. Örnek olay çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde ele alan, olgu ve içeriği arasındaki sınırların keskin olmadığı ve birden fazla veri kaynağına ulaşmanın mümkün olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma modelidir (Yin, 2003: 1). Çalışmada analiz birimi olarak dil eğitimi programı belirlenmiş, bu nedenle çalışma, örnek olay desenlerinden bütüncül tek durum desene uygun şekilde tasarlanmıştır. Bütüncül tek durum deseni, çalışmada tek bir analiz birimi olduğu ve analiz biriminin içerdiği tüm duruma odaklanmanın amaçlandığı durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 290).

Çalışma Grubu

Örnek olay çalışmalarında çoğunlukla evrenin tümüne ulaşıldığından örneklem seçimine gidilmemektedir. Ancak Gazi Üniversitesi'nin 2014 yaz döneminden bu yana ABD'ye dil eğitimine gönderdiği öğretim üyesi sayısı (n=276) derinlemesine inceleme yapılamayacak kadar çok olduğundan, örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Bu süreçte öğretim üyelerinin unvanları ve gönderildikleri üniversiteler temel alınarak tabaka örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Tabaka örnekleme; sınırları saptanmış bir evrende alt grupların var olduğu durumlarda kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2006: 105). Bu yöntemle ABD'ye gönderilen öğretim elemanlarından, gittikleri üniversite başına üç öğretim üyesi olmak üzere seçkisiz olarak 12 öğretim üyesi seçilmiştir. Her üç öğretim üyesi ise kendi aralarında unvanlarına göre farklılaşmaktadır. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları bölümler, programa ne zaman katıldıkları gibi diğer özellikler dikkate alınmamıştır. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin demografik özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tabloda da görüldüğü üzere, tabakalı örnekleme yöntemiyle her üniversiteden farklı unvanlardan üçer öğretim üyesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların sekizi erkek, dördü kadın

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Demografik Özellikleri

Eğitim Aldıkları Üniversite	Unvan*	Cinsiyet	Yaş	Öğretim Üyeliği**
Northern Virginia Community College	Prof. Dr.	Erkek	59	31 yıl
Northern Virginia Community College	Doç. Dr.	Kadın	46	12 yıl
Northern Virginia Community College	Yrd. Doç. Dr.	Erkek	42	2 yıl
University of Florida	Prof. Dr.	Erkek	49	18 yıl
University of Florida	Doç. Dr.	Erkek	39	6 yıl
University of Florida	Yrd. Doç. Dr.	Erkek	50	23 yıl
St. Cloud State University	Prof. Dr.	Kadın	55	21 yıl
St. Cloud State University	Doç. Dr.	Erkek	54	30 yıl
St. Cloud State University	Yrd. Doç. Dr.	Kadın	38	2 yıl
Michigan State University	Prof. Dr.	Erkek	54	23 yıl
Michigan State University	Doç. Dr.	Kadın	44	9 yıl
Michigan State University	Yrd. Doç. Dr.	Erkek	37	7 yıl

*Unvanlar ABD'ye gidilen dönemde sahip oldukları unvanlardır.

** Yrd. Doç. Dr. kadrosu alınan tarihten itibaren.

Öğretim üyesidir. Yaşları 37 ile 59 arasında, yardımcı doçent kadrosu aldıkları tarihten itibaren kıdemleri ise iki yıl ile 31 yıl arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin görev yaptıkları fakülteler (n=8) de çeşitlilik göstermektedir. Öğretim üyeleri Gazi Eğitim, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler, Mimarlık, Mühendislik, Teknoloji ve Tıp Fakültelerinde görev yapmaktadır.

Ölçme Aracı

Öğretim üyelerinin ABD dil eğitim programına ilişkin değerlendirmelerini almak amacıyla veri toplama yöntemi olarak görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, görüşmeci önceden hazırladığı konuya sadık kalarak, hem önceden hazırladığı soruları sorma, eksiklik yaşamama hem de ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Hazırlanan form, araştırmanın alt problemine ilişkin tüm boyutların kapsanmasını güven altına almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 122).

Sorular hazırlanırken araştırmacılar tarafından, alt problem kapsamında öğrenilmek istenen tüm öğelere yer verilmiştir. Soruların ilk formu hazırlandıktan sonra, teknik açıdan nitel araştırma yöntemleri konusunda üç uzmanın ve içerik bakımından ise dönemin YUDAM Müdürü'nün görüşlerine başvurulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir. Formun son halinde 12 soru yer almış, her soru için derinlemesine bilgi almak açısından sondalar hazırlanmıştır. Soruların tamamı açık uçlu şekilde tasarlanmış, yönlendirmeden ve tek kelimelik cevabı olan sorulardan kaçınılmıştır. Soruların başında katılımcılardan kişisel bilgileri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğretim üyeleri belirlendikten ve görüşme formu hazırlandıktan sonra, katılımcıların iletişim bilgilerine ulaşılmış ve her katılımcıdan randevu alınmıştır. Randevu saatlerinde görüşme başlatılmış ve her görüşme ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Bazı öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler izinleri doğrul-

tusunda kayıt altına alınmış, bazı öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerde ise görüşmeci cevapları not etmiştir. Yaklaşık bir ayda tamamlanan görüşmelerden elde edilen verilerin transkripsiyonu ve düzenlenmesi yapılmış, görüşme verilerinin son hali öğretim üyelerine e-posta yoluyla gönderilerek onaylanmaları istenmiştir. Tüm veriler onaylandıktan sonra veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi sürecine tabi tutulmuştur. Bu amaçla elde edilen veriler önce kavramsallaştırılmış, kavramlara göre veriler düzenlenmiş, düzenlenen verilere göre ise veriyi açıklayan temalar saptanmıştır. Elde edilen temalar ışığında da bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

Gazi Üniversitesi ABD dil eğitim programı ile ilgili genel bilgiler

Programa ait bilgiler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretim üyelerinin ABD'ye gönderilmesi süreci yeni başlamış bir uygulama değildir. Ancak özellikle dil eğitimi için bir sistem oluşturulması ve uygulanması, YUDAM'ın kurulmasıyla başlamıştır.
- Programın temelini uluslararasılaşma ve bu yolda dil yeterliliğini ve yurtdışı deneyimini geliştirme amacı oluşturmaktadır.
- ABD'nin bilimsel açıdan lider ülkelerden biri olmasının, bu bağlamda öğretim üyelerinin ABD'ye gönderilmesinin, öğretim üyelerinin yabancı dil yeterliklerini geliştirmenin yanında alanlarına ilişkin ağ kurmalarının ve edinecekleri diğer deneyimlerin, hem kendi kariyerlerine hem de üyesi oldukları üniversiteye önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Programa öğretim üyeleri seçiminde öncelikli olarak yaş ve dil puanı dikkate alınmaktadır.

- Mümkün olduğu kadar genç ve dil eğitimine ihtiyacı olan öğretim üyelerine öncelik tanınmaktadır. Dil puanı yüksek olan akademisyenler için farklı amaçlarla yurtdışına gönderilme süreçleri hâlihazırda yürütülmektedir.
- Dil eğitimini veren kurumların seçiminde ise verdikleri öğretim programının özellikleri, ücreti, gidilen eyaletin yaşam giderleri ve Gazi Üniversitesi ile olan alan paralelliklerine dikkat edilmektedir. Kurumların bazıları Gazi Üniversitesi'nden gelecek öğretim üyelerine özgü dil programları hazırlarken, bazıları hâlihazırda yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programlarını uygulamaktadır.
- Programın uygulanma sürecinde seviye tespit sınavları yapılmakta, sınav sonuçlarına göre sınıflar oluşturulmaktadır.
- Öğretim üyelerine Gazi Üniversitesi tarafından verilen ödenek miktarı ise gidilen eyaletin minimum yaşam giderleri göz önünde bulundurularak verilmektedir.

Ayrıca öğretim üyelerinin programa dâhil edilme sürecinde YUDAM, bilgilendirme toplantıları, evrakların temini, kişisel olmayan başvuruların yapılması gibi birçok hizmet vermektedir. Vize sürecinde YUDAM bünyesinde geçici bir birim kurulmakta, tüm öğretim üyelerinin vize belgelerinin hazırlanması, vize görüşmelerinin organize edilmesi sağlanmaktadır. Öğretim üyelerine eğitim alacakları üniversiteye gidene kadar verilen bu hizmetlerin yanında, öğretim üyelerinin ülkeye varmalarıyla birlikte karşılanmaları, konaklamaları ve okul oryantasyonları da organize edilmektedir. İşbirliği yapılan üniversitelerde de öğretim üleriyle ilgilenmek üzere görevlendirilmiş koordinatörlerle, süreç doğrudan takip edilmekte, öğretim elemanlarıyla kurulan "online" iletişim grupları vasıtasıyla da olası sorunlara ve isteklere eş zamanlı dönütler ve yardımlar sağlanmaktadır.

Öğretim üyeleri aldıkları eğitime ilişkin dönmeden önce orada bir değerlendirme sürecine tabi tutulmakta, programın etkililiğini değerlendirmek adına da YUDAM, öğretim üyeleri ile görüşme yapmaktadır. Alınan dönütler üzerine işbirliği yapılan üniversitelerle ortak düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmaktadır (YUDAM, 2014).

Öğretim Üyelerinin Daha Önceki Yurtdışı Deneyimleri

Görüşme yapılan 12 öğretim üyesinin daha önceki yurt dışı deneyimleri amaç, süre ve bölge açısından tablo 2'de verilmiştir.

Görüşme yapılan 12 öğretim üyesinden sadece biri programdan önce yurt dışı deneyimi hiç yaşamamıştır. Öğretim üyeleri, kongre, proje ya da çalıştay gibi etkinlikler, bilimsel araştırma veya turistik gezi amacıyla yurtdışına çıkmışlardır. Öğretim üyelerinden biri yüksek lisansını yurt dışında yapmıştır. Altı öğretim üyesi en fazla 1-2 haftalık bir deneyim yaşamıştır. Yurt dışına giden 11 öğretim üyesinden altısı daha önce ABD'ye gitmişken, beşinin yurt dışı deneyimleri Avrupa ve Asya bölgelerinde gerçekleşmiştir.

Beklentiler

Görüşme yapılan öğretim üyelerine gitmeden önce program-

dan neler bekledikleri sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplar tablo 3'te görselleştirilmiştir. Öğretim üyeleri, bu soruda birden fazla cevap vermişler, verdikleri cevaplar da bu doğrultuda frekanslandırılmıştır.

10 öğretim üyesi programdan beklentisini dil geliştirmek olarak ifade etmiştir. İki öğretim üyesinin dil geliştirmek gibi bir beklentisi hiç olmamıştır. Öğretim üyelerinin dil geliştirme dışında, yurt dışı görmek, kendini geliştirmek, araştırma yapmak ve alanına yönelik ağ kurmak gibi beklentileri olduğu kaydedilmiştir.

Başvuru Sürecinde Alınan Hizmetler

Öğretim üyelerine programa katılma sürecinde, YUDAM'dan aldıkları hizmetler sorulmuş, verdikleri cevaplar tablo 4'te verilmiştir.

Öğretim üyelerinin tamamı program sürecinde YUDAM'dan bilgilendirme, yönlendirme, konaklama ve vize başvurusu konusunda yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri

Tablo 2: Öğretim Üyelerinin Daha Önceki Yurtdışı Deneyimleri

Daha önce deneyim		Frekans	
Evet	Amaç*	Kongre/proje/çalıştay	9
		Araştırma	4
		Gezi	3
		Lisansüstü eğitim	1
	Süre	7-15 gün	6
		1 ay	1
		3 ay	2
		3 aydan fazla	2
	Bölge	ABD	6
		Avrupa – Asya	5
	Toplam	11	
Hayır		1	
Toplam		12	

*Öğretim üyeleri birden fazla amaç bildirmişlerdir.

Tablo 3: Öğretim Üyelerinin Gitmeden Önce Programdan Beklentileri

Beklentiler	Frekans
Dil geliştirmek	10
Yurt dışı görmek	4
Kendini geliştirme – yenileme	3
Araştırma yapma	1
Ağ kurma	1

Tablo 4: Programın Başvuru Sürecinde Alınan Hizmetler

Alınan hizmetler	Frekans
Bilgilendirme-yönlendirme	12
Konaklama	12
Vize başvurusunda yardım	12

müdürlüğün bu anlamda çok özverili olduğunu, her şeyle ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bu veriler kurumdan alınan verilerle de tutarlılık göstermektedir. Öğretim üyelerinin hiçbiri bu süreçte herhangi bir sorun yaşamamıştır.

Eğitim Alınan Üniversitenin Nitelikleri

Öğretim üyelerine gittikleri üniversitenin nitelikleri hakkında düşünceleri sorulmuş, alınan cevaplar tablo 5’te verilmiştir. Her üniversiteye ilişkin cevap veren öğretim üyesi sayısı üçtür.

NOVA’da eğitim alan öğretim üyeleri; üniversitenin dil eğitimi açısından kaliteli bir üniversite olduğunu ve fiziki altyapısının iyi olduğunu dile getirmişlerdir. Sadece bir öğretim üyesi üniversiteyi çok kaliteli bulmadığını, dil eğitiminde görev yapan eğitimcilerin deneyimli olmadığını düşündüğünü dile getirmiştir. MSU’da eğitim alan öğretim üyeleri; üniversitenin genel olarak kaliteli bir üniversite olduğunu ve araştırma olanaklarının çok geniş olduğunu söylemişlerdir. Sadece bir öğretim üyesi dil eğitimi açısından üniversitenin çok yeterli olmadığını düşünmektedir.

UF’da eğitim alan öğretim üyeleri de benzer şekilde üniversitenin genel olarak kaliteli bir üniversite olduğunu ve fiziki alt yapısının iyi olduğunu dile getirmiş, ancak dil eğitimini ve eğitimcilerinin çok yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. SCSU’da eğitim alan öğretim üyeleri ise biraz daha olumsuz cevaplar vermişlerdir. Sadece bir öğretim üyesi bu üniversitenin iyi olduğunu dile getirmiş, diğer öğretim üyeleri üniversiteyi ve dil eğitimini kaliteli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kalınan Süre

Öğretim üyelerine program kapsamında ABD’de ne kadar süre kaldıkları sorulmuş, elde edilen cevaplar doğrultusunda tablo 6 hazırlanmıştır.

Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu (n=9) ABD’de, program kapsamında öngörülen süre olan üç ay kalmışlardır. Ancak bir öğretim üyesi 15 gün, bir öğretim üyesi ise bir ay süresini uzatmıştır. Bir öğretim üyesi ise, idari görevlerinden ötürü program süresini tamamlayamamış, bir ay sonunda dönmüştür.

Alınan Eğitim

Öğretim üyelerine aldıkları eğitime ilişkin sorular yöneltilmiştir. Alınan eğitimlerin yoğunluğu ve içeriği ile ilgili bilgi toplanmış, ayrıca sınıftaki öğrenci profiline ilişkin bir soru da yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar tablo 7’de verilmiştir.

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretim üyelerine aldıkları eğitime ilişkin üç farklı soru yöneltilmiştir. Eğitimin yoğunluğuna ilişkin, dört öğretim üyesi aldıkları eğitimin hiç yoğun olmadığını belirtirken, üç öğretim üyesi orta düzeyde yoğun olduğunu, beş öğretim üyesi ise çok yoğun bir eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerine aldıkları eğitimin içeriğinin ne şekilde yapılandırıldığı sorulmuş, bu konuda her öğretim üyesinden çok farklı cevaplar alınmıştır. Ancak genel olarak içeriğe bakıldığında programda; dilbilgisi, okuma, yazma, konuşma, akademik okuma, akademik yazma içerikleri yer almaktadır. Öğretim üyeleri bu içeriklerden programlara, seviyelerine ya da tercihlerine göre almışlardır.

Öğretim üyelerine yöneltilen sınıftaki öğrenci profilini öğrenmek amacıyla sorulan soru karşılığında, öğretim üyeleri üç farklı kategoride eşit şekilde cevap vermişlerdir. Öğretim üyelerinin üçte biri sınıfında çok az Türk olduğunu, üçte biri ise sınıfında çok sayıda Türk olduğunu söylerken, diğer üçte biri ise tüm sınıfın beraber geldikleri gruptan oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Özellikle Türk sayısının fazla olduğu sınıflardaki öğretim üyeleri bu durumun dezavantaj oluşturduğuna da dikkat çekmiştir.

Tablo 5: Öğretim Üyelerinin Gittikleri Üniversitenin Nitelikleri

Üniversite	Nitelikler	Frekans
NOVA	“Dil eğitimi kaliteli”	2
	“Fiziki alt yapısı iyi”	1
	“Çok kaliteli sayılmaz”	1
MSU	“Eğitimciler deneyimli değil”	1
	“Kaliteli bir üniversite”	3
	“Araştırma olanakları geniş”	2
UF	“Dil eğitimi çok yeterli değil”	1
	“Kaliteli bir üniversite”	3
	“Dil eğitimi çok yeterli değil”	2
SCSU	“Eğitimciler deneyimli değil”	1
	“Fiziki alt yapısı iyi”	1
	“Çok kaliteli sayılmaz”	2
	“Dil eğitimi çok yeterli değil”	1
	“İyi bir üniversite”	1

Tablo 6: Öğretim Üyelerinin Program Kapsamında Kaldıkları Süre

Kalınan Süre	Frekans
3 ay	9
3 ay + 15 gün	1
3 ay + 1 ay	1
1 ay	1
Toplam	12

Tablo 7: Öğretim Üyelerinin Aldıkları Dil Eğitimine İlişkin Bilgiler

Eğitimin Özelliği	Frekans	
Yoğunluk	Az	4
	Orta	3
	Çok	5
İçerik	Hepsi birbirinden farklı	12
Sınıftaki öğrenci profili	Karma, Türk az	4
	Karma, Türk fazla	4
	Tamamen Gazi Üni. grubu	4

Programın Katkıları

Akademik Katkıları

Öğretim üyelerine bu programın kendilerine akademik olarak katkıları sorulmuş, bu soruyla bağlantılı olarak burada görev yaptıkları alanın, gittikleri üniversitede karşılığı olup olmadığı sorulmuştur. Bu kapsamda alınan cevaplar tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretim Üyelerinin Gittikleri Üniversitede Alan Karşılığı

Alan Karşılığı	Frekans
Vardı	6
Yoktu	6
Toplam	12

Tabloda da görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretim üyelerinin altısı gittikleri üniversitede alanının karşılığını bulurken altısı alanının karşılığının olmadığını dile getirmişlerdir. Ancak bir öğretim üyesi hariç tüm öğretim üyeleri alanlarının karşılığı olsa da olmasa da kendilerine akademik anlamda bir şeyler katıklarından bahsetmişlerdir. Bu görüşler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Programın Akademik Katkıları

Katkılar	Frekans
Kütüphanelerini kullanma	7
Çalışma sistemlerini görme	5
Başka üniversiteleri görme	5
Ağ kurma	5
Ders izleme	4
Araştırma başlatma	4
Alanla ilgili uygulamalar görme	4
Konferansa-seminere-etkinliğe katılma	3
Hiç katkısı olmadı	1

Tablo 9'da da görüldüğü üzere 11 öğretim üyesi programın kendilerine akademik açıdan bir şeyler kattığını düşünmektedirler. Bu 11 öğretim üyesinin beşi, alanının karşılığını bulamamış olsa da, başka üniversiteleri görmek, kütüphanelerinden alana yönelik faydalanmak, üniversitelerin çalışma sistemlerini görmek açısından kendilerine akademik olarak katkı sağlamışlardır. Alanının karşılığını bulabilen öğretim üyeleri diğer öğretim üyelerinden farklı olarak, alanlarıyla ilişkili ağ kurma, ders izleme, araştırma başlatma, alanla ilgili uygulamalar görme ve konferans, seminer ya da etkinliğe katılma fırsatı da bulmuşlardır. Bu katkılar, YUDAM'ın dönen öğretim üyelerini değerlendirmeleri sürecinde elde ettikleri bulgularla da tutarlılık göstermektedir. YUDAM'ın değerlendirmelerine göre de, öğretim üyelerinin en çok fayda sağladığı durumlar üniversitelerin çalışma sistemlerini görmek, alanlarında ağ kurmak ve kendi alanlarına ilişkin etkinliklere katılabilmektir.

Yabancı Dil

Öğretim üyelerine gittikleri bu programın yabancı dil yeterlik-

lerine katkıları olup olmadığı sorulmuş, alınan cevaplar tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Programın Yabancı Dil Katkıları

Katkılar	Frekans
Yabancı dilimi geliştirebildim	2
Yabancı dilimi geliştiremedim	0
Sadece pratik yapmış oldum	10
Toplam	12

ABD'ye giden 12 öğretim üyesinden sadece ikisi katıldıkları programın dil gelişmelerine ciddi anlamda katkıda bulunduğunu söylemiş, diğer 10 öğretim üyesi ise sadece pratik yaptıkları için konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Yabancı dil yeterliğime hiç katkısı olmadı diyen öğretim üyesi olmamıştır.

Kişisel Katkıları

Öğretim üyelerine dil programı kapsamında yurt dışına çıkma- larının kişisel olarak katkıları sorulmuş, elde edilen cevaplar tablo 11'de görselleştirilmiştir. Öğretim üyeleri bu soruda bir- den fazla katkı ifade etmişlerdir.

Tablo 11: Programın Kişisel Katkıları

Katkılar	Frekans
Kültür öğrenme	7
Dünya görüşü – bakış açısı geliştirme	5
Toplumu inceleme	4
Özgüven	3
Hiç katkısı olmadı	3

Yedi öğretim üyesi farklı bir kültür öğrenmenin kendisine çok şey kattığını, beş öğretim üyesi de dünya görüşünün, bakış açısının geliştiğini ifade etmişlerdir. Dört öğretim üyesi gittikleri toplumu inceleyerek çok şey öğrendiğini söylemiş, üç öğretim üyesi ise özgüvenlerinin geliştiğini vurgulamıştır. Bu katkılar, YUDAM'ın değerlendirme sürecinde elde ettikleri bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Bu bulgulara göre de, öğretim üyelerinin kişisel olarak en çok katkı sağladıkları durumlar, özgüvenlerinin gelişmesi, farklı bir kültür öğrenmeleri, farklı bir toplum tanımalarıdır. Ancak ABD'ye daha önce uzun süreli giden üç öğretim üyesi ise bütün bu süreçleri daha önce kazandığını, dolayısıyla bu gidişlerinin kişisel olarak hiçbir katkısı olmadığını ifade etmişlerdir.

Beklentilerin Gerçekleşmesi

Öğretim üyelerinde görüşmenin başında ifade ettikleri beklentilerinin ne kadarının gerçekleştirildiği sorulmuş, verdikleri cevaplar tablo 12'de gösterilmiştir.

Öğretim üyeleri ABD'ye gitmeden önce bu programdan beklendiklerinin ne kadarının gerçekleştiği sorusuna çoğunlukla olumlu yanıt vermiştir. Altı öğretim üyesi beklentilerinin çoğunluğunu gerçekleştirdiğini ifade ederken, beş öğretim üyesi de

Tablo 12: Beklentilerin Gerçekleşmesi

Beklentilerin Gerçekleşmesi	Frekans
Az	1
Orta	5
Çok	6
Toplam	12

yaklaşık %50'sini gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Sadece bir öğretim üyesi, beklentilerinin çok azını gerçekleştirebildiğini ifade etmiştir.

Memnuniyet

Öğretim üyelerine programa katılmış olmaktan genel itibarıyla memnun olup olmadıkları sorulmuş, öğretim üyelerinin verdiği cevaplar tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Öğretim Üyelerinin Memnuniyetleri

Memnuniyetleri	Frekans
Evet	12
Hayır	0
Tekrar gitme isteği	8
Şartlar değişirse tekrar gitme isteği	4

Bu programa katılmış olmaktan memnun olmayan öğretim üyesi yoktur. Tüm öğretim üyeleri bu programla yaşadıkları deneyimden memnundur. Yalnız öğretim üyelerine "fırsatınız olursa tekrar gider misiniz" sorusu yöneltildiğinde, sekizi doğrudan "elbette giderim" şeklinde cevap verirken, dördü "ancak şartlar değişirse tekrar giderim, bu şekilde devam ettiği sürece gitmek istemem" şeklinde cevap vermişlerdir.

Programın Eksik ve Aksayan Yönleri

Öğretim üyelerine programda tespit ettikleri herhangi bir eksik, aksayan, düzeltilmesi gereken bir yön olup olmadığı sorulmuştur. Öğretim üyeleri birden fazla kategoride cevap vermiş, verilen bu cevaplar tablo 14'te verilmiştir.

Öğretim üyelerinin programda en çok düzeltilmesi gereken kısım olarak gördükleri durum, gittikleri üniversitelerde alan karşılıklarının olmamasıdır. Bu durum öğretim üyelerinin ifade ettiğine göre akademik olarak verimsiz bir dönem geçirmelerine neden olmuştur. Alan karşılığı olmamasının hemen arkasından en çok sürenin az olması sorun olarak görülmektedir. Ayrıca üç öğretim üyesi dil eğitiminde görevlendirilen eğitimcilerin çok kaliteli olmadığını düşünmektedir.

Bunlara ek olarak, öğretim üyeleri, üniversitelerin kendi dil eğitim programlarını uygulamış olmalarını sorun olarak görmekte, üniversiteleri dil eğitimi konusunda yetersiz bulmakta, sınıfta ve sınıf dışında çoğunlukla Türklerle beraber olmalarını dil gelişimi açısından dezavantaj olarak görmektedirler. Ayrıca aldıkları dil eğitiminin yeterli olmadığını dile getiren öğretim üyeleri de bulunmaktadır. İki öğretim üyesi de ABD'ye gidişlerinde ulaşım konusunda ciddi sıkıntı yaşadıklarını, yolculuklarının günlerce sürdüğünü ifade etmişlerdir.

Tablo 14: Programın Düzeltilmesi Gereken Yönleri

Düzeltilmesi Gereken Yönler	Frekans
Alan karşılığı olmaması	6
Sürenin çok az olması	5
Eğitimcilerin yeterli kalitede olmaması	3
Üniversitelerin kendi programlarını uygulaması	2
Üniversitelerin dil eğitimi konusunda çok yeterli olmaması	2
Sınıfın çoğunlukla Türklerden oluşması	2
Türklerin hep bir arada olması	2
Eğitimin yoğun olmaması	2
Amerika'ya ulaşımın sıkıntılı olması	2
Türkiye'den çok kalabalık gidilmesi	1
Türkiye'den gidilen tarihle, oranın akademik takviminin uyuşmaması	1

Buradan çok kalabalık gidilmesi ve buradan gidilen tarihle, gidilen üniversitenin akademik takviminin uyuşmaması da dile getirilen sorunlardandır.

Öneriler

Öğretim üyelerine bahsettikleri bu sorunların çözümü için, programın daha etkili ve verimli bir şekilde işleyebilmesi için önerileri sorulmuştur. Birden fazla kategoride cevap veren öğretim üyelerinden elde edilen cevaplar tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15'te de görüldüğü üzere, öğretim üyelerinin programın daha verimli işlemesi adına birçok önerisi bulunmaktadır. Öğretim üyeleri tarafından en çok dile getirilen öneriler, dil eğitimine sadece yardımcı doçentlerin gönderilmesi gerektiği, doçentler ve profesörlerin dil eğitimine gönderilmemeleri gerektiğidir. Dil ile ilgili en azından aşmaları gereken bir kriter olmadığından, doçentler ve profesörlerin dil eğitim programına tabi tutulmalarının çok gerekli olmadığını, onların başka amaçlarla gönderilmeye devam etmeleri gerektiğini dile getirmektedirler. Öğretim üyelerine göre elbette süre de amaca göre ayarlanmalıdır. Örneğin bilimsel araştırma yapmak için üç ay, ağ kurma, kültürlenme için bir aylığına ya da daha yakın ülkelere iki haftalığına gönderilebilirler. Ayrıca daha önce uzun süreli yurt dışı deneyimi olan öğretim üyelerinin de gönderilmemesi gerektiğini ifade etmektedirler. Amaç dil gelişimi sağlamaksa sadece yardımcı doçentlerin gönderilmesi gerektiğini ve sürenin de en az altı ay tutulması gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretim üyeleri dil eğitimi programının da daha özenli ayarlanması gerektiğini, öğretim üyelerinin seviyelerine ve istekleriyle orantılı olarak daha yoğunlukta programlar oluşturulması gerektiğini dile getirmektedirler. Ayrıca bu süreçte seviyelerin de düzgün ayarlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Sunulan önerilerden bir diğeri de sorun olarak en çok ifade edilen alan karşılığına ilişkin olmuştur. Öğretim üyeleri, buradan

Tablo 15: Programın Daha İyi İşlemesi Adına Öğretim Üyelerinin Verdikleri Öneriler

Öneriler	Frekans
“Doçentler ve profesörler dil eğitimine değil, araştırma, kültürlenme, hava değişimi amaçlı, daha kısa sürelerde (1 ay gibi) gönderilmeli”	7
“Dil eğitimine sadece yardımcı doçentler gönderilmeli”	5
“Dil eğitimi için süre en az 6 ay olmalı”	5
“Dil eğitimleri iyi programlanmalı, yoğun olmalı”	5
“Daha önce uzun dönemli yurtdışı deneyimi olanlar gitmemeli”	4
“Öğretim üyeleri üniversitelerdeki alan karşılıklarına göre gönderilmeli”	3
“Çok soğuk olmayan şehirler tercih edilmeli”	3
“Gönderilmenin bir yaptırımı olmalı”	2
“Dil eğitimi Türkiye’de verilmeli”	2
“Gönderilmelerin serisi yapılmalı”	2
“Daha fazla üniversite ile işbirliği yapılarak, bir üniversiteye gönderilen öğretim üyesi sayısı azaltılmalı”	2
“Sınıflar karma olmalı, sadece Gazi grubuna özgü olmamalı”	1
“Yabancı dili çok düşük olanlar için önce burada bir temel oluşturulmalı”	1
“Yaş sınırı gelmeli”	1
“Gidişler oradaki akademik takvime göre ayarlanmalı”	1
“Seviyelere ve isteğe bağlı içerik düzenlemeleri yapılmalı”	1
“Seviyeler daha düzgün ayarlanmalı”	1
“Herkes aynı üniversiteye gönderilmeli, Gazi’ye özel program uygulanmalı”	1

gidilmeden önce, her öğretim üyesinin alanının karşılığı olduğu bir üniversiteyle eşleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

İşbirliği yapılan üniversitelerden özellikle ikisi ABD’nin soğuk eyaletlerinde yer aldığından, öğretim üyeleri gittikleri dönemde soğuktan hiçbir şey yapamadıklarını ifade etmiş, bu üniversiteler yerine daha ılıman iklime sahip yerlerde bulunan başka üniversitelerle işbirlikleri yapılmasını önermişlerdir.

Öğretim üyeleri bu programın daha etkili ve kaliteli şekilde devam etmesi için bir yaptırım mekanizması oluşturulmasının önemine vurgu yapmışlardır. Giden öğretim üyelerinden, özellikle dil sorunu olmayanlardan, kendilerine hiçbir şey katma-

dan gelen öğretim üyeleri olduğundan bahsetmişler, bu tarz durumların önüne geçilmesi için giden öğretim üyelerine orada bir şey yapma – başarma zorunluluğu getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Herhangi bir yaptırım zorunluluğu konulduğunda, oraya giden öğretim üyelerinin süreci daha verimli geçireceklerini düşünmektedirler.

Bazı öğretim üyeleri ise eğer amaç yardımcı doçentlerin dil sorununu çözmek ise, bu sorunun daha uygun maliyete Türkiye’de de çözüleceğine inanmaktadırlar. Bu düşüncelerini tamamen üç ayın dil öğrenmek için çok kısa bir süre oluşu ve orada verilen eğitimin buradaki sınav sistemine çok fazla katkı sağlamayı ile ilişkilendirmektedirler. Bu nedenle iki öğretim üyesi Türkiye’de daha uzun süre ile sınava yönelik bir dil eğitimi vermenin, yardımcı doçentlerin dil sorununu çözmeye daha verimli olacağını düşünmektedir.

Bunlara ek olarak bazı öğretim üyeleri de bu şekilde gönderilmelerin bir kere ile sınırlı kalmaması, serisi yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bazı öğretim üyeleri, daha fazla üniversiteyle işbirliği yapılması gerektiğini, bu şekilde bir üniversiteye gönderilen öğretim üyesi sayısının azaltılması gerektiğini düşünmektedirler.

Sadece birer öğretim üyesinden alınan öneriler ise şu şekilde özetlenebilir: Sınıflar daha karma ayarlanmalı, sadece Gazi grubuna özgü olmamalı diyen öğretim üyesi de olmuştur, herkes aynı üniversiteye gönderilmeli, Gazi grubuna özel program uygulanmalı diyen öğretim üyesi olmuştur. Ayrıca yabancı dili çok düşük olan öğretim üyelerinin bu programa dâhil edilmeden önce burada bir yabancı dil temeli oluşturulması gerektiğini düşünen öğretim üyesi de bulunmaktadır. Bunlara ek olarak yaş sınırı getirilmesi gerektiğini, mümkün olduğu kadar genç öğretim üyelerinin gönderilmesi gerektiğini düşünen öğretim üyesi de bulunmaktadır. Son olarak buradan gidişlerin gidilecek üniversitenin akademik takvimine göre ayarlanması gerektiğini ifade eden öğretim üyesi de bulunmaktadır.

SONUÇ

Araştırma kapsamında Gazi Üniversitesi YUDAM tarafından düzenlenen öğretim üyelerine yönelik ABD dil eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla programa katılan öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Bu süreçte yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, öğretim üyeleriyle durumu tüm açılarından değerlendirmek amacıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretim üyelerinden elde edilen veriler şu şekilde özetlenebilir:

- Görüşme yapılan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun daha önce yurt dışı deneyimi olmuştur.
- Çoğunluğun programdan beklentisi dil yeterliliğini geliştirmektir.
- Tamamı YUDAM’dan bilgilendirme, yönlendirme, konaklama hizmetleri almış ve vize başvurusunda da yardım almışlardır. Hiçbiri bu süreçte bir sorun yaşamamıştır.
- İşbirlikleri yapılan üniversiteler içinde dil eğitimi açısından en kaliteli bulunan üniversite NOVA olmuştur. MSU ve UF hakkında da olumsuz görüşler sunulmamıştır. Kalite açısın-

dan öğretim üyelerine göre sıralamanın en altında SCSU yer almıştır.

- Öğretim üyelerinin çoğu, dil eğitiminin orta düzeyde ya da çok yoğun olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğretim üyelerinin tamamı içerikleri birbirlerinden farklı şekillerde almışlardır.
- Sınıftaki öğrenci profili bakımından incelendiğinde, eşit sayılarda farklı kategorideki sınıflarda yer almışlardır. Bu kategoriler Türk sayısının az olduğu karma sınıflar, Türk sayısının çok olduğu karma sınıflar ve sadece Gazi grubunun olduğu sınıflardır.
- Öğretim üyelerinin yarısının gittikleri üniversitede alanlarının karşılığı varken, yarısının yoktur.
- Alanlarının karşılığını bulamayanlar, kendilerine akademik katkı açısından kütüphaneyi kullanmak, çalışma sistemlerini görmek ve başka üniversitelere gitmek fırsatlarını elde ettiklerini dile getirmişlerdir.
- Alanlarının karşılığı olanlar ise bunların dışında, ders izlemek, alana ilişkin uygulamalar görmek, ağ kurmak, alanla ilgili etkinliklere katılmak ve bir araştırmanın temellerini atmak fırsatlarını elde ettiklerini ifade etmişlerdir.
- Öğretim üyelerinin çoğu, dil gelişimi açısından sadece pratik yapmış olduklarını belirtmişlerdir.
- Öğretim üyelerinin çoğu, kültür öğrenmenin ve dünya görüşlerini, bakış açılarını geliştirmenin kişisel olarak kendilerine çok şey kattığını dile getirmişlerdir.
- Daha önce uzun süreli ABD'ye giden öğretim üyeleri bu gidişlerinin kendilerine kişisel olarak bir katkısı olmadığını dile getirmişlerdir.
- Öğretim üyelerinin çoğu, beklentilerini orta ve yüksek düzeyde gerçekleştirdiğini dile getirmiştir.
- Öğretim üyelerinin tamamı bu programa katılmış olmaktan memnundur.
- Programda en çok sorun olarak görülen yönler alan karşılığı olmaması, sürenin yetersiz olması, eğitimcilerin kaliteli olmaması, Türklerin hep bir arada olmasıdır.
- Programla ilgili en çok verilen öneriler; sadece yardımcı doçentlerin dil eğitimine gönderilmesi, doçentlerin, profesörlerin ve daha önce uzun dönemli yurt dışı deneyimi olanların yurt dışına bilimsel araştırma, kültürlenme gibi amaçlarla gönderilmesi, bu amaçlarla gönderilmelerin sürelerinin de ona göre ayarlanması ancak dil eğitiminin en az altı ay tutulması, alan karşılıklarının olup olmamasına dikkat edilmesi, daha kaliteli dil eğitim programları hazırlanmasıdır.

Öğretim üyelerinden elde edilen cevaplar, büyük çoğunlukla öğretim üyelerinin programdan beklediklerine göre değişmektedir. Birbirinden farklı amaçlar güden, farklı bakış açısıyla giden, orada yaşadığı deneyimlerden de farklı şeyler elde etmiş, farklı çıkarımlarda bulunmuştur. Bu farklılaşmaların,

giden öğretim üyelerinin programdan ne almak istediği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum dönemin YUDAM Müdürü tarafından da dile getirilmektedir. Yaptıkları dönüş değerlendirmelerinde, onlar da aynı yere giden aynı özelliklere sahip öğretim üyelerinden farklı değerlendirmeler aldıklarını, kimisinin çok memnun olduğunu belirtirken kimisinin memnun olmadığı bazı yönler olduğu sonucunu elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu farklılaşmaların, öğretim üyelerinin bakış açılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretim üyelerinin çoğunluğundan elde edilen cevaplar özetlendiğinde, bu programdan memnun oldukları söylenebilir. Bu programın kesinlikle devam ettirilmesi gerektiğini, daha çok sayıda öğretim üyesinin bu programdan faydalanması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle YUDAM'ın bu süreçte çok iyi çalıştığını, öğretim üyeleri için her şeyi kolaylaştırdıklarını ifade etmektedirler. Fakat programın yapılandırılmasında değişiklik olması gerektiğinde büyük çoğunluk hemfikirdir. "Dil eğitimi" adı veriliyorsa, bu programdan kesinlikle sadece dil sorunu olan yardımcı doçentlerin faydalanması gerektiğini ve sürenin de en az altı ay olması ve daha yoğun yapılandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Doçentlerin, profesörlerin ve daha önce yurt dışında uzun süre geçirmiş olan öğretim üyelerinin "dil eğitimi" adı altında gönderilmesinin ve orada bir programa tabi tutulmasının uygun olmadığını, bu öğretim üyelerinin yurt dışına bilimsel araştırma amacıyla üç aylığına ya da sadece kültürlenme, hava değişimi gibi amaçlarla bir-iki haftalığına ya da bir aylığına gönderilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Hem bu şekilde bir yapılanma ile alan karşılığı sorununun da çözülmüş olacağını belirtmektedirler. Zaten elde edilen verilere bakıldığında bu programdan dil ile ilgili bir beklenti taşımayan, bu programın kendilerine yabancı dil ya da kişisel açıdan kendilerine katkısı olmadığını belirten öğretim üyeleri de doçentler, profesörler ve yurt dışında uzun dönem deneyimi olan öğretim üyeleridir.

Ayrıca işbirliği yapılan üniversiteler özenle seçilmeli, öğretim üyelerinden gelen dönütler doğrultusunda gerektiğinde yeni işbirlikleri yapılmalıdır. Hatta bu işbirliklerinin sayısı artırılarak, her üniversiteye giden öğretim üyesi sayısının azaltılması ve Türk fazlalığından kaynaklı dezavantajın da mümkün olduğunca elimine edilmesi gerekmektedir. İşbirliği yapılan üniversitelerin dil eğitim programı da titizlikle incelenmeli, buradan gidecek öğretim üyelerinin profiline göre içerik ve yoğunluk düzenlemeleri yapılmalıdır.

Öğretim üyeleri programla ilgili sorunlar ve öneriler konusunda farklılaşsalar da üzerinde hemfikir oldukları dil eğitime gönderilecek öğretim üyelerinin seçimi konusu dikkate değer bir konudur. Gerçekten de dil barajını geçerek doçent ve profesör olmuş ya da yurt dışında lisansüstü eğitimini yapmış öğretim üyelerini "dil eğitime" göndermek çok verimli bir uygulama olarak görünmemektedir. Bu öğretim üyelerinin, herhangi bir ülkenin herhangi bir üniversitesinden kabul almaları ve bilimsel araştırma amaçlı üç aylığına gönderilmeleri, geri geldiklerinde de yaptıkları bilimsel çalışmayı ibraz etmeleri akademik açıdan daha faydalı olabilir. Benzer şekilde dil eğitime de yardımcı doçentlerin gönderilmeleri ve yardımcı doçentlerden de döndükleri ilk dönem yabancı dil sınavından geçer not almalarının

beklenmesi süreci daha verimli hale getirebilir. Bu nedenle çalışma kapsamında elde edilen veriler dikkate alınarak, programın yapısında bazı değişikliklere gidilmesinin, özellikle gönderilecek öğretim üyesi seçiminde yeni düzenlemeler yapılmasının, bu program için ayrılan zaman, emek ve bütçenin çok daha verimli harcanmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Atila, M. E., Özeken, Ö. F., & Sözbilir, M. (2015). Akademisyenlerin yurt dışı burs ve destek programları hakkındaki görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 68-79. doi: 10.5961/jhes.2015.110.
- Bakioğlu, A., & Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (20), 1-20. Retrieved from <http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012000912/1012000793>
- Korkut, H., Yalçınkaya, M., & Muştan, T. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (17), 19-36. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/viewFile/5000050920/5000048154>
- Oğuz, A. (2002). Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirme güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 17-27. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5148/1274>
- Özdemir, Ç. (2003). *Gazi Üniversitesi öğretim elemanı profili*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Özdemir, Ç. (2006). *Türkiye'de öğretim elemanları*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- T. C. Resmi Gazete (1929). *1416 Sayılı ecnebi memleketlere gönderilecek talebe hakkında kanun*. Yayımlandığı tarih: 16/4/1929. Sayı: 1169 Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1416.pdf>
- T. C. Resmi Gazete (1981). *2547 Sayılı yükseköğretim kanunu*. Yayımlandığı tarih: 06/11/1981. Sayı: 17506. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf>
- Topçu, İ. (2011). Avrupa Birliği eğitim programlarından Erasmus programına katılan akademisyenlerin izlenimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 8-17. Retrieved from <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/view/1008000721/1008000848>
- Tuzgöl Dost, M., & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cususosbil/article/view/5000001215/5000001906>
- Yavuzer, H., & Göver, İ. H. (2012). Akademik personelin yabancı dil durumu ve yabancı dil sınavlarına bakışı: Nevşehir örneği. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 136-158. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nevsosbil/en/article/view/1043000099/1043000057>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. b.). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. (3rd Ed.). California: Sage.
- YUDAM. (2014). Öğretim üyelerimiz için ABD eğitim programları. Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri Araştırma ve Uygulama Merkezi: Retrieved from <http://yudam.gazi.edu.tr/posts/view/title/ogretim-uyelerimiz-icin-abd-egitim-programlari-118996?siteUri=yudam>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b

Uzaktan Eğitim ile Yürütülen İngilizce Yabancı Dil Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Assessment Scale of English Language Course Curriculum Conducted by Distance Education: A Validity and Reliability Study

Ali ORHAN, Şule ÇEVİKER AY

ÖZ

Bu araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitim ile yürütülen İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek için Stufflebeam'e ait CIPP modelinin - bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme - prensiplerinden hareketle hazırlanan ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam, görünüş ve dil geçerliği sağlanan ölçek, 2015-2016 akademik yılı güz döneminde, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde ve Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim görmekte ve İngilizce Yabancı Dil I dersini almakta olan 250 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört faktörlü 36 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Bu dört faktör, varyansın %62.69'unu açıklamaktadır. Dört boyuta CIPP modeline ait bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme isimleri verilmiştir. Ölçeğin güvenirlilik düzeyini saptamak için her boyuta ve toplam ölçeğe ait Cronbach alfa katsayılarına bakılmıştır. Ölçeği oluşturan alt boyutların güvenirlilik katsayıları 0.87 ile 0.94 arasında değişmektedir. Ayrıca bütün ölçeğin güvenirlilik katsayısı da 0.96 bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelerin madde toplam korelasyonları ise 0.50 ve 0.76 arasında değişmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğu ve öğrencilerin uzaktan eğitim ile yürütülen İngilizce dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini saptamak için kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, İngilizce öğretim programı, Ölçek geliştirme, CIPP, Program değerlendirme

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the validity and reliability of the evaluation scale developed by the researchers based on the principles of Stufflebeam's CIPP Evaluation Model to investigate the students' satisfaction levels of foreign language distance education curriculum. To explore the content and face validity of the scale, opinions of the experts were asked. The scale, whose content, face and language validity checks were performed, was applied to 250 students, whose were studying in Bülent Ecevit University Faculty of Theology and Faculty of Arts and Sciences Department of Turkish Language and Literature taking English Language I course during 2015-2016 fall term. As a result of the explanatory factor analysis, which was conducted to explore construct validity of the scale, it was found out that scale had four factors consisting of context, input, process and product components and had 36 items. The total variance explained by these four factors was %62.69. Examining whether each factor was measuring a single idea and whether the items that made up the factors were internally consistent, internal reliability data was obtained through Cronbach's alpha coefficient among the four factors. The reliability coefficients

Ali ORHAN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1234-3919

Bülent Ecevit Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü, Zonguldak, Türkiye
Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, Department of Basic English, Zonguldak, Turkey
ali_orh_an@hotmail.com

Şule ÇEVİKER AY

ORCID ID: 0000-0002-9505-5105

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, Türkiye
Düzce University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Duzce, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 18.03.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 02.05.2017

of four components ranged from 0.87 to 0.94 and the reliability coefficient of the whole scale was found as 0.96. Besides, item-total correlation of scale items ranged from 0.50 to 0.76. It was seen from the results that the scale is a valid and reliable curriculum evaluation instrument and can be used in the field of education to investigate the students' satisfaction levels on distance education curriculums of foreign language.

Keywords: Distance education, English curriculum, Scale development, CIPP, Curriculum evaluation

GİRİŞ

Birçok alanda meydana gelen teknolojik gelişmelerle birlikte artık insanların farklı kültür ve insanlarla iletişim kurma ihtiyacı yaşadığı ve bunun için de sadece ana dillerinin insanlara artık yetmiyor olduğu (Özkanal & Hakan, 2010) bir gerçektir. Bu küreselleşme sürecinde tüm dünyada, karşı konulamaz bir şekilde iletişim dili haline gelen (Mede & Uygun, 2014) İngilizcenin önemi artmaktadır. Devletler küresel dünyada var olabilecek, diğer kültür ve insanlarla iletişim kurabilecek yurttaşlara sahip olabilmek amacıyla İngilizcenin öğretimine bir hayli önem vermektedirler. Bu amaçla öğretim programlarını yenilemekte, farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar.

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesine paralel birçok alanda görülen yenilikler eğitim dünyasına da yansımıştır. Teknolojiye paralel bir şekilde ülkelerin değişen eğitim anlayışı (Özer, 2011) ve daha geniş insan gruplarının daha maliyetsiz bir şekilde eğitim alması ve fırsat eşitliğini sağlama ihtiyacı (Cansu, 2010) uzaktan eğitimi, geleneksel eğitimin önemli bir alternatifi haline getirmiştir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de ortaya çıkan bu yeni alternatifle birlikte bazı kurumlar öğretimlerini uzaktan eğitimle sağlama yoluna gitmeye başlamışlardır. Birçok alanda olduğu gibi İngilizce öğretiminde de uzaktan eğitim uygulamaları, Türkiye’de son zamanlarda yeni bir eğitim umudu olarak yaygınlaşmıştır. Uzun yıllar boyunca geleneksel olarak yüz yüze eğitimle sürdürülen İngilizce öğretimi konusunda Türkiye’nin başarılı bir geçmişi olmamıştır. Teknolojinin gelişmesi, artan öğrenci sayısı, öğretim elemanı sayısının yetersizliği vb. nedenlerle üniversitelerde ortak derslerde ve yabancı dil öğretiminde uzaktan eğitim denemeleri başlamıştır. Henüz tüm üniversitelere yayılmamış olan bu denemelerin başarısı yabancı dil öğrenme ve öğretme problemini aşma konusunda üniversitelere büyük katkı sağlayabilir. Bu nedenle uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce öğretim programlarının ne derece etkili olduğu sorusunun cevaplanması ve gelecek yıllarda teknolojideki gelişmelerin daha farklı bir hal alacağı gerçeğinden hareketle eğitim anlayışını da etkileyebilecek bu eğitim programlarının değerlendirilmesi (Özer, 2011) gelişmiş öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması için önemlidir.

Teknolojinin bir hayli geliştiği bilgi çağında bilgiye ulaşmak, yaymak ve öğrenmek daha kolay bir hal almıştır. Bilgi çağı ile birlikte, bilginin coğrafi sınırlar tanımadan rahatça dolaşması sağlanmıştır (Demir, 2014). İçinde bulunduğumuz yüzyılda ortaya çıkan küresel iletişim ağı, dünyada yaşayan insanlara birbirleriyle yazılı, sözlü ve görüntülü iletişim kurma fırsatı verirken, eğitimcilere de küresel bir şekilde uzaktan eğitim sunma fırsatını vermektedir (İşman, 2008). Dolayısıyla eğitimi etkileyebilecek seviyede hızlı olan teknolojideki bu gelişmeler

toplumları bilginin yoğun olduğu bir yaşama sürüklemekte, eğitim programları yeniden düzenlenmekte, eğitime yapılan yatırımlar arttırılmakta, eğitim politikaları bu yönde oluşturulmakta, sanal üniversitelerin yaygınlaşacağı, eğitim ve öğretimin hızlı gelişen teknolojilerle küresel ağda uygulanacağı dile getirilmektedir (Çallı, İşman, & Torkul, 2001).

Uzaktan eğitim, hem açıklama, soru sorma, rehberlik etme gibi öğretimin etkileşimli kısmının hem de programın planlanması, hedeflerin seçilmesi veya öğretim stratejilerinin belirlenmesi gibi ileriye dönük planlama kısmının öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunması sebebiyle basılı, mekanik ya da elektronik aletler vesilesiyle yapıldığı bir eğitim türüdür (Moore, 1973). Uzaktan eğitim, eğitime büyük ölçüde esneklik özelliği kazandırmakta, kendine özgü özellikleriyle öğretimin bireylerin kendi buldukları çevrede ve bireysel öğrenme yeterliklerine uygun biçimde oluşmasını (Kaya, 2012) sağlamaktadır. Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitim arasındaki bazı farklılıklar Tablo 1’de verilmiştir.

Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimin karşılaştırıldığı Tablo 1 incelendiğinde temel farklılıkların fiziksel ortamdan ve zamandan bağımsızlık, ders sürelerindeki esneklik, geniş kitlelere ulaşabilme, maliyet ve tekrar olanakları gibi konularda olduğu görülmektedir.

Tarih boyunca uzaktan eğitim birkaç farklı dönem geçirerek bugünkü halini almıştır. İlk kuşak uzaktan eğitim iletişim ve öğretimin büyük ölçüde mektupla sağlandığı dönemdir. İkinci kuşak uzaktan eğitimde ise öğretim radyo ve televizyon yayınlarıyla sağlanmıştır. Üçüncü kuşak ise “açık üniversite” kavramının ortaya çıktığı yeni bir uzaktan öğretim yönteminin hüküm sürdüğü bir dönemdir. 1980’lere gelindiğinde ise uzaktan eğitim telefon, uydu veya bilgisayar ağlarıyla yapılan video ya da sesli konferans yöntemiyle yapılmaya başlanmıştır. Son olarak ise bu gün uzaktan eğitim, internet teknolojilerinden faydalanarak oluşturulmuş sanal sınıflar veya üniversiteler aracılığıyla “online” olarak gerçekleştirilmektedir (Moore & Kearsley, 2005).

1960 ve 1970’ler bilgisayar teknolojisinde büyük gelişmelerin meydana geldiği yıllardır. 1971’de Intel’in ilk mikro işlemciyi yapması, 1975’e gelindiğinde ise ilk kişisel bilgisayarın satışa sunulması bilgisayar destekli öğretimin gözle görülür bir şekilde artış meydana gelmiş ve bilgisayar teknolojisinden faydalanarak ilk uzaktan eğitim denemeleri yapılmaya başlanmıştır. İnternetin keşfi ve yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitim için yeni bir dönemin başlangıcı olarak görülebilecek 1990’lu yıllarda bazı üniversitelerde internet temelli programlar açılmaya başlanmıştır (Moore & Kearsley, 2005). Doğuşundan bu yana beş farklı kuşak geçiren uzaktan eğitim internet teknolojisiyle birlikte bu

Tablo 1: Geleneksel Eğitim ve Uzaktan Eğitimin Karşılaştırılması

Geleneksel Eğitim	Uzaktan Eğitim
<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretim sürecinin tamamında öğretmen ve öğrenci aynı ortamda bulunmak zorundadır. 2. Eğitim belli bir mekânda ve belli bir zaman diliminde gerçekleşir. 3. Ders süreleri yetkililer tarafından belirlenir ve sabittir. 4. Öğretmen sayısı kısıtlıdır ve bu sebeple artan talepleri tam anlamıyla karşılamak mümkün değildir. 5. Öğretmen sayısında kısıtlılık sebebiyle yeni gelişmeler kısa zamanda büyük kitlelere aktarılamaz. 6. Eğitim kurumlarının azlığı ve mekân yetersizliği geleneksel eğitim için sorundur. 7. Bir sınıf ortamında bulunan bazı öğrenciler daha fazla tekrara ihtiyaç duyabilir. Ancak geleneksel eğitimdeki zaman sıkıntısı sebebiyle konunun tekrarlanması genellikle mümkün değildir. 8. Bazı kişiler eğitim almak istedikleri halde işi, ailesi, sorumlulukları veya yaşı yüzünden geleneksel eğitime katılmakta zorluk çekerler. 9. Birey başına düşen yatırım ve işletme giderlerine bakıldığında masraflıdır. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretim sürecinin büyük çoğunluğunda öğretmen ve öğrenci fiziksel olarak ayrı ortamdadırlar. 2. Eğitim yer veya zamandan bağımsız olarak yapılır. 3. Ders süreleri kişiye göre değişebilir. 4. Uzaktan eğitim sayesinde daha geniş kitlelere rahat bir şekilde ulaşmak mümkündür. 5. Yeni gelişmeleri rahat bir şekilde coğrafik mesafe fark etmeksizin geniş gruplara aktarmak mümkündür. 6. Zaman ve mekân fark etmeksizin rahat bir şekilde yapılabilen uzaktan eğitim için eğitim kurumlarının azlığı ve mekân yetersizliği gibi sorunlar problem teşkil etmez. 7. Öğrenci bireysel olarak konuyu tamamıyla kavradığını hissedene kadar konuyu tekrar dinleyebilir ya da izleyebilir. 8. İş veya sorumlulukları sebebiyle yeterince vakti olmayan kişiler bile rahat bir şekilde uzaktan eğitime katılabilirler. 9. Birey başına düşen yatırım ve işletme giderlerine bakıldığında çok daha az maliyetlidir.

Holmberg (1995), Uşun (2006) ve Kaya (2012)'dan faydalanarak hazırlanmıştır.

gün kullanılan halini almış bulunmaktadır. Her bir kuşakta farklı bir yöntem ve teknik izleyen uzaktan eğitim sistemi internetin kullanımıyla birlikte de kendine özgü yeni yöntem ve teknikler geliştirmiştir.

Yukarıda değinildiği gibi, İngilizcenin artan önemi ve eğitimde uzaktan eğitim teknolojilerinin kolay erişilebilir oluşu üniversitelerde de uzaktan eğitim denemelerinin İngilizce dersleri üzerinde yapılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının temel işlevinin, hedef kitlelerine eğitim programlarında öngörülen davranış özelliklerini, uygun eğitim durumları yoluyla kazandırmak (Sağlam & Yüksel, 2007; Varış, 1988) olduğu göz önüne alındığında, eğitim kurumlarının bu işlevleri ne ölçüde yerine getirdiklerini, uyguladıkları eğitim programlarını değerlendirerek ölçmek gereklidir. Bu amaçla öğretim programları değerlendirilmektedir. Program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkinliği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonuçta programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreçtir (Sağlam & Yüksel, 2007).

Varış (1988)'a göre, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme bir sürecin iç içe geçmiş öğeleridir. Program geliştirme süreci boyunca öğrenciyi biçimlendirmeye yönelik sınavlar uygulanır ve alınan sonuçlar programın geliştirilmesi için kullanılır. Program sonunda ise, programın türünü ve değerini belirlemek üzere değerlendirme yapılır. Program değerlendirme sürecinde programdaki obje, kişi ya da işlemlerin verimliliği (Posner, 2003), öğretim materyalleri, ders verimliliği ve öğretim

programının etkisi hakkında bilgi toplanabilir (Gredler, 1996). Böylece program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiği (Ertürk, 1994) belirlenir. Değerlendirme program geliştirme sürecinin, her temel aşaması sonrasında gerçekleştirilen bir çaba olarak düşünülmelidir (Olivia, 1997).

Program değerlendirme, programın tüm boyutlarının birbirinin etkileyicisi olmalarından dolayı karmaşık bir süreçtir. İyi belirlenmemiş program amaçları, amaçlara ulaşmayı sağlamayan içerik ve öğrenme yaşantıları, uygun ölçme araçlarının kullanılmaması ya da ölçütlerin iyi belirlenmemesi programın diğer boyutlarını da etkiler. Aynı şekilde program değerlendirme süreci sonucunda programın herhangi bir boyutunda yapılacak düzenlemenin programın diğer boyutlarını ve dolayısıyla programın başarısını etkileyeceği söylenebilir (Gözütok, 1999). Program değerlendirme, programın uygulanmasıyla ve sonuçlarıyla ilgili dönüt sağlayarak, programın geliştirilmesi, kabul edilmesi veya ortadan kaldırılması ya da programın öğeleri hakkında yapılabilecek değişiklikler hakkında karar vermeyi kolaylaştıran bir süreçtir. (Posavac & Carey, 2002, Langford, 2010; Demirel, 2003; Bilen, 2006).

Program değerlendirme sürecinin doğru bir şekilde işleyebilmesi için değerlendirme türlerinin, program değerlendirme yaklaşımlarının ve modellerinin bilinmesi gerekmektedir. Pek çok program değerlendirme modeli bulunmaktadır. Hangi modelin hangi program değerlendirme çalışmasında kullanılacağı, program değerlendirme modellerinin kullanılış amacına bağlı olarak karşılaştırılmalıdır. Eğer programı hazırlayan, uygu-

layan ve yöneten kişilere öğretim programının geliştirilmesi amacıyla bilgi sağlanmak isteniyorsa Stufflebeam tarafından geliştirilen “Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) değerlendirme modeli” tercih edilebilir.

Stufflebeam’e göre değerlendirme, karar seçeneklerini belirlemek amacıyla işe yarayabilecek bilgileri betimleme, elde etme ve yorumlama sürecini içerir (Oliva, 1997). Stufflebeam, değerlendirmenin idarecilerin program hakkında doğru ve yerinde kararlar almasında yardımcı olması gerektiğini savunur (Worthern et al., 1997). Değerlendirmeyi devam eden bir süreç olarak gören Ornstein ve Hunkins (2004)’e göre CIPP modeli proje, program, personel, ürün, kurum ve sistemlerin değerlendirilmelerini yönlendirmek için kapsamlı bir çerçeve programıdır. Bu modelin çekirdek kavramları bağlam, girdi, süreç ve üründür (Stufflebeam, 2000). Modeli oluşturan bu kavramlar ayrı ayrı değerlendirme boyutu olarak ele alınabileceği gibi bu kavramların birbiri ile ilişkisi ve bağı aracılığıyla toplam değerlendirme de yapılabilir (Stufflebeam, 2003).

CIPP modeline göre program değerlendirmede dört ana unsur göz önüne alınmaktadır (Brown, 1994):

- Değerlendirme karar verme amacıyla yapılır. Çünkü değerlendirme karar vericilere bilgi sağlamalıdır.
- Değerlendirme döngüsel ve sürekli olan bir süreçtir ve bundan dolayı da sistematik bir program aracılığı ile uygulanmak zorundadır.
- Değerlendirme süreci planlama, bilgi alma ve sağlama şeklinde üç ana aşamayı içerir. Bu aşamalar değerlendirmenin yöntemi için temel oluşturur.
- Değerlendirme sürecindeki planlama ve bilgi sağlama aşamaları işbirliği gerektiren birbirine dönük aşamalardır.

Çok kapsamlı olan bu modelde planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenlemeyle ilgili olarak bağlam, girdi, süreç ve ürüne ilişkin dört alanda karar vermek gerekmektedir (Ornstein & Hunkins, 2004). Bu dört alan hakkında karar vermek için, “ne yapılması gerekiyor?” “nasıl yapılmalı?” “planlandığı gibi yapılıyor mu?” ve “başarılı oldu mu?” sorularının cevaplanması gerekir (Stufflebeam, 2007).

Bağlam değerlendirme boyutu, hedeflerin, öğrenen ihtiyaçlarının ve çözülmesi gereken problemin gözden geçirildiği ilk basamaktır (Gilchrist & Roberts, 1974). Bu aşama, karar vericilere yardım etmek için ihtiyaçların belirlenmesi, hedef ve önceliklerin tanımlanması ve geniş kullanıcı kitlelerine yardımcı olmak için hedefler, öncelikler ve sonuçlar hakkında karar verilmesini içerir (Stufflebeam, 2000). Bağlamın değerlendirilmesinin nedeni hedeflerin belirlenmesi için ölçütler belirlemektir. Bağlamın değerlendirilmesine bir anlamda durum analizi de denilebilir. Bağlamın değerlendirilmesi esnasında öğretimin gerçekleşeceği ortam betimlenir ve bu ortam hakkında arzu edilen şartlar belirlenir. Sorulan bazı sorular çerçevesinde bağlamın değerlendirilmesi yapılabilir:

- Programın amaçları öğrencilerin, toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamakta mıdır?

- Program iş yaşamıyla iş birliğini içermekte midir?
- Programın amaçları öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamakta mıdır?
- Programın amaçları güncel midir? (Reece & Walker, 1993; Akt: Gözütok, 1999)

Girdi değerlendirme boyutunda ise, amaçlara ulaşmak ve hedeflenenleri karşılamak için çeşitli yaklaşımları, eylem planlarını ve bunların yapılabirlik düzeyleri ile bütçeleri belirlenir ve değerlendirilir (Stufflebeam, 2000). Öğrencilerin programla ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin bu programı uygulamaya ilişkin yeterlikleri, kaynakların yeterliği, öğretim materyallerinin yeterliği bu aşamada ortaya konması gereken verilerdir (Gözütok, 1999). Girdi değerlendirmede özellikle şu sorulara cevap aranır:

- Hedefler doğru ve uygun bir şekilde hazırlanmış mıdır?
- Hedefler kurumun ya da okulun genel hedefleri ile uyumlu mudur?
- Seçilen öğretim yöntemleri hedeflere uygun mudur?
- Program içinde belirlenen diğer stratejiler programın hedeflerine uygun mudur? (Ornstein & Hunkins, 2004)

Süreç değerlendirme boyutu ise çalışanların etkinliklerine yardımcı olacak ve işlerini kolaylaştıracak olan planların uygulanmasını değerlendirerek programın performansı hakkında karar verilmesini ve sonuçların yorumlanmasını içerir (Stufflebeam, 2000). Yani planlanan etkinliklerin uygulamaya konması ile başlanan aşamadır. Büyük çaplı programlar uygulamaya konmadan önce pilot uygulamalarda süreç değerlendirme yapılabilir. “Program uygulanmaya başlamadan önce hazırlanan plan ne kadar iyi uygulanıyor?”, “uygulama esnasında hangi problemlerle karşılaşılıyor?”, “başarıya engel olabilecek durumlar nelerdir?” ve “hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır?” gibi sorulara yanıt bulunduğu, programın etkililiği hakkında bir fikir sahibi olunabilir ve programa müdahale edilebilir (Worthern et al., 1997). Ayrıca süreç değerlendirme aşamasında programı uygulamanın maliyeti ve katılımcıların programın uygulanışı hakkındaki görüşleri de belirlenir (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Sürecin değerlendirilmesinde de bazı sorulara yanıt aramak gerekir:

- Öğretmenler program dokümanlarını nasıl kullanıyorlar?
- Hazırlanan değerlendirme dokümanları öğretmenler tarafından anlaşılabilir mi?
- Karşılaşılan problemlerin çözümü için öğretmenlere ve öğrencilere yardım sağlanmakta mıdır?
- Önerilen öğretim stratejileri kullanılmakta mıdır?
- Belirlenen içerik tam olarak verilmekte midir? (Gözütok, 1999)

Yukarıda bahsedilen sorulara yanıt aramada gözlem formları, anketler, başarı testleri, performans testleri, öğretmen davranışlarını ölçmeye yarayan envanterler ve uzman görüşlerinden yararlanılabilir (Gözütok, 1999).

Ürün değerlendirme, programın belirlenen amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve program sonunda elde edilen ürünün ne ölçüde başarılı olduğu konusunda karar vermeye yardımcı olur (Gilchrist & Roberts, 1974; Ornstein & Hunkins, 2004). Diğer bir deyişle program ile belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldı sorusuna cevap aranır. Bu değerlendirme sonunda programın değiştirilip düzeltilmeye ihtiyaç olup olmadığına ilişkin kararlar alınır. Ürünün değerlendirilmesinde de bazı sorulara yanıt aramak gerekir:

- Başarı yüzdesi nedir?
- Hedeflere ne ölçüde ulaşılabildi?
- Programın başında belirlenen ihtiyaçlar hangi oranda karşılanabildi?
- Mezunlar iş bulabilmekte midir?
- Mezunların programa ilişkin görüşleri nelerdir?
- İş yaşamının mezunlar ve program hakkındaki görüşleri nelerdir? (Gözütok, 1999; Worthen et al., 1997)

Yukarıda bahsedilen sorulara yanıt aramada performans testleri, gözlem formları, anketler, başarı testleri, iş doyumu ölçekleri kullanılabilir. Ürünün değerlendirilmesi aşamasından elde edilen veriler ışığında programın sürdürülmesi, değiştirilmesi ya da kaldırılması konusunda karara varılabilir (Gözütok, 1999).

Görüldüğü gibi bu model, değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğu görüşü üzerine temellendirilmiş ve çeşitli alanlardan eğitimcilerin, uzmanların ve ilgililerin kullanımı için geliştirilmiştir (Stufflebeam, 2000). Bu nedenle bu çalışmada Bülent Ecevit Üniversitesi'nde uzaktan eğitimle gerçekleştirilen İngilizce öğretimi CIPP modeli ile değerlendirmede kullanılacak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Değerlendirmenin uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce dersi öğretim programının hedef kitlesi olan üniversite öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yapılabilmesi amacıyla ölçek öğrenciler için geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Taslak ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için pilot uygulama aşamasında kaç kişilik bir gruba

uygulanması gerektiği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Gorsuch (1974), Floyd ve Widaman (1995) ve Anderson, (1988) gibi araştırmacılar taslak ölçme aracında bulunan madde sayısına bağlı olarak gözlem sayısına karar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Gorsuch (1974) taslak ölçme aracının, madde sayısının 5 ya da 10 katı kadar kişiye uygulanması gerektiğini belirtirken, Floyd ve Widaman (1995) ve Anderson (1988) ise 5 ya da 4 katının yeterli olduğunu söylemektedir. Diğer taraftan Comrey ve Lee'ye (1973) göre geçerlik çalışmasının yapılabilmesi için pilot uygulamanın en azından 250 kişiyle yapılması gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell (2012) ise 150 deneyeğin yeterli olduğunu söylemektedir. Kline (2010) ise gözlem sayısının 100-200 arasında olması gerektiğini söylemektedir. Bu görüşlerden hareketle hazırlanan taslak ölçme aracı İngilizce dersi öğretim programının uzaktan eğitimle yürütüldüğü Bülent Ecevit Üniversitesi ve İlahiyat ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 250 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler arasından titizlikle cevaplanmayan ve eksikleri bulunan ölçekler elendikten sonra geriye kalan 163 ölçek analize dâhil edilmiştir.

Ölçeğin pilot çalışmasında görüşleri analize dâhil edilen öğrencilerin %35'i Edebiyat Fakültesi'nde %65'i ise İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. 113 öğrenci kadın (%69.3) 50 öğrenci ise erkektir (%30.7). 84 öğrenci örgün öğretimde (%51.5) eğitim alırken 79 öğrenci ikinci öğretimde (%48.5) eğitim almaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu 18 ve 21 yaşları arasındadır (%90.1).

Süreç

İngilizce Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (İÖP-DÖ) hazırlanırken öncelikle CIPP modeli ve ölçek geliştirme hakkında ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İnceleme sonunda ölçek geliştirme aşamalarını farklı başlıklar altında sınıflayan araştırmacıların olduğu görülmüştür. Bu sınıflandırmalar Tablo 2'de görülmektedir.

Araştırmacılar ölçek geliştirme aşamalarına farklı isimler vermiş olsalar da araştırmacıların görüşleri birbiriyle paralellik göstermektedir. Bu çalışmada literatür ile uyumlu olarak öncelikle madde havuzu oluşturulmuş, ardından taslak ölçme aracı hazırlanmış, taslak ölçme aracına ilişkin uzman görüşü alınmış, pilot uygulama yapılmış, sonrasında da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Tablo 2: Literatürde Bulunan Ölçek Geliştirme Aşamaları

McMillan ve Schumacher (2006), Baş (2013)	Tavşancıl (2005), Dunn Rankin (2004), DeVellis (2003)	Karasar (2011), Balcı (2015)
1. Ölçeğin kuramsal çerçevesinin belirlenmesi	1. Madde havuzunun oluşturulması	1. Madde havuzu aşaması
2. Ölçekte kullanılacak maddeleri içeren madde havuzunun oluşturulması	2. Uzman görüşünün alınması	2. Uzman görüşü aşaması
3. Uzman görüşüne başvurulması	3. Ön deneme uygulamasının yapılması	3. Ön deneme aşaması
4. Ön uygulamanın yapılması ve ölçeğin düzenlenmesi	4. Ölçek taslağının çalışma grubuna uygulanması ve faktör analizi	4. Faktör analizi aşaması
5. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması	5. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanması	5. Güvenirlik hesaplama aşaması
6. Ölçeğe son halinin verilmesi		

Madde Havuzunun Oluşturulması

CIPP değerlendirme modelinin prensiplerinden hareketle hazırlanan ölçeğe ait madde havuzu oluşturulmadan önce uzaktan eğitim ve CIPP değerlendirme modeli üzerine kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim programlarını değerlendiren çalışmaların (Cansu, 2010; Özer, 2011; Çakır & Yurtsever, 2012; Ekmekçi, 2015; Yarmohammadian ve ark., 2011; Tokmak ve ark., 2013) ve CIPP değerlendirme modelini kullanmış farklı program değerlendirme çalışmalarının ölçme araçları, detaylı bir şekilde incelenmiştir (Karataş, 2007; Tunç, 2010; Virlan, 2014; Ünal, 2011; Manasneh, 2013; Burke Sinclair, 2012; Hanchell, 2014). Sonrasında uzaktan eğitimle yürütülen Yabancı Dil I dersinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla her boyutla ilgili çok sayıda madde hazırlanmıştır. Madde havuzu oluşturulurken, maddelerin yalın ve anlaşılır bir dille yazılmasına, maddeler arasında olgusal ifadelerin olmamasına, bir maddenin tek bir yargı ya da düşüncüyü ölçmeyi hedeflemesine, olumlu maddeler kadar olumsuz maddelerin de havuzda bulunmasına (Tavşancıl, 2005) dikkat edilmiştir.

Taslak Ölçme Aracının Hazırlanması

Yukarıda belirtilen kapsamda 98 madde oluşturulmuş ve maddelerin her biri için 5'li Likert formunda ("tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "ne katılıyorum ne katılmıyorum", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum") cevap seçenekleri eklenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların kişisel bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanmış ilk bölüm ve CIPP modelinin dört boyutuyla ilgili verilerin toplanması amacıyla hazırlanan 98 maddelik ikinci bölümden oluşan taslak ölçme aracı oluşturulmuştur.

Uzman Görüşüne Başvurulması

Taslak ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliliğini belirlemek için uzman görüşü alınmıştır. Kapsam geçerliliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen tanımlanmış davranışlar bütününe ölçmede ne derece temsil ettiğine ilişkindir (Büyüköztürk et al., 2014). Başka bir deyişle bir ölçme aracında bulunan maddelerin beklenen davranışları ne ölçüde ölçtüğünün belirlenmesi işidir (Balci, 2015). Bu ölçeğin kapsam geçerliliğini incelemek için, kullanılabilir mantıksal yollardan biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Büyüköztürk et al., 2014). Taslak ölçme aracı, program geliştirme alanında uzman üç öğretim üyesine ulaştırılmıştır. Öğretim üyelerinden maddelerin ölçekte kalması veya değiştirilerek kalması ya da ölçekten çıkarılması ve CIPP modelinin hangi boyutuna ait olduğu konusunda görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında taslak ölçekte bulunan bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bir ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösteren (Tavşancıl, 2005) yapı geçerliliğinin incelenmesinde en sık kullanılan yöntem faktör analizidir (Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla kapsam ve görünüş geçerliliği uzman görüşüyle sağlanan ölçme aracının yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı

daha az sayıda yeni değişkenler bulmayı amaçlayan bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Ölçme aracının yapı geçerliliği dört aşamada incelenmiştir. İlk aşamada verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. İkinci aşamada ölçeğin faktörleri ortaya çıkartılmıştır. Faktörlerin belirlenmesinin ardından üçüncü aşama olarak hangi maddenin hangi faktörde yer alacağına karar vermek için faktör yük değerlerine ve maddelerin madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Geçerlik analizinin son aşaması olarak ortaya çıkan boyutlara isimler verilmiştir.

En temel anlamıyla ölçme sonuçlarının kararlılık derecesi olarak veya ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesi olarak tanımlanan (Seçer, 2013) güvenilirlik bir ölçme aracının en önemli teknik özelliklerinden biridir (Tekin, 2000). Başka bir deyişle güvenilirlik bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derecede bir kararlılıkla ölçmekte olduğunu göstergesidir (Tavşancıl, 2005). Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenilirlik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan Cronbach alfa katsayısı (Tavşancıl, 2005) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında güvenilirliğin belirlenmesinde sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Seçer, 2013). Bu nedenle ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılırken Cronbach alfa katsayısı ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

BULGULAR

Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Verilerin faktör analizine uygun olduğunu söyleyebilmek için literatürde Barlett's testinin anlamlı olması gerektiği belirtilirken, KMO testinin ideal değerinin kaç olması gerektiği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Tavşancıl (2005) ve Sharma (1996) KMO değerinin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.60 değerinin ise vasat olmakla birlikte kabul edilebilir olduğunu belirtirken, Kalaycı (2008) ise 0.50 değerinin üzerinin yeterli olduğunu söylemektedir. Büyüköztürk (2002), Tabachnick ve Fidel (2012) ile Kaiser (1974) ise bu değer en az 0.60 ve üzerinde olması gerektiğini söylemektedir. Alpar (2000) ise daha yüksek bir değer biçerek KMO değerinin 0.80'nin üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bryman ve Cramer (2003) ise 0.60 değerini orta bir değer olarak sınıflarken 0.90 değerini mükemmel olarak kabul etmektedir. Ölçeğe uygulanan KMO testi sonucunda KMO değeri 0.905 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel bir değer taşıdığı söylenebilir. Ayrıca faktör analizi için başka bir ön koşul olan örneklemin normal dağılıma zorunluluğunu kontrol etmek amacıyla Barlett's testi yapılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (p: .000). Bu sonuçlara göre veriler faktör analizi için uygundur.

Bir maddenin ölçekte yer alması için faktör yük değeri Tabachnick ve Fidel'e (2012) göre en az 0.45 olmalıdır. Büyüköztürk (2014) de yine aynı şekilde faktör yük değeri için alt sınırı 0.45 belirlerken, Kalaycı (2008) bu değer en az 0.50 olması gerektiğini söylemektedir. Tekin (2000) ise bu değer 0.35'e kadar, Seçer (2013) ise 0.30'a kadar inebileceğini belirtmektedir. Ayrıca maddelerin sadece tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 1997). Farklı faktörlerdeki yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması

(Büyüköztürk, 2014) gerekmede ve aradaki farkın bu değerden az olması durumunda bu maddeler binşik madde olarak adlandırılmakta (Yavuz, 2005) ve ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması esnasında bir maddenin bir faktörde yer alıp almaması konusunda karar verilirken bu değerlerden faydalanılmıştır.

98 maddelik taslak ölçme aracına faktör analizi yapılmasının ardından ölçeğin toplam varyansın yüzde 75.40'ını açıklayan ve öz değeri 1'den büyük 20 boyutta toplandığı görülmüştür. Ancak bu boyutlara anlamlı bir şekilde isim verilememiştir. Ayrıca ölçek CIPP değerlendirme modelinin prensiplerine göre hazırlandığından maddelerin dört boyutta toplanması düşünülmüştür. Dolayısıyla faktör yükleri 0.45'in altında olan veya binşik madde durumunda olan ya da yeni boyutlar oluşmasına sebebiyet veren 62 sorunlu madde ölçekten çıkartılmıştır. Sorunlu maddeler çıkartıldıkça faktör analizi tekrar edilmiş ve bu işlem ölçek dört boyutlu halini alana kadar yinelenmiştir. Ölçeğe dört boyutlu haliyle bakıldığında ölçek toplam varyansın %62.69'unu açıklamaktadır. Birinci boyutun öz değeri 16.20, açıkladığı varyans %45.05; ikinci boyutun öz değeri 2.58, açıkladığı varyans %7.18; üçüncü boyutun öz değeri 2.17, açıkladığı varyans %6.04 ve dördüncü boyutun öz değeri 1.60 ve açıkladığı varyans %4.45'dir.

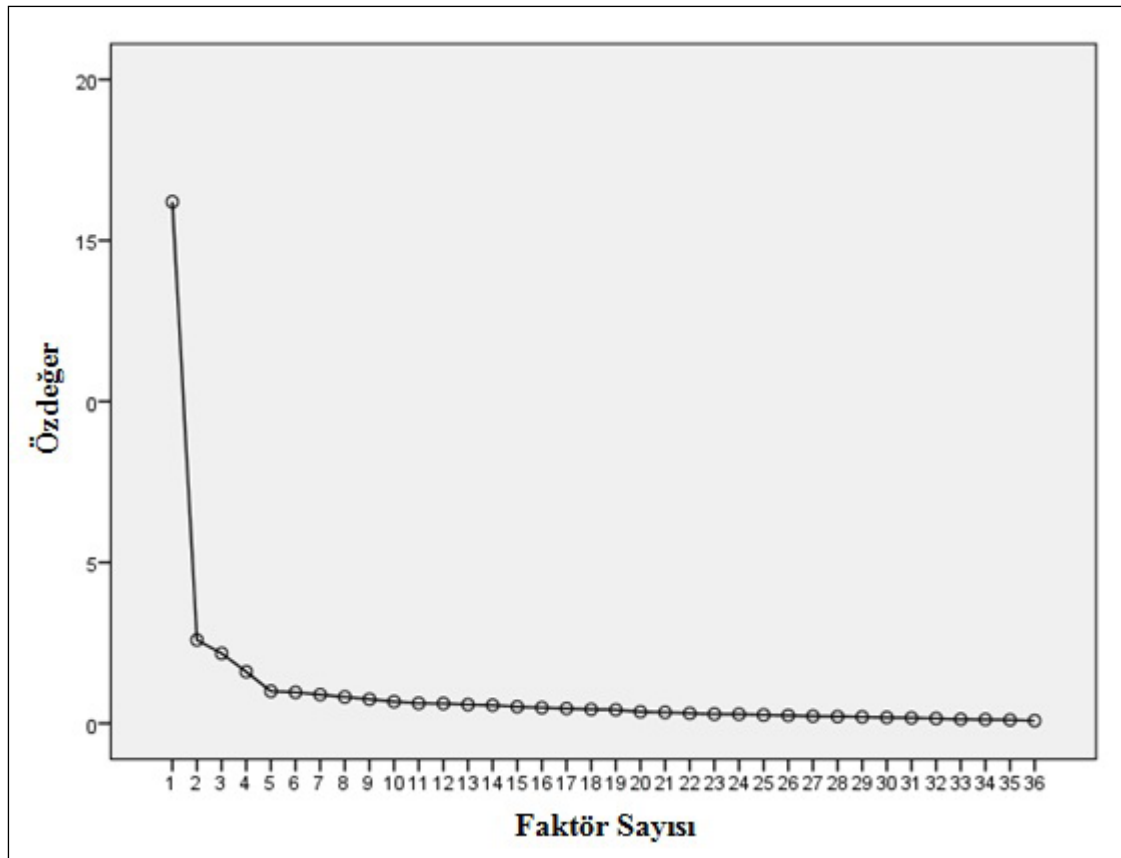
Bryman ve Cramer (2003) öz değeri 1 veya 1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı şekilde Seçer (2013) de her bir alt boyuta ait öz değerin en az 1 olması gerektiğini belirtmektedir. Dola-

yısıyla dört faktörün öz değerleri ve açıkladıkları varyanslar literatürde belirtilen değerlere uygundur. Ayrıca faktör sayısına daha sağlıklı karar verebilmek amacıyla faktörlerin öz değerlerine dayanan yamaç-yığıntı grafiğine de bakmak gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu amaçla incelenen yamaç-yığıntı grafiği Şekil 1'de görülmektedir.

Yamaç-yığıntı grafiğindeki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verirken yatay çizgiler ise varyansı açıklama katsayısının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Dolayısıyla grafik incelendiğinde dördüncü boyuttan sonra çizgilerin yatay bir hal alması ölçeğin dört boyutta kullanılabilceğini desteklemektedir.

Maddelerin hangi faktör altında kullanılacağına karar verirken maddelerin o faktör altında en az 0.45 yük değerine sahip olmasına ve birden fazla faktör altında değere sahip olan maddeler arasında en az 0.10 değerinde fark olmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla bu koşullara uymayan 62 madde ölçekten atılmıştır. Ölçekten atılan 62 maddenin arasında ters işleyen olumsuz maddeler de bulunmaktadır. Kalan maddeler Varimax yöntemiyle döndürüldükten sonra maddelerin faktörleri belirlenmiştir.

Varimax döndürme işlemi sonrasında oluşturulan yukarıdaki tablo incelendiğinde ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %62.69 olduğu görülmüştür. Stevens (1996) bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini, Henson ve Roberts (2006) ise %52 ve üzerinde bir değerin ölçek



Şekil 1: İngilizce dersi öğretim programını değerlendirme ölçeğine ait yamaç yığıntı grafiği.

çalışmalarında yeterli olduğunu belirtmektedir (Akt: Seçer, 2013). Dolayısıyla ölçeğin açıkladığı toplam varyans yeterlidir. Bu varyansın %21.213'ünü birinci faktör, %16.200'ünü ikinci faktör, %14.326'sını üçüncü faktör, %10.951'ini ise dördüncü faktör oluşturmaktadır. Ayrıca birinci faktörde maddelerin

faktör yükleri 0.49 ve 0.79 arasında, ikinci faktördeki maddelerin faktör yükleri 0.58 ve 0.79 arasında, üçüncü faktördeki maddelerin faktör yükleri, 0.49 ve 0.82 arasında, dördüncü faktördeki maddelerin faktör yükleri ise 0.60 ve 0.78 arasında değişmektedir. Dolayısıyla maddeler literatürde belirtilen

Tablo 3: İÖPDÖ Maddelerinin Döndürme Sonrası Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladıkları Varyanslar ve Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	Ölçek Faktörleri				Madde-Toplam Korelasyonları
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	
M92	.773				.707
M96	.768				.713
M97	.754				.657
M94	.737				.731
M98	.734				.640
M90	.725				.711
M95	.721				.758
M91	.708				.713
M93	.690				.767
M89	.657				.706
M88	.646				.648
M86	.527				.673
M83	.490				.661
M67		.796			.634
M68		.767			.708
M66		.762			.684
M64		.669			.504
M77		.668			.603
M70		.619			.589
M69		.617			.637
M78		.606			.676
M74		.584			.604
M26			.823		.612
M25			.806		.635
M24			.792		.579
M27			.710		.616
M23			.658		.643
M28			.609		.624
M22			.534		.607
M30			.493		.568
M2				.787	.619
M1				.700	.628
M4				.698	.598
M5				.688	.658
M3				.615	.564
M8				.609	.522
Toplam Varyans	%21,21	%16,20	%14,32	%10,95	
Toplam Varyans: %62,69					

en az 0.45 yük değerine sahip olma koşulunu sağlamaktadır. Analizler sonucunda nihai ölçekte maddelerin hangi faktörler altında toplandığı ve bu faktörlere verilen isimler Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde birinci faktörde 13 madde, ikinci faktörde 9 madde, üçüncü faktörde 8 madde ve dördüncü faktörde 6 madde olduğu görülebilir. Maddeler ölçek içinde incelenmiş ve CIPP değerlendirme modelinin değerlendirme boyutları göz önüne alınarak bu faktörlere isim vermeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 13 maddelik ilk faktöre “ürün değerlendirme”, 9 maddelik ikinci faktöre “süreç değerlendirme”, 8 maddelik üçüncü faktöre “girdi değerlendirme” ve 6 maddelik dördüncü faktöre “bağlam değerlendirme” ismi verilmiştir.

Tablo 4: Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı ve Faktör İsimleri

Faktörler	CIPP Boyutu	Maddeler
1. Faktör	Ürün Değerlendirme	83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98
2. Faktör	Süreç Değerlendirme	64, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 78
3. Faktör	Girdi Değerlendirme	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30
4. Faktör	Bağlam Değerlendirme	1, 2, 3, 4, 5, 8

Tablo 5: Ölçek Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları ve Madde Toplam Korelasyonları

Boyutlar	Madde No	α	r
Bağlam	1, 2, 3, 4, 5, 8	0.87	0.52 - 0.65
Girdi	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30	0.90	0.56 - 0.64
Süreç	64, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 78	0.91	0.50 - 0.70
Ürün	83, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98	0.94	0.64 - 0.76
Toplam		0.96	0.50 - 0.76

Tablo 6: Ölçekte Bulunan Maddelerin Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde	\bar{X}	ss	r	Madde	\bar{X}	ss	r
1	2.77	1.23	0.62	69	3.04	1.12	0.63
2	2.74	1.18	0.61	70	3.04	1.17	0.58
3	3.07	1.27	0.56	74	3.19	1.19	0.60
4	2.94	1.26	0.59	77	3.00	1.12	0.60
5	2.51	1.24	0.65	78	3.17	1.18	0.67
8	2.53	1.35	0.52	83	2.81	1.25	0.66
22	2.93	1.07	0.60	86	2.79	1.20	0.67
23	2.79	1.23	0.64	88	2.77	1.19	0.64
24	2.55	1.21	0.57	89	2.85	1.25	0.70
25	2.58	1.15	0.63	90	2.86	1.27	0.71
26	2.69	1.10	0.61	91	2.90	1.32	0.71
27	2.77	1.14	0.61	92	2.79	1.20	0.70
28	2.89	1.18	0.62	93	2.76	1.16	0.76
30	3.04	1.19	0.56	94	2.63	1.25	0.73
64	2.85	1.37	0.50	95	2.78	1.23	0.75
66	3.04	1.23	0.68	96	2.73	1.28	0.71
67	3.04	1.16	0.63	97	2.73	1.24	0.65
68	3.06	1.19	0.70	98	2.78	1.35	0.64

belirtilen değerlere göre ölçeğin güvenirlik katsayısı yüksek düzeydedir.

Ayrıca her bir maddenin madde-toplam korelasyon değerleri, ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 6'da verilmiştir.

Büyüköztürk'e (2014) göre madde toplam korelasyonu 0.30'dan yüksek maddeler bireyleri iyi derecede ayırt edebilmektedir. Maddelerin madde-toplam korelasyonu değerlerinin 0.50 ile 0.76 arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla madde toplam korelasyonun yüksek düzeyde olduğu ve maddelerin ölçek tam puanları ile yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Ayrıca maddelerin ayırt ediciliğinin de yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesinde kullanılmak amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. İÖPDÖ, Stufflebeam'e ait CIPP değerlendirme modelinin prensiplerinden hareketle hazırlanmıştır. Bu sebeple ölçeğin bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutları olmak üzere dört boyutlu bir yapıda olması planlanmıştır. Ölçek beşli Likert ("tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "ne katılıyorum ne katılmıyorum", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum") türünde hazırlanmış ve ölçekte en olumsuz ifadeye 1 puan ve en olumlu ifadeye 5 puan verilmiştir.

Kapsam ve görünüş geçerliliği uzman görüşüyle sağlanan ölçme aracının yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO ve Barlett's testlerine bakılmıştır. Ölçeğe uygulanan KMO testi sonucunda KMO değeri 0.90 olarak bulunmuş ve yapılan Barlett's testi sonucunda da dağılımın normal olduğu görülmüştür (p: .000). Bu sonuçlara göre veriler faktör analizi için uygundur. 98 maddelik taslak ölçme aracına faktör analizi yapılmasının ardından ölçeğin toplam varyansın yüzde 75.40'ını açıklayan ve öz değeri 1'den büyük 20 boyutta toplandığı görülmüştür. Ancak bu boyutlara anlamlı bir şekilde isim verilememiştir. Dolayısıyla ölçeği dört boyuta indirmek için sorunlu maddeleri ölçekten çıkarma yoluna gidilmiştir. Sorunlu maddeler çıkartıldıkça faktör analizi tekrar edilmiş ve bu işlem ölçek dört boyutlu halini alana kadar yinelenmiştir. Ölçeğe dört boyutlu haliyle bakıldığında ölçek toplam varyansın %62.69'unu açıklamaktadır. Birinci boyutun öz değeri 16.20, açıkladığı varyans %45.05; ikinci boyutun öz değeri 2.58, açıkladığı varyans %7.18; üçüncü boyutun öz değeri 2.17, açıkladığı varyans %6.04 ve dördüncü boyutun öz değeri 1.60 ve açıkladığı varyans %4.45'dir. Ölçeğin dört boyutlu halini almasının ardından, maddelerin hangi boyutlarda yer alacağına ilişkin işlemler yapılmış ve boyutlara isim verilerek faktör analizi sonlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenirlik düzeyini saptamak için ölçekte yer alan her bir boyutun ayrı ayrı güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçe-

ği oluşturan alt boyutların güvenirlik katsayıları 0.87 ile 0.94 arasında değişmektedir. Ayrıca bütün ölçeğin güvenirlik katsayısı da 0.96 bulunmuştur. Ölçekte bulunan maddelerin madde toplam korelasyonları ise 0.50 ve 0.76 arasında değişmektedir. Dolayısıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda varyansın %62.69'unu açıklayan ve güvenirlik katsayısı 0.96 olan dört boyutlu 36 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte önemi artarak geleneksel eğitime alternatif oluşturmaya başlayan uzaktan eğitime ait programların değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Ülkelerinde sundukları eğitimin kalitesini, öğrenme ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerini daha iyi kullanabilmede ülkelerin birbiriyle yarış halinde olduğunu söyleyen Yarmohammadian ve ark., (2011)'na göre uzaktan eğitimin etkililiğini değerlendiren çalışmalar bu süreçte oldukça gereklidir.

İlgili literatür incelendiğinde bir hayli yaygınlaşmış olan uzaktan eğitim programlarını değerlendiren çalışmaların sayıca azlığı görülmektedir. Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil derslerine ait programların değerlendirildiği çalışmaların sayısı ise çok daha azdır. Literatürde uzaktan eğitim programlarını farklı program öğeleri açısından ve daha geniş örneklerle değerlendirilen çalışmaların yapılmasını öneren araştırmalar olduğu gibi farklı ölçme araçları ve farklı örneklerle başka değerlendirme çalışmalarının yapılmasını öneren araştırmalar da mevcuttur (Özer, 2011; Ekmekçi, 2015). Dolayısıyla uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce dersi öğretim programlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmede kullanılacak bir ölçeğin literatüre kazandırılması açısından bu çalışma önemlidir. Ölçeğin CIPP değerlendirme modelini temel alarak hazırlanmış olması, ölçeğin kapsamlı bir program değerlendirmesine imkân sağlamaktadır. Ayrıca CIPP modelini oluşturan bağlam, girdi, süreç ve ürün kavramları ayrı ayrı değerlendirme boyutu olarak ele alınabileceği gibi bu kavramların birbiri ile ilişkisi ve bağı aracılığıyla toplam değerlendirme de yapılabileceğinden dolayı (Stufflebeam, 2003) ölçek farklı şekillerde kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Alpar, R. (2000). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinde uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anderson, L. M. (1988). *"Likert scales" educational research methodology and measurement. An international handbook*. New York: Pergamon Press.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, T. (2013). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, J. D. (1994). *The Elements of Language Curriculum: a systematic approach to program development*. Boston: Heinle And Heinle Publishers.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows*. London: Routledge.

- Burke Sinclair, M. (2012). Utilizing Stufflebeam's Cipp model to evaluate an adult degree completion program. The Degree of Doctor of Education, School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements Gardner-Webb University, United Kingdom.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453- 464.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (16. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Comrey, A. L., & Lee, B. H. (1973). *A first course in factor analysis*. New York: Academic Press.
- Çakır, G., & Yurtsever, B. (2012). An implementation of distance education program for teaching common necessary courses in formal education: Karabük University sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 187-195.
- Çallı, İ., İşman, A., & Torkul, O. (2001). Sakarya Üniversitesi'nde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-7.
- Demir E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 1-1.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development theory and applications*. London: SAGE Publications.
- Dunn Rankin, P. (2004). *Scaling methods*. London: Routledge.
- Ekmekçi, E. (2015). Distance education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 390-397.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Gilchrist, R. S., & Roberts B. R. (1974). *Curriculum development (a humanized systems approach)*. California: Lear Siegler, Inc./ Fearon Publishers.
- Gredler, M. (1996). *Program evaluation*. London: Prentice-Hall.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphia: Saunders.
- Gözütok, F. D. (1999). *Cumhuriyet döneminde eğitim. Program değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Hanchell, V. F. (2014). A program evaluation of a Christian College Baccalaureate Program utilizing Stufflebeam's CIPP model. Education Theses, Dissertations and Projects. Paper 13. Retrieved from https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=education_etd
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. (2nd ed.) London, Newyork: Routledge.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kalaycı, Ş. (2008). *"Faktör analizi" SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: Uzaktan İÖLP örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Langford, L. L. (2010). *The development and testing of an evaluation model for special education*. Austin: The University Of Texas. Retrieved from <http://gradworks.umi.com/34/17/3417501.html>
- Manasneh, A. (2013). *Translation training in the jordanian context: curriculum evaluation in translator education*. Binghamton University, New York. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED566304>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence based inquiry (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- Mede, E., & Uygun, S. (2014). Evaluation of a language preparatory program: a case study. *ELT Research Journal*, 3(4), 201-221.
- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: a systems view (2nd ed.)* Belmont: Wadsworth.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. New York: Longman.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum foundations: principles and theory*. Boston: Allyn And Bacon.
- Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkanal, Ü., & Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskisehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 295-305.
- Posner, A. (2003). *Analyzing the curriculum*. (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. USA: John Wiley & Sons.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 175-189.
- Stufflebeam, D. L. (2000). CIPP model (context, input, process, product). Retrieved from <http://srmo.sagepub.com/view/encyclopedia-of-evaluation/n82.xml>

- Stufflebeam D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). Portland, Oregon.
- Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP evaluation model checklist (2nd ed.). Retrieved from https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007), *Evaluation theory, models & applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). USA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tokmak, H. C., Baturay, H. M., & Fadde, P. (2013). Applying the context, input, process and product evaluation model for evaluation, research and redesign of an online master's program. *The International Review Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 273-293.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, M. (2011). Avrupa Birliği erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Virlan, A. Y. (2014). *Örnek durum incelemesi: Devlet üniversitesi İngilizce hazırlık okulu konuşma becerisi programının CIPP modeliyle değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Worthern, B. R., Sanders J. R., & Fitzpatrick J. L. (1997). *Program evaluation-alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Yarmohammadian, M. H., Ahmadi, A., Sadrian, M., & Fooladvand, M. (2011). Evaluation of distance education programs based on the NADE-TDCE 2009-2010. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28(1), 117-119.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.

Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Devamsızlık Davranışlarını Etkileyen Faktörler

The Factors Affecting The Non-Attendance Behaviors of the Students in the Faculty of Economics and Administrative Sciences in Dokuz Eylül University

Feriştah DALKILIÇ, Ömer AYDIN

ÖZ

Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan ve devamsızlığın öğrencilerin başarı durumları üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, veri madenciliği tekniklerinden biri olan Apriori algoritması kullanılarak birliktelik kuralları çıkartılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin, devam edilmekte bölümün ve akademik yılın, örgün ya da ikinci öğretimde okuyor olmanın, genel başarı durumunun, devamsızlık eğilimi üzerinde etkileri olduğu saptanmıştır. Ayrıca, fakülteden memnuniyet, ikamet edilen yer ve bu yerin fakülteye olan uzaklığı devamsızlık davranışlarını etkilerken, fakülteye ulaşım şeklinin devamsızlık davranışı üzerine önemli bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik başarı, Devamsızlık, Veri madenciliği, İlişkisel kural madenciliği, Apriori algoritması

ABSTRACT

In this research, which aims to reveal the causes of non-attendance of the students who are studying at the Faculty of Economics and Administrative Sciences in Dokuz Eylül University and examines the effect of the absenteeism on the students' success status, association rules were created by using Apriori algorithm, which is one of the data mining techniques. As a result of the research, it was determined that gender, current semester and academic year, studying in formal or secondary education, general success status had effects on absenteeism tendency. Moreover, it has been observed that type of transportation has no significant effect on the absenteeism while the satisfaction from the faculty, resident place and its distance to the faculty affects the absenteeism behaviors.

Keywords: Academic achievement, Irregular attendance, Data mining, Association rule mining, Apriori algorithm

GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel görevlerinin başında öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını ölçmek, ölçüm sonucunda elde edilmiş verilere dayanarak öğrencinin geleceği hakkında karar vermek, öğrencinin kişisel özelliklerine dikkat ederek

başarılı olacakları alanlara yönlentmek gelmektedir (Silah, 2003: 103). Öğrencilerin öğretim hayatlarındaki akademik başarıları üzerinde etkili olan birçok etmen bulunmaktadır (Silah, 2003; Türnüklü et al., 2001; Gençtürk, 2001). Bunların en önemlilerinden biri derslerde devamsızlık yapma problemidir.

Feriştah DALKILIÇ

ORCID ID: 0000-0001-7528-5109

Dokuz Eylül Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, Faculty of Engineering, Department of Computer Engineering, Izmir, Turkey

Ömer AYDIN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7137-4881

Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Bilgi İşlem Merkezi, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Data Processing Center, Izmir, Turkey
omer.aydin@deu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 08.02.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 03.05.2017

Devamsızlığın nedeni araştırıldığında fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok değişkenin bunda etkili olduğu görülmektedir. Bu davranışın, öğrencinin akademik ve sosyal hayatını etkileyebileceği öngörülmektedir. Öğrenci farklı nedenlerle devamsızlık yapabilir (Altınkurt, 2008). Okuldaki ortam, hava koşullarının öğrencinin okula ulaşmasını kötü etkilemesi, ailesi ile ilgili sorunlar, ulaşım ile ilgili genel sorunlar, bireyin veya çevresinde bulunanların sağlık problemleri ve kişisel yeterlilikler devamsızlığın nedenleri arasında sayılabilir (Öztekin, 2013). Öğrencilerin derslerde sürekli olarak devamsız olmaları, arkadaşlarından geri kalmalarına, ders içeriklerini anlamada güçlük çekmeye, akademik başarısının düşmesine ve mezuniyetinin gecikmesi veya tamamen okulu terk etmeye kadar varan sonuçlar doğurabilmektedir (Jerald, 2006). Bu sebeplerden dolayı, öğrencilerin neden devamsızlık yaptıklarının araştırılması, bu nedenlerin tespiti için çeşitli bilimsel verileri kullanarak analizler yapılması önem kazanmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçları kullanarak devamsızlığı azaltacak önlemlerin alınması önemlidir. Akademik çalışmalar incelendiğinde ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bazı kurumlarında devamsızlık nedenlerini araştırmak için çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Kadı, 2000; Pehlivan, 2006; Altınkurt, 2008; Özbaşı, 2010; Yıldız, 2011; Şimşek, 2011; Öztekin, 2013; Adıgüzel & Karadaş, 2013; Hoşgörür & Polat, 2015). Genel olarak yükseköğretim düzeyinde öğrenim görenler ile ilgili de çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Cader, Stevens, & Brown, 2003; Kottasz, 2005; Gump, 2006; Cleary Holdforth, 2007; Durfee et al., 2012; Alija, 2013; Khong et al., 2016). Ancak, ülkemiz bazında bakıldığında yükseköğretim kurumlarında yapılmış yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ndeki öğrencilerin cinsiyeti, okudukları bölümü, sınıfları, öğretim tipi ve mevcut akademik başarılarının devamsızlık ile ilişkilerini inceleyerek sonuçlar çıkarmaktır. Bunlara ek olarak öğrencilerin konakladıkları yeri ve bu yerin uzaklığını, ulaşım şeklini ve fakülteye karşı duyulan memnuniyetin öğrencilerin devamsızlık eğilimlerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Apriori algoritması bilindiği gibi veri madenciliğinde büyük veri yığınlarında yüksek frekansta görülen öge kümelerini tespit etmek ve birliktelik kuralları çıkarmak için kullanılmaktadır (Agrawal, Imielinski, & Swami 1993; Agrawal, & Srikant, 1994). Algoritmanın doğuşundan bugüne kadar geçen sürede finans, bankacılık, e-ticaret, eğitim, mühendislik ve tıp gibi birçok alanda birliktelik kurallarının çıkarılmasında çok yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. En yoğun olarak kullanıldığı alan ise 'Market Sepeti Analizi'dir ("Market Basket Analysis"). 'Market Sepeti Analizi' probleminde müşterilerin alışverişlerinde satın aldıkları ürünler arasında birliktelik kuralları çıkarılarak satın alma alışkanlıkları tespit edilmeye çalışılır. Bu şekilde mevcut müşteri veya yeni müşterilerin alışveriş miktarlarını ve müşteri memnuniyetini arttıracak önlemler alınabilmektedir. Kısacası satıcılar bu kuralların tespiti ile daha etkili satış stratejileri geliştirme imkânına sahip olacaklardır.

Eğitim alanında da 'Apriori algoritması'nın kullanıldığı pek çok çalışma yapılmıştır. Daha önce gerçekleştirilen bir çalışmada, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin notları kullanılarak 'Apriori algoritması' ile öğrenci başarılarının analizi yapılmıştır (Karabatak & İnce, 2004). Bir diğer çalışmada, 'Apriori' ve diğer veri madenciliği modelleri kullanılarak, öğrencinin dershanede aldığı eğitim programına katılım süresi, branş dersleri parametrelerine göre üniversiteye yerleşme durumlarını irdelenmiştir (Hatipoğlu et al., 2011). Başarılı ve başarısız öğrencilerin profillerinin, bu yöntemler ile analiz edildiği diğer bir çalışmada, akademik başarılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır (Kurt & Erdem, 2012). Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin sosyal ağları kullanma seviyelerinin incelendiği bir çalışmada, sosyal ağların öğrencileri ne derecede etkilediğinin tespit edilebilmesi için öğrencilere uygulanan anket sonuçları üzerine 'Apriori algoritması' uygulanmıştır (Koç & Karabatak, 2011). Tüm bu örnekler göz önüne alındığında, 'Apriori algoritması'nın eğitim alanında da birliktelik kurallarının çıkarılmasında etkin bir yöntem olduğu görülmektedir. Bu nedenlerle yapılan bu çalışmada, öğrencilerin devamsızlıklarına neden olan etmenlerin tespitinde 'Apriori algoritması' kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri, ekonometri, iktisat, işletme, kamu yönetimi ve maliye bölümlerini bünyesinde bulunduran Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim görmekte olan 1. sınıf ile 4. sınıf arasındaki yaklaşık 11.000 örgün ve ikinci öğretim öğrencisi, bu çalışmanın evren grubunu oluşturmaktadır. Fakültede her dönem yaklaşık 200 ders farklı öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Öğrenciler ve derslerle ilgili bu çalışmada kullanılan veriler üç farklı kaynaktan toplanmıştır. Bu kaynaklar aşağıda açıklanmaktadır.

- *Öğrencilerin Derslere Devamlarını Gösteren Veriler:* Dokuz Eylül Üniversitesi Ön Lisans ve Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin 13 Ağustos 2012 tarihli 28383 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan 20. maddesine göre, bir öğrencinin bir dersin yarıyıl sonu/yılsonu ve bütünleme sınavlarına girebilmesi için, aşağıdaki şartları yerine getirmesi gerekir:
 - a) Teorik derslerin ve öğretim üyeleri veya elemanları tarafından sınıfta yapılan uygulamaların en az %70'ine katılmış olması,
 - b) Laboratuvar, proje, atölye, sınıf dışında yapılan uygulamalar ve benzeri yarıyıl içi veya yıl içi çalışmaların en az %80'ine katılmış olması.

Çalışmada, bu mevzuat çerçevesinde en az bir dersten gerekli katılımı göstermemiş olan bir öğrenci devamsız olarak sınıflandırılmıştır.

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde, öğrencilerin derslere devamı 'öğrenci ders devam kontrol sistemi' ile takip edilmektedir. Üniversite bünyesindeki tüm öğrencilere kayıt esnasında Şekil 1'de yer alan ISO14443 - 13.56MHz s50/s70 "mifare" kart tipinde olan öğrenci kimlikleri verilmektedir.



Şekil 1: Dokuz Eylül Üniversitesi öğrenci kimliği (örnektir!).



Şekil 2: Sınıf kapılarına yerleştirilmiş olan "mifare" kart okuyucu.

Her sınıfın kapısında, özel oluşturulmuş alanlara yerleştirilmiş vaziyette Şekil 2'deki "mifare" kart okuyucuları bulunmaktadır. Öğretim elemanı kartını okutarak sınıf kapısının açılmasını sağlar ve yoklamayı başlatır. Aktif olan yoklama sonrası öğrencilerin kimliklerini okutması ile yoklama bilgileri, veri tabanı sunucusuna gönderilir. Şekil 3'de yoklama işleminin başlatılması ve çalışması ile ilgili sürecin akış şeması yer almaktadır. Farklı bir "web" sunucusu üzerinde hizmet veren "web" tabanlı bir uygulama ile öğrenciler yoklama durumlarını çevrimiçi olarak takip edebildikleri gibi, öğretim elemanları da derslerine ait devam bilgilerini kontrol edebilmektedirler.

- **Öğrenci anketi:** Çalışma kapsamında, internet ortamında fakülteye kayıtlı öğrencilere yönelik bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu anket ile öğrencilere çoktan seçmeli dört soru yöneltilmiştir. Bu sorular, öğrencilerin devamsızlık yapmasına sebep olabilecek fakülteye ulaşım ile ilgili problemlerin tespit edilebilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere şu anda nerede ikamet ettikleri ilk sorulan sorudur. Öğrencilerden bu soruya 'aile ile birlikte', 'öğrenci evinde', 'devlet yurdunda', 'özel yurttan' ya da 'diğer' cevaplarından birini vermeleri istenmiştir. İkinci soruda öğrencilerin ikamet ettikleri yerin fakülteye uzaklığı irdelenmiştir. Bu soruya verilebilecek cevaplar 'yakın', 'orta' ve 'uzak' şeklindedir. Üçüncü soruda öğrencilerin fakülteye ne şekilde ulaştıklarını sorulmuştur. Olası cevaplar 'yürüme

ile', 'toplu taşıma ile', 'kendi aracı ile' ve 'servis ile' olarak belirlenmiştir. Bu anket vasıtasıyla 6.164 öğrenciye ulaşılmış ve örneklem olarak bu öğrencilerin verileri kullanılmıştır.

- **Öğrenci kişisel verileri:** Bu veriler, üniversite öğrenci bilgi sisteminden elde edilen öğrencilere ait kişisel verilerdir. Öğrencinin fakülteye kayıtlı olmasıyla birlikte öğrenciye ait bir takım kişisel bilgiler üniversite öğrenci bilgi sisteminde saklanmaya başlanmaktadır. Bu bilgiler öğrencinin numarası, isim bilgisi, cinsiyeti, doğum tarihi, adresi, aile bilgileri ve kayıtlı olduğu ders bilgilerine ek olarak bu derslerde gösterdiği başarı durumlarını içermektedir.

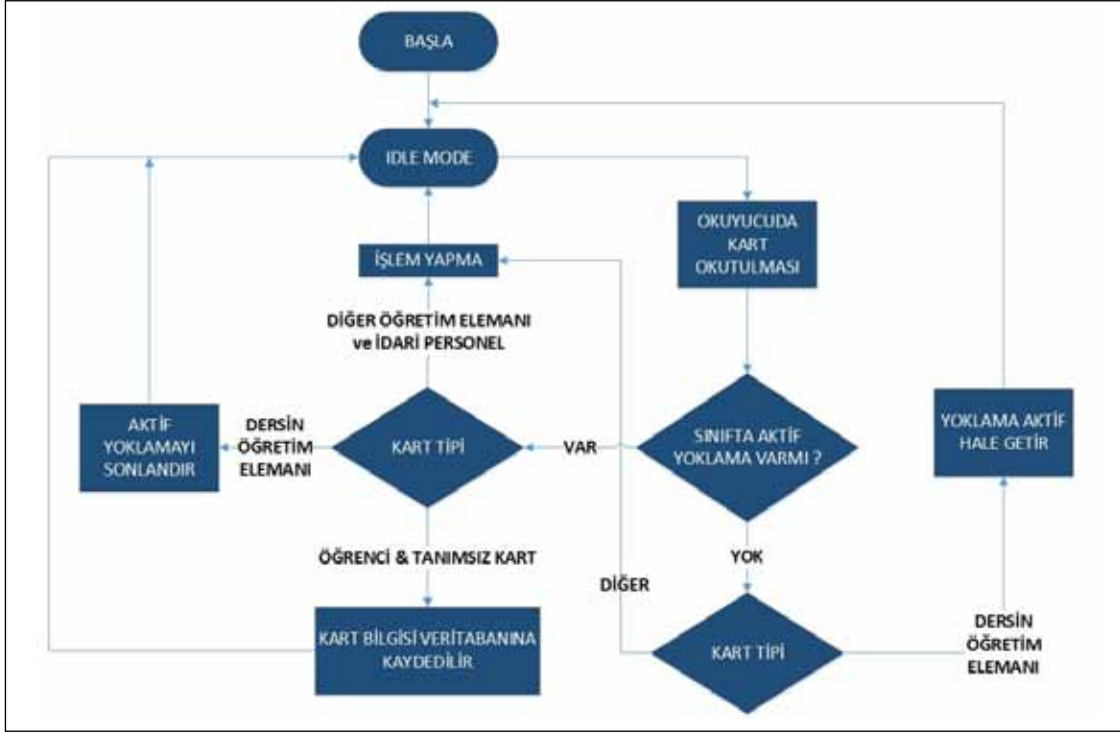
Bu çalışmada, öğrenci bilgi sisteminden sadece örneklemde yer alan öğrencilere ait cinsiyet, bölüm, öğrenim türü, sınıf ve ortalama bilgileri çekilmiştir. Örneklemde kullanılan tüm verilerin demografik dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma sorununun çözümlenmesi amacı ile toplanan veriler üzerine 'Apriori algoritması'nın uygulanması ile elde edilen bulgulara ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen masaüstü uygulaması kullanılarak, 'Apriori algoritması' minimum %3 destek değeri ile çalıştırılmış ve toplam 5.010 adet birliktelik kuralı elde edilmiştir.

Değerli olan bilginin keşfedilmesi amacıyla, elde edilen birliktelik kurallarından devamsız durumunu içerenler filtrelenmiştir. Bu işlem sonucunda kalan 26 birliktelik kuralı Tablo 2'de verilmiştir. Bu kurallardan bir tanesi tek elemanlı kural kümesi iken, 16 tanesi iki elemanlı ve 9 tanesi üç elemanlı kural kümeleridir. Apriori algoritması ile çıkarılan iki elemanlı birliktelik kuralları detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu kurallar ışığında aşağıdaki çıkarımlar yapılmıştır.

Elde edilen kurallar, destek değerlerinin büyüklüklerine göre sırayla incelendiğinde "durum=devamsız sınıf=1" kuralı, devamsız ve 1. sınıf öğrencisi olma durumunun kuvvetli bir birliktelik gösterdiği anlamına gelmektedir. Tablo 3'te verilen sınıf bazlı devamsızlık oranlarına bakıldığında, devamsızlık oranının 1. sınıf öğrencileri için %24.48'e ulaştığı görülmektedir. Bu sonuç en fazla devamsızlık davranışının, 1. sınıf öğrencileri tarafından yapıldığını göstermektedir.



Şekil 3: Yoklama sistemi çalışması işlem akış şeması.

Tablo 1: Örneklemin Demografik Dağılımı

Cinsiyet	f	%	İkamet edilen yer	f	%
E	2875	46,6	Aile ile birlikte	1577	25,6
K	3289	53,4	Öğrenci evi	2641	42,8
Toplam	6164	100	Devlet yurdu	900	14,6
Bölüm	f	%	Özel yurt	719	11,7
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	789	12,8	Diğer	327	5,3
Ekonometri	642	10,4	Toplam	6164	100
İktisat	1534	24,9	İkamet edilen yerin fakülteye uzaklığı	f	%
İşletme	1669	27,1	Yakın	2330	37,8
Kamu Yönetimi	659	10,7	Orta	2163	35,1
Maliye	871	14,1	Uzak	167	27,1
Toplam	6164	100	Toplam	6164	100
Öğrenim türü	f	%	Fakülteye ulaşım şekli	f	%
Örgün Öğretim	3121	50,6	Yürüme	3208	52
İkinci Öğretim	3043	49,4	Toplu taşıma ile	2573	41,7
Toplam	6164	100	Kendi aracı ile	242	3,9
Sınıf	f	%	Servis ile	141	2,3
1	1589	25,8	Toplam	6164	100
2	1423	23,1	Fakülteden memnuniyet	f	%
3	1441	23,4	Fakülteden memnun	2394	38,8
4	1711	27,8	Fakülteden memnun değil	781	12,7
Toplam	6164	100	Fakülteden ne memnun ne değil	2989	48,5
Ortalama	f	%	Toplam	6164	100
0-1.99	2277	36,9	Devam durumu	f	%
2-2.99	3515	57	Devamlı	4925	79,9
3-4	372	6	Devamsız	609	9,9
Toplam	6164	100	Devam zorunluluğu yok	630	10,2
			Toplam	6164	100

3 numaralı “durum=devamsız ortalama=0-1.99” kuralı devamsızlık ve ortalama bilgilerinin de kuvvetli bir birliktelik içinde olduklarını göstermektedir. Mezuniyet için bir öğrencinin 2.0 ortalama başarısına ulaşması gerekmektedir. Bu nedenle ortalama 0-1.99 arasında olan öğrenciler, başarısız olarak sınıflandırılmıştır. 2-2.99 arası ortalamaya sahip öğrenciler başarılı, 3-4 arası ortalamaya sahip olan öğrenciler ise yüksek başarılı olarak değerlendirilmiştir. Tablo 4’te görüldüğü gibi, ortalaması 0-1.99 aralığında olan öğrencilere ait devamsızlık oranı %15.94 olarak gözlenmiştir. Bu sonuç devamsızlık davranışı ve başarılı olma durumu arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu anlamına gelmektedir.

Devamsızlık durumuyla kuvvetli bir birliktelik oluşturan bir diğer kural dört numaralı “durum=devamsız cinsiyet=erkek” bilgisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 3289’u (% 53.4) kız, 2875’i (%46,6) erkektir. Devamsızlık durumu bulunan 609 öğrencinin 343’ünün (%56.3) erkek, 266’sının (%43.7) kız olduğu görülmüştür. Örneklemdeki öğrenci dağılımına bakıldığında, kız öğrencilerin oranının daha fazla olmasına rağmen, devamsızlık oranlarında erkek öğrencilerin daha önde olması, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla devamsız yaptıklarını göstermektedir.

Tablo 2: Apriori Algoritmasının Minimum Üç Destek Değeri İle Çalıştırılması İle Elde Edilen Devamsız Durumunu İçeren Birliktelik Kuralları

No	Birliktelik Kuralı	Destek Değeri
1	durum=devamsız	10
2	durum=devamsız sınıf=1	6
3	durum=devamsız ortalama=0-1.99	6
4	durum=devamsız cinsiyet=erkek	6
5	durum=devamsız anketsoru3=toplu-taşıma-ulaşım	5
6	durum=devamsız anketsoru1=öğrenci-evinde-ikamet	5
7	durum=devamsız anketsoru4=fakülte-ne-memnun-ne-değil	5
8	durum=devamsız öğretim=ikinci-öğretim	5
9	durum=devamsız anketsoru 3=yürüyerek-ulaşım	5
10	durum=devamsız sınıf=1 ortalama=0-1.99	4
11	durum=devamsız sınıf=1 cinsiyet=erkek	4
12	durum=devamsız sınıf=1 öğretim= ikinci-öğretim	4
13	durum=devamsız anketsoru 2=orta-uzak-ikamet	4
14	durum=devamsız anketsoru 4=fakülte-memnun	4
15	durum=devamsız öğretim=örgün-öğretim	4
16	durum=devamsız cinsiyet=kız	4
17	durum=devamsız ortalama=2-2.99	4
18	durum=devamsız sınıf=1 anketsoru4=fakülte-ne-memnun-ne-değil	3
19	durum=devamsız sınıf=1 anketsoru3=yürüyerek-ulaşım	3
20	durum=devamsız bölüm=işletme	3
21	durum=devamsız anketsoru2=uzakta-ikamet	3
22	durum=devamsız ortalama=0-1.99 cinsiyet=erkek	3
23	durum=devamsız ortalama=0-1.99 öğretim= ikinci-öğretim	3
24	durum=devamsız anketsoru2=yakın-ikamet	3
25	durum=devamsız anketsoru1=öğrenci-evinde-ikamet cinsiyet=erkek	3
26	durum=devamsız anketsoru1=öğrenci-evinde-ikamet anketsoru3=yürüyerek-ulaşım	3

Tablo 3: Sınıf Bazlı Devam Durumları

Sınıf	Öğrenci Sayısı	%	Devam Durumuna Göre Öğrenci Sayıları			Devamsız %
			Devamlı	Tanımsız	Devamsız	
1	1589	25.78	1198	2	389	24.48
2	1423	23.09	1233	136	54	3.79
3	1441	23.38	1236	121	84	5.83
4	1711	27.76	1258	371	82	4.79

Yukarıda incelenen kurallardan sonra, %5 destek değerlerine sahip olan beş numaralı “durum=devamsız anketsoru3=toplu taşıma-ulaşım” kuralı ve dokuz numaralı “durum=devamsız anketsoru3=yürüyerek-ulaşım” kuralları dikkat çekmektedir. Tablo 5’te verilen veriler ışığında öğrencilerin büyük bir bölümünü oluşturan %52.04’ünün yürüyerek, %41.74’ünün toplu taşıma ile okula ulaşım sağladıkları anlaşılmaktadır. Farklı ulaşım türlerinin devamsızlık oranları incelendiğinde, aralarında önemli bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre ulaşım şeklinin devamsızlık davranışının oluşumunda önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Altı numaralı “durum=devamsız anketsoru1=öğrenci-evinde-ikamet” kuralı incelendiğinde, Tablo 6’da verilen rakamlara göre, öğrencilerin en fazla %42.85 oranla öğrenci evinde, daha sonra %25.58 oranla ailesi ile birlikte ikamet ettiği görülmüştür. Devamsızlık oranları incelendiğinde, en yüksek devamsızlık davranışı gösteren grubun özel yurt, daha sonra da öğrenci evinde ikamet eden grup olduğu sonucu öne çıkmıştır. %7.22 oranla en az devamsızlık yapan grup devlet yurdunda ikamet

etmekte olan grup olmuştur. İkamet edilen yerin, devamsızlık üzerinde küçüğe olsa etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

%5 destek değerine sahip bir diğer kural olan 7 numaralı “durum=devamsız anketsoru4=fakülte-ne-memnun-ne-değil” kuralı ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, Tablo 7’de görüldüğü gibi fakülteden memnun olan öğrencilerin oranı %38.84, memnun olmayanların oranı %12.67’dir. Devamsızlık oranları fakülteden memnun olan öğrenciler arasında %9.36, fakülteden memnun olmayan öğrenciler arasında %12.29 olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlar, fakülteden memnun olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yapmakta olduklarını göstermektedir.

Bir diğer kural olan sekiz numaralı “durum=devamsız öğretim=ikinci-öğretim” kuralı ele alındığında, öğrencilerin %50.63’ünün örgün öğrenime, %49.37’sinin ikinci öğrenime devam ediyor oldukları, devamsızlık oranlarının ikinci öğrenimlerde %11.07, örgün öğrenimlerde %8.72 olarak gözlenmiştir. İkinci öğrenim öğrencilerinin, örgün öğrenim öğrencilerinden daha fazla devamsızlık yapıyor oldukları görülmektedir.

Tablo 4: Ortalama Bazlı Devam Durumları

Ortalama	Öğrenci Sayısı	%	Devam Durumuna Göre Öğrenci Sayıları			
			Devamlı	Tanımsız	Devamsız	Devamsız %
0-1.99	2277	36.94	1475	439	363	15.94
2-2.99	3515	57.02	3112	185	218	6.20
3-4	372	6.04	338	6	28	7.53

Tablo 5: Ulaşım Şekillerine Göre Devam Durumları

Ulaşım Şekli	Öğrenci Sayısı	%	Devam Durumuna Göre Öğrenci Sayıları			
			Devamlı	Tanımsız	Devamsız	Devamsız %
Yürüme	3208	52.04	2591	322	295	9.20
Toplu taşıma ile	2573	41.74	2039	255	279	10.84
Kendi aracı ile	242	3.93	177	43	22	9.09
Servis ile	141	2.29	118	10	13	9.22

Tablo 6: İkamet Edilen Yere Göre Devam Durumları

İkamet	Öğrenci Sayısı	%	Devam Durumuna Göre Öğrenci Sayıları			
			Devamlı	Tanımsız	Devamsız	Devamsız %
Aile ile	1577	25.58	1254	170	153	9.70
Öğrenci evi	2641	42.85	2042	319	280	10.60
Devlet yurdu	900	14.60	789	46	65	7.22
Özel yurt	719	11.66	595	44	80	11.13
Diğer	327	5.30	245	51	31	9.48

Tablo 7: Fakülteye Karşı Duyulan Memnuniyete Göre Devam Durumları

Memnuniyet	Öğrenci Sayısı	%	Devam Durumuna Göre Öğrenci Sayıları			
			Devamlı	Tanımsız	Devamsız	Devamsız %
Fakülteden memnun	2394	38.84	1987	183	224	9.36
Fakülteden memnun değil	781	12.67	550	135	96	12.29
Fakülteden ne memnun ne değil	2989	48.49	2388	312	289	9.67

13 numaralı “durum=devamsız anketsoru2=orta-uzak-ikamet” kuralı ışığında öğrencilerin ikamet ettikleri yerin fakülteye uzaklığı incelendiğinde, öğrencilerin fakülteye daha yakın yerlerde ikamet etmeyi tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Tablo 8’de görüldüğü üzere, devamsızlık oranları ikamet edilen yerin fakülteye olan mesafesi ile doğru orantılı olarak artış göstermektedir.

“durum=devamsız bölüm=işletme” kuralına daha detaylı bakmak gerekirse, Tablo 9’daki veriler ışığında en fazla devamsızlık yapılan bölümün %19.12 devamsızlık oranıyla kamu yönetimi olduğu görülmektedir. Bunu %11.92 oranla işletme bölümü takip etmektedir. En az devamsızlığın ise %4.13 oranla maliye bölümünde yapıldığı anlaşılmaktadır. Birlikte kuralında, devamsızlık durumu ile işletme bölümünün daha büyük bir destek değeri ile ortaya çıkmasının nedeni oransal olarak olmasa da sayısal olarak daha fazla birliktelik göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, ‘Apriori algoritması’ kullanılarak öğrenci verileri analiz edilmiş ve elde edilen birliktelik kurallarından hareketle, devamsızlık davranışı ile ilişkili durumlar tespit edilmiştir. Öğrenci devamsızlıkları cinsiyet kriterine göre incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler devam etmekte oldukları sınıfa göre değerlendirildiğinde devamsızlık oranının en yüksek olduğu sınıf, 1. sınıf olduğu saptanmıştır. İkinci öğrenim öğrencilerinin, örgün öğrenim öğrencilerinden daha fazla devamsızlık yapıyor oldukları görülmüştür. Not ortalaması bakımından başarısız sayılan öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla daha yüksek devamsızlık davranışı sergiledikleri anlaşılmıştır. En yüksek devamsızlık oranları kamu yönetimi ve işletme bölümlerinde, en düşük devamsızlık oranı ise maliye bölümünde gözlemlenmiştir.

Anket çalışmasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, fakülteден memnun olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere

göre daha fazla devamsızlık yapmakta olduklarını anlaşılmıştır. İkamet edilen yer göz önünde bulundurulduğunda, devlet yurdunda kalan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha az devamsızlık yaptıkları gözlemlenmiştir. Devamsızlık oranları ikamet edilen yerin fakülteye olan mesafesi ile doğru orantılı olarak artış göstermektedir. Fakülteye ulaşım şeklinin devamsızlık davranışı üzerine önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak alınabilecek önlemler ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen öneriler aşağıda listelenmiştir.

- Fakülteye ve bölümüne alışma döneminde olan 1. sınıf öğrencilerinin, devamsızlık davranışlarının önüne geçilmesi amacıyla özel tedbirler alınabilir. Öğrenciler, uyum dönemlerini kolaylaştıracak ve kısaltacak olan oryantasyon eğitimleri ile desteklenebilir.
- Teknik ve sosyal aktiviteler düzenlenerek, uygun alışma ve öğrenme ortamları yaratılarak, öğrencilerin okudukları bölüme ve fakülteye olan memnuniyetlerinin artırılması sağlanabilir. Ayrıca öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, boş zamanlarını değerlendirerek sosyal ve kültürel etkinliklerini arttırabilecekleri, bilim, kültür, sanat, spor gibi çeşitli alanlarda faaliyet gösteren öğrenci toplulukları ve kulüplerine yönlendirilebilir.
- İdari ve akademik personelin öğrenci ile olan iletişimini daha sağlıklı hale getirmek ve karşılıklı sorunlara çözüm bulmalarını kolaylaştırmak için çalışanlara yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğrenci ile direkt temasta olan öğrenci işleri, bilgi işlem vb. büro çalışanlarının hizmet kalitesini arttırmak için psikolojik destek hizmetleri sağlanabilir.
- Devamsızlık oranlarının daha yüksek olduğu ikinci öğrenimde, öğrencilerin şartlarını iyileştirici önlemler alınabilir.

Tablo 8: İkamet Edilen Yerin Fakülteye Uzaklığına Göre Devam Durumları

Mesafe	Öğrenci Sayısı	%	Devam Durumuna Göre Öğrenci Sayıları			
			Devamlı	Tanımsız	Devamsız	Devamsız %
Yakın	2330	37.80	1892	244	194	8.33
Orta	2163	35.09	1734	212	217	10.03
Uzak	1671	27.11	1299	174	198	11.85

Tablo 9: Bölümlere Göre Devam Durumları

Bölüm	Öğrenci Sayısı	%	Devam Durumuna Göre Öğrenci Sayıları			
			Devamlı	Tanımsız	Devamsız	Devamsız %
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	789	12.80	632	102	55	6.97
Ekonometri	642	10.42	517	64	61	9.50
İktisat	1534	24.89	1201	201	132	8.60
İşletme	1669	27.08	1310	160	199	11.92
Kamu Yönetimi	659	10.69	486	47	126	19.12
Maliye	871	14.13	779	56	36	4.13

Öğrencilerin, ulaşım, beslenme ve sosyal ihtiyaçlarını ikinci öğrenim saatlerinde de kolaylıkla karşılayabilmeleri sağlanabilir.

- Öğrencilerin fakülteye yakın konumlarda ikamet edebilmelerini sağlayacak devlet yurdu, özel yurt ve stüdyo daireler gibi alt yapı çalışmaları desteklenebilir.
- Çalışmak zorunda olduğu için derslerde devamsızlık yapan öğrenciler için burs imkânları yaratılabilir. Burs imkânlarına ek olarak kurum bünyesinde yarı zamanlı çalışma vb. uygulamaların artırılması sağlanabilir. Ayrıca kurum ile doğrudan veya dolaylı ilişkisi olan öğrenci toplulukları, sivil toplum kuruluşları, mezunlar derneği, kariyer planlama ofisi, belediyeler ve özel şirketler ile ortak bir strateji belirlenerek çalışan öğrencilerin derslere devamını ön planda tutacak bir çalışma şeklinin sağlanması konusunda işbirlikleri yapılabilir.
- İç ve dış danışman uygulamaları ile öğrenciler için yakın ve etkili kılavuzluk yürütülebilir. Devamsızlık davranışı gösteren öğrenciler için rehberlik hizmetleri sağlanabilir ve problemin çözümü konusunda yol gösterilebilir.

Bu çalışmada, 'Apriori algoritması' devamsızlık durumu ile kuvvetli birliktelik gösteren durumların ortaya çıkarılmasında etkili bir yöntem olmuştur. Gelecek çalışmalarda, örneklem uzayının genişletilmesi, incelenen parametrelerin ve uygulanan tekniklerin çeşitlendirilmesi, devamsızlık davranışını etkileyebilecek diğer faktörlerin de aydınlatılması açısından yararlı olacaktır. Elde edilen bulgular ışığında gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesinin ve önlemlerin alınmasının, devamsızlık davranışlarını azaltacağı ve buna bağlı olarak öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yapacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 49-66.
- Agrawal, R., Imielinski, T., & Swami A. (1993). Mining association rules between sets of items in large databases. *Proceedings of the ACM SIGMOD Record*, 22(2), 207-216.
- Agrawal, R., & Srikant, R. (1994). Fast algorithms for mining association rules in large databases. *Proceedings of the 20th Int. Conf. on very large databases*, 1215:487-499. 12 Eylül 1994, Santiago, Chile.
- Alija, S. (2013). How attendance affects the general success of the student. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(1), 168-182.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 129-142.
- Cader, J., Stevens, D., & Brown, R. (2003). Business student's attendance at lectures. *Proceedings of the ANZMAC 2003*, (1-3 Aralık 2003), Adelaide, Avustralya.
- Cleary Holdforth, J. (2007). Student non-attendance in higher education. A phenomenon of student apathy or poor pedagogy. *DIT Level 3*, 5. Retrieved from http://level3.dit.ie/html/issue5/cleary-holdforth/cleary_holdforth.pdf

- Durfee, J. K., Loendorf, W. R., Richter, D. C., Geyer, T. L. D., & Munson, D. M. (2012). A Formal Research Study on Correlating Student Attendance to Student Success. *Proceedings of the ASEE Annual Conference*, San Antonio, Texas.
- Gençtürk, Ö. (2001). Meslek ve Anadolu meslek liselerinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: students attitudes as indicators of attendance. *Educational Studies*, 32(1), 39-46.
- Hatipoğlu, B., Aslan, Z., Zontul, M., & Güneş, A. (2011). Dershane eğitiminin, öğrencinin üniversiteye yerleşmesindeki etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(12), 13-50.
- Hoşgörür, V., & Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1):1.
- Jerald, C. D. (2006). Identifying potential dropouts: key lessons for building an early warning data system. *American Diploma Project Network*.
- Kadı, Z. (2000). Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karabatak, M., & Ince, M. C. (2004). Apriori Algoritması ile Öğrenci Başarısı Analizi. *Elektrik Elektronik ve Bilgisayar Mühendisleri Sempozyumu*. (8-12 Aralık 2004), Bursa.
- Khong, R. W. L., Dunn, J. S., Lim, C., & Yap, W. S. P. (2016). Why do students attend lectures?: Exploring justifications for attendance among undergraduate students from a British university in Asia. *The Journal of Developing Areas*, 50(5), 497-506. Retrieved from <https://muse.jhu.edu/article/619684/pdf>
- Koç, M., & Karabatak, M. (2011). Sosyal ağların öğrenciler üzerindeki etkisinin veri madenciliği kullanılarak incelenmesi. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, (22-24 Ekim 2011), Fırat University, Elazığ.
- Kottasz, R. (2005). Reasons for student non-attendance at lectures and tutorials: an analysis. *Investigations in University Teaching and Learning*, 2(2), 5-16. Retrieved from http://eprints.londonmet.ac.uk/172/1/InvestigationsInUniversityTeachingAndLearning_v2n2_p05-16.pdf
- Kurt, Ç., & Erdem, O. A. (2012). Öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 15(2), 111-116.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Öztekin, Ö. (2013). Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pehlivan, Z. (2006). Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasında süresiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y., & Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 27, 417-441.
- Yıldız, M. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Yükseköğretimde Kariyer Merkezlerinin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği

Examination of Career Centers in Higher Education: Istanbul Province Case

Şerife Gonca ZEREN, Yağmur AMANVERMEZ, Arzu BUYRUK GENÇ, Ece ERMUMCU, Tuba KALAY,
Begüm SATICI, Ahmet Selçuk YILMAZ

ÖZ

Pek çok üniversite öğrencisi kariyer konusunda sorun yaşamakta ve bu sorunları çözmek amacıyla kariyer psikolojik danışmanlığı gibi profesyonel yardıma ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin kariyer konusundaki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla üniversitelerde kariyer merkezleri hizmet vermektedir. Bu araştırmanın amacı üniversitelerin kariyer merkezlerinin yapısı, işlevleri, sunduğu hizmetler, öğrencilerin bu merkezlere başvurma nedenleri, kariyer merkezlerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri bakımından incelemektir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından oluşturulan Kariyer Merkezi Anketi ile İstanbul'daki dördü devlet ve yedisi vakıf üniversitesi olmak üzere 11 üniversitenin kariyer merkezinden veri toplanmıştır. Bulgular doğrultusunda yükseköğretimde yararlanılabilecek kariyer merkezi modeli için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kariyer merkezi, Kariyer psikolojik danışmanlığı, Yükseköğretim

ABSTRACT

Many university students have problems in their careers and need professional help to solve these problems. Career centers are available at universities to meet the career needs of students. This study aims to examine reasons for students to apply and the constructions, functions, services, the strengths and weaknesses of career centers in universities. Data were gathered from career counseling centers of four public and seven private universities in Istanbul using Career Center Survey developed by researchers. In the light of findings, suggestions have been offered for career center model for higher education in Turkey.

Keywords: Career center, Career counseling, Higher education.

Şerife Gonca ZEREN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4904-4085

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

gzeren@yildiz.edu.tr

Yağmur AMANVERMEZ

ORCID ID: 0000-0002-5555-193X

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

Arzu BUYRUK GENÇ

ORCID ID: 0000-0002-4765-3274

Maçka Pakmaya Hüsamettin Ziler Ortaokulu, İstanbul, Türkiye

Maçka Pakmaya Hüsamettin Ziler Secondary School, Istanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 01.03.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 03.05.2017

Ece ERMUMCU

ORCID ID: 0000-0002-6427-9069

Şehit Abdülkadir Yüzbaşıoğlu Ortaokulu, Ankara, Türkiye

Şehit Abdülkadir Yüzbaşıoğlu Secondary School, Ankara, Turkey

Tuba KALAY

ORCID ID: 0000-0003-3628-8432

Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Biruni University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

Begüm SATICI

ORCID ID: 0000-0003-2161-782X

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

Ahmet Selçuk YILMAZ

ORCID ID: 0000-0003-1148-4496

Ahmet Hazım Uluşahin İmam Hatip Ortaokulu, Konya, Türkiye

Ahmet Hazım Uluşahin Religious Secondary School, Konya, Turkey

GİRİŞ

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) resmi verilerine göre, Türkiye’de örgün yükseköğretim programlarına 2016 yılında yerleştirilen öğrenci sayısı 792.249’dur (ÖSYM, 2016). Üniversiteye kayıtlı öğrenci sayısı ise yaklaşık beş milyondur (ÖSYM, 2013). Bu öğrencilerin çoğu üniversite yaşantısı boyunca pek çok problemle karşılaşmaktadır. Hem akademik, hem sosyal hem de psikolojik alanlardaki stres kaynaklarının oldukça fazla olması üniversite öğrencilerinin kaygı, endişe ve depresyon gibi sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır (Kitzrow, 2003). Üniversite eğitimi ile mesleki yeterlik kazanmaya çalışırken, gençlerin bir yandan da gelecekle ilgili planlamalar yapmaları ve gelecek için hazırlıklı olmaya çalışmaları gerekmektedir. Gençlerin üstesinden gelmeleri gereken en önemli psiko-sosyal görevlerden biri de kariyer planı oluşturmaktır (Osborn, Howard, & Leirer, 2007). Üniversite öğrencileri bu görevi yerine getirmeye çalışırken, kariyer yaşantıları ile ilgili olarak profesyonel yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler. Schweitzer (1996) üniversite öğrencilerinin yaklaşık %43’ünün kariyerleri konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada ise öğrencilerin yaklaşık %12’sinin kariyer gelişimine yönelik problemler ile psikolojik danışma servisine başvurdukları belirtilmiştir (Aluede, Imhonde, & Eguavo, 2006). Her ne kadar öğrenciler, üniversiteye belirli bir bölümü seçerek gelmiş olsalar da öğrencilerin bir kısmı kariyeri ve mesleği ile ilgili verdiği bu kararı eğitim süresince sorgulayabilmekte; bir kısmı ise kariyer ve mesleklerle ilgili konularda bilgi ve becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyabilmektedir (Gladding, 2013). Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde yayınlanan bir raporda, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin %68’i iyi bir iş bulabilmek; %64’ü bazı meslekler için gereken nitelikler; %55’i maaş ve gelecekteki kariyer koşulları; %49’u çeşitli mesleklerin avantaj ve dezavantajları; %47’si de ilgi ve yeteneklerine uygun bir meslek seçmek konusunda yardıma ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir (National Freshman Attitudes Report, 2014).

Türkiye’de yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise üniversite öğrencilerinin yaşadığı temel sorunlardan birisinin kariyerle ilgili olduğu anlaşılmaktadır (Atik & Yalçın, 2010; Erkan, Özbay, Cihangir Çankaya, & Terzi, 2012; Gizir, 2005; Karataş & Gizir, 2013; Kızıldağ et al., 2012; Şahin et al., 2009; Yerin Güneri, Aydın, & Skovholt, 2003; Zeren, 2015). Hamamcı, Bacanlı ve Doğan (2013), sınıf düzeyleri yükseldikçe eğitsel ve mesleki kararlarını verebilen öğrencilerin oranlarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili yaşadıkları sorunların son sınıfa yaklaştıkça yoğunlaştığı, iş bulamamaya yönelik endişe ve belirsizlikle birlikte daha çok kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Cafoğlu & Okçu, 2013; Gizir, 2005; Karataş & Gizir, 2013).

Geçmiş yıllarda üniversiteler yalnızca mesleki yeterlilik ve beceri kazandırmakla yükümlü kurumlar olarak görüldüğü için, öğrencilere sağlanan kariyer yardımları belirli bir merkezden yürütülmemiş, daha çok öğretim üyelerinin öğrencilere iş bulma konusunda yardım etmeleri şeklinde verilmiştir. Ancak yıllar içerisinde öğrencilerin farklı kariyer ihtiyaçlarına cevap verebilecek, yalnızca işe yerleştirme ile sınırlı olmayan, daha

kurumsal kariyer danışma birimlerine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu ihtiyaçlar nedeniyle özellikle 1950 ve 1960’lardan itibaren, kariyer merkezleri giderek gelişimsel ve çok yönlü bir yardımcı içeren bir biçimde değişime uğramaya başlamış (Niles ve Bowlsbey, 2013) ve kariyer gelişiminin üniversite dönemi sonrasında da devam ettiği görüşü (Zunker, 2006) giderek benimsenmiştir. Günümüzde kariyer gelişimi; insanların etkili iş yaşamına sahip olabilmesi için hayat boyu öğrenmesine yönelik bilgi, beceri ve davranış kazanımına yardımcı olma faaliyeti biçiminde tanımlanmaktadır (Karagözoğlu & Genç, 2013). Son yıllarda üniversitelerin farklı yaşlarda yükseköğretime giriş yapan, eğitimlerine belli bir süre ara verdikten sonra okula geri dönen, ülke içinden ya da dışından farklı kültürlerden gelen öğrencileri bünyesinde barındırması, kariyer merkezlerine olan ihtiyacı arttırmıştır. Sandoval Lucero (2014) da üniversitelerde öğrenci profilindeki çeşitliliğin artmasının, kariyer danışmanlığı alanında uygulanacak müdahalelerin güncellenmesi ve çeşitlenmesi konularını da beraberinde getiren önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye’de üniversitelerin kariyer merkezlerinin çalışmalarına yönelik olarak yapılan araştırmalar sayıca azdır. Ünalın (2013), üniversite kariyer merkezlerinin ilk örnekleri olan Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi’nin uygulamalarından yola çıkarak bir üniversite kariyer merkezi modeli önermiş ve Batı ülkelerindeki üniversitelere bağlı kariyer merkezleri ile karşılaştırmalı bir değerlendirme sunmuştur. Yapılan değerlendirmede, kariyer merkezlerinin gelişiminin Batılı ülkelerle benzer şekilde ilerlediği; ancak Türkiye’den farklı olarak ABD’de hemen hemen her üniversitede kariyer merkezi olduğu sonucuna varılmıştır. Yoğun (2013) tarafından yürütülen çalışmada ise incelenen 110 üniversitenin kariyer merkezinin web sayfasının 80’inin aktif olduğu; bunların 54’ünde etkinlik takviminin yer aldığı; bunların da ancak 24’ünün güncel olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Özden (2015) ise 32 üniversitenin kariyer merkezlerine ilişkin yönetmeliklerini, kariyer merkezlerinin organlarını ve bu organların faaliyetlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda kariyer merkezlerinin yarısından fazlasında kariyer faaliyetlerinin sırasıyla yayın ve tanıtım, mezunlarla iletişim, iş olanaklarını araştırma, kariyer seminerleri, öğrenci ve işyeri bilgi bankaları, işletme gezileri, kariyer danışmanlığı ve staj çalışmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalarda, kariyer merkezi sayılarının yetersiz olması, merkezlerde yürütülen faaliyetlerin kurumdaki kuruma değişiklik göstermesi ve merkezlerin temel organlarının ve bu organların işlevlerinde belirsizlik yaşanması, ortak bulgular olarak ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışma üniversitelerin kariyer merkezlerinin öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarını karşılama açısından ne durumda olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda üniversitelerin kariyer merkezlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi ve ilgili alan yazın ile uluslararası uygulamalar çerçevesinde değerlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu değerlendirmenin sonucuyla birlikte Türkiye’deki üniversitelere uygun bir kariyer merkezi modelinin önerilmesi hedeflenmiştir. Bu sayede, yeni açılacak veya hâlihazırda var olan üniversite kariyer merkezlerinin eksiklerini gidermeye yönelik çalışmaların hız kazanması sağlanabilecektir.

Türkiye’de en fazla sayıda üniversite ve üniversite öğrencisi barındıran il İstanbul’dur. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre İstanbul’da 11’i devlet ve 41’i vakıf olmak üzere toplam 52 üniversite bulunmaktadır ve bu üniversitelerde ön-lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi gören öğrenci sayısı 657.345’dir (YÖK, 2017). Bu sebeple çalışma grubu olarak İstanbul ilindeki devlet ve vakıf üniversiteleri seçilmiştir. Bu çalışma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversitelerin kariyer merkezlerinin genel özellikleri nelerdir?
2. Üniversitelerin kariyer merkezlerinde verilen hizmetler nelerdir?
3. Üniversitelerin kariyer merkezlerine öğrenciler hangi nedenlerle ve nasıl başvuruda bulunmaktadırlar?
4. Üniversitelerin kariyer merkezlerinin güçlü ve geliştirilmesi gerekli yönleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada betimleme yöntemine dayalı bir araştırma modeli kullanılmıştır. Betimleme yöntemi mevcut durumu ortaya koymak, betimlemek ve açıklamak amacıyla kullanılan bir bilimsel araştırma yöntemidir ve bu yöntem, mevcut durumun tespitini yapmak, bu durumlarda yaşanan problemlerin ortaya koymak ve çözüm için yeni hedefler geliştirmek amacıyla kullanılabilir (Kaptan, 1991: 59). Bu çalışmada da İstanbul’daki üniversitelerin kariyer merkezlerinin özelliklerini ortaya koymak amacıyla durum tespiti yapılması planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2015- 2016 öğretim yılında, İstanbul ilinde, kariyer merkezi yapılanmasına sahip, beş devlet ve 41 vakıf olmak üzere toplam 46 üniversite oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda ise, bu üniversiteler arasından rastgele seçilen ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan dört devlet ve yedisi vakıf olmak üzere toplam 11 üniversitenin kariyer merkezi yer almıştır. Çalışma grubundaki üniversitelerin kariyer merkezlerinin adları kodlanarak, devlet üniversitelerinin kariyer merkezleri DKM ve vakıf üniversitelerinin de VKM biçiminde verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kariyer Merkezi Anketi kullanılmıştır. Bu anket 18 maddeden oluşmaktadır. Ankette, araştırma sorularına paralel olarak belirlenen kategorilerde açık ve kapalı uçlu sorular yer almaktadır.

Geliştirilen Kariyer Merkezi Anketi’nin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla ankette yer alan sorular oluşturulmadan önce ilgili alan yazın taranmış, benzer çalışmalar gözden geçirilmiş, Türkiye ve yurtdışındaki üniversitelerin kariyer merkezlerinin internet sayfaları incelenmiştir. Ayrıca “National Association of Colleges and Employers, (NACE)” (2015) ile “National Career Development Association (NCDA)” (2010) tarafından belirlenen standartları kapsayacak biçimde bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan sorular için, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla (Büyüköztürk ve ark., 2010: 119) alanda çalışan üç farklı uzmandan görüş alınmıştır.

Tablo 1: Kariyer Merkezi Anketi ve Ankette Ele Alınan Kategoriler

Kategoriler	No	Sorular
Kariyer Merkezinin Genel Özellikleri	1.	Merkezin bağlı bulunduğu birim neresidir?
	2.	Kariyer merkezinin ulaşılabilirliği (konumu) nasıldır?
	3.	Kariyer merkezindeki birimler nelerdir?
	4.	Kariyer merkezinde çalışan personel sayısı nedir?
	5.	Kariyer merkezindeki ofisler hangi amaçlarla kullanılmaktadır?
	6.	Kariyer merkezinde bulunan donanım (cihazlar) nelerdir?
	7.	Kariyer merkezinin işbirliği içerisinde olduğu hangi kurum/kurumlar vardır?
	8.	Kariyer merkezinin üniversite içerisinde ortak çalışmalar yürüttüğü ve işbirliği içerisinde olduğu hangi birimler vardır?
Verilen Hizmetler	9.	Kariyer merkezinde kimlere yönelik hizmetler sunulmaktadır?
	10.	Kariyer merkezinde hangi hizmetler verilmektedir?
	11.	Kariyer merkezinde verilen hizmetler hangi yollarla duyurulmaktadır?
	12.	Kariyer merkezinde etkinlik planları oluşturulmakta mıdır?
	13.	Etkinlikler planlanırken ihtiyaç analizi yapılmakta mıdır?
	14.	Etkinliklerden sonra yapılan değerlendirme çalışmaları nelerdir?
Başvuru	15.	Kariyer merkezine başvuru sebepleri nelerdir?
	16.	Kariyer merkezine başvuru yolları nelerdir?
Güçlü ve Geliştirilmesi Gerekli Yönler	17.	Kariyer merkezinin size göre güçlü olan üç özelliği nedir?
	18.	Kariyer merkezinin size göre geliştirilmesi gereken üç özelliği nedir?

Bu düzenleme sonucunda, benzer sorular birleştirilmiş ya da elenmiştir. Ardından oluşabilecek aksaklıkları önlemek amacıyla bir üniversitenin kariyer merkezinde pilot uygulama yapılmış ve ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan kariyer merkezleri, araştırmacılar tarafından telefonla aranmış ve yetkili kişilere ulaştırılmıştır. Bu kişilere telefonda araştırma hakkında genel bir bilgi verilmiştir. Alınan randevu ile bu merkez yetkililerine yüz yüze ya da e-posta yolu ile anket soruları ulaştırılmıştır. Yetkililere anketle birlikte bilgilendirme ve onam formu da iletilmiştir. Bu formlarda, araştırmanın amacı açıklanmış, verilerin yalnızca bilimsel çalışmalarda ve üniversitelerin adları gizlenerek kullanılacağı bilgisine yer verilmiştir. Kariyer merkezi yetkilileri kendilerine gönderilen araştırmaya dair bilgilendirme ve onam formunu okuyup imzalamış, doldurdıkları anket formunu araştırmacılara ulaştırmışlardır. Verilerin toplanması 2015- 2016 öğretim yılı güz döneminde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik Kariyer Merkezi Anketi ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için IBM SPSS23 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde frekanslar ve yüzdelikler hesaplanmıştır.

BULGULAR

Kariyer Merkezlerinin Genel Özellikleri

Kariyer Merkezi Anketi'nde, merkezin kolay ulaşılabilir olup olmadığı, merkezin üniversite bünyesinde hangi birime bağlı olduğu, yaklaşık kaç öğrencisi olan bir üniversiteye hizmet verdiği, merkezdeki çalışma birimleri, personel sayısı gibi genel bilgileri öğrenmeye yönelik sorular yer almıştır. Araştırmaya katılan kariyer merkezlerinin tamamı, üniversite içindeki fiziksel konumlarının öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri yerlerde olduğunu belirtmiştir. Kariyer merkezlerinden beşi rektörlüğe, üçü genel sekreterliğe, ikisi kurumsal geliştirme ve tanıtım birimine ve biri de sağlık kültür ve spor daire başkanlığına bağlıdır.

Kariyer merkezlerinin buldukları üniversitelerin yaklaşık öğrenci sayıları, merkezde çalışan personel sayısı ile merkez bünyesindeki birim sayısına ait özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, üniversitelerin yaklaşık öğrenci sayıları 3.000 ile 180.000 arasında değişim göstermektedir. Öğrenci sayısı en çok olan üniversitenin kariyer merkezinde en fazla personel sayısı bulunmasına karşın, genel olarak üniversitelerin kariyer merkezlerine bakıldığında öğrenci sayısı ile personel sayısı arasında bir oran bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Kariyer merkezlerinde çalışan personelin uzmanlık alanlarına ve merkezde hangi birimlerin olduğuna dair bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Bulgulara göre, araştırmaya katılan üniversitelerin kariyer merkezlerinin tümünde müdür bulunmaktadır. Ayrıca kariyer merkezlerinin %63.63'ünde psikolog, %45.45'inde insan kaynakları uzmanı, %45.45'inde sekreter, %36.36'sında psikolojik

danışman, %27.27'sinde mutfak/temizlik görevlisi, %9.09'unda işletmeci-halkla ilişkiler uzmanı çalışmaktadır. Kariyer merkezlerinin %36.36'sı yukarıda yer alan sınıflamaların hiçbirine uymayan personelleri olduğunu bildirmiş ve bu personellerin memur, uzman, yarı zamanlı olarak çalışan asistan veya öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. Bulgulara göre, kariyer merkezlerinin %90.9 unda staj birimi, %63.63'ünde yurtdışı eğitim staj ve kariyer birimi, %54.54'ünde mezunları izleme birimi, %36.36'sında psikolojik danışma birimi, %18.18'inde ölçme değerlendirme birimi ve yine %18.18'inde çevrimiçi danışma birimi bulunmaktadır.

Kariyer merkezlerinin fiziksel ve teknolojik donanımına ait bilgiler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 2: Kariyer Merkezlerinin Yapıları

Üniversite	Öğrenci Sayısı	Personel Sayısı	Birim Sayısı
DKM1	175000-180000	11	4
DKM2	33000- 35000	12	3
DKM3	28.000-32.000	3	2
DKM4	13000-17000	2	1
VKM1	8000-11000	5	3
VKM2	20.000-23.000	4	5
VKM3	4.000-6.000	1	3
VKM4	3000-5000	3	3
VKM5	7000-90000	8	4
VKM6	3000-4000	4	4
VKM7	18.000-22000	8	2

Tablo 3: Kariyer Merkezlerinin Personeli ve Birimleri

Personel/ Birimler	f	%
Personel		
Müdür/Yönetici	11	100
Psikolog	7	63.63
İnsan Kaynakları Uzmanı	5	45.45
Psikolojik Danışman	4	36.36
Sekreter	5	45.45
Bilgisayar Teknisyeni	4	36.36
Mutfak/ Temizlik Görevlisi	3	27.27
İşletmeci-Halkla İlişkiler Uzmanı	1	9.09
Diğer	4	36.36
Birimler		
Staj Birimi	10	90.9
Yurtdışı Eğitim, Staj ve Kariyer Birimi	7	63.6
Mezunları İzleme Birimi	6	54.54
Psikolojik Danışma Birimi	4	36.36
Ölçme ve Değerlendirme Birimi	2	18.18
Çevrimiçi (Online) Danışma Birimi	2	18.18

Tablo 4 incelendiğinde kariyer merkezlerinin %63.63'ünde bireyle danışma odası, %54.54'ünde grupta danışma odası bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte hiçbir üniversitenin kariyer merkezinde test odası bulunmamaktadır. Üniversitelerin kariyer merkezlerinin tümünde bilgisayar bulunmaktadır. Bunların %81.81'inde fotokopi makinesi, %72.72'sinde projeksiyon cihazı %63.63'ünde kamera ve/veya ses kayıt cihazı bulunmaktadır.

Kariyer Merkezi Anketi'nde, merkezin işbirliğinde bulunduğu iç ve dış paydaşları hakkındaki bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, kariyer merkezlerinin en çok %72.72 oranla fakültelerle veya meslek yüksekokulları ile işbirliği yaptıkları görülmektedir. Dış paydaşlar açısından incelendiğinde ise en çok %45.45 oranla İŞKUR ile işbirliği yapıldığı görülmektedir.

Kariyer Merkezlerinin Hizmetleri

Kariyer Merkezi Anketi'nde, merkezin sunduğu hizmetler, hizmet verilen gruplar ve hizmetlerin duyurulma biçimi hakkındaki bilgileri öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde kariyer merkezlerinin tamamının seminer, konferans ve tanıtım organizasyonları düzenlediği görülmektedir. Ayrıca kariyer merkezlerinin %90.9'u sektör buluşmaları için etkinlikler planlamakta ve işverenlerle ilişki kurmaktadır. Bireysel rehberlik hizmeti veren kariyer merkezlerinin oranının % 81.81, mentörlük hizmeti veren kariyer merkezlerinin oranının da %72.72 olduğu görülmektedir. Kariyer merkezlerinin sadece %18.18'i tarafından verilen grupta psikolojik danışma hizmeti en az verilen hizmet türü olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 7'de hizmet verilen gruplar açısından bulgulara bakıldığında kariyer merkezlerinin tamamının lisans öğrencilerine hizmet verdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kariyer merkezlerinin %90.9'u yüksek lisans ve doktora öğrencilerine, %81.81'i işverenlere, %72.72'si mezunlara, %54.54'ü üniversite personeline, %54.54'ü üniversiteye hazırlanan öğrencilere hizmet vermektedir. Ayrıca kariyer merkezlerinin %27.27'sinin öğrencilerin

Tablo 4: Kariyer Merkezlerinin Fiziksel ve Teknolojik Donanımı

Fiziksel/ Teknolojik Donanım	F	%
Fiziksel Donanım		
Bireyle Danışma Odası	7	63.63
Grupa Danışma Odası	5	45.45
Seminer Odası	6	54.54
Kütüphane	2	18.18
Test Odası	0	0
Teknolojik Donanım		
Bilgisayar	11	100
Fotokopi Makinesi	9	81.81
Projeksiyon Cihazı	8	72.72
Kamera	7	63.63
Ses Kayıt Cihazı	7	63.63

Tablo 5: İç ve Dış Paydaşlar

İç/ Dış Paydaşlar	f	%
İşbirliği Yapılan İç Paydaşlar		
Fakülteler ve/veya Meslek Yüksek Okulları	8	72.72
Psikolojik Danışma Birimi	2	18.18
Enstitüler	1	9.09
Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı	1	9.09
Öğrenci Kulüpleri	1	9.09
Bireysel Akademik Gelişim Merkezi	1	9.09
İşbirliği Yapılan Dış Paydaşlar		
Türkiye İş Kurumu (İŞKUR)	5	45.45
Kamu Kuruluşları (Çalışma Bakanlığı, Hastaneler)	4	36.36
İnsan Kaynakları Şirketleri	2	18.18
Özel Sektör	1	9.09
Sivil Toplum Kuruluşları	1	9.09
Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEP)	1	9.09
İstanbul Ticaret Odası (İTO)	1	9.09
Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK)	1	9.09

Tablo 6: Kariyer Merkezlerindeki Hizmet Türleri

Hizmetler	f	%
Seminer, Konferans, Tanıtım Toplantıları	11	100
Sektör Buluşmaları İçin Düzenlenen Etkinlikler	10	90.9
İşverenlerle İlişki Kurma	10	90.9
Bireysel Rehberlik	9	81.81
Mentörlük	8	72.72
Grup Rehberliği	7	63.63
Yönlendirme	7	63.63
İşe Yerleştirme	6	54.54
Mezun Buluşmaları	6	54.54
Ölçme ve Değerlendirme	6	54.54
Konsültasyon	6	54.54
Çevrimiçi Hizmetler	6	54.54
Bireyle Psikolojik Danışma	5	45.45
Engelli/Dezavantajlı Bireylere Yönelik Yardım	5	45.45
Çalışma Mevzuatı Hakkında Bilgilendirme	4	36.36
Mezunları İzleme	4	36.36
Kariyer Gelişimine Odaklı Kredili Derslerin Açılması	3	27.27
Grupa Psikolojik Danışma	2	18.18

ebeveynlerine yönelik hizmetleri bulunduğu görülmektedir. Bulgulara göre kariyer merkezlerinin tümü, etkinliklerini haber vermek için web sayfalarını ve e-postalarını yaygın biçimde kullanmakta, telefonu ise çok daha az kullandığı görülmektedir.

Araştırmada kariyer merkezlerinde etkinliklerin planlanması ve değerlendirilmesi sürecinin nasıl yürütüldüğü sorulmuştur. Araştırmada yer alan kariyer merkezlerinin hepsi etkinliklerini planlamadan önce ihtiyaç analizi yaptığını ve belirli bir döneme ait etkinlik planı oluşturduğunu bildirmiştir. Ayrıca dokuz kariyer merkezinde, planlanan etkinlikler sonrasında memnuniyet anketi uygulandığı görülmektedir.

Çalışma grubundaki kariyer merkezlerinin tümü, planlanan etkinlikler uygulandıktan sonra değerlendirildiğini ve değerlendirme sonrasında planlanan etkinliklerin güncellendiğini ifade etmişlerdir. Bu değerlendirmelerin ise memnuniyet anketi uygulaması, başvuran öğrenci sayısı ve başvuran öğrencilerden alınan sözel geri bildirimler yolu ile yapıldığı bildirilmiştir.

Öğrencilerin Kariyer Merkezlerine Başvuru Nedenleri ve Başvuru Yolları

Kariyer Merkezi Anketi'nde, öğrencilerin kariyer merkezine başvuru nedenleri ve başvuru yolları gibi bilgileri öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular kapalı uçlu düzenlenmiştir ve anketi dolduran kişilerin birden fazla seçim yapabilecekleri ifadesine yer verilmiştir. Tablo 8'de öğrencilerin kariyer merkezine başvuru nedenleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Öğrencilerin kariyer merkezlerine başvuru nedenleri açısından incelendiğinde kariyer merkezlerinin tümünde öğrencilerin iş arama stratejilerini öğrenmek, özgeçmiş hazırlamak, mülakat stratejilerini bilmek, kariyer kararı vermek veya değiştirmek için kariyer merkezlerine başvuru yaptıkları görülmektedir.

Tablo 7: Kariyer Merkezlerinde Hizmet Verilen Gruplar ve Hizmetlerin Duyurulma Biçimi

Hizmetler	f	%
Hizmet Verilen Gruplar		
Lisans Öğrencileri	11	100
Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencileri	10	90.90
İşverenler	9	81.81
Mezunlar	8	72.72
Üniversite Personeli	6	54.54
Üniversiteye Hazırlanan Öğrenciler	6	54.54
Ebeveynler	3	27.27
Hizmetlerin Duyurulma Biçimi		
Web Sayfası	11	100
E-Posta	11	100
Afiş ve/veya el ilanı	10	90.90
Öğretim Elemanları Aracılığı İle	10	90.90
Sosyal Medya	9	81.81
Öğrenciler Aracılığı İle	6	54.54
Telefon	2	18.18

Bununla birlikte kariyer merkezlerine, yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile ilgili olarak ve yine yurt dışı kariyer olanaklarını öğrenmek ile ilgili başvuruda bulunulduğu anlaşılmaktadır. Kariyer merkezlerinin sadece %27.27'sinde öğrencilerin "mobbing" ile baş etme becerisi geliştirmek için başvuru yaptıkları göze çarpmaktadır.

Ayrıca merkezlerin tümünde öğrencilerin yüz yüze ve e-posta yoluyla başvuru yapabildikleri görülmektedir. Yapılan yüzdellik analizinde kariyer merkezlerinin %72.72'sinde öğrencilerin telefonla ve %62.62'sinde de "web" sitesi kanalıyla başvuruda bulunabilmeleri mümkündür.

Kariyer Merkezlerinin Güçlü/ Geliştirilmesi Gerekli Yönleri

Kariyer Merkezi Anketi'nde kariyer merkezlerinin güçlü yönleri-

Tablo 8: Öğrencilerin Kariyer Merkezine Başvuru Nedenleri

Başvuru Nedenleri	f	%
İş Arama Stratejileri	11	100
Özgeçmiş Hazırlama	11	100
Mülakat Stratejileri	11	100
Kariyer Kararı Verme veya Değiştirme	11	100
Yüksek Lisans/Doktora Eğitimi	9	81.81
Yurt Dışı Kariyer Olanakları	9	81.81
Kendini Tanıma	8	72.72
Profesyonel Ağ (Network) Oluşturma	7	63.63
İşe Yerleşme	7	63.63
Mobbingle Baş Etme Becerisi Geliştirme	3	27.27

Tablo 9: Kariyer Merkezlerinin Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönleri

Güçlü ve Geliştirilmesi Gereken Yönler	f	%
Güçlü Yönler		
Çalışma Ekibi	9	81.81
Kaliteli Hizmet	8	72.72
Hizmetlerin Ulaşılabilirliği	4	36.36
Hizmetlerin Güncellenerek Geliştirilmesi	2	18.18
Üniversitenin Sağladığı Alt Yapı	1	9.09
Öğrencilerin Beklentilerini Bilmek	1	9.09
Üst Yönetimin Desteği	1	9.09
Geliştirilmesi Gerekli Yönler		
Hizmetlerin Nitelik ve Niceliği	11	100
Çalışma Ortamındaki Fiziksel Koşullar	4	36.36
Kariyer Merkezinin Tanıtımı	3	27.27
Çalışma Kadrosunun Sayıca Yetersizliği	1	9.09
Bürokratik Süreçler	1	9.09
Finansal Destek Eksiği	1	9.09

nin ve geliştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu öğrenmeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da da görüldüğü gibi kariyer merkezlerinin %81.81'i çalışma ekiplerini; %72.72'si kaliteli hizmetlerini; %36.36'sı hizmetlerin ulaşılabilirliğini en güçlü yanları olarak göstermişlerdir. Kariyer merkezlerinin tamamı hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği konusunu geliştirilmesi gereken yönler arasında olması konusunda hemfikirlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın sonucunda, çalışma grubunda yer alan üniversitelerin kariyer merkezlerinin tamamının öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri yerlerde olduğu; üniversitelere kayıtlı yüksek sayıda öğrenci olmasına rağmen kariyer merkezindeki birim sayısının 1-5 arasında, personel sayısının da 1-11 arasında değiştiği ortaya konmuştur. Fiziksel koşullar açısından, kariyer merkezlerinin %63.63'ünde bireyle danışma odası, %54.54'ünde grupta danışma odası yer almakta ancak hiçbir üniversitenin kariyer merkezinde test odası bulunmamaktadır. Kariyer merkezleri iç paydaş olarak en çok %72.72 oranla fakültelerle veya meslek yüksekokullarla; dış paydaşlar olarak da en çok %45.45 oranla İŞKUR ile işbirliği yapmaktadırlar. Kariyer merkezlerinin tamamı seminer, konferans ve tanıtım organizasyonları düzenlemekte; %90.9'u sektör buluşmaları için etkinlikler planlamakta ve işverenlerle ilişki kurmaktadır. Bireysel rehberlik hizmeti veren kariyer merkezlerinin oranı % 81.81, mentörlük hizmeti veren kariyer merkezlerinin oranının da %72.72 olduğu görülmektedir. Kariyer merkezlerinin hizmet verdiği gruplar lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri, işverenler, mezunlar, üniversite personeli ve üniversiteye hazırlanan öğrencilerdir. Araştırmaya katılan kariyer merkezlerinin tamamı etkinlikleri planlamadan önce ihtiyaç analizi yapmakta ve etkinlik planı oluşturmaktadırlar. Öğrenciler kariyer merkezlerine, iş arama stratejilerini öğrenmek, özgeçmiş hazırlamak, mülakat stratejilerini bilmek, kariyer kararı vermek veya değiştirmek için başvurumaktadırlar. Kariyer merkezleriyle ilgili olarak çalışmaya katılan katılımcıların tamamı hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği konusuna değinmişlerdir.

Aşağıda araştırma bulgularına ilişkin tartışmalar alt başlıklar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir:

• Kariyer Merkezlerinin Genel Özellikleri

Araştırmanın bulgularına göre, üniversitelerin öğrenci sayılarına göre kariyer merkezinde çalışan personel sayıları oldukça sınırlıdır. Bu durumda, kariyer merkezlerinin personel ve bu personelin çalıştığı birimler olarak yetersiz kaldığı düşünülebilir. Bu farklılığın yanı sıra, kariyer merkezleri çalışanlarının niteliklerinin de birbirinden farklı olduğu gözlenmiştir. Her kariyer merkezinde müdür bulunmakta ancak diğer personelin branşları değişebilmektedir. Kariyer merkezine bağlı olan birimler incelendiğinde, psikolojik danışma, ölçme değerlendirme, staj, mezunları izleme, çevrimiçi kariyer psikolojik danışmanlığı, yurt dışı eğitim-staj ve kariyer birimlerinden hepsine birden sahip bir kariyer merkezine rastlanmamaktadır. İncelenen kariyer merkezlerinin yalnızca dördünde psikolojik danışma biriminin

olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yedi kariyer merkezinin bireyle danışma odası bulunduğu bilgisi alınmıştır. Bu durumda kariyer merkezlerinin tümünde bireyle danışma odalarının aktif şekilde kullanılmadığı düşünülebilir.

Bu araştırmada ele alınan kariyer merkezlerinden beşi rektörlüğe, üçü genel sekreterliğe ikisi kurumsal geliştirme ve tanıtım birimine ve biri de sağlık kültür ve spor daire başkanlığına bağlıdır. Bu durum, bütçesini üniversitelerin karşıladığı, bağımsız kariyer merkezlerine sahip Norveç, İngiltere, Danimarka ve Belçika gibi yabancı ülkelerdeki üniversite kariyer merkezlerinden örgütsel yapı açısından farklılık göstermektedir (Ünal, 2013).

Bulgulara göre, araştırmaya katılan 11 kariyer merkezinden sekizi, iç paydaş olarak fakülte ya da meslek yüksekokulları ile ikisi de psikolojik danışma birimi ile işbirliği içinde olduklarını belirtmişlerdir. Enstitüler ve öğrenci kulüpleri gibi birimlerle işbirliği olan birimler birer tanedir. Teknopark, kuluçka merkezi ya da proje ofisleri gibi teknoloji ile hayatı bir araya getiren, yeni projeler üreten birimleri ile işbirliği içinde olan kariyer merkezi-ne rastlanmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Merkezlerin işbirliği yaptığı dış paydaşlara ilişkin bulgular, kariyer merkezlerinin en çok İŞKUR ile çalıştığını göstermektedir. İki kariyer merkezi, insan kaynakları şirketleriyle ve kamu kuruluşlarıyla işbirliği içine girdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak yine de kariyer merkezlerinin çok az sayıda kamu kurum ve kuruluşu ile iş birliği içinde olduğu görülmektedir. Gençlerin iş piyasasında istihdamını sağlamaya destek olan kariyer merkezlerinin, kamu istihdam kurumları ile iş birliği içinde olması son derece önemlidir.

• Kariyer Merkezlerinin Hizmetleri

Bu araştırmanın bulgularına göre kariyer merkezlerinin tamamı seminer, konferans ve tanıtım organizasyonları düzenlemekte; büyük çoğunluğu da sektör buluşmaları için etkinlikler planlamakta ve işverenlerle ilişki kurmaktadır. Yoğun (2013) ve Özden (2015) de kariyer merkezlerinde genel olarak yürütülen faaliyetlerin, seminerler, kariyer günleri, kariyer danışmanlığı, mülakat provası, iş ve staj olanakları, etkili iletişim- kişisel gelişim seminerleri, özgeçmiş hazırlama, diksiyon ve etkili beden dili, yaratıcı düşünme gibi alanlara yayıldığına dikkat çekmektedirler.

Kariyer merkezlerinin neredeyse yarısında çevrim içi hizmetlerin verilmesi kariyer merkezlerinin hedef kitleye daha kolay ulaşımı açısından oldukça önemli bir noktadır. Bacanlı, Hamamcı ve Doğan (2013), yürüttükleri bir bilimsel araştırma projesi ile Türkiye'nin ilk ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerini destekleyen, çevrimiçi karar verme sistemini geliştirmişler ve bu sistemin öğrencilerin kariyer karar verme güçlüklerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan kariyer merkezlerinin hepsinde etkinlikleri planlamadan önce ihtiyaç analizi yapıldığı ve belirli bir döneme ait etkinlik planı oluşturulduğu bildirilmiştir. Bu durum kariyer merkezlerinin sunduğu hizmetleri belli bir etkinlik takvimi dâhilinde yaptıklarını göstermektedir. Yoğun (2013) tarafından yapılan araştırmayla kıyaslandığında günümüzde bu tür planlamaların artmış olması kariyer merkezlerinin etkinliği açısından daha olumlu gelişme olarak nitelendirilebilir.

- *Öğrencilerin Kariyer Merkezlerine Başvuru Nedenleri ve Başvuru Yolları*

Araştırma sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin kariyer merkezlerine daha çok bireylerin iş arama stratejilerini öğrenmek, özgeçmiş hazırlamak, mülakat stratejilerini öğrenmek, yurt dışı eğitim ve staj olanaklarını öğrenmek, kariyer kararı vermek/değiştirmek nedenleri ile başvuru yaptıkları görülmektedir. Günümüzde eğitilmiş, genç işsizlerin çoğunlukta olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu hizmetlerin, öğrencilerin iş hayatına hazırlık sürecinde son derece önem taşıdığı ve öğrencilerin de bu konular hakkında destek almaya ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Ayrıca başvuru yollarına bakıldığında öğrencilerin kariyer merkezlerine yüz yüze ve e-posta yoluyla telefonla ve web sitesi kanalıyla başvuruda bulunabildiği görülmekte, başvuru yollarında internet siteleri veya sosyal medya gibi yolların çok kullanılmadığı dikkat çekmektedir.

- *Kariyer Merkezlerinin Güçlü/ Geliştirilmesi Gerekli Yönleri*

Bu araştırmaya katılan kariyer merkezleri, güçlü yanlarının çalışma ekibinin iyi olması ve kaliteli hizmet sunulması olduğunu; zayıf yanlarının ise daha çok, hizmet niteliğinin geliştirilmesi ya da niceliğinin artırılması olduğunu ifade etmiştir. Bu iki bulgu bir arada ele alındığında bir çelişki varmış gibi görünmektedir. Bu durum, kariyer merkezlerinin az sayıda personelle olabildiğince kaliteli hizmet verme çabası olarak da algılanabilir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak yapılacak önerilerin, aynı zamanda Türkiye için de uygun bir model önerisi olabileceği düşünülerek öneriler iki kısımda ele alınmıştır:

- Kariyer Merkezi Model Önerisi ve
- Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler.

Bunlara ek olarak araştırmaya ilişkin sınırlılıklar da ele alınmıştır.

- *Kariyer Merkezi Model Önerisi*

Kariyer gelişimi hayat boyu devam eden bir süreçtir ve okullarda sunulan hizmetler içinde kariyer konusundaki hizmetlerin gerekliliği açıktır (OECD, 2004). Üniversite kariyer merkezleri, kariyer gelişimi için destek sağlayan, bireylere kendisini değerlendirme fırsatı veren, eğitim-danışmanlık, mülakat becerileri, atölye çalışmaları, bilgi sağlama gibi hizmetler sunan örgüt içi kuruluşlardır (Yoğun, 2013). Bu nedenle üniversitelerde sunulan kariyer danışmanlığı hizmetleri girişimci, öz-değerlendirmesi yüksek, iş bulma ve değiştirmede çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirmede son derece önemli kuruluşlardır.

Bu çalışmada önerilen kariyer gelişim merkezi modelinin kariyer gelişim uzmanlarına veya üniversitelere yol gösterici bir niteliğe sahip olması amaçlanmıştır. İlk kısımda kariyer merkezinin fiziksel özellikleri ve merkez bünyesinde bulunması gereken birimler ele alınmıştır. İkinci kısımda hizmet verecek olan personel hakkında bilgiler verilmiştir. Önerilen modelin üçüncü kısmında da kariyer merkezinde verilecek olan hizmetler ele alınmıştır.

Kariyer danışmanlığı hizmetlerinin sağlıklı sunulabilmesi için temel koşul, gerekli altyapının sağlanmasıdır. Bu anlamda kariyer merkezlerinin, üniversite içinde herkesin kolaylıkla ulaşabileceği yerlerde olması önem taşımaktadır. Ulaşılabilir olmak, engelli ya da özel ihtiyaçları olan bireylerin de bu binayı kolaylıkla kullanabilmeleri anlamını taşımaktadır. Üniversitenin birden fazla yerleşkesi olması durumunda birden fazla birimin buralarda faaliyet göstermesi ulaşılabilirlik bakımından önemlidir. Kariyer merkezi olarak kullanılan yapıların, kariyer merkezinin amaçlarına ve çalışmalarına uygun şekilde birimleri içermesi istenmektedir. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak oluşturulan birimlere ilişkin öneriler Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1'de verilen birimler, üniversitelerin ihtiyaçlarına göre artırılabilir ancak minimum koşullarda her kariyer merkezinde bu birimlerin oluşturulması önerilebilir. Birimlerin sağlıklı olarak çalışabilmesi için bireyle ve grupta danışma odaları, görüşme ve seminer odaları, test odası gibi çalışma alanları ile gerekli teknolojik donanım ile desteklenmesi ve internet erişimine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, merkezdeki kayıtların gizliliği ve güvenliği için etik ilkelere uygun önlemlerin alınması da dikkat edilmesi gereken durumlardan bir tanesidir.

Üniversitelerdeki kariyer merkezlerinin etkili olması için, alanında uzman kişilerin çalıştırılmaları ve kariyer merkezi birimlerinin ve personelinin hizmet tanımlarının özenle belirlenmesi gerekmektedir. Bir kariyer merkezinde çalışması önerilen personel aşağıdaki gibidir:

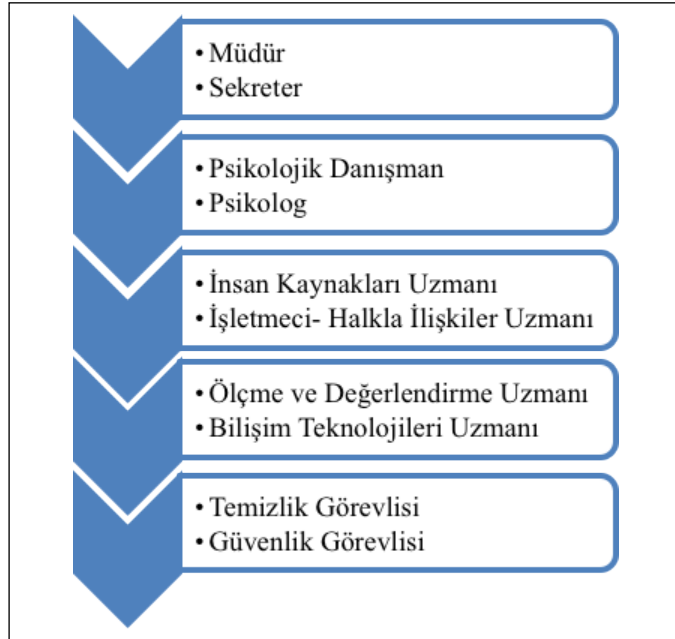
Şekil 2'de yer alan personelin bir kısmı belli bir birime bağlı olarak çalışabilir. Örneğin psikolojik danışmanlar ve psikologların, Psikolojik Yardım Biriminde görev almaları uygundur. Ancak ölçme ve değerlendirme uzmanı ya da bilişim ve teknoloji uzmanı gibi çalışanlar birden fazla birime hizmet sağlayabilir. Şekil 2'de verilen personele ek olarak kariyer merkezlerinde gönüllü çalışanlar ve stajyerler de yer alabilir.

Personel seçimi ile ilgili olarak en önemli noktalardan biri, psikolojik yardım biriminde görev alacak personelin seçimidir. Brown ve Ryane Krane (2000) danışmanlara kariyer seçimi ya da



Şekil 1: Kariyer merkezi birimleri.

karar verme süreçlerinde verilecek yardımı, kariyer danışmanlığının en önemli kısımlarından biri olarak kabul etmektedir. Dolayısıyla kariyer merkezlerinin etkili bir biçimde çalışması için alanında yetkin, çok kültürlülük ile ilgili konularda kariyer ihtiyaçlarının farkında olan profesyonel hizmet sunucuların



Şekil 2: Kariyer merkezi çalışanları.

çalışmaları önerilebilir (Brown & Ryane Krane, 2000; Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003). Başta psikolojik danışmanlar olmak üzere, kariyer merkezlerinde farklı birimlerde çalışan personelin, gerekli bilgi ve beceriye sahip olması ve değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi için daha donanımlı hale gelmesi oldukça önemlidir (Zunker, 2006). Bu kapsamda kurum içi veya kurum dışında personelin alanla ilgili eğitimler alması, çalıştaylar, kongreler ve seminerlerle katılımının desteklenmesi yoluyla personelin kariyer anlamında bilgi ve becerisinin artırılması oldukça önemlidir.

Kariyer merkezlerinin bulunduğu üniversitede tüm birimlerle işbirliği içinde çalışması, merkezin verimliliğini artırabilir. Bu nedenle kariyer merkezlerinin doğrudan rektörlüğe bağlı olması, iç paydaşları ile iletişimi kolaylaştırabilecektir. Dış paydaş olarak özel sektör, (çeşitli şirketler, sivil toplum kuruluşları, dernekler vb.) ve kamuya ait kurum ve kuruluşlar (İŞKUR, Çalışma Bakanlığı, ticaret odaları, vb.) iş birliği açısından dikkate alınmalıdır.

Kariyer merkezleri çeşitli şekillerde öğrencilere ulaşmayı hedefleyebilir. Bu bağlamda kariyer merkezinde çalışan personelin vereceği hizmetler de çeşitlenebilmektedir. Kariyer merkezlerindeki tüm birimlerde seminer ve konferans gibi etkinliklerin yapılması, konsültasyon ve değerlendirme amaçlı toplantıların düzenlenmesi mümkündür. Kariyer psikolojik danışmanları, bireysel psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, atölye çalışmaları, seminerler ve kariyer planlama seminerleri ile öğrencilerin kariyer sorunlarına yönelik yardım sağlayabilir (Niles & Bowsbey, 2013). Bu ve benzeri hizmetlerin hangi



Şekil 3: Kariyer merkezindeki birimler ve hizmetleri.

birim tarafından verilebileceğine ilişkin öneriler aşağıda yer alan Şekil 3’de yer almaktadır. Burada yer alan hizmet çeşitleri, üniversitelerin ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilebilir.

Üniversitelerin kariyer merkezlerinde öğrencilerin kendilerini tanımaları, kariyer amaçları belirlemeleri, kariyer planı oluşturmaları, kariyerleri ile ilgili kararlar vermeleri, yaşam boyu eğitimlerini planlamaları, iş arama becerileri kazanmaları (Niles ve Bowsbey, 2013), etkili niyet mektubu ve özgeçmiş hazırlama, etkili iş görüşmeleri yapabilmek, olası iş olanakları ve iş tekliflerini değerlendirme (University of Washington Career Center, 2015) gibi becerileri kazanmaları için gerekli ve yeterli hizmet sağlanabilmelidir. Ayrıca kariyer merkezlerindeki etkinliklerin sosyal medya ve internetten güncel bir şekilde duyurulması kariyer merkezinin görünürlüğü ve etkililiği açısından önemli olabilir. Bu kapsamda kariyer konularıyla ilgili hedef kitlenin gelişimsel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanacak broşür ve afişler hem üniversitenin/kampüsün çeşitli birimlerine asılabilir hem de internet aracılığı ile duyurulabilir.

Üniversite kariyer merkezlerinde sadece üniversiteye kayıtlı öğrenciler için değil, mezun öğrencilere verilecek hizmetlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda kariyer merkezleri, kariyer yönünü değiştirmek isteyen, eğitimlerle kendi kariyer alanlarında ilerlemek isteyen, üniversiteye tekrar kayıt olmak isteyen ve hatta emeklilikten sonra ikinci kariyerine başlamak isteyen mezunların da ihtiyaçlarını karşılamaya dönük hizmetleri içerebilir (Zunker, 2006).

• Gelecekte Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma, üniversitelerin kariyer merkezlerini incelemek üzere planlanmıştır. Gelecekte yapılması planlanan araştırmalarda, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında kariyer gelişimi konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi ve bu eğitim basamakları için kariyer merkezi modelleri üzerinde çalışılması önerilebilir. Kariyer merkezlerinde yürütülen uygulamalı çalışmaların öğrencilerin kariyer ihtiyaçlarını karşılamada ve kariyer problemlerini çözmede etkililiğinin sınanması gereklidir. Bu anlamda kariyerle ilgili yapılan müdahalelerle ilgili süreç ve sonuç araştırmalarına duyulan ihtiyaç da oldukça fazladır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma İstanbul ilinde yer alan üniversitelerin kariyer merkezlerinde yürütülmüştür. Türkiye’nin farklı illerindeki kariyer merkezlerinin durumlarının araştırmaya dâhil edilmemesi bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

KAYNAKLAR

- Aluede, O., Imhonde, H., & Eguavoen, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian University students. *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 50-57.
- Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1520-1526.

- Bacanlı, F., Hamamcı, Z., & Doğan, H. (2013). Türkiye’deki ergen öğrenciler için gelişimsel ve kapsamlı bir “online” ideal kariyer karar verme sistemi geliştirme ve etkililiğini değerlendirme. TÜBİTAK SOBAG 110K418 numaralı proje raporu. Retrieved from http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ&ano=179865_5cb744c734a3c14ac430bc32eaec6b50
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In Brown S. D. & Lent R. W. (Eds.). *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cafıoğlu, Z., & Okçu, V. (2013). Gençlik sorunları: Siirt ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(12), 82-115.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2012). *Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri*. *Education and Science*, 37(164), 94-107.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gladding, S. (2013). *Psikolojik danışma kapsamlı bir meslek*. (Çev: Voltan Acar N.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hamamcı, Z., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2013). İlköğretim ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44), 284-299.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekiş Ofset.
- Karagözoğlu, B., & Genç, İ. (2013). Üniversitelerde kariyer geliştirme programlarının önemi. I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, 28-29 Kasım 2013, Ankara.
- Karataş, A., & Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 250-265.
- Kızıldağ, S., Zorbaz, S. D., Gençtanırım, D., & Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 185-196.
- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today’s college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41(1), 167-181.
- National Association of Colleges and Employers (NACE). (2015). *Professional standards for college and university career services*. Pennsylvania: NACE. Retrieved from <http://www.umuc.edu/documents/upload/nace-job-outlook-2015.pdf>
- National Career Development Association (NCDA). (2010). *Career Counselor Assessment and Evaluation Competencies*. Oklahoma: NCDA. Retrieved from https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/18143/aace-ncda_assmt_eval_competencies
- National Freshman Attitudes Report (2014). Special focus on career decision-making toward the goal of college completion. Retrieved from <https://www.ruffalonl.com/papers-research-higher-education-fundraising/2014/2014-freshman-attitudes-report-for-two-year-colleges>

- Niles, S., & Bowsbey, J. H. (2013). *21. yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri*. (Çev: Korkut Owen F.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Why career development matters? Organisation for economic co-operation and development. Career Guidance and Public Policy Bridging the Gap*. Paris: OECD Publishing.
- Osborn, D. S., Howard, D. K., & Leierer, S. J. (2007). The effect of a career development course on the dysfunctional career thoughts of racially and ethnically diverse college freshmen. *The Career Development Quarterly*, 55(4), 365-377.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2013). *Öğrenci sayıları*. Retrieved from <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69398/h/1ogrencisayozettablosu.pdf>
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2016). *Öğrenci yerleştirme sayıları*. Retrieved from <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/YerlestirmeSayisalBilgiler10082016.pdf>
- Özden, M. C. (2015). Üniversite yönetmelikleri çerçevesinde kariyer merkezlerinin amaç ve faaliyetleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 146-170.
- Sandoval Lucero, E. (2014). Serving the developmental and learning needs of the 21st century diverse college student population: A review of literature. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(2), 47-64.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. *Journal of American College Health*, 45(2), 73-77.
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R., & Açıköz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1435-1449.
- University of Washington Career Center (2015). Retrieved from <http://careers.washington.edu/>
- Ünalın, N. (2013). Üniversite kariyer merkezleri için bir model önerisi. I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, 28-29 Kasım 2013, Ankara.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390-410.
- Yerin- Güneri, O., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(1), 53-63.
- Yoğun, A. E. (2013). Üniversite kariyer merkezlerinin yapısı, çalışanları ve hizmetleri: Genç istihdamının artırılması bağlamında üniversiteler ve İŞKUR işbirlikleri. I. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, 28-29 Kasım 2013, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2017). Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zeren, Ş. G. (2015). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma: Danışanların sorunları ve memnuniyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 127- 141.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: a holistic approach*. Belmont, CA: Brooks.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kente ve Üniversiteye Uyumlu: Karaman İli Örneği*

The Adaptation of Foreign Students to the City and University: Karaman Province Case*

Sefa USTA, Yusuf SAYIN, Yiğit Anıl GÜZELİPEK

ÖZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Üniversite ve Karaman'da yaşadıkları sorunlarının tespit edilmesi ve buna yönelik çözüm stratejileri geliştirilmesi, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öncelikle konuyla ilgili kavramsal çerçeve ele alınmış olup, Üniversitede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik bir alan araştırması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın dayanağını oluşturan teorik çerçeve "bütünleştirici iletişim teorisi" temeline oturmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversiteye ve kente yönelik algılarının tespit edilmesinde, anket metodu uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi ise istatistik programları kullanılarak yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, fırsatlar ve riskler bağlamında değerlendirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler için Karaman'da trafik sorununun olmaması, büyük şehirlere yakınlığı, danışmanların öğrencilere ilgilerinin yüksek olması ve uluslararası öğrenci değişim programlarının titizlikle yürütülmesi fırsat olarak; Karaman'da havalimanının olmaması ve sosyal etkinliklerin az olması ve yabancı dil eğitimi verilen ayrı bir birimin olmaması da risk olarak görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yabancı uyruklu öğrenci, Kültürel entegrasyon, Küreselleşme, Uyum

ABSTRACT

The main aim of this study is to determine the problems experienced by the foreign students who study at Karamanoğlu Mehmetbey University and in Karaman Province, and to develop solution strategies for them. Within the scope of the study, firstly the conceptual framework related to the topic has been discussed and a field research has been conducted for the foreign students studying at University. The theoretical framework of the study is based on "Integrative Communication Theory". The questionnaire method has been applied to

*Bu makale, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenen, "27-M-16" numaralı " Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Kente ve Üniversiteye Uyumlu: Tehditler ve Fırsatlar" başlıklı projenin gözden geçirilmiş, güncellenmiş ve genişletilmiş halidir ve adı geçen projeden türetilmiştir.

*This article has been reviewed, updated and expanded with the project titled "Adaptation of Foreign Students to the City and University: Threats and Opportunities" by Karamanoğlu Mehmetbey University Scientific Research Projects Commission, No: "27-M-16", Karamanoğlu Mehmetbey University, derived from the Aforementioned Project.

Sefa USTA (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3846-7987

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Karaman, Türkiye
Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and Public Administration,
Karaman, Turkey
sefausta@gmail.com

Yusuf SAYIN

ORCID ID: 0000-0003-4246-9416

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Karaman, Türkiye
Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and International Relations,
Karaman, Turkey

Yiğit Anıl GÜZELİPEK

ORCID ID: 0000-0001-6061-7254

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Karaman, Türkiye
Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Political Science and International Relations,
Karaman, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 22.10.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 16.01.2017

determine the perceptions of the foreign students educated at the university and the city. The analysis of the quantitative data obtained has been made by statistical programs. The findings collected from the study have been evaluated in terms of opportunities and risks. For foreign students while the city's being devoid of traffic problems, its proximity to major cities, the interest of advisors in students' concerns, and the meticulous conducting of international student exchange programs are among the opportunities; the lack of an airport in Karaman and the lack of social activities and the absence of a separate language-learning unit are regarded as a risk.

Keywords: Foreign student, Cultural integration, Globalization, Adaptation

GİRİŞ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (KMÜ)'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin hem üniversiteden hem de şehirden (Karaman ilinden) beklentilerinin neler olduğunu tespit edilerek üniversiteye ve kente sunabileceği katkıların neler olabileceğinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin gözünden kentin ve üniversitenin fırsat/tehditleri irdelenmektedir.

Bu minvalden hareketle hazırlanan çalışmada öncelikle yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili istatistikî bilgiler taranmıştır. Yapılan araştırmaların neticesinde 2016 yılı itibarıyla KMÜ'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin profilleri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1'de görüleceği üzere, KMÜ'de okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin, yaklaşık yarısı Ortadoğu (Suriye, Suudi Arabistan, Irak) ülkelerinden gelmiştir. Bununla birlikte, Orta Asya (Azerbaycan, Afganistan, Türkmenistan, Kırgızistan) ülkelerinden toplam 28 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Afrika kökenli öğrencilerin sayısı dört, Balkanlar'dan (Makedonya) öğrenim görmeye gelen öğrenci sayısı ise ikidir.

Tablo 2 dikkate alındığında, KMÜ'de okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dört yıllık eğitim veren İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) ve Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Edebiyat Fakültesi'nde yedi; Sağlık Bilimleri Fakültesinde altı; Kamil Özdağ Fen Fakültesi'nde bir öğrenci öğrenim hayatına devam etmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin, 57'si lisans; altısı ön lisans (Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu); ikisi yüksek lisans eğitimi almak için KMÜ'yü tercih etmiştir. KMÜ'de 2016–2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla 65 yabancı uyruklu öğrenci kayıtlıdır.

Yabancı öğrencilere yönelik istatistikî bilgiler verildikten sonra, gerçekleştirilen çalışmanın hedefleri şu şekilde ifade edilebilir. Bu çalışmayla beraber kısa vadede, KMÜ'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının çözülmesi hedeflenmektedir. Mevcut yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulmasının neticesinde ilerleyen dönemlerde KMÜ'de öğrenim görecek olan yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerine karşı yaklaşım çok daha bilinçli ve etkili olacaktır. Uzun dönemde ise bu projeden elde edilecek tecrübelerin Türkiye genelindeki üniversitelerle paylaşılıp, yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin ulusal boyutta bir ortak eğitim politikasının oluşturulması hedeflenmektedir.

Hazırlanan çalışmanın önemini ortaya koyan temel argümanlar şu şekilde sıralanabilir:

- KMÜ'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesi ve buna uygun çözümler üretilmesi
- KMÜ'nün uluslararasılaşması
- Planlanan bu projeden elde edilecek sonuçların ve çözüm stratejilerinin şehirde yaşayan mültecilerin sorunlarının çözümünde bir perspektif olarak kullanılması
- Yabancı uyruklu öğrencilerle yerel halkın kaynaştırılması ve Karaman'ın tanıtılması

Elde edilecek bulguların ve çözüm stratejilerinin üniversitemize önümüzdeki dönemlerde gelecek olan yabancı uyruklu öğrencilerinin sorunlarının çözümünde hızlandırıcı bir unsur olarak kullanılmalıdır.

Tüm bu yönleriyle düşünüldüğünde, çalışmanın, hem akademik literatüre hem de yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının çözümüne katkı sağlayarak önemli bir işlevi yerine getireceği beklenmektedir.

Ritzer ve Dean (2015), eserlerinde küreselleşme sürecini çok farklı perspektiflerden ele almış olsalar da, "zaman-mekân sıkışması" kavramı, bütün bakış açılarının ortak yönü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer ifadeyle küreselleşmeyle beraber, küresel akışkanlığın önündeki en önemli iki engel olan zaman ve mekân kavramları, bu süreç içerisinde belirleyici rollerini git-gide kaybetmeye başlamıştır. Küreselleşme süreciyle beraber sadece mal ve hizmetlerin serbest dolaşımı sağlanmamış olup, aynı zamanda insanların da serbest dolaşımı önceki dönemlere göre çok büyük bir oranda artış göstermiştir. Son yıllara kadar ekseriyetle insanların serbest dolaşımından anlaşılan husus turizm faaliyetleri ve çalışma maksadıyla yurtdışına göçler olsa da, artık eğitim amacıyla da anavatanlarından ayrılan öğrencilerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Anavatanlarından eğitim-öğrenim maksadıyla ayrılan öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmek istemelerinin temel nedenleri arasında daha iyi bir eğitim alma arzusu, farklı ortam ve kültürleri daha yakından tanıma eğilimi veya kaynak ülkenin yükseköğrenim görecek öğrenci sayısına ilişkin koymuş olduğu kotanın haricinde kalmak gibi zorunluluklar sayılabilir. Bu çerçevede yurtdışında yükseköğrenim görme olgusu hem öğrenciler için hem de tercih edilen üniversite ve ülkeler için karşılık fayda edinme beklentisiyle yürümektedir. Yurtdışında öğrenim gören öğrenci sahip olacağı diploma ve donanımla kendine daha iyi bir gelecek kurmayı beklerken ev sahibi konumunda olan ülke ve üniversite ise sahip olmuş olduğu yabancı uyruklu öğrencilerden hem ekonomik hem de beşeri fırsatlar elde etmeyi amaçlamaktadır (Özer, 2012). Bu durum ise şüphesiz ki, daha fazla yabancı uyruklu öğrenci tarafından tercih edilen bir üniversite olabilmek için

Tablo 1: Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Ülkeleri

Kaynak Ülke	Öğrenci Sayısı	Kaynak Ülke	Öğrenci Sayısı
Suriye	28	Kırgızistan	2
Azerbaycan	17	Fas	2
Afganistan	6	Irak	1
Türkmenistan	3	Burkina Faso	1
Makedonya	2	Moritanya	1
Suudi Arabistan	2	Toplam	65

Tablo 2: Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Üniversite Bilgileri

Fakülte	Öğrenci Sayısı	Sınıf	Öğrenci Sayısı
İİBF	22	Hazırlık	14
Mühendislik	21	1.	15
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	3	2.	12
Sağlık Bilimleri Fakültesi	6	3.	12
Edebiyat Fakültesi	7	4.	10
Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	3	Yüksek Lisans	2
Kamil Özdağ Fen Fakültesi	1		
Sosyal Bilimler Enstitüsü	2		
Toplam	65	Toplam	65

küresel çapta yükseköğretim kurumları arasında çok büyük bir rekabeti doğurmaktadır.

Önceki dönemlerde genellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa Birliği (AB) merkezli sağlanan burslarla yürütülen küreselleşmiş eğitim anlayışı, son dönemlerde ulusal hükümetlerin de sağlamış olduğu burslar ve teşvikler sayesinde batının tekelinden sıyrılıp çok daha çeşitlenmiştir. Bu kapsamda Türkiye de sağlamış olduğu devlet bursları veya diğer devlet imkânları sayesinde yabancı uyruklu öğrenciler için üniversite eğitimi ve lisansüstü çalışmalar için popüler ülkelerden birisi haline gelmiştir.

Öte yandan bu süreci karşılıklı fayda edinme beklentisine uygun ilerletebilmek her şeyden önce yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaşmış oldukları sorunların etkili bir şekilde çözülmesi ve öğrencilerin beklentilerinin büyük ölçüde karşılanabilmesi ile mümkündür.

Öğrencilik döneminin kendine has sorunları olmakla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlar, teknik ve bürokratik süreçleri de kapsayacak şekilde daha komplike bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenim süresince oluşabilecek dil bariyerleri, barınma, ulaşım ve devlet kurumlarıyla kurulması zorunlu ilişkiler bu sürecin en önemli zorlukları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlara ilişkin üretilecek çözüm metotları ise ancak sorunların doğru tespiti ve sürekli yenilenme ile mümkündür.

Öte yandan, yukarıda sayılan teknik engeller ortadan kaldırıldığında dahi yabancı öğrenciler için çok önemli bir diğer zorluk da buldukları ülkeye olan adaptasyon sürecidir. Bu bağlamda,

adaptasyon süreci teknik engellerin ortadan kaldırılmasına nazaran çok daha uzun ve subjektif bir süreci ifade etmektedir. En temel haliyle bir uyum süreci olan adaptasyon genellikle sosyal teorisyenler tarafından incelenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bütünleşme teorileri, muayyen bir toplumsal yapı içerisinde bireylerin sosyal kuralları çerçevesinde birbirleriyle olan ilişkilerini incelemektedir. Burada esas olan, bireylerin toplumsal ilişkilerinin harmonik bir şekilde ilerlemesinden ziyade, farklı toplumsal unsurlar arasında asgari uyumun sağlanmasıdır (Beresneviciute, 2003). Kaldı ki, Carteu (1984) baskın olan kültür ile zayıf kalan kültür arasındaki çatışmayı doğal bir sosyolojik durum olarak kabul etmektedir. Benzer şekilde uluslararası ilişkilerde de realist okul uluslararası sistemi devletlerarası çıkar çatışmasından ve güç maksimizasyonundan ibaret görmektedir. Son tahlilde, hem siyasal hem de toplumsal ilişkiler bağlamında bir hakikat olan çatışma kavramının ne şekilde adaptasyon sürecine dönüştürülebileceği esas soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu konuda Young Yun Kim'in oluşturmuş olduğu Bütünleştirici İletişim Teorisi ("Integrative Communication Theory") özellikle yabancı öğrencilerin buldukları yeni ortama uyum sağlayabilmeleri adına kayda değer bir perspektif sunmaktadır. İletişimi teorisinin ana eksenine oturtan Kim, iletişim sayesinde kültürel kodların bireylerin sinir sistemine geçebileceği belirtmektedir. Böylelikle, iletişimin "özümsemesiyle" beraber bulunduğu kültüre yabancı olan bireyin anlama ve empati kurma yeteneği de büyük oranda artacaktır (Kim, 2001). İletişimin karşılıklı bir süreç olduğu düşünülürse, Kim'in teorisi tersten okunduğu zaman ortaya çıkan sonuç, iletişimin sadece yabancı bireyin anlama ve empati kurma yeteneğini arttırmakla kalmayıp, bas-

kın kültürün de pasif kültürü anlama kabiliyetinin artacağına yöneliktir. Harvey (2007) tarafından İtalya ve İspanya’da öğrenim gören öğrencilere yönelik yapılmış olan çalışma da Kim’in teorisini desteklemektedir.

Türkiye’de yabancılara yönelik yapılan çalışmalar, ekseriyetle göç ve buna bağlı olarak gelişen mültecilere yönelik yapılmıştır. Farklı sosyal bilim alanlarında göç konusunda yapılan araştırmalar ve modellemeler, göç sürecini genel olarak göçmenlerin özellikleri, göç gerekçeleri, göç edilen bölgedeki yerel kültürün göçe ve göçmenlere karşı algılar bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemektedir (Göregenli & Karakuş, 2014). Bu bağlamda yukarıdaki ifadeden çıkarılabilecek birincil sonuç olarak göçmenlerin potansiyel problemlerinin tespitindeki en önemli iki belirleyici unsurun göçmen kişilerin nitelikleri ve göç edilen coğrafyanın özellikleri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu noktada üzerinde durulması gerek bir diğer önemli kavram ise uyumdur. Aslına bakılacak olursa yukarıda göç sonrası meydana gelebilecek sorunlar daha basit bir ifadeyle uyum sorunu olarak da adlandırılabilir. Bu bağlamda, uyum kavramı bireyin içinde yaşadığı toplumla arasındaki kavga ve çatışmaların olumlu yönde iç ve dış tepkilerle dengeye dönüşebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Özçetin, 2013). Bireyler içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamış dahi olsalar yabancı öğrencilerin karşılaşması muhtemel sorunlar sadece psikolojik veya sosyolojik sorunlardan ibaret değildir. Bunun yanında üniversite başta olmak üzere diğer devlet kurumlarının da sürece dâhil olmasıyla beraber karşılaşılması muhtemel sorunların bir de bürokratik kaynağı vardır. Ortaya çıkması muhtemel bütün bu sorunların çözümü hem psikolojik hem de idari dinamiklerin bir araya gelmiş olduğu oldukça girift bir süreci tanımlamaktadır.

Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar ise genellikle lisansüstü ve doktora çalışmalarında kendini göstermektedir. Aksu & Paykoç (1986) “ODTÜ Kampüsü’nde Gençlik ve Sorunları” konulu bir eser yayınlamışlardır. Bununla birlikte, kendisi de yabancı uyruklu bir öğrenci olan Khosh (2015) Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik bir doktora çalışması yapmıştır. Aynı şekilde Alkış (2014), farklı üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışmalarda kültürler arası etkileşim ve kültürleşme stresini ölçmüştür. Aktaş (1997) ise, üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelendiği bir makale yayınlamıştır. Zerengök (2016) ise yapmış olduğu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin önemli sorunlarından birisi olan sosyalleşme üzerinde durmuştur.

Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin geliştirilmesi teklif edilen oryantasyon uygulamaları ise öğrenci sorunlarına ilişkin bir çözüm önerisi olarak Coşkunserçe (2014) tarafından yapılan bir çalışmada tartışılmıştır.

Türkiye’de bu konuyla ilgili yapılan doğrudan çalışmalardan biri ise yine kendisi de bir yabancı uyruklu öğrenci olan Snoubar (2015) tarafından hazırlanmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların problem tespitinde bulunulanları genellikle yabancı uyruklu öğrenciler tarafından hazırlanmıştır.

Nihayetinde, Allaberdiyev (2007), Azmaz (1995), Ercan (2001), Özçetin (2013) ve Pirliev (2010) tarafından yapılan çalışmalarda konu, yapılan çalışmaların ekseriyetini oluşturan sosyal uyum perspektifinden ele alınmıştır. Son tahlilde, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını yansıtan çalışmaların birçoğu, sosyal uyum ve kültür stresi perspektifinden ele alınmış ve öğrenci sorunlarının sosyolojik boyutu incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu kısımda KMÜ’de okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin üniversiteye ve kente uyumları konusundaki algılarını belirlemeye yönelik alan araştırmasının (anket) amacı, yöntemi, evren ve örnekleme, kısıtları ve varsayımları ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı

KMÜ’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerinin tespit edilmesi ve tespit edilen problemlere yönelik olarak kurumsal boyutta çözüm önerilerinin ortaya konulması projenin temel amacıdır. Bu genel çerçevede, gerçekleştirilecek çalışmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- KMÜ merkezli gerçekleştirilen alan araştırmasının, ileride Karaman ‘da ve Türkiye genelinde yapılacak diğer alan araştırmalarına ışık tutabilmesi
- Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların ve çözüm stratejilerinin şehirde yaşayan mültecilerin sorunlarının çözümünde bir perspektif olarak kullanılması
- Yabancı uyruklu öğrencilerle yerel halkın kaynaştırılması
- Elde edilecek bulguların ve çözüm stratejilerinin üniversitemize önümüzdeki dönemlerde gelecek olan yabancı uyruklu öğrencilerinin sorunlarının çözümünde hızlandırıcı bir unsur olarak kullanılması

Araştırmanın Varsayımları

KMÜ’de öğrenim gören yabancı uyruklu (uluslararası) öğrencilerin şehir ve üniversiteye uyumu/entegrasyonu ve bu süreçte yaşadığı sorunların tespit edilmeye çalışıldığı araştırma dört ana varsayım etrafında şekillendirilmiştir. Araştırma için tespit edilmiş olan varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yabancı uyruklu öğrenciler için, Karaman’ın en önemli avantajı/fırsatı, Karaman’ın trafik sorununun olmaması ve büyük şehirlere yakın bulunmasıdır.
- Yabancı uyruklu öğrenciler için, Karaman’ın en önemli dezavantajı/tehdidi, Karaman’da havalimanının bulunmaması ve sosyal etkinliklerin az olmasıdır.
- Yabancı uyruklu öğrenciler için KMÜ’nün en önemli avantajı/fırsatı, danışmanların öğrencilere ilgilerinin yüksek olması ve yabancı uyruklu öğrenci değişim programlarının titizlikle yürütülmesidir.
- Yabancı uyruklu öğrenciler için, KMÜ’nün en önemli dezavantajı/tehdidi, yabancı dil eğitimi verilecek ayrı bir birimin olmamasıdır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

KMÜ'de 2015–2016 eğitim-öğretim dönemi itibarıyla 80 yabancı uyruklu/uluslararası öğrenci öğrenim görürken, 2016–2017 yılından itibaren ise öğrenim gören öğrenci sayısı 91'dir. 91 öğrenciden 65'i yabancı uyruklu öğrenci olup, 26'sı köken itibarıyla Türk vatandaşları ve yurtdışında doğan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın ana kütlesi (evreni), KMÜ'de öğrenim gören 65 yabancı uyruklu (uluslararası) öğrenci olarak belirlenmiştir.

Ankete katılacak kişilerin seçiminde üniversitede *aktif* öğrenim gören yabancı uyruklu (uluslararası) öğrencilerin tamamına ulaşılmak istenmiştir. Bütün olanaklar denenmesine rağmen 26 yabancı uyruklu öğrenciye ulaşılmış ve 26 yabancı uyruklu öğrenci ile anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anketler, Ekim-Kasım 2016 tarihleri arasında KMÜ'de okuyan yabancı uyruklu öğrenciler arasından kendisine ulaşılabilen ve ankete cevap veren öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın amacında belirtildiği üzere, yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumuna yönelik algılarını ölçmeye yönelik gerçekleştirilen alan araştırmasının ilk sınırlılığı, KMÜ'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmasıdır. Bu bağlamda araştırma, kullanılan örneklem ile sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen sonuçları ülke bütününe genellemek amaçlanmamaktadır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, araştırmada deneklerin cevaplarının samimi ve doğru olduğu varsayımdır. Son olarak araştırma belli bir zaman diliminde yapıldığından (Ekim-Kasım 2016) ve zamanla algıların değişebileceği düşünüldüğünden, araştırma yapıldığı zaman dilimiyle sınırlı bulunmaktadır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplamak amacıyla nicel veri toplama yöntemlerinden "anket yöntemi" kullanılmıştır. Anket formundaki önerme ve soruların hazırlanmasında, KMÜ Uluslararası İlişkiler Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü ile KMÜ Uluslararası Öğrenci Topluluğu'nun görüş ve düşüncelerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın yazarlarının birlikte çalışmasıyla anket ölçeği oluşturulmuştur. Alanında ve yöntem konusunda uzman kişilerin, araştırmacıların ve akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda anket ölçeğinde içerik ve şekil şartları açısından gerekli görülen düzeltmeler yapılmış; anket formuna son hali verilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği ve hata payını azaltabilmek adına, yüz yüze anket yolundan yararlanılmıştır. Anket formunda, deneklere öncelikle araştırma hakkında ilgili bilgiler verilmiştir. Ankette, araştırmanın amaç ve yöntemi göz önüne alınarak kapalı uçlu ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket formu üç bölümden ve toplam 54 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde deneklerin, demografik özelliklerinin ortaya konulması amacıyla (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir gider durumu, Karaman ve Üniversite'de çalışma/burs/ikamet/ulaşım durumları ile ilgili bilgileri gibi hususları belirlemeye yönelik) 27 soruya yer verilmiştir. Ayrıca, Karaman ve

KMÜ'yü tercih sebeplerini ortaya koyabilecekleri iki açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde, öğrencilerin şehir ve üniversiteye uyumuna ilişkin algılarının ölçülmesi amacıyla oluşturulmuş 21 önermeye (ifade) yer verilmiştir. Önermelerin yer aldığı bu kısımda sıralamalı türden "5'li Likert" tipi ölçeğin kullanıldığı çalışmada, deneklerin önermeleri, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "ne katılıyorum ne katılmıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevaplamaları sağlanmış, puanlama olumsuzdan-olumluya doğru, 1'den 5'e kadar sıralanmıştır. Anketin üçüncü bölümünde ise, öğrencilerin Karaman'ın ve KMÜ'nün fırsat ve tehditlerine yönelik algılarını belirlemek adına dört soru her bir soruda 7 ayrı önerme oluşturulmuştur. Katılımcılardan her soruda, fırsat ve tehditleri önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, istatistik programından yararlanılmıştır. Anket sonucunda bu program aracılığıyla veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Hem demografik bilgilerin, hem de ankete katılanların algılarını ölçmeye yönelik önerme içeren soruların analizinde "frekans analizi" ve "betimleyici/tanımlayıcı ("descriptive") analiz" yöntemlerinden yararlanılmıştır. Daha sonra, frekans, yüzde ve ortalama sonuçları, tablolar halinde sunularak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Yabancı uyruklu öğrencilerin algılarının ölçüldüğü alan araştırmasının sonuçlarının ele alındığı çalışmanın bu kısmı, alan araştırmasına katılan öğrencilerin demografik özellikleri, kente ve üniversiteye uyumlarına yönelik algıları, şehrin ve üniversitenin fırsat/tehditleri konusundaki ifade/önermelere verdiği yanıtları içeren sonuçlardan oluşmaktadır.

Demografik Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen demografik bilgiler aşağıda sıralanmıştır:

- Ankete katılan öğrenciler cinsiyetleri bakımından karşılaştırıldığında, katılımcıların %57.7'sinin erkek (15 kişi), %42.3'ünün ise kadınlardan (11 kişi) oluştuğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Ankete katılan öğrenciler eğitim durumları bakımından karşılaştırıldığında, katılımcıların %7.7'sinin ön lisans (iki kişi), %84.6'sının lisans (22 kişi) ve %7.7'sinin lisansüstü (iki kişi) eğitim gördüğü sonucu ortaya konulmuştur.
- Ankete katılan öğrencilerin yaş dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %42.3'ü (11 kişi) 17–20 ve %53.8'inin (14 kişi) 21–24 yaş aralığında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sadece %3.8'inin (bir kişi) 25–28 yaş aralığında olduğu dikkati çekmektedir.
- Ankete katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %53.8'i 1. sınıf (14 kişi), %19.2'si 2. sınıf (beş kişi), %11.5'i 3. sınıf (üç kişi) ve %15.4'ünün ise 4. sınıf (dört kişi) öğrencisi olduğu ortaya konulmuştur.
- Ankete katılan öğrencilerin Karaman'da ikamet sürelerine göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %57.7'sinin 1–2

yıl aralığında (15 kişi); %42.3'ünün ise 3–4 yıl aralığında (11 kişi) Karaman'da ikamet ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

- Ankete katılan öğrencilerin, Karaman'da ikamet yerlerine göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (18 kişi) (%69.2) öğrenim görmeye geldiği Karaman İli'nde, müstakil bir evde barındığını belirtirken, özel yurtlarda kalanların oranı %23.1'dir (altı kişi). Devlet yurdunda ise sadece iki öğrenci (%7.7) konaklamaktadır. Buradan hareketle Karaman ilinde, yabancı uyruklu öğrencilerin devlet yurdunda barınmasına yönelik tedbirlerin yetersiz olduğu sonucu ortaya konulabilir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin okula ulaşım biçimlerine göre dağılımı incelendiğinde, ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu (22 öğrenci) üniversiteye ulaşımında belediye otobüsü (12 kişi; %46.2) ve dolmuş (12 kişi; %38.5) kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin sadece dördü (%15.4) üniversiteye yürüyerek ulaşmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin büyük bir kısmı üniversiteye uzak yerlerde barınmaktadır. Karaman Belediyesi tarafından yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ücretsiz biniş tarifesi uygulanması, öğrencilerin giderlerinin bir kısmının azalmasına imkân sağlayacaktır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin TÖMER/Türkçe dil eğitimi alma durumlarına göre dağılımı incelenmiştir. Burada dikkati çeken temel husus, öğrencilerin yaşadıkları dil (Türkçe) sorunudur. Öğrencilerin %61.5'i (16 kişi) üniversite eğitimine başlamadan önce Türkçe dil eğitimi aldıklarını, %38.5'i ise (10 kişi) dil eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Buradan

hareketle, Karaman ilinde TÖMER veya herhangi bir dil eğitimi veren kurumun olmaması eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrenciler seçilirken, homojen bir dağılım sağlayabilmek adına üniversite birimlerinin öğrenci sayıları dikkate alınmıştır. Ankete katılan öğrencilerin %46.2'si İİBF, %26.9'u ise Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Diğer birimlerde öğrenim gören öğrencilerin oranı ise toplam 26.9'dur.

Tablo 4'te de görüldüğü üzere, ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu (%69.2'si) anadillerinin Arapça olduğunu belirtmişlerdir. Bu veriler, KMÜ'yü tercih eden öğrencilerin çoğunluğunun Ortadoğu kökenli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Türki Devletlerden gelen öğrenciler KMÜ'yü tercih etmede ikinci sıradadırlar. Öğrencilere Anadilleri dışında bildikleri diğer yabancı dillerin olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerin çoğunluğunun İngilizce, Fransızca, Farsça gibi dilleri bildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu noktada, yabancı uyruklu öğrencilerin birden fazla dil konusunda yeteneğinin bulunduğu söylenilebilir.

Yukarıda da belirtildiği üzere, öğrencilerin çoğunluğunun anadili Arapçadır. Buradan hareketle, ankete katılan öğrencilerin %50'si Suriye'de, %7.6'sı ise Irak ve Ürdün'de doğduklarını belirtmişlerdir. Afganistan'dan Karaman'da öğrenim görmeye gelen öğrencilerin oranı ise %11.5 düzeyindedir.

Tablo 5'te ankete katılan öğrencilere aylık ortalama gelir ve giderleri sorulmuştur. Öğrencilerin %69.2'si aylık 500 TL gelire sahip olduğunu belirtmiş, %11.5'i 500–1000 TL arası geliri olduğunu ifade etmiştir. 1000–2000 TL arası geliri olduğunu beyan edenlerin oranı ise %19.2'dir. Öğrencilerin gelirleriyle orantılı şekilde harcamaların varlığı anket sonucunda ortaya çıkmıştır. Ankete katılan öğrencilerin %50'si 500 TL; %34.6'sı ise 500–1000 TL arası gideri olduğunu beyan etmiştir. Buradan hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eğitim-öğrenim için yeterli gelire sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 6'da, ankete katılan yabancı uyruklu öğrencilerin sadece üçü kısmi zamanlı bir işte çalıştığını, çalışanlardan sadece birisi üniversitede kısmi zamanlı olarak çalıştığını beyan etmiştir. 23 öğrenci ise kısmi veya tam zamanlı herhangi bir işte çalışma-

Tablo 3: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Birimlere Göre Dağılımı

Birim	Sayı	Yüzde (%)
Mühendislik Fakültesi	7	26.9
Edebiyat Fakültesi	1	3.8
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	12	46.2
Sağlık Bilimleri Fakültesi	2	7.7
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	2	7.7
Sosyal Bilimler Enstitüsü	2	7.7
Toplam	26	100.0

Tablo 4: Katılımcıların Doğum Yerleri ve Anadillerine Göre Dağılımı

Ülke	Sayı	Yüzde (%)	Anadil	Sayı	Yüzde (%)
Suriye	13	50.0	Arapça	18	69.2
Azerbaycan	2	7.7	Azerice	1	3.8
Suudi Arabistan	2	7.7	Özbekçe	2	7.7
Afganistan	3	11.5	Farsça	1	3.8
Kırgızistan	1	3.8	Çerkezce	1	3.8
Burkina Faso	1	3.8	Kırgızca	1	3.8
Fas	2	7.7	Morece	1	3.8
Irak	1	3.8	Ahıska Dili	1	3.8
Ürdün	1	3.8			
Toplam	26	100.0	Toplam	26	100.0

diğini belirtmiştir. Bu yönüyle düşünüldüğünde, Karaman'da öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle üniversitede kısmi zamanlı çalışabilmesi adına gerekli yasal/kurumsal düzenlemelerin yapılması için girişimde bulunulması önemli bir husustur.

Tablo 7'de görüleceği üzere, öğrencilerden sadece üçü Türkiye'de herhangi bir kurumdan burs desteğini aldığını, iki öğrenci üniversitenin bursundan yararlandığını, bir öğrenci ise yemek bursundan faydalandığını belirtmiştir. Diğer öğrenciler herhangi bir burs desteğinde yararlanmamaktadır. Ayrıca, ankete katılan öğrencilerin tamamı kendi ülkelerinin devlet burslarından yararlanmadıklarını ve devlet bursu ile Türkiye'ye ve Karaman'a öğrenim görmeye gelmediklerini beyan etmişlerdir.

Tablo 8'de görüleceği üzere, sadece iki öğrenci Türkiye'de bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğunu belirtmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken asıl husus, ankete katılan öğrencilerden yalnızca üçünün üniversitede faaliyet gösteren öğrenci topluluklarına üyeliğinin olduğudur. Öğrenci topluluklarına üyeliğin

sağlanması veya yabancı uyruklu öğrencilere yönelik bir öğrenci topluluğunun hayata geçirilmesinin önemi yadsınamazdır.

Tablo 9'da, ankete katılan öğrencilerden %30.8'i ücretsiz sağlık hizmetinde yararlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden %69.2'si ise sağlık hizmeti için özel veya kamu hastanelerinde ücret ödediklerini beyan etmişlerdir.

Tablo 10'da görüleceği üzere, Karaman İli'nde üniversite eğitimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İl Emniyet Müdürlüğü ve İl Göç Müdürlüğü kurumları ile daha fazla iletişim/etkileşim halindedir. Valilik ve Belediye kurumları ile olan iletişimleri kısıtlıdır. Belediye ile üç öğrenci, Valilik ile beş öğrenci iletişim durumuna geçtiğini belirtmişlerdir.

Karaman ve KMÜ'nün Tercih Edilmesine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu kısmında ankete katılan yabancı uyruklu öğrencilerin Karaman'ı, KMÜ'yü ve okudukları bölümleri tercih sebeplerine yönelik açık uçlu sorulara verilen cevapların içerik analizi yöntemine başvurularak değerlendirmeye tabi tutulması sonucunda elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Aylık Ortalama Gelir/Gider Durumlarına Göre Dağılımı

	Aylık Ortalama Gelir		Aylık Ortalama Gider	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
500 TL	18	69.2	13	50.0
500–1000 TL	3	11.5	9	34.6
1000–2000 TL	5	19.2	4	15.4
Toplam	26	100.0	26	100.0

Tablo 6: Katılımcıların Çalışma/İş Durumlarına Göre Dağılımı

	Kısmi/Tam Zamanlı İş		Üniversite Kısmi/Tam Zamanlı İş	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Evet	3	11.5	1	3.8
Hayır	23	88.5	25	96.2
Toplam	26	100.0	26	100.0

Tablo 7: Katılımcıların Burslardan Yararlanma Durumlarına Göre Dağılımı

	Üniversitedeki Burslardan Yararlanma		Üniversitedeki Yemek Bursundan Yararlanma		Türkiye'de Bir Kurum'dan Alınan Burstan Yararlanma	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Evet	2	7.7	1	3.8	3	11.5
Hayır	24	92.3	25	96.2	23	88.5
Toplam	26	100.0	26	100.0	26	100.0

Tablo 8: Katılımcıların Öğrenci Toplulukları ve Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliklerine Göre Dağılımı

	Topluluk Üyelik		STK Üyeliği	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Evet	3	11.5	2	7.7
Hayır	23	88.5	24	92.3
Toplam	26	100.0	26	100.0

Tablo 9: Katılımcıların Sağlık Hizmetinden Yararlanmalarına Göre Dağılımı

	Ücretsiz Sağlık Hizmetinden Yararlanma			Sağlık Hizmetinden Yararlanma Yeri	
	Sayı	Yüzde (%)		Sayı	Yüzde
Evet	8	30.8	Özel Hastane	12	46.2
Hayır	18	69.2	Devlet Hastanesi	14	53.8
Toplam	26	100.0	Toplam	26	100.0

Tablo 10: Katılımcıların Karaman'da Kurumlarla İletişim Durumlarına Göre Dağılımı

	Belediye		Valilik		Emniyet		İl Göç Müdürlüğü	
	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)	Sayı	Yüzde (%)
Evet	3	11.5	5	19.2	11	42.3	12	46.2
Hayır	23	88.5	21	80.8	15	57.7	14	53.8
Toplam	26	100.0	26	100.0	26	100.0	26	100.0

Ankete katılan öğrencilere, üniversite öğrenimlerini gerçekleştirebilmek adına neden Karaman'ı tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş, yukarıda görülen kavramları içeren kavram bulutu/haritası ortaya çıkmıştır. Şekil 1'de görüleceği üzere, öğrencilerin Karaman'ı tercih sebeplerinin başında Karaman'ın küçük, sakin, güzel bir doğaya sahip, ulaşımı kolay bir şehir olması yatmaktadır. İsteyerek geldiklerini belirten öğrenciler Karaman'ı "güzel bir doğa, küçük ve sakin bir şehir" olarak tanımlamaktadır. Bir başka öğrenci Karaman ile ilgili "küçük ve sakin olmasından dolayı seçtim ama negatif yönü öğrenci olmadan cansız bir şehir" şeklinde görüş belirtmiştir.

Bununla birlikte, araştırmaya dâhil olan bazı öğrenciler Türkiye'nin son yıllarda yükselişte olması sebebiyle Türkiye'de üniversite eğitimi almak istediklerini ve KMÜ'yü ve kendi bölümlerini kazandıklarını için Karaman'a geldiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise mecburiyetten, başka bir seçeneği olmadığından, başka yer kazanamadığından Karaman'ı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Burada iki öğrencinin verdiği cevap dikkati çekicidir. İlki, "ülkemin kalkınması için sakin bir yerde okumak ve ülkeme dönüp faydalı olmak" cevabını vermiştir. Bir diğeri ise, "açıkçası Karaman'ı bilmiyordum, başka bir il sandım ve geldim ama iyi ki gelip buradaki hocalarımı tanımışım" ifadesinde bulunmuştur.

Bir diğer soru olarak, ankete katılan öğrencilere, üniversite öğrenimlerini gerçekleştirebilmek adına neden KMÜ'yü ve bölümlerini tercih ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar yukarıda da ifade edildiği üzere içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiş, Şekil 2'de görülen kavramları içeren kavram bulutu/haritası ortaya çıkmıştır. Analiz gerçekleştirilirken üniversiteyi tercih sebepleri ve bölümlerini seçme sebepleri olmak üzere iki husus dikkate alınmıştır. Öğrencilerin KMÜ'yü tercih sebepleri arasında "üniversitenin/şehrin sakin ve ders çalışmaya uygun olması"; "şehrin sakin olması, üniversitenin dönemlik ücretinin diğer üniversitelere göre düşük olması"; "yeni üniversite olması, hocaların genç ve dinamik olması, kabul mektubu gönderenlerden en güzeli olması"; KMÜ'nün

**Şekil 1:** Katılımcıların Karaman'ı tercih sebepleri.**Şekil 2:** Katılımcıların KMÜ'yü tercih sebepleri.

yabancı öğrencilere psiko-sosyal destek vermesi ve okulun iyi olması"; "Türkiye'deki tek değişim programı seçeneğinin Karaman olması" gibi cevaplar dikkati çekmektedir.

Şekil 2'de de görüleceği üzere, KMÜ'yü öğrencilerin tercih sebeplerinin en önemlisi okumak istedikleri bölüm/programın bu üniversitede var olmasıdır. Bölüm kelimesi ön plana çıkmaktadır. "Bölümün seçkin ve ilginç olması ve bölümü sevmem sebebiyle"; "çocukluktan beri bu bölümü istiyordum";

"sevdiğim bölüm sebebiyle"; "üniversite açısından zorunda kaldım ancak bu bölüm Türkiye'de yedi üniversitede var"; Bölümümü sevmem nedeniyle hemşireliği ve KMÜ'yü seçtim"; "tek seçeneğim bu bölüm olduğu için"; hemşirelik bölümünü sevdiğimden ve Afganistan'a çok lazım olduğundan"; "mühendisliği gelecekte iyi bir meslek olacağı için seçtim"; "kendimi bu bölümde gördüm ve siyasete merakım olduğu için"; "siyaset bilimini sevmemden"; "siyaseti öğrenmek ve yönetici olmak için bölümü seçtim" şeklinde cevaplar dikkati çekmektedir.

Bazı öğrencilerin cevaplarının özellikle altının çizilmesi önemlidir. "Ben ekonomik politikaların analizini seviyorum ve ülkemiz ekonomisini nasıl geliştirebileceğimizi daha iyi anlamak için ekonomik uzmanlığı seçtim"; kendimi bu bölümde gördüm ve siyasete merakım olduğu için seçtim. Ayrıca Suriye'de iyi siyasetten anlayanlar yok, bunun için geri döndüğümde iyi ve gerçek siyaset öğrenmek isterim"; "üçüncü sınıfta iken ülkemdeki olaylardan dolayı eğitimim yarıda kesildi. İki yıllık bitince kamplara dönmek istedim fakat buraya gelince işin rengi değişti lisans ve lisansüstü eğitimimi tamamlamak istiyorum.

Kente ve Üniversiteye Yönelik Entegrasyon/Uyum Algıları

Çalışmanın bu kısmında ankete katılan yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye entegrasyonlarına yönelik algılarını tespit edebilmek adına bazı önermeler verilmiş, öğrencilerden bu önermelere katılma düzeylerini (1; "kesinlikle katılmıyorum"- 5; "kesinlikle katılıyorum" arasında) belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 12 ve Tablo 13 analiz edilirken kullanılmak amacıyla, 5'li Likert dereceleme ölçeğine uygun olarak puan aralığı; "en yüksek değer - en düşük değer/seçenek sayısı (5-1)/5= 0.80" şeklinde hesaplanarak, puan aralığı "0.80" olarak bulunmuştur.

Tablo 11: 5'li Likert Ölçeğine Göre Puan Aralıkları

	Puan Aralıkları	Seçenekler
1	1.00–1.80	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.81–2.60	Katılmıyorum
3	2.61–3.40	Kararsızım
4	3.41–4.20	Katılıyorum
5	4.21–5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 12: Katılımcıların Üniversiteye Uyumu/Entegrasyonu

Önermeler	Sayı	Ort.	St. Sapma	Katılım Düzeyi
Ö1.Mezun olduktan sonra lisansüstü eğitim almak isterim.	26	4.1923	1.02056	Katılıyorum
Ö2.Derslere katılım başta olmak üzere Türkçe'nin kullanımıyla ilgili problemler yaşıyorum.	26	3.8077	1.32723	Katılıyorum
Ö3.Üniversite hocalarının bizimle olan iletişimlerinden memnunuz.	26	3.4615	1.42073	Katılıyorum
Ö4.Karaman'a ve KMÜ'ye isteyerek geldim.	26	3.2308	1.42289	Kararsızım
Ö5.Üniversite yemekhane hizmetlerinden memnunuz.	26	3.0385	1.28002	Kararsızım
Ö6.Karamanoğlu Mehmet Bey'in kim olduğunu biliyorum.	26	3.0000	1.09545	Kararsızım
Ö7.Kütüphaneyi etkin kullanıyorum.	26	2.9231	1.26248	Kararsızım

Derece: 1= Kesinlikle katılmıyorum; 5= Kesinlikle katılıyorum.

Bu hesaplama göre değerlendirme aralıkları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Betimleyici analiz tekniğiyle değerlendirmeye tabi tutulan önermeler ve elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 12'de görüleceği üzere, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu mezun olduktan sonra KMÜ'de lisansüstü eğitim almak istemektedirler. Öğrencilerden 19'u imkân bulursa Karaman'da lisansüstü eğitim almak istediğini kesin olarak beyan etmiştir. Burada dikkat çekilmesi gereken hususlardan birisi de öğrencilerin derse katılım başta olmak üzere Türkçe'nin kullanımıyla ilgili büyük oranda sıkıntı çekiyor olmalarıdır. Üniversite'de akademisyenlerin öğrencilerle birebir iletişim kurması olumlu bir husus olarak değerlendirilirken, yemekhane hizmetlerinden memnuniyet ve kütüphaneyi etkin kullanma hususlarında öğrenciler kararsız kalmakta/orta düzeyde katılım göstermektedirler. Bu hususlarda, yabancı uyruklu öğrenciler dikkate alınarak gerekli tedbirlerin alınması önemli bir husustur.

Tablo 13'de de görüleceği üzere, ankete katılan öğrencilere, Karaman'a ve kente uyum konusu ile ilgili verilen önermeler incelendiğinde "Karaman'ın küçük bir şehir olması nedeniyle kent içi ulaşım hızlı ve kolaydır" önermesine katılım gösterdiği dikkati çekmektedir. Karaman'ın şehir içi ulaşım imkânları, büyük yerleşim yerlerine ulaşımın kolay olması, barınma ve konaklama sorununun düşük düzeyde olması gibi önermeler konusunda öğrenciler kararsız olduklarını beyan etmişlerdir.

Öğrencilere kendilerini kentin parçası (kentlilik) olarak görüp görmedikleri sorulmuş, %34.6'sı kente aidiyet noktasında olumlu görüş belirtirken, sadece %19.2'si olumsuz beyanda bulunmuş, %46.2'si ise kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Tekrardan şans verilse Karaman'ı tercih edeceklerin oranı ve mezun olduktan sonra Karaman ili'nde iş imkânlarını değerlendireceklerin oranı %46.1'dir. Öğrencilerin %19.2'si bu sorularda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13'de görüleceği üzere, Karaman ili ile ilgili, tarihi turistik mekânlar konusunda öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeyleri ortalamasının altında kalmıştır. Öğrenciler, Karaman Kent Konseyi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ve şehrin ilçelerini bilmediklerini beyan etmişlerdir.

Burada vurgulanması gereken önemli bir konu; öğrenciler şehre geldiklerinde yabancı olmaları sebebiyle pozitif veya negatif ayrımcılığa ne düzeyde maruz kaldıkları ile ilgili algılar/bilgilerdir. Ankete katılan öğrencilerin %73.1'i pozitif ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtirken; negatif ayrımcılığa maruz kaldıklarını beyan eden öğrencilerin oranı ise sadece %23'dür. Bu da göstermektedir ki, Karaman ve Karaman halkı yabancı öğrencilere misafir gözüyle bakarak, onları dışlamak yerine kucaklamaktadır.

Katılımcıların Kent ve Üniversiteye Yönelik Fırsat ve Tehditlere İlişkin Algıları

Çalışmanın bu kısmında ankete katılan yabancı uyruklu öğrencilere Karaman'ın ve KMÜ'nün fırsat/avantaj ve tehdit/dezavantajlarına yönelik algılarını tespit edebilmek adına her bir kısımda yedi ayrı önerme verilmiş ve öğrencilerden bu önermeleri önem derecelerine göre sıralamaları istenmiştir. Anketten elde edilen sonuçlar, betimleyici analiz tekniği değerlendirmeye tabi tutulmuş; elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların Kente Uyumu/Entegrasyonu

Önermeler	Sayı	Ort.	St. Sapma	Katılım Düzeyi
Ö1. Karaman küçük bir şehir olması nedeniyle kent-içi ulaşım hızlı ve kolaydır.	26	3.7692	1.03180	Katılıyorum
Ö2.Şehir-içi ulaşım imkânlarından memnunuz.	26	3.3462	0.89184	Kararsızım
Ö3.Karaman'ın büyük yerleşim yerlerine ulaşımı kolaydır.	26	3.2692	1.04145	Kararsızım
Ö4.Karaman'da barınma-konaklama sorunu düşük düzeydedir.	26	3.2308	1.34336	Kararsızım
Ö5.Kendimi burada kentin bir parçası (kente ait) olarak görüyorum.	26	3.1923	0.80096	Kararsızım
Ö6.Tekrardan şans verilse öğrenimim için yine Karaman'ı seçerdim.	26	3.1923	1.13205	Kararsızım
Ö7.Yabancı olmam nedeniyle şehirde bulunduğum süreç içerisinde pozitif ayrımcılığa maruz kaldım.	26	3.0769	0.97665	Kararsızım
Ö8.Mezun olduktan sonra Karaman'da iş imkânlarını değerlendirmek isterim.	26	2.9615	1.42775	Kararsızım
Ö9.Karaman'da Konaklama/barınma imkânlarından memnunuz.	26	2.9231	0.97665	Kararsızım
Ö10.Karaman'ın tarihi-turistik yerlerini biliyorum.	26	2.9231	0.84489	Kararsızım
Ö11.Karaman ekonomik açıdan çok pahalı bir şehir değildir.	26	2.7308	1.34336	Kararsızım
Ö12.Yabancı olmam nedeniyle şehirde bulunduğum süreçte negatif ayrımcılığa maruz kaldım.	26	2.6538	1.16421	Kararsızım
Ö13.Kent konseyi hakkında bilgiye sahibim.	26	2.2692	0.96157	Katılmıyorum
Ö14.Karaman'ın ilçelerini biliyorum.	26	2.2692	0.91903	Katılmıyorum

Derece: 1= Kesinlikle katılmıyorum; 5= Kesinlikle katılıyorum.

Tablo 14: Katılımcıların Karaman'ın Sahip Olduğu Avantaj ve Fırsatlara Yönelik Algıları

İfadeler	Ortalama
Karaman'ın trafik sorununun olmaması	2.2308
Karaman'ın büyük şehirlere yakın olması	3.6923
Karaman'da şehir içi ulaşımının kolay ve ucuz olması	3.7692
Karaman'da barınma ve konaklama ücretinin ucuz olması	4.3077
Büyük şehirlere kıyaslandığında Karaman'da suç oranının az olması	4.4231
Karaman'ın kültürel ve tarihi zenginliklerinin fazla olması	4.6923
Her sektörden büyük markaların Karaman'da şubelerinin olması	4.8846

Derece: 1= 1. sırada önemli; 7= 7. sırada önemli.

Karaman'ın Sahip Olduğu Avantajlar ve Fırsatlar

Ankete katılan öğrencilere, üniversite öğrenimlerini geçirdikleri Karaman'ın avantaj/fırsatlarına yönelik algıları sorulmuştur.

Tablo 14'te görüleceği üzere, araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilere göre, Karaman'ın en önemli fırsatı, Karaman'ın trafik sorununun olmamasıdır. Bunun yanında, Karaman'ın büyük şehirlere yakın olması ve şehir içi ulaşımın kolay ve ucuz olması da diğer önemli fırsatlar olarak değerlendirilmiştir.

Karaman'ın Sahip Olduğu Dezavantajlar ve Tehditler

Ankete katılan öğrencilere, üniversite öğrenimlerini geçirdikleri Karaman'ın dezavantajları ve tehditlerine yönelik algıları sorulmuştur.

Tablo 15'de görüleceği üzere, Karaman ili önünde duran en önemli tehdit/eksik yön/dezavantaj; Karaman'da havalimanının bulunmamasıdır. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencileri doğrudan ilgilendiren en önemli sorundur. Bunun yanında, katılımcılara göre, Karaman'da sosyal etkinliklerin az olması ve

üniversite-sanayi işbirliğinin yetersizliği şehrin diğer dezavantajlı yönleri arasında yer almaktadır.

KMÜ'nün Sahip Olduğu Avantajlar ve Fırsatlar

Ankete katılan öğrencilere, üniversite öğrenimlerini geçirdikleri KMÜ'nün avantaj/fırsatlarına yönelik algıları sorulmuştur.

Tablo 16'da görüleceği üzere, KMÜ'nün en önemli fırsatı, akademik danışmanların öğrencilere ilgilerinin yüksek olmasıdır. Bu husus, KMÜ'nün genç akademisyenlerden oluşan yeni bir üniversite olması ile ilişkilendirilebilir. Bunun yanında, uluslararası öğrenci değişim programlarının titizlikle kontrol edilmesi ve öğretim kadrosunun kaliteli olması üniversitenin diğer avantajlı yönleri olarak yabancı uyruklu öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

KMÜ'nün Sahip Olduğu Dezavantajlar ve Tehditler

Ankete katılan öğrencilere, üniversite öğrenimlerini geçirdikleri KMÜ'nün dezavantaj/tehditlerine yönelik algıları sorulmuştur.

Tablo 17'de görüleceği üzere, KMÜ'nün en önemli tehdidi, eksik yönü/dezavantajı üniversitede yabancı dil eğitimi verilecek ayrı bir birimin olmamasıdır. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilere ilgilendiren en önemli sorundur. Bunun yanında, yabancı uyruklu öğrenciler tarafından üniversitede, tıp ve hukuk fakültelerinin bulunmaması, kütüphanenin 7/24 açık olmaması ve tiyatro, sinema, konser gibi sosyal etkinliklerin yetersiz olması üniversitenin diğer dezavantajlı yönleri olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 15: Katılımcıların Karaman'ın Sahip Olduğu Dezavantajlar ve Tehditlere Yönelik Algıları

İfadeler	Ortalama
Karaman'da havalimanının bulunmaması	2.3462
Karaman'da sosyal etkinliklerin az olması	3.3462
Üniversite - Sanayi işbirliğinin yetersiz olması	3.9231
Karaman'ın iklim koşullarının sert olması	4.2692
Karaman'da halkın ve esnafın öğrenciyeye bakışının negatif olması	4.5385
Karaman'da yeşil alanın az olması	4.5769
ÖSYM'nin bazı sınavlarının Karaman'da yapılamaması	5.2692

Derece: 1= 1. sırada önemli; 7= 7. sırada önemli.

Tablo 16: Katılımcıların KMÜ'nün Sahip Olduğu Avantaj ve Fırsatlara Yönelik Algıları

İfadeler	Ortalama
Danışmanların, öğrencilere ilgilerinin yüksek olması	3.3462
Erasmus, Farabi, Mevlana programlarının titizlikle koordine edilmesi	3.6538
Öğretim kadrosunun kaliteli olması	3.6538
Spor salonu ve havuzun öğrencilerin kullanımına açık olması	4.0000
Fiziki imkânlarının yeterli olması	4.1538
Yemek kalitesi ve yemekhanenin fiziki imkânlarının yeterli olması	4.4231
Sağlık imkânlarının yeterli olması	5.0385

Derece: 1= 1. sırada önemli; 7= 7. sırada önemli.

Tablo 17: Katılımcıların KMÜ'nün Sahip Olduğu Dezavantaj ve Tehditlere Yönelik Algıları

İfadeler	Ortalama
Yabancı dil eğitimi verilecek ayrı bir birimin olmaması	2.8846
Tıp ve Hukuk fakültelerinin bulunmaması	3.3846
Kütüphanenin 7/24 açık olmaması	3.5000
Tiyatro, sinema, konser vb. etkinliklerin yetersiz olması	3.7692
Kampüs içerisinde yeşil alanın az olması	4.2692
Kampüs içerisinde alışveriş merkezi ya da süpermarketin olmaması	4.7692
Bölmelerde öğretim üyesi sayısının az olması	5.3462

Derece: 1= 1. sırada önemli; 7= 7. sırada önemli.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen temel sonuç, kentte yaşayan yabancı uyruklu misafir öğrencilerin yaşamış oldukları sorunların tespit edilmesi ve buna uygun çözüm stratejileri üretilmesinin hem üniversitemizin yabancı uyruklu öğrenciler tarafından daha tercih edilir bir üniversite olmasını sağlayacak hem de Karaman'ın ve üniversitenin imajını ulusal ve uluslararası ölçekte daha üst seviyelere taşıyacak olduğudur.

İkinci olarak, KMÜ'de öğrenim gören çok sayıda yabancı uyruklu öğrenci hem Üniversiteyi hem de Karaman İlini benzer sorunlarla muhatap etmekte olduğundan, meydana gelebilecek tehditlerin fırsata çevirebilme şansı oldukça yüksek görünmektedir.

Sunulan bu projeye beraber kısa vadede, KMÜ'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının çözülmesi hedeflenmektedir. Mevcut yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması sonucunda ilerleyen dönemlerde KMÜ'de öğrenim görecek olan yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerine karşı yaklaşım çok daha bilinçli ve aktif düzeyde olacaktır.

Bunun için KMÜ'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesi ve buna uygun çözümler üretilmesi, KMÜ'nün uluslararasılaşması, planlanan bu projeden elde edilecek sonuçların ve çözüm stratejilerinin şehirde yaşayan mültecilerin sorunlarının çözümünde de bir perspektif olarak kullanılması, yabancı uyruklu öğrencilerle yerel halkın kaynaştırılması ve Karaman'ın tanıtılması acil önemde bulunmaktadır. Burada, göçmenlerin potansiyel problemlerinin tespitindeki en önemli iki belirleyici unsurun göçmen kişilerin nitelikleri ve göç edilen coğrafyanın özellikleri olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Çalışmanın çıktıları arasında yer alan en önemli tespitler olarak yabancı uyruklu öğrenciler için Karaman İlinin en önemli avantajları, Karaman'ın trafik sorununun olmaması, büyük şehirlerle yakın olmasının olduğu ve danışmanların öğrencilere ilgilerinin yüksek olması ve uluslararası öğrenci değişim programlarının titizlikle yürütülmesidir. İlave olarak, yabancı uyruklu öğrenciler için Karaman'ın en önemli dezavantajları ise, Karaman'da havalimanının olmaması ve sosyal etkinliklerin az olmasıdır. Ayrıca, yabancı dil eğitimi verilecek ayrı bir birimin olmaması da en önemli tehditlerden birisini oluşturmaktadır.

Ayrıca Karaman'da, yabancı uyruklu öğrencilerin devlet yurdunda barınmasına yönelik tedbirlerin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin gelirleriyle orantılı şekilde harcamaların varlığı bilinmekte olduğundan, yabancı uyruklu öğrenciler için de istihdam olanaklarının oluşturulması, onların daha rahat bir eğitim-öğrenim hayatı sürdürmeleri için elzem durumdadır. Bununla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eğitim-öğrenim için yeterli gelire sahip olmadıkları söylenilebilir. Bu noktada, Karaman'da öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle üniversitede kısmi zamanlı çalışabilmesi adına gerekli yasal/kurumsal düzenlemelerin yapılması için girişimde bulunulması önemli bir husustur.

Öğrencilerin büyük bir kısmı üniversiteye uzak yerlerde barınmaktadır. Karaman Belediyesi tarafından yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ücretsiz biniş tarifesi uygulanması, öğrencilerin giderlerinin bir kısmının azalmasına imkân sağlayacaktır. Öğrenci topluluklarına üyeliğin sağlanması veya yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hayata geçirilen öğrenci topluluğunun aktif/etkin hale getirilmesi konusunda gerekli çabanın sarf edilmesi gerekmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin %73.1'i pozitif ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtirken; negatif ayrımcılığa maruz kaldıklarını beyan eden öğrencilerin oranı ise sadece %23'dür. Bu da göstermektedir ki, Karaman ve Karaman halkı yabancı öğrencilere misafir gözüyle bakarak, onları dışlamak yerine kucaklamaktadır. Bu durum şehir için çok önemli pozitif bir veridir.

Çalışmada elde edilen somut sonuçlar itibariyle aşağıdaki konularda önerilerde bulunulmaktadır:

1. Üniversitemize misafir durumdaki uluslararası/yabancı öğrenciler ve Karaman halkını buluşturmak amacıyla üniversitede bir kültür gecesi düzenlenebilir.
2. Barınma problemi çözülebilir ve yabancı uyruklu öğrencilere kalacak yer konusunda yardımcı olunabilir. Öğrencilerin, Kredi Yurtlar Kurumu'nda kalmalarını sağlayabilmek adına, yabancı uyruklu öğrencilere sunulan kontenjan sayılarının artırılması önemli bir husustur. Dönem başında, öğrencilerin yaşadıkları barınma sorunlarını giderebilmek adına üniversitenin uygulama otelinde geçici bir süre için öğrencilere konaklama imkân sağlanabilir.
3. Yabancı öğrencilerin üniversitede kısmi zamanlı öğrenci olarak çalışabilmelerine olanak sağlanabilir.
4. Yabancı öğrencilerin üniversiteye ödedikleri öğrenim ücreti/öğrenim harcının miktarı düşürülebilir.
5. Yabancı öğrencilere yönelik yemek bursları verilebilir, yemek bursundan yararlanan öğrenci sayısı artırılabilir.
6. Yabancı öğrencilerin, üniversitenin sağlamış olduğu burslardan yararlanması sağlanabilir.
7. Diğer kurumlarla iletişime geçilerek yabancı öğrencilere sosyal yardımlar konusunda destek sağlanabilir.
8. Yabancı öğrencilerin ikamet izinlerinde yaşadıkları sorunların giderilmesi adına diğer kurumlarla iletişime/etkileşime geçilerek yardımcı olunabilir.
9. Yabancı öğrencilerin sağlık hizmetinden daha rahat yararlanabilmeleri adına sigorta işlemlerinde kolaylık sağlanabilir.
10. Yabancı öğrencilere vakıf ve sanayi desteği sağlanması konusunda yardımcı olunabilir.
11. Ulaşım için belediye ile görüşülüp; yabancı öğrencilere yardım (ücretsiz biniş kartı) sağlanabilir.
12. Yabancı öğrencilerin ikamet izni almalarında yaşadıkları sorunların (ikamet alabilmeleri için bankada 40.000 TL olması gerekiyor. Aksi durumda her hafta imza vermeleri gerekmektedir) giderilmesi adına ilgili kurumlarla iletişime geçilerek sorunun çözümüne yönelik çaba harcanabilir.

Sonuç olarak, KMÜ'de öğrenim gören yabancı öğrencilerin Karaman halkıyla olan iletişimleri güçlendirildiği takdirde, Kim (2001) tarafından ortaya atılan teoriyi pozitif yönde destekler sonuçlar alınması beklenmektedir. Buldukları kültüre çok fazla tanıdık olmayan KMÜ'de öğrenim gören yabancı öğrencilerin, üniversite-kent işbirliğinde ortaya çıkacak işbirlikli ve uzlaşmacı bir iletişimi özümsemesiyle de içinde buldukları ortamı anlayabilme ve empati kurma yetenekleri güçlenecektir.

KAYNAKLAR

- Aksu, M., & Paykoç, F. (1986). *ODTÜ kampüsünde gençlik ve sorunları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107–110. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88131>
- Alkış, B. (2014). *Acculturative stress among international students: the role of emotional intelligence optimism and self-monitoring*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Allaberdiyev, P. (2007). Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye yükseköğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Azmaz, S. (1995). *Orta Asya Cumhuriyetleri'nden gelen Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin uyum düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Beresneviciute, V. (2003). Dimension of social integration: appraisal of theoretical approaches. *Ethnicity Studies*, 96-108. Retrieved from http://ces.lt/en/wp-content/uploads/2012/03/EtSt_Beresneviciute_2003.pdf
- Carteu, M. (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley: University Of California Press.
- Coşkunserçe, O. (2014). Uluslararası öğrencilerin uyum sürecine yönelik bir çevrimiçi oryantasyon uygulamasının geliştirilmesi ve etkinliğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ercan, L. (2001). Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 165–173.
- Göregenli, M., & Karakuş, P. (2014). Göç araştırmalarında mekân boyutu: Kültürel ve mekânsal bütünleşme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 101–115.
- Harvey, B. (2007). Testing the Integrative Theory of cross-cultural adaptation: a student's experience in Italy and Spain. *Advances in Communication Theory & Research*, 1(2), 1–34.
- Khosh, A. K. (2015). *Multilingual communication in education settings: the case of international students at Middle East Technical University*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. California: Sage Publications.
- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını belirleyen etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de Uluslararası Öğrenciler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1) 10–13.
- Pirliyeve, N. (2010). *Yapısal eşitlik modeli ile yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerine bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ritzer, G., & Dean, P. (2015). *Globalization: a basic text*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Snoubar, Y.(2015). Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorunları ve sosyal hizmet gereksinimleri. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zerengök, D. (2016). *Uluslararası öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine aktif katılımları yoluyla sosyal uyumlarının analizi: Celal Bayar Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Öğretim Üyeleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

An Evaluation of Primary School Teacher Education Program According to the Views of Teacher Educators and Prospective Teachers

İlkay Doğan TAŞ, Tuba KUNDUROĞLU AKAR, Ezgi KIROĞLU

ÖZ

Araştırmada, Sınıf Öğretmenliği lisans programının, öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Sınıf Öğretmenliği lisans programında ders veren üç öğretim üyesi ile aynı programın son sınıflarına devam eden 10 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler, öğretim üyelerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen adaylarından ise odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada Sınıf Öğretmenliği lisans programındaki içerik kategorilerinin ağırlığına, içerik kategorilerinde yer alan derslere, derslerin dönemlere göre dağılımına, programın teori ve uygulama dengesine ilişkin görüşler üzerinde durulmuştur. Öğretim üyeleri ve öğretmen adayları genel olarak alan derslerinin ağırlığının azaltılmasının; meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin ağırlığının ise artırılmasının gerektiği üzerinde durmuşlardır. Dersler ile ilgili olarak bazı derslerin programdan çıkarılması, bazı derslerin birleştirilmesi, bazı derslerin içerik kategorilerinin değiştirilmesi, programa yeni zorunlu ve seçmeli dersler eklenmesi gibi konulara değinmişlerdir. Derslerin dönemlere göre dağılımı konusunda ise bir grup alan derslerinin ilk dönemlerde olmasını savunurken, diğer bir grup son sınıflarda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri ve öğretmen adayları, bir sınıf öğretmenin teorik bilginin yanında uygulamaya da ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği, Lisans programı, İçerik kategorileri

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate Primary School Teacher Education Program in terms of various variables according to the views of teacher educators and prospective teachers. The study group consisted of three teacher educators who lectured in PSTEP and 10 prospective teachers who were seniors in that program. Data were collected through semi-structured interviews conducted with teacher educators and focus group interviews made with prospective teachers. Data were analyzed through content analysis technique. The study focused on teacher educators' and prospective teachers' views about the load of content categories in Primary School Teacher Education Program, the courses in content categories, the distribution of the courses by semester and the theory-practice balance in the program.

İlkay Doğan TAŞ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-1418-1688

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırıkkale, Türkiye
Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kırıkkale, Turkey
idtas84@hotmail.com

Tuba KUNDUROĞLU AKAR

ORCID ID: 0000-0003-4977-9601

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları Bölümü, Ankara, Türkiye
Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Programs, Ankara, Turkey

Ezgi KIROĞLU

ORCID ID: 0000-0002-6546-6632

TED Ankara Koleji, Matematik Öğretmeni, Ankara, Türkiye
TED Ankara College, Mathematics Teacher, Ankara, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 22.01.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 30.05.2017

Teacher educators and prospective teachers emphasized that the load of the major area courses should be decreased while the load of the teaching methodology courses, general culture and elective courses should be increased. They also stated that some courses should be removed from the program and some of the courses should be combined. Additionally, they indicated that the content categories of some courses should be changed and new must and elective courses should be added to the program. With regard to the distribution of courses by the semester, some prospective teachers argued that the major area courses should be positioned in the first semester. Some other teachers, on the other hand, suggested that they should be offered in the final years of the program. Teacher educators and prospective teachers also reported that a primary school teacher should have “practical” as well as “theoretical” knowledge.

Keywords: Primary school teacher education, Undergraduate program, Content categories

GİRİŞ

Bireyin kişiliğinin gelişmesinde (olumlu ya da olumsuz) ve davranışlarında değişiklik meydana gelmesinde aileden sonra en önemli görev okula düşmektedir. Çocuk içinde yaşadığı toplumun kültürünü ailede kazanmaya başlar. Okulöncesi eğitim ile okul hayatına giriş yapan çocuk günün büyük bir kısmını arkadaşları ve öğretmenleri ile etkileşerek geçirir. Bu etkileşim sürecinde öğrenci bir yandan topluma uyum sağlamasında rol oynayan bilgi, beceri ve değerlerle donatılırken diğer yandan öğretmenin düşüncelerinden, duygusal tepkilerinden, değerlerinden ve alışkanlıklarından etkilenir (Gözütok, 2007).

Çeliköz'e (2006) göre toplumların gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkarlar öğretmenlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin geleceğin toplumunu oluşturacak olan çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu ve geleceğin toplumunu şekillendirdiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yüklenen bu önemli görev öğretmenlerin; bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilme, sorumluluklarının farkında olma ve bunları yerine getirebilme, kendini sürekli geliştirebilme ve yeniliklere uyum sağlayabilme, çocuklar ve toplum için olumlu model olabilme vb. niteliklerle donanmış olmasını bir zorunluluk haline getirmiştir.

Öğretmenin belirtilen niteliklerle donanmasında hizmet öncesi aldığı eğitimin önemi büyüktür. Hizmet öncesi eğitimde öğrenci, öğretim üyesi ve eğitim programları olmak üzere üç temel öge bulunmaktadır. Eğitimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi, bu öğeler arasındaki ilişki ve uyuma bağlıdır. Bu öğelerden birisinin bile istenilen niteliklere sahip olmaması eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir (Tüfekçi, 1999). Eğitim sürecinin içeriği, düzeni, vb. birçok ögesi önemli ölçüde eğitim programına göre şekillendiği için eğitimin niteliği de büyük oranda eğitim programının niteliğine bağlıdır. Bu nedenle eğitim programının ulusal ve uluslararası toplumsal, teknolojik, ekonomik vb. değişikliklere göre yenilenmesi ve hazırlanması gerekmektedir.

Sezgin'e (2002) göre öğretmenin niteliği ile yetiştirdiği insanın niteliği arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki gelişiminde, öğretim programları, okul ve sınıfın fiziki şartları, okul yönetimi, aile, sosyo-ekonomik düzey, vb. birçok etken bulursa da öğretmenler en önemli etken olarak görülmektedir.

Sınıf öğretmeni, eğitim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara kazandırmaya çalışan, onları araştır-

maya, sorgulamaya ve oluşturmaya yönelen, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, etkili iletişim kurma becerileri kazanmalarını sağlayan kişidir. Gelecek neslin niteliği, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Toplumdaki iyi vatandaşın, nitelikli ana-babanın, doktorun, hâkimin, iş adamının, politikacının temelleri sınıf öğretmenleri tarafından atılmaktadır (Senemoğlu, 2008). Bu nedenle sınıf öğretmenliği programlarının iyi bir şekilde yapılandırılması ve uygulanması gerekmektedir. Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlar, 1924'ten günümüze kadar birçok program ve isim değişikliğine uğramıştır.

1998-1999 öğretim yılında, Yükseköğretim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile yeniden yapılandırılarak uygulamaya konulan ve 2006-2007 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programları içinde yer alan sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, lisans derslerinin üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür kategorileridir (YÖK, 2007).

Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, programın yarısından fazlasını alan ve alan eğitimi derslerinin oluşturduğu; genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin ise eşit oranda diğer yarısını oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında bütün derslerin %75'inin teorik, %25'inin ise uygulama olduğu görülmektedir (YÖK, 2007).

Alan ve alan eğitimi ve genel kültür dersleri incelendiğinde bazıların (öğretim dersleri, ilköğretimde kaynaştırma, vb.) meslek bilgisi dersi olarak nitelendirilebileceği görülmektedir. Seçmeli derslerin program içerisindeki yerine bakıldığında sadece dördüncü sınıfın ikinci yarısında yer aldıkları ve sadece iki tane oldukları görülmektedir. Bunun da çok yönlü gelişmesi gereken bir sınıf öğretmeni adayı için oldukça az olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği lisans programının önemli bir kısmının teoriye ayrılmış olması da bir sorun olarak görülebilir. Sürekli uygulama yaparak kendini çok farklı senaryolara hazırlaması gereken sınıf öğretmeni adayı yoğun bir teorik program ile eğitilmekte ancak edindiği teorik bilgiyi farklı durumlarda nasıl uygulamaya koyacağı konusunda eksik kalmaktadır.

Yukarıda verilenler programın sadece kâğıt üzerinde incelenmesi sonucunda ortaya konan bulgulardır. Bu nedenle programın hangi yönlerinin işleyip işlemediğini görmek için programın gerçek muhataplarının görüşlerine başvurulması önemlidir. Bu çalışmada, 2006-2007 yılında uygulamaya konulan sınıf

öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının uygulamadaki sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. İçerik kategorilerinin (öğretmenlik meslek bilgisi, alan ve alan eğitimi, genel kültür ve seçmeli dersler) ağırlığı
 - b. İçerik kategorilerinde yer alan dersler
 - c. Derslerin dönemlere göre dağılımı
 - d. Programın teori ve uygulama dengesi
2. Öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan yaklaşımlardan 'görüngübilim' (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desen ile sınıf öğretmenliği lisans programında eğitim alan öğretmen adaylarının ve programda ders veren öğretim üyelerinin, programa yönelik deneyimlerine ilişkin anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüngübilimsel çalışmalarda amaç deneyimlerin değişkenlik göstermeyen özünü ortaya koymaktır (Patton, 2014). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin, sınıf öğretmenliği lisans programında olmalarının getirdiği deneyimlere ilişkin anlamların özüne ulaşmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans programının son sınıflarına devam eden öğretmen adayları ve programda ders veren öğretim üyeleri arasından gönüllü olanlar oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırma kapsamında sınıf öğretmenliği lisans programı 4. sınıf öğrencileri arasından çalışmaya katılmayı kabul eden 10 öğretmen adayı ve akademik kadrosu sınıf öğretmenliği bölümünde olan, alan ve alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine giren, uzmanlık alanı ilköğretim matematik ve eğitim bilimleri olan bir profesör, uzmanlık alanı sınıf öğretmenliği ve eğitim programları ve öğretimi olan bir doçent ve uzmanlık alanı eğitim programları ve öğretimi olan 1 yardımcı doçent ile görüşülmüştür.

Araştırmada, öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin deneyimlerinin ortaya koyulması amacıyla odak grup görüşmesi ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken literatür taranarak bir soru havuzu oluşturulmuş ve bu havuzdan seçilen sorular ile görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan form uzmanlara gönderilerek görüş alınmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Görüşme formu çalışma grubuna benzer bir gruba uygulanarak yeniden düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir. Görüşme

formu alan ve alan eğitimi, meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin ağırlığı, bölüme uygunluğu, dönemlere dağılımı, kredisi, sayısı; programın teori ve uygulama dengesi, programda ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin altı ana ve 12 alt sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme verileri, çalışmaya katılan 10 öğretmen adayıyla yapılan odak grup görüşmesi ve 3 öğretim üyesiyle yapılan bireysel görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmacılar ve katılımcılar belirlenen gün ve saatte bir araya gelmiş ve hem ses hem de video kaydı eşliğinde öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi ve ses kaydı eşliğinde öğretim üyeleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce öğretmen adaylarına ve öğretim üyelerine araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

Veriler içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. İçerik analizi için, görüşmelerin dökümü yapılarak düzenlenmiş ve veriler, genel bir bakış açısı kazanmak amacıyla birkaç kez okunarak iki aşamada kodlanmıştır. İlk aşamada 'in-vivo' (alıntı kodlama) ve betimsel kodlama ile veriler anlamlı bölümlere ayrılarak her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada, örüntü ve eksen kodlaması yapılarak kategoriler oluşturulmuş ve temalaştırılmıştır. Son olarak temaların altında yer alan kodların birbirleriyle ilişkileri açıklanarak yorumlanmış, görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkisi içerisinde irdelenmeye çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Patton'a (2014) göre nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak amacıyla, uzman incelemesi, katılımcı doğrulaması, çeşitleme, vb. stratejiler kullanılmaktadır. Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için uzman incelemesi yapılmıştır. Konu ve nitel araştırma hakkında uzman kişilerle bir toplantı gerçekleştirilerek araştırma süreci anlatılmış, veriler ve sonuçlar paylaşılmıştır. Uzmanlardan araştırmacıların yaklaşımları ve düşünme biçimlerinin geçerliğinin değerlendirilmesi istenmiştir. Araştırmada aktarılabirliğin sağlanması için bulgular sunulurken, odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin analizinin ardından ortaya çıkan temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için, verilerin analizinde iki araştırmacı çalışmıştır. Araştırmacılar verileri birlikte kodlayarak, kodlar ve temalar üzerinde görüş birliğine varmışlardır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretim üyelerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının uygulamadaki sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin görüşleri

Bu bölümde sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim üyeleri (ÖÜ) ve sınıf öğretmeni adayları (SÖA) ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerde sınıf öğretmenliği lisans programındaki içerik kategorilerinin

(öğretmenlik meslek bilgisi, alan ve alan eğitimi, genel kültür ve seçmeli dersler) ağırlığı, içerik kategorilerinde yer alan dersler, derslerin dönemlere göre dağılımı ve programın teori ve uygulama dengesi üzerinde durulmuştur.

Öğretim üyeleri ve sınıf öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programındaki içerik kategorilerinin (alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli dersler) ağırlığına ilişkin görüşleri

Bu bölümde ÖÜ'lerin ve SÖA'ların içerik kategorilerinin ağırlığına ilişkin görüşleri belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan, alan ve alan eğitimi derslerinin ağırlığına ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Bana göre alan dersi oranı çok fazla. Bu dersleri lisede de gördük. Lisede de uygulama yoktu burada da yok.” SÖA2

“Alan bilgisi dersleri temel oluşturmak için gerekli. Bu sebeple programdaki alan bilgisi derslerinin ağırlığı çok uygun” SÖA8

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Alan bilgisi derslerinin ağırlıklarının program içerisinde dengeli ve düzenli buluyorum.” ÖÜ3

Tablo 1 ve görüş örnekleri incelendiğinde bazı öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının programdaki alan ve alan eğitimi derslerinin gerekli ve ağırlığının uygun olduğunu belirttiği bazı öğretmen adaylarının ise bu derslerin ağırlığının fazla olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Aynı şekilde Kilimci (2006) Fransa, İngiltere, Almanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırılması çalışmasında Almanya, Fransa ve İngiltere'deki sınıf öğretmenliği lisans programlarında alan derslerinin daha az sayıda olduğunu, bu ülkelerin programlarında bulunan bir derse karşılık Türkiye'deki programda aynı konu alanına ilişkin birden fazla dersin bulunduğunu belirtmektedir.

Tablo 1: Alan ve Alan Eğitimi Derslerinin Ağırlığına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Alan ve alan eğitiminin ağırlığı azaltılmalı”	“Alan ve alan eğitiminin ağırlığı değiştirilmemeli”
“Alan ve alan eğitiminin ağırlığı değiştirilmemeli”	

Tablo 2: Meslek Bilgisi Derslerinin Ağırlığına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Meslek bilgisinin ağırlığı artırılmalı”	“Meslek bilgisi derslerinin ağırlığı değiştirilmemeli”

Tablo 3: Genel Kültür Derslerinin Ağırlığına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Genel kültür derslerinin ağırlığı artırılmalı”	“Genel kültür derslerinin ağırlığı artırılmalı”
	“Genel kültür derslerinin ağırlığı değiştirilmemeli”

Tablo 2'de öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerinin ağırlığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Bence bu derslerin biraz daha fazla olması gerekiyor. Oran olarak.” SÖA1

“Ölçme ve değerlendirme dersimiz iki dönem olmalı.” SÖA10

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Yapılan son düzenlemeler ile meslek bilgisi derslerinin ağırlıkları programın amaçlarını kazandırmaya yeterli düzeydedir.” ÖÜ1

Tablo 2'ye ve öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında öğretmen adaylarının programda yer alan meslek bilgisi derslerinin artırılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adayı görüşleri incelendiğinde meslek bilgisi derslerinin kredi ve saatlerinin öğretmen adayının gerekli donanıma ulaşmasında eksik kaldığı ve artırılması gerektiği görülmektedir. Buna karşın öğretim görevlileri meslek bilgisi derslerinin ağırlığının değiştirilmemesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan genel kültür derslerinin ağırlığına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Bilimsel araştırma yöntemlerinin kredisi artırılmalı.” SÖA6

“Mesleki İngilizce konmalı, İngilizce artırılmalı.” SÖA8

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Genel kültür derslerinin ağırlıklarını program içerisinde dengeli ve düzenli buluyorum.” ÖÜ2

“Genel kültür derslerini yetersiz buluyorum sayı olarak.” ÖÜ3

Tablo 3 incelendiğinde genel kültür derslerinin ağırlığının artırılması gerektiği, özellikle de bilimsel araştırma yöntemleri ve yabancı dil derslerinin ağırlığının artırılması gerektiği görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında bir öğretim üyesinin genel kültür derslerinin ağırlığını uygun bulmuştur.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan seçmeli derslerin ağırlığına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Ben seçmeli derslerin sayısının artırılmasını istiyorum ve öğretmenin kendi ilgi alanına göre.” SÖA9

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Seçmeli derslerin sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum. Çok az sayıda seçmeli ders var. Sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlayacak çok sayıda ders arasında seçim yapabilmeliler. Örneğin “İletişim ve Beden Dili” dersini almalılar fakat böyle bir seçmeli ders yok.” ÖÜ2

Tablo 4'e bakıldığında öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının ortak görüşünün seçmeli derslerin ağırlığının artırılması gerektiği şeklinde olduğu görülmektedir. Örnek görüşler incelendiğinde en önemli noktanın seçmeli derslerin sayısı olduğu söylenebilir.

Öğretim üyeleri ve sınıf öğretmeni adaylarının içerik kategorilerinde yer alan derslere ilişkin görüşler

Bu bölümde ÖÜ'lerin ve SÖA'ların içerik kategorilerinde yer alan derslere ilişkin görüşleri belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan, alan ve alan eğitimi derslerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Birinci sınıftaki giriş niteliğindeki alan dersleri gereksiz.” SÖA3

“1 ve 2. sınıfta Biyoloji, Kimya, Fizik, Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamaları I bir de II'si var bunun toplam

beş tane ders var bu iki senede. 2. Sınıfta Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamaları I ve II diye sıkıştırılsa ...” SÖA5

“Alan derslerinin içerikleri yeterince öğretici değil, eksik kalıyor. Stajda ders planı hazırlarken dönüp tekrar kitaplara bakmak zorunda kalıyoruz.” SÖA8

“-Bazı dersler meslek bilgisi dersleri fakat alan bilgisi kategorisinde yer alıyor (örneğin müzik öğretimi, fen ve teknoloji uygulamaları, vs.)” SÖA10

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Tarih, Coğrafya gibi dersler genel kültür dersleri içinde yer alabilir.” ÖÜ1

Tablo 5'e ve öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında alan derslerinden bazılarının programda kalması, bazılarının çıkarılması ya da başka derslerle birleştirilmesi, bazı derslerin tek bir ders altında verilmesi, bazı derslerin içeriğinin sınıf öğretmenliğine uygun hale getirilmesi ve bazı derslerin de meslek bilgisi içerik kategorisine kaydırılması gerektiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarından bazıları Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ve diğer beşi derslerinin programda kalması gerektiğini düşünürken bazıları da Türk Dili derslerinin tamamının içeriğinin aynı ve gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Akyol (2005), Türkiye'de sınıf öğretmenliği bölümünde bazı derslerin içeriklerinin kısmen birbirinin tekrarı olduğunu ve Türkçe derslerinin içerik bakımından aynı olduğunu ifade ederek, bu derslerin birleştirilmesi ve tekrardan kaçınılmasının daha uygun olabileceğini önermiştir.

Öğretmen adayları matematik, kimya, biyoloji gibi derslerin programdan çıkarılmasını ya da öğretim dersleri ile birleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun sebebi olarak da derslerin içeriklerinin lise düzeyinde kaldığını ve zaten bunları bildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca beden eğitime ilişkin iki ayrı dersin gereksiz olduğunu, tek bir dersin yeterli olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğu alan derslerinin bazılarının (matematik, kimya, fizik, vb.) içeriğinin lise düzeyinde kaldığını, bazılarının (öğretim dersleri) ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim derslerinin alan değil meslek bilgisi kategorisinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 4: Seçmeli Derslerin Ağırlığına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Seçmeli derslerin ağırlığı artırılmalı”	“Seçmeli derslerin ağırlığı artırılmalı”

Tablo 5: Alan ve Alan Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Bazı dersler programda kalmalı”	“Bazı dersler genel kültür kategorisine alınmalı”
“Bazı dersler programdan çıkarılmalı”	
“Bazı dersler birleştirilmeli”	
“Bazı derslerin içeriği değiştirilmeli”	
“Bazı dersler meslek bilgisi kategorisine alınmalı”	

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan genel kültür derslerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Bilgisayar dersinin de sadece Word, Excel bunlardan ibaret olmaması gerektiğini düşünüyorum.” SÖA5

“Felsefe yerine eğitim felsefesi verilmeli, sosyolojinin de içeriği düzenlenmeli, eğitimle ilişkilendirilmeli.” SÖA7

“İlköğretimde kaynaştırma dersinin genel kültür dersi değil mesleki bir ders olduğunu düşünüyorum. Teorik olarak iki saat yerine uygulamaya dönük olması taraftarıyım.” SÖA9

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Genel kültür derslerinin işleyişleri değiştirilebilir, öğretmen adayları çok pasif kaldıklarını sadece dinleme şeklinde geçtiğinden çok aktif olmadıklarından şikâyetçi olabiliyorlar.” ÖÜ3

Tablo 6'ya ve öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında bazı derslerin içeriğinin değiştirilmesi ve bazı derslerin de alan değil 'meslek bilgisi' kategorisinde olması gerektiği görülmektedir. Bazı öğretmen adayları ise felsefe dersinin 'eğitim felsefesi' olarak programa yerleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğu bilgisayar, felsefe, sosyoloji, İngilizce gibi derslerin içeriğinin yetersiz olduğunu ve değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca 'ilköğretimde kaynaştırma' dersinin de genel kültür değil meslek bilgisi kategorisinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin önemle üzerinde durdukları konu ise sınıf öğretmenliği lisans programında mevcut olan felsefe, sosyoloji gibi derslerin eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi olarak değiştirilmesi ve eğitim altyapısı ile verilmesi, ayrıca genel alan dersleri olarak kalmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Okul Deneyimi var 3. sınıfta bunun yerine başka bir ders koyulabilir.” SÖA1

“Topluma hizmet uygulamaları teorik olarak 2 saat yerine uygulama olmalı.” SÖA4

“Eğitim psikolojisi, öğretim psikolojisi çok atlanmış yani çok ağırlık verilmemiş bir şekilde gördük. Onun biraz ağırlaştırılması gerektiğini düşünüyorum.” SÖA7

“Özel eğitimle ilgili bence 1. veya 2. sınıfta insanların duyarlılığını artırma konusunda bir ders konulmalı.” SÖA10

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Sınıf yönetimi dersinin uygulaması yok, kesinlikle uygulama saati eklenmeli.” ÖÜ2

Tablo 7'ye ve öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında bazı derslerin programdan çıkarılması ve yeni derslerin programa eklenmesi, bazı derslere uygulama eklenmesi ve bazı derslerin de içeriğinin değiştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarından bazıları üçüncü sınıfın ikinci dönemindeki 'okul deneyimi' dersinin gereksiz olduğunu, kendilerine herhangi bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca programa seminer benzeri ya da özel eğitim ile ilgili farklı derslerin koyulabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğu, meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik mesleğinde idealizm ruhunun öğretmen adaylarına kazandırılması açısından önemli olduğunu ancak bu konuda eksik kaldığını; felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi derslerin eğitim bilimleri ile ilişkilendirildiğinde anlamlı olacağını ancak içeriklerinin öğretmenlik mesleği için yetersiz olduğunu ve yenilenmediğini ve meslek bilgisi derslerinin uygulama açısından eksik olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan seçmeli derslere ilişkin görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“1. sınıfa engellilere ilişkin tutumların değiştirilmesine yönelik bir ders konulması gerektiğini düşünüyorum.” SÖA1

Tablo 6: Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Bazı derslerin içeriği değiştirilmeli”	“Bazı derslerin ismi ve içeriği değiştirilmeli”
“Bazı dersler meslek bilgisi kategorisine alınmalı”	

Tablo 7: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Bazı dersler programdan çıkarılmalı”	“Bazı derslere ilişkin uygulama dersi eklenmeli”
“Bazı derslere ilişkin uygulama dersi eklenmeli”	“Programa yeni dersler eklenmeli”
“Bazı derslerin içeriği değiştirilmeli”	
“Programa yeni dersler eklenmeli”	

“Yetişkinlere ‘okuma yazma öğretimi’ dersi daha önceki dönemlerde seçmeli olarak açılmış ama bu dönem açılmadı. O ders zorunlu olmalı bence.” SÖA2

“Program geliştirme dersi seçmeli ders! Fakat bu ders kesinlikle zorunlu olmalı. Çünkü bu ders öğretmen adayına program nedir, eğitime bakış gibi özellikleri kazandırıyor.” SÖA4

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“ ‘Problem Çözme Teknikleri’ ya da uygulamaya yönelik seçmeli ders alabilirler (beyin fırtınası gibi farklı tekniklerin uygulamaları gibi).” ÖÜ1

Tablo 8’e ve öğretmen aday görüşlerine bakıldığında programa yeni seçmeli derslerin eklenmesi ve bazı derslerin zorunlu hale getirilerek bazılarının da içeriğinin değiştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bazı öğretmen adayları ‘engellilere ilişkin tutumların değiştirilmesi’ ve özel eğitime ilişkin seçmeli dersler eklenmesi, yetişkin eğitimi dersinin ise içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları yetişkinlere okuma yazma öğretimi, program geliştirme ve ana baba eğitimi gibi derslerin zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri de öğretmen adayları gibi bazı seçmeli derslerin (örneğin, program geliştirme) zorunlu olması gerektiğini ve seçmeli ders havuzunun genişletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin dönemlere göre dağılımına ilişkin görüşleri

Bu bölümde ÖÜ’lerin ve SÖA’ların derslerin dönemlere göre dağılımına ilişkin görüşleri belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan, alan ve alan eğitimi derslerinin

dönemlere göre dağılımına ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Öğretmen aday görüşlerinden örnekler;

“Alan derslerinin son yıllarda verilmesi gerektiğini düşünenler var fakat bence bu giriş derslerinin bir temel oluşturulması açısından ilk yarıyıldarda olması daha uygun.” SÖA3

“Alan dersleri ilk yarıyıldarda değil de son yarıyıldarda olmalı. Çünkü o bilgilerin hiçbiri kalmadı şu an.” SÖA6

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Trafik ve İlk Yardım dersi iki ayrı ders gibi verilebilir.” ÖÜ3

Tablo 9’a ve öğretmen aday görüşlerine bakıldığında bazı öğretmen adaylarının alan derslerinin daha çok ilk iki yılda olmasını uygun bulduğu görülürken bazı öğretmen adaylarının ise bu derslerin zamanla unutulması sebebiyle son yıllara taşınması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

Bazı öğretmen adayları giriş niteliğinde olmaları ve öğretim derslerine temel hazırladıkları gerekçesiyle alan derslerinin ağırlığının ilk yıllarda olması gerektiğini düşünmektedirler. Diğer öğretmen adayları ise ilk yıllarda alınan alan derslerinin daha sonra unutulduğunu bunun da öğretmenlik uygulaması sırasında önemli bir eksikliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretim üyeleri ise alan derslerinin ağırlıklı olarak ilk yıllarda olmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Alan ve alan eğitimi hakkında yeterli altyapının oluşturulmadan öğretmen adaylarının meslek derslerine geçemeyeceğini düşünmektedirler. Bununla birlikte; ‘trafik ve ilkyardım’ gibi derslerin ‘trafik’ ve ‘ilkyardım’ olarak iki ayrı uzmanlık gerektiren alan olduğunu, bu dersin ikiye bölünerek alanlarında uzman iki ayrı hoca tarafından verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 8: Seçmeli Derslere İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Programa yeni dersler eklenmeli”	“Programa yeni dersler eklenmeli”
“Bazı dersler zorunlu olmalı”	“Bazı dersler zorunlu olmalı”
“Bazı derslerin içeriği değiştirilmeli”	

Tablo 9: Alan ve Alan Eğitimi Derslerinin Dönemlere Göre Dağılımına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Alan dersleri ağırlıklı olarak ilk yıllarda kalmalı”	“Alan dersleri ağırlıklı olarak ilk yıllarda kalmalı”
“Alan dersleri ağırlıklı olarak son yıllarda olmalı”	“Bazı dersler ikiye bölünerek verilmeli”

Tablo 10: Meslek Bilgisi Derslerinin Dönemlere Göre Dağılımına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Bazı derslerin yerleri değiştirilmeli”	“Bazı derslerin yerleri değiştirilmeli”
“Bazı derslerin yerleri değiştirilmemeli”	“Bazı derslerin yerleri değiştirilmemeli”
“Birbirini tamamlayacak nitelikteki dersler aynı yıl içerisinde farklı dönemlerde olmalı”	“Birbirini tamamlayacak nitelikteki dersler aynı yıl içerisinde farklı dönemlerde olmalı”

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerinin dönemlere göre dağılımına ilişkin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Özel eğitim dersi 4. sınıftan önce olmalı.” SÖA1

“Türk eğitim sistemi, Türk eğitim tarihi, eğitimle ilgili genel görüş kazandıran derslerin daha çok ilk sınıflara alınması gerektiğini düşünüyorum.” SÖA5

“Üçüncü sınıf derslerinin yerinin tam uygun olduğunu düşünüyorum.” SÖA7

“Güzel yazı ve ilk okuma yazma dersimiz var. Bunları çok kopuk işliyoruz. 3. Sınıfın I. döneminde güzel yazı, II. döneminde de ilkokuma yazma dersini alabilirdik.” SÖA9

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Okul deneyimi derslerinin 2. sınıf güz ve bahar dönemine alınması gerekir. Çünkü öğretmen adayları 1. sınıfta oldukça teoriye dayalı dersler alıyorlar ve sınıf öğretmenliğine ilişkin yani öğretimin nasıl gerçekleştirileceği anlamında ya da okula gitme anlamında pek de bir şey öğrenmiyorlar ve herhangi bir deneyimleri olmuyor.” ÖÜ2

Tablo 10'a ve öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında bazı derslerin yerinin değiştirilmesi gerektiği bazılarının ise yerinin uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca birbirini tamamlayan derslerin arasında bir dönem ya da yaz arasının olmaması gerektiği aynı yıl içerisinde farklı dönemlerde verilmesinin uygun olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarından bazıları, özel eğitim, okul deneyimi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi gibi derslerin son yıllarda değil ilk yıllarda verilmesi gerektiğini böylece öğretmen adaylarının ilk yıllarda öğretmenlik havasına sokulabileceğini ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmen adayları güzel yazı teknikleri ve ilk okuma yazma öğretimi arasında bir yaz tatili olmasının derslerin birbirini tamamlayıcı özelliğini ortadan kaldırdığını, dersler arasında ilişki kurmanın zorlaştığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle derslerin yıl içerisinde birbirini takip eden dönemlerde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri meslek bilgisi derslerinden ‘öğretmenlik uygulaması II’ dersinin dördüncü yılda olmasının uygun olduğunu

fakat ‘öğretmenlik deneyimi I’ dersinin 2. sınıfta sadece gözlem içerikli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan genel kültür derslerinin dönemlere göre dağılımına ilişkin görüşleri Tablo 11'de verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“... Felsefe ve sosyoloji derslerinin ilk yıla alınması gerek. Felsefe dersi ilk yılda verilmeli. Bilimsel araştırma yöntemleri erken verilmeli. Çünkü 3. yılda ve 2. yılda birçok arkadaşımız makaleyi nasıl incelemesi gerektiğini bilmiyor.” SÖA3

“Etkili iletişim dersi de erken verilmeli.” SÖA5

“Bilimsel araştırma dersi daha erken olmalı. Biz 4 yıl boyunca makaleler okuyoruz. Araştırmamız isteniyor. Bence 2. yılda değil de daha erken verilmeli.” SÖA6

“Türk eğitim tarihi, eğitimle ilgili genel görüş kazandıran derslerin daha çok ilk sınıflara alınması gerektiğini düşünüyorum ki, insanlar nerede olduğunun bilincinde olsun.” SÖA8

Tablo 11'e bakıldığında öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının genel kültür derslerinin bazılarının ilk yıllarda verilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre felsefe, sosyoloji, etkili iletişim, Türk eğitim tarihi, bilimsel araştırma gibi derslerin erken dönemlerde verilmesi gerekmektedir. Bunun nedenini bilimsel araştırma ve Türk eğitim tarihi gibi derslerin daha sonra yapılacak çalışmalarda bir temel sağlayacağını; etkili iletişim gibi derslerin de mesleğe başlamadan önce üniversite yaşamı boyunca kendilerine yararlı olacağını düşünmeleri olarak belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri de derslerin çoğunluğunun uygun olduğunu düşünmekle birlikte felsefe, tarih gibi derslerin ilk yıllarda verilmesinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan seçmeli derslerin dönemlere göre dağılımına ilişkin görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Birinci sınıftan itibaren serpiştirilmiş halde seçmeli dersler olması gerektiğini düşünüyorum.” SÖA2

“Topluma hizmet uygulamaları dersimiz var bunun çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Ders saatinin artırılabilice-

Tablo 11: Genel Kültür Derslerinin Dönemlere Göre Dağılımına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Bazı dersler erken dönemlerde verilmeli”	“Bazı dersler erken dönemlerde verilmeli”

Tablo 12: Seçmeli Derslerin Dönemlere Göre Dağılımına İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“1. sınıftan 4. sınıfa kadar her dönem seçmeli dersler olmalı”	“1. sınıftan 4. sınıfa kadar her dönem seçmeli dersler olmalı”
“Aynı ders farklı dönemlerde açılmalı”	

ği gibi bu ders seçmeli şekillerde diğer yıllarda da devam edebilir.” SÖA9

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Seçmeli derslerin de sadece belli bir yıl ya da belli bir döneme yığılmak yerine bence öğretmen adayları 1. sınıftan itibaren ilgi duydukları genel kültür alanıyla ilgili dersleri alabilmeliler.” ÖÜ1

Tablo 12’ye ve öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında her yıl, her dönem seçmeli derslerin olması ve bu derslerin her yıl her sınıftaki öğretmen adayı tarafından alınabilecek şekilde açılması gerektiği görülmektedir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adayları seçmeli derslerin sadece son sınıfta değil her sınıf ve her dönemde ve farklı alanlarda olması gerektiğini, bunun nedeninin de bir sınıf öğretmenin kendisini farklı alanlarda yetiştirmesi gerekliliği olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları aynı dersin her yıl açılması gerektiğini çünkü bir dönemde alınamayan dersin başka bir dönemde alınmasına imkân verilmesi gerekliliğinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programının teori ve uygulama dengesine ilişkin görüşleri

Bu bölümde ÖÜ’lerin ve SÖA’ların programın teori ve uygulama dengesine ilişkin görüşleri belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programının teori ve uygulama dengesine ilişkin görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Alan bilgisinin uygulama boyutunun artırılması gerekiyor. Teorik derslerin uygulamaları yeterli değil.” SÖA1

“Sınıf yönetiminin uygulama kısmının olması gerektiğini düşünüyorum.” SÖA3

“Özel eğitim uygulaması yok, uygulama da olmalı.” SÖA4

“Eğer ilkyarımla ilgili bize bir ders veriliyorsa bunun uygulanması yapılması gerekiyor.” SÖA6

“İlköğretimde kaynaştırma dersinin teorik olarak 2 saat yerine uygulamaya dönük olması taraftarıyım.” SÖA8

“Son sınıftaki Öğretmenlik Uygulaması II dersimiz var hani teorik iki saat diyor bu teorik saati bir saate indirebiliriz.” SÖA9

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Kimi öğretmen adayı gerçekten kararlı bir seçim yaparak geliyor bölüme, kimisi de seçelim bakalım ne olacak düşüncesinde oluyor. Mesleğin kendilerine uygun olup olmadığını değerlendirmeye erken karar vermek için uygulama derslerinin erken dönemlerde olması daha uygun olabilir.” ÖÜ2

“Sınıf yönetimi dersinin uygulaması yok, kesinlikle uygulama saati eklenmeli.” ÖÜ3

Tablo 13’e ve öğretmen adayı görüşlerine bakıldığında bazı derslerin uygulama saatlerinin artırılması bazılarının ise teori saatlerinin azaltılması ve programın teori ve uygulama saatlerinin yüzdelerinin değiştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Öğretim üyeleri ve öğretmen adayları sınıf yönetimi, özel eğitim, ilköğretimde kaynaştırma, öğretim ilke ve yöntemleri, materyal tasarımı gibi derslerin uygulama saatlerinin olması gerektiğini ifade ederken öğretmenlik uygulaması dersinin teorisinin gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca programın teori ve uygulama dengesinin, uygulama yönünde değişmesi gerektiğini çünkü uygulamanın teoriden daha çok deneyim sağladığını belirtmişlerdir.

Programdaki teori ve uygulama derslerinin dengesi hakkında öğretim üyeleri ve öğretmen adayları genel olarak uygulama saatlerinin artırılması ve teori saatlerinin azaltılması gerektiğini, derslerin hep teori ağırlıklı olduğunu ve bu durumda staj uygulamasına gidildiğinde teori ile uygulama bağlantısının eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Teorik derslerin uygulama olmadan kalıcı olmadığını ifade eden öğretmen adayları bu derslerin uygulamasının önemine ve uygulama derslerinin içeriklerinin teorik ders gibi olmasından kaçınılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu sorun uygulamalı derslerin programdaki ağırlığından daha çok ders sorumlusunun dersi işleyiş şeklinden kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Bu bölümde SÖA’ların belirttikleri sorunlar ve çözüm önerileri belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 14’te verilmiştir.

Öğretmen adayı görüşlerinden örnekler;

“Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi Öğretiminde yine uygulamaya ağırlık verilmesini düşünüyorum.” SÖA2

“... üniversiteye ilk geldiğimizde toplu öğretim yapılıyordu yetmiş kişi aynı sınıfta ve bu bizi tartışma ortamından çok fazla uzaklaştırıyordu.” SÖA3

Tablo 13: Programının Teori ve Uygulama Dengesine İlişkin Görüşler

Öğretmen Adayları	Öğretim Üyeleri
“Bazı derslere uygulama saatleri eklenmeli”	“Bazı derslere uygulama saatleri eklenmeli”
“Bazı derslerin teori saatleri azaltılmalı”	
“Teori ve uygulama saatlerinin yüzdeleri değiştirilmeli”	

“Bize o kadar dayatıyorlar öğrenci merkezli olacak, öğrenciyi öne alacaksınız, şöyle ölçme şöyle değerlendirme ama ben burada bir tane bile bunu uygulayan öğretmen göremiyorum.” SÖA4

“Bunu kullanman lazım; bunu yapman lazım; çok üst düzeyde hedefler bekliyorlar.” SÖA6

“Hocalarımız bize sonucu değil, süreci değerlendirin! diyorlar. Ama biz birkaç ders haricinde, süreçte değerlendirilmiyoruz.” SÖA7

“... öğretmenlerin iletişim ve hani kendilerini geliştirmeleri üzerine ders, program gibi bir şey almaları gerektiğini düşünüyorum.” SÖA8

“...uygulamaya gittiğimiz sınıfların öğretmenlerinin yeteri kadar iyi eğitilmediğini düşünüyorum.” SÖA9

“...teknolojik açıdan dediniz ya üniversitenin donanımının yeterli olmadığını düşünüyorum.” SÖA10

Tablo 14’e ve öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında öğretim-öğrenme sürecinde, bazı derslerin gereksiz olması, bazı derslerin içeriğinin yetersiz olması, bazı derslerin teori-uygulama kredi ve saatlerinin az olması, sınıfların kalabalık olması, üniversiteye uyum probleminin yaşanması, öğretim-öğrenme ve değerlendirme sürecinin eski ve yetersiz olması, üniversitenin ve öğretim üyelerinin çeşitli konularda eksik olması ve uygulama öğretmenlerinin gerekli donanıma sahip olmaması gibi sorunlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarından bazıları sorunların çözümünde bazı derslerin programdan çıkarılmasının, bazılarının içeriğinin değiştirilmesinin, teori ve uygulama dengesinin kurulmasının, sınıf mevcutlarının azaltılmasının, öğretim üyelerinin çeşitli konularda eğitim almasının, öğrenme-öğretim ve değerlendir-

me sürecinin yenilenmesinin, uygulama öğretmenlerine eğitim verilmesinin ve teknolojik donanımın iyileştirilmesinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinin öğretim-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri

Bu bölümde ÖÜ’lerin belirttikleri sorunlar ve çözüm önerileri belirli temalar altında toplanmış ve elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Öğretim üyelerinin öğretim-öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Öğretim üyesi görüşlerinden örnekler;

“Tüm öğretmen eğitimi programları için değerler eğitimi ya da karakter eğitimi olarak zorunlu bir ders olmalı. Seçmeli değil. Sosyal bilgiler dersinin içinde rahatlıkla değinilebilecek bir alan gibi düşünülebilir. Ama sosyal bilgiler öğretiminin kapsamını düşündüğümde, değerler eğitimi/karakter eğitimi onun bir alt alanı değil aslında. Bu sebeple ayrı ve zorunlu bir ders olmalı.” ÖÜ1

“Genel olarak uygulamaya daha az yer verilmekte. Özellikle öğretim derslerinin uygulaması daha fazla teorik kısmı daha az olmalı.” ÖÜ2

“Pek çok şey öğreniyoruz diyor öğretmen adayları fakat sınıfa girdiğimizde somut olarak ne yapacağımızı, nasıl iletişim kuracağımızı bilemiyoruz diyorlar. Bu da tecrübe ve zamanla olacak bir şey. Görev aldıkça, işin içine girdikçe gelişecek bir şey bu. Öğretmen adayları teori ile uygulama arasındaki geçişte zorlanıyorlar. Deneyimlerinin artırılması tecrübe kazanmalarına fırsat oluşturmuş olur.” ÖÜ2

Tablo 14: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim-Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorunlar	Çözüm Önerileri
“Programda yer alan bazı derslerin gereksiz olması”	“Sosyoloji dersi çıkarılabilir.”
“Bazı derslerin içeriğinin yetersiz olması”	“Bilgisayar dersinin içeriği değiştirilebilir.”
“Bazı derslerin teori ve uygulama kredi ve saatlerinin az olması”	“Rehberlik dersinin saati artırılabilir.” “Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin uygulama saati artırılabilir.”
“Sınıfların kalabalık olması”	“Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılabilir.” “Üniversitelerin kontenjanları daraltılabilir.”
“Üniversiteye uyum probleminin yaşanması”	“1. sınıftan itibaren tanışma toplantıları, vb. düzenlenebilir.” “Eğitim süreci, öğrenci merkezli olacak şekilde düzenlenebilir.”
“Öğretim-öğrenme ve değerlendirme sürecinin eski ve yetersiz olması”	“Dersler düşünmeye yönlendirecek şekilde düzenlenebilir.” “Sürece ilişkin değerlendirmeye ağırlık verilebilir.”
“Öğretim üyelerinin çeşitli konularda eğitime ihtiyacının olması”	“Etkili iletişim eğitimleri düzenlenebilir.” “Değerler eğitimi düzenlenebilir.”
“Uygulama öğretmenlerinin gerekli donanıma sahip olmaması”	“Uygulama öğretmenlerine eğitim verilebilir.”
“Üniversitenin ve öğretim üyelerinin teknolojik açıdan eksik olması”	“Öğretim üyelerine teknoloji kullanımına ilişkin eğitimler verilebilir.” “Üniversitenin teknolojik altyapısı güçlendirilebilir.”

“İletişim araçlarını kullanarak günümüzde sosyal medya çok popüler. Hocalarına günün her saatinde rahatlıkla ulaşabilmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum.” ÖÜ3

Tablo 15’e ve öğretim üyesi görüşlerine bakıldığında öğretme-öğrenme sürecinde, bazı derslerin teori-uygulama kredi ve saatlerinin az olması, tek tip okullarda staj yapılması, teori ve uygulama arasındaki geçişte sorun yaşanması, öğretmen eğitimi programlarındaki duyuşsal alan eksikliği, öğretim üyelerinin çeşitli konularda eksik olması, uygulama öğretmenlerinin gerekli donanımına sahip olmaması ve öğretim üyelerinin teknolojik açıdan eksik olması gibi sorunlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretim üyeleri sorunların çözümünde bazı derslerin içeriğinin değiştirilmesinin, teori ve uygulama dengesinin kurulmasının, en az üç farklı okulda staj imkânı sağlanmasının, öğretim üyelerinin çeşitli konularda eğitim almasının, duyuşsal alanı destekleyici değerler eğitimi ve karakter eğitimi gibi derslerin programa eklenmesinin, uygulama öğretmenlerine eğitim verilmesinin ve teknolojik donanımın iyileştirilmesinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlik eğitimi, konu alanı bilgisi ve pedagojik yeterlikleri içeren pratik öğretim uygulamalarının yanında kendini yansıtmaya ve işbirliği içinde çalışmayı, çok kültürlü sınıflara uyum sağlamayı ve liderlik rollerini kabul etmeyi teşvik etmelidir. (Day, 1999; European Commission, 2014.; 2015) Öğrenci başarısı ve öğrenmesiyle yükümlü oldukları için öğretmen adaylarının bu süreçte bazı mesleki becerileri kazanmaları (Darling-Hammond, 2006a) ve meslekte karşılaşılabilecekleri problemleri kolayca çözmeleri beklenir. Bu doğrultuda öğretmen eğitiminde (European Parliament, 2014; Flores, 2001; Hammerness, 2006);

- Derslerde öğretim ve öğrenme ile ilgili savunulanlar ile okul bağlamındaki uygulamaların birbiriyle uyuşması,

- Öğretmen adaylarının heterojen gruplarla ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenmelerinin sağlanması,
- Öğretmen adaylarının ebeveynlerle ilgilenmelerinin sağlanması,
- Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri ve yabancı diller gibi yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğretmen adaylarının performanslarını nasıl ortaya çıkaracaklarını ve bunu eğitim bilimleri ile nasıl birleştireceklerine ilişkin bir öğrenme kültürünün oluşturulması,
- Öğretmen adaylarına, öğretmenliğe ve öğretime ilişkin teorileri ve inançlarını analiz etmeleri ve yansıtılmaları için daha anlamlı fırsatlar verilmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde içerik kategorilerinin ağırlığının değiştirilmesi, bazı derslerin programdan çıkarılması, birleştirilmesi, içeriğinin sınıf öğretmenliğine uygun hale getirilmesi, bazılarının dönemlerinin bazılarının ise içerik kategorilerinin değiştirilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Ayrıca programda teori ve uygulama dengesinin teoriden yana olduğu ve bunun uygulama yönünde değiştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar farklı başlıklar altında incelenebilir:

İçerik Kategorilerinin Ağırlığı

Öğretmen eğitimi sürecinde alan bilgisi ya da meslek bilgisinin ağırlıklı olması gerektiği yönünde çeşitli görüşler bulunmaktadır. Alan bilgisinin önemli olduğunu savunan anlayışa göre programlarda öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine fazla ağırlık verilmemesi gerekmektedir. Bunun temel nedeni ise öğretmen adayının meslek hayatına başladığı dönemde uygulama içerisinde öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin bilgileri kazanabileceği önemli olanın alan bilgisinin olabildiğince geniş ve derin olması gerektiğidir. Öğretmenlik meslek bilgisinin önemli olduğunu savunan anlayışa göre ise alan bilgisi ancak eğitim

Tablo 15: Öğretim Üyelerinin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorunlar	Çözüm Önerileri
“Bazı derslerin içeriğinin yetersiz olması”	“Sosyoloji, felsefe gibi dersler eğitim altyapısı ile verilebilir.”
“Bazı derslerin teori ve uygulama kredi ve saatlerinin az olması”	“Seçmeli dersler uygulamaya dönük olarak tasarlanabilir.” “Öğretim derslerinin uygulamaları artırılabilir.”
“Tek tip okullarda staj yapılması”	“Staj yapılan okul türleri artırılabilir (köy okulları, özel okullar)”
“Teori ile uygulama arasındaki geçişte zorluklar yaşanması”	“Derslerin uygulama yönüne ağırlık verilebilir.” “Sosyal medya aracılığı ile öğrencilerin hocalarına sıklıkla ulaşmaları sağlanabilir.”
“Öğretmen eğitimi programlarındaki duyuşsal alan eksikliği”	“Değerler eğitimi, karakter eğitimi gibi zorunlu derslerin olması”
“Öğretim üyelerinin çeşitli konularda eğitime ihtiyacının olması”	“Etkili iletişim eğitimleri düzenlenebilir.” “Değerler eğitimi düzenlenebilir.”
“Uygulama öğretmenlerinin gerekli donanımına sahip olmaması”	“Uygulama öğretmenlerine eğitim verilebilir.”
“Üniversitenin ve öğretim üyelerinin teknolojik açıdan eksik olması”	“Öğretim üyelerine teknoloji kullanımına ilişkin eğitimler verilebilir.”

bilgileriyle birlikte öğretildiği zaman anlamlı olmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin önemli görülmesindeki asıl neden öğretmen adayının meslek hayatında karşılaşılabileceği sorunlara ilişkin bir anlayış geliştirmesi ve sahip olduğu bilgiyi karşısındaki grubun özelliklerine uygun olarak işleyebilmesidir (Yıldırım, 2011). Kennedy, Ahn ve Choi'ye (2008) göre öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerine alan bilgisi derslerine göre daha fazla yer verilmesi öğretmen adayları için daha faydalı görülmektedir. Bu görüşün temelinde ise nasıl öğreteceğini bilmeyen öğretmenin içeriği öğretemeyeceği anlayışı bulunmaktadır. Eğitim fakültelerindeki içerik kategorilerine bakıldığında alan bilgisinin, meslek bilgisi ile birlikte verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak araştırma sonuçları burada dengenin genellikle alan bilgisi lehine bozulduğunu göstermektedir.

Küçükahmet (2007), dünya literatüründe öğretmen lisans programlarının oransal olarak %50-60 alan bilgisi, %25-30 meslek bilgisi ve %15-20 genel kültür derslerini içerdiğini ancak bu durumun öğretmenlik alanına göre değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu oranların her kuruma öğretmeni yetiştiren programlar için kesin bir ölçü kabul edilmemesi, hangi okul kademesine ya da tipine öğretmen yetiştirilecekse içerik kategorilerinin o doğrultuda belirlenmesi gerektiğini savunmuştur. Mevcut sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına bakıldığında alan bilgisi derslerinin yaklaşık %56, genel kültür derslerinin %23 ve meslek bilgisi derslerinin ise %21 ağırlığa sahip olduğu görülmektedir.

Çoban'ın (2011) sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin çalışmasına göre de meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin sınıf öğretmeninin eğitimi konusunda yeterli ağırlığa sahip olmadığı, ağırlığın genel olarak alan bilgisi derslerine verildiği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları da bu görüşleri ve bulguları destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri ve öğretmen adayları genel olarak alan derslerinin ağırlığının azaltılmasının, meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin ağırlığının ise artırılmasının gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Derslerin İçeriği, İçerik Kategorisi, Gerekliliği ve Zorunluluğu

Araştırma bulgularına göre öğretim üyeleri ve öğretmen adayları derslere ilişkin olarak bazı derslerin programdan çıkarılması, bazı derslerin birleştirilmesi (fizik, kimya, biyoloji, fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları, vb.), bazı derslerin içerik kategorilerinin değiştirilmesi (müzik öğretimi, ilköğretimde kaynaştırma, vb.), programa yeni zorunlu ve seçmeli dersler eklenmesi (Engellilere İlişkin Tutumlar, vb.), bazı seçmeli derslerin zorunlu hale getirilmesi (Program Geliştirme, Ana Baba Eğitimi, vb.) gibi konulara değinmişlerdir.

2006 yılındaki yeni düzenleme ile eğitim fakültelerindeki lisans programlarında yer alan derslerin belirlenmesinde üniversitelere daha fazla esneklik verilmesi bir ilke olarak kabul edilmiştir. Yıldırım'a (2011) göre programda yer alan ders ve kredi sayılarında bir artış olmadığı için bu esneklik sınırlı kalmaktadır. Ayrıca programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde de bir standardizasyonun söz konusudur. Bu durum seçmeli olarak nitelendirilen derslerin zorunlu seçmeli haline gelmesine sebep olmaktadır.

Şahin ve Kartal'ın (2013) sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin araştırmalarına göre de öğretmen adayları, sınıf öğretmenliği lisans programındaki genel fizik, genel kimya gibi bazı derslerin gereksiz olduğunu ve öğretmenlik mesleğine yönelik etkililiğinin sınırlı olduğunu düşünmektedirler. Bazı derslerin ise yanlış dönemlerde verildiğini vurgulamaktadırlar.

Küçükahmet (2007) 'özel eğitim' ve 'Türk eğitim tarihi' gibi derslerin her bölüm için gerekli olmadığına, her üniversitede bu dersleri verecek uzmanlığa sahip öğretim elemanının bulunmadığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca 'eğitim sosyolojisi' gibi öğretmen adaylarına faydalı olabilecek bir dersin bütün öğretmenlik lisans programlarında bulunması gerekliliğini dile getirmiştir. Bütün öğretmenlik lisans programlarında yer alan "öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı" dersinin ise teori ve uygulama saatlerinin bölüme göre değişiklik göstermesinin anlamsız olduğu, bu dersin ağırlıklı olarak uygulamaya dayanması gerektiği görüşündedir.

Eret'in (2013) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını değerlendirmeye yönelik araştırmasında, öğretmen adayları derslerin yeterince araştırmaya yönlendirmediğini, programın alan bilgisi kazandırma, mesleki bilgi ve becerileri geliştirme ve öğretim teknolojileri kullanma açısından yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca programlarda araştırma becerileri, program geliştirme, iletişim becerileri, ilk yardım gibi derslerin olmadığı ve derslerin ya çok teorik ve üst düzey ya da çok basit ve yüzeysel kaldığını belirtmişlerdir.

Duran, Sezgin ve Çoban'ın (2011) aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecine ilişkin çalışmalarında, aday sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapıyor olmaları ve mesleki bilgi ve beceri yetersizliği nedeniyle öğrenme ve öğretme sürecinde sorunlarla karşılaştıklarını belirlemişlerdir. Araştırmaya katılan aday sınıf öğretmenlerine göre bu durumun nedeni, lisans öğrenimi sırasında birleştirilmiş sınıflara yönelik aldıkları eğitimin yetersiz olması ve öğretmenlik uygulaması eğitimlerini merkez okullarda yapmış olmalarıdır.

Derslerin Dönemlere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında derslerin dönemlere göre dağılımı konusunda bir grup alan derslerinin ilk dönemlerde olmasını savunurken bir grup son sınıflarda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Genelde öğretmenlik mesleğini tanıtıcı, araştırma ve inceleme yapmaya hazırlayan derslerin ilk dönemlerde olması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Ateş ve Burgaz'ın (2014) çalışmalarına göre de okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları üzerinde gerekli etkiyi yapmadığı, bu derslerin lisans eğitiminin başlarında ve daha uzun süre verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Senemoğlu (2011) sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında öğretme uygulamalarının dört yıl boyunca farklı koşul ve olanaklara sahip olan okullarda farklı sınıflarda yapılması gereğine belirtmiştir. Aiken ve Day'in (1999) araştırmalarına göre öğretmen adayları okul deneyimi dersinin lisans sürecinin başında olmasının, öğretmenliğin uygun bir kariyer seçeneği olup olmadığına karar vermeleri, okul ve sınıf farklılıklarını anlamaları ve öğrencilerin eğitim süreci hakkında daha iyi bir anlayışa sahip

olmalarında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ünver'e (2016) göre bu durum öğretmen adaylarının programın ilk yıllarından başlayarak kuramsal derslerde öğrendikleriyle uygulama arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olacaktır.

Eğitim fakülteleri lisans programlarında 2006 yılında yapılan düzenleme ile 1998 programında sınıf öğretmenliği programının birinci sınıfında yer alan "okul deneyimi I" dersi programdan çıkarılmıştır. Eroğlu'na (2008) göre bu durum öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin uygulama alanıyla ilk kez üçüncü ya da dördüncü sınıfta tanışmasına, daha önceki sınıflarda edindiği bilgileri uygulamaya kolayca aktaramamasına ve mesleğe yönelik net bir tutum geliştirememesine neden olabilmektedir. Ayrıca birinci sınıfta uygulama alanıyla tanışan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.

Derslerin Teori ve Uygulama Dengesi

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri ve öğretmen adayları bir sınıf öğretmenin teorik bilginin yanında uygulamaya da ihtiyacı olduğunu ve programın teori-uygulama dengesinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimi programlarının en temel hedefi, öğretim kuram ve uygulamalarını ilişkilendirmek ve adaylara temel öğretmenlik bilgilerini kazandırmaktır (Day, 1999; Flores, 2001). İyi bir öğretmen olmanın temelinde hizmet öncesi eğitim sürecinde yapılan gözlemler aracılığıyla içselleştirilen kavramlar, inançlar ve bakış açıları bulunmaktadır. Öğrenci olarak deneyimlenenler öğretmen adaylarının mesleği anlamaları ve mesleğe kolay uyum sağlamalarında önemli bir etkiye sahiptir (Flores, 2001).

Öğretmen eğitimi programlarına yönelik kararlarda kuram uygulama bağlantısının kurulması önemlidir. 'Avrupa'da Öğretmen Eğitimi' başlıklı ETUCE (2008) raporuna göre öğretmen eğitimindeki anahtar öğelerden birisi teori ve uygulama arasındaki doğru dengeyi bulmaktır. Raporda özellikle öğretmenlik uygulaması ve programdaki teorik dersler arasında denge kurulmasının önemi üzerinde durulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin Ulusal Öğretmen Eğitimi Komitesi'nin 'Her Sınıfa İyi Bir Öğretmen' başlıklı raporunda, nitelikli öğretmen eğitimi programlarında bulunması gereken özellikler tanımlanarak, kuramsal derslerle alan uygulamaları arasında bağlantı kurulmasını sağlayabilen öğretmen eğitimi programlarının, bunu amaçlamayanlara göre daha etkili olduğu belirtilmiştir (Darling Hammond & Baratz Snowden, 2005). Kuram ve uygulamanın ayrıca ele alınması ya da kuramın incelenmesinin ardından uygulamaya geçilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının sorunları arasında sayılmaktadır (Avalos, 2000).

Öğretmen eğitimi programlarına ilişkin 2006 yılında gerçekleştirilen düzenleme ile 1998 yılında yapılan uygulama odaklı değişikliklerin çoğu iptal edilerek alan ve genel kültür odaklı derslere ağırlık verilmiştir. Lisans sürecinin birinci yılındaki 'okul deneyimi' dersi kaldırılarak okul deneyimine ilişkin derslerinin sayısı ve saatleri azaltılmış, diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri ise kaldırılmıştır. Ders isimleri

üzerinde de değişiklikler yapılarak daha çok teori odaklı ders isimlerine yer verilmiştir (Yıldırım, 2011). Bu düzenleme kapsamında eğitim fakülteleri bünyesinde sınıf öğretmenliği lisans programları üzerinde de bazı değişiklikler yapılmıştır. Hâlen uygulanmakta olan bu program ile bir önceki (1998) program arasında kuram ve uygulama dengesi farklılık göstermektedir. Mevcut, sınıf öğretmenliği lisans programında ise derslerin toplamda 134 saati teorik, 44 saati ise uygulamalıdır. Uygulama saatlerinin ise yalnızca 18'i (okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması I ve II, topluma hizmet uygulamaları dersleri) fakülte dışında, hizmet içinde çalışmayı gerektirmektedir (YÖK, 2007).

Darling Hammond'a (2006b, 2007) göre öğretmen eğitiminin etkililiğinin ve mesleki başarının artması için deneysel öğrenme ve derslerle iç içe geçmiş okul deneyimleri oldukça önemlidir. Aynı şekilde farklı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik stratejilere, pedagojik içeriği daha yoğun derslere, daha sistematik ve ilişkili uygulama deneyimlerine, bireylerin yaşantılarına ve okul kültürüne odaklanma hizmet öncesi programların etkililiğini artırmaktadır (Darling Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Flores & Day, 2006).

Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarının kuram ve uygulama dengesi üzerine yapılan araştırmalar da uygulamanın önemli olduğunu ve dengenin bu doğrultuda kurulması gerektiğini göstermektedir. Eret'e (2013) göre öğretmen eğitimi programlarının en önemli sorunlardan birisi programda yeterli uygulama fırsatlarının bulunmaması ve teoriye dayalı derslerin baskın olmasıdır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını değerlendirmeye yönelik araştırmada, aday öğretmenler, teorik bilgileri uygulamaya dökmeye zorlandıklarını bu nedenle de eğitim fakültelerindeki derslerin teori uygulama dengesinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Şahin ve Kartal'ın (2013) çalışmasına katılan sınıf öğretmeni adayları kuramı uygulamaya aktarma olanağı veren ve yaşamla ilişkilendirilen dersleri öğretmenlik becerilerini kazandırma açısından daha etkili bulmaktadırlar. Kumral (2010) ve Bilir (2011) de, sınıf öğretmenliği lisans programındaki uygulama çalışmalarının ilkokullarda yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Arslanoğlu (2015) pedagoji derslerinin teori ve uygulama ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada öğretmenler, öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerine göre teori ve uygulama arasında güçlü bir denge bulunması ve derslerin uygulama boyutuna önem verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Sonuçlara göre Türk öğretmen eğitimcileri ve mentörlerin uzmanlık, iş ahlakı ve çalışma disiplini konusunda yetersiz olmaları ve öğrencilere gerekli rehberliği ve yardımı göstermemeleri teori ve uygulama ilişkisini zayıflatmaktadır. İngiliz öğretmen eğitimcilerinin sosyalleşmeyi öğretmen eğitiminde önemli bir etken olarak görmeleri ve çalışmakta olan öğretmenler tarafından okullara davet edilerek uygulama yapmalarının istenmesi, teori ve uygulama ilişkisinin güçlenmesi açısından olumlu görülmektedir.

Ders İçeriklerinin Uygunluğu

Araştırma kapsamında derslerin (sosyoloji, felsefe, psikoloji, vb.) önemli bir kısmının içeriğinin sınıf öğretmenliği programına uygun olmadığı ve yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuzer ve ark., (2006)'nın sınıf öğretmenliği mezunlarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, adayların derslerden tam olarak yararlanamamasının öne çıkan nedenleri arasında, derslerin ilgi çekmekten uzak bir şekilde sunulması, içeriklerinin ağır olması ve dersin hedeflerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilememesi olduğu görülmektedir.

Senemoğlu'nun (2011) araştırmasına göre öğretmen adayları ve yeni mezun öğretmenler, öğretim derslerinin kuramsal olmaktan çok uygulamaya dayalı yaşantılar kazanmayı sağlayıcı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak, konu alanlarının sınıf öğretmenliği için gereksiz ayrıntısının işlenmesinden çok, işe yarar konu alanı bilgisinin anlamlı bir biçimde çocuklara nasıl kazandırılacağına öğretimi üzerinde durulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Şahin ve Kartal (2013) ise çalışmalarında sınıf öğretmenliği lisans programındaki bazı derslerin etkililiğinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarına göre 'sınıf yönetimi', 'Türk eğitim sistemi', 'okul yönetimi' ve 'öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı' gibi meslek bilgisi dersleri teorik kalmakta, uygulamadan gerekli verim alınmamakta ve faydalı olmamaktadır. Genel fizik, genel kimya, çevre eğitimi, cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı, çocuk edebiyatı gibi alan bilgisi derslerinin içeriğinin hedef kitleye uygun olmaması ve ağır olması, öğretmenlik sürecinde kullanılmayacağına ve uygulama sürecine katkı sağlamayacağına düşünülmesi nedeniyle etkisiz kalmaktadır. Ayrıca felsefe, sosyoloji, Türk eğitim tarihi, vb. genel kültür dersleri de meslek hayatına katkısı olmayacağı, ilköğretim programlarında yeri olmaması, başka bir disiplin alanının konusu olması gibi nedenlerle etkisiz görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının birçoğu küreselleşen dünyada yabancı dilin gerekliliğinin üzerinde durmuşlar ve sınıf öğretmenliği programını bu konuda yetersiz bulmuşlardır. Sınıf öğretmenliğini isteyerek seçmiş olan bireyler bile ilk dönem derslerinin motivasyonlarını düşürdüğünü, bu nedenle ilk dönem derslerinin değişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bazı öğretim üyeleri ve öğretmen adayları sosyoloji ve psikoloji derslerinin eğitimle ilişkilendirilmesinin mesleki açıdan daha yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Avrupa'da Öğretmen Eğitimi başlıklı ETUCE (2008) raporunda üzerinde durulan en önemli noktalardan birisi öğretmen eğitiminin, pedagoji, metodoloji ve didaktik dahil olmak üzere akademik konulardaki bilgi birikimini ve eğitim bilimleri alanındaki bilgi ve becerileri bir araya getirmesi gerekliliğidir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar eğitim/eğitim bilimleri fakülteleri 'sınıf öğretmenliği' lisans programlarının bu konudaki eksikliğini ve güncellenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Onuncu Kalkınma Planı'nda eğitim başlığı altında yer alan "öğretmenlik mesleği daha cazip hale getirilecek; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir" hedefleri (Kalkınma Bakanlığı, 2013) ve YÖK'ün Mart 2017'de eğitim/eğitim bilimleri fakülteleri'nin lisans programlarını güncellemeye yönelik Orta Doğu Teknik

Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakülteleri ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde gerçekleştirildiği çalıştaylar, öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi ihtiyacının gerekliliğini kanıtlar niteliktedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Alan derslerinin ağırlığı azaltılarak, meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin ağırlığı artırılabilir.
- Sosyoloji, felsefe, psikoloji, müzik eğitimi, ilköğretimde kaynaştırma, matematik, kimya, biyoloji, yabancı dil gibi derslerin içeriği değiştirilerek sınıf öğretmenliğine uygun hale getirilebilir.
- Ana baba eğitimi ve program geliştirme gibi seçmeli dersler zorunlu hale getirilebilir.
- Sınıf öğretmenliği için gerekli olan insan ve çocuk hakları, heykel, engellilere ilişkin tutumlar gibi çeşitli konularda seçmeli dersler programa eklenebilir.
- Teori saatleri azaltılarak daha çok uygulama saati konulabilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretmenlerine eğitim verilebilir.
- Öğretim üyelerine etkili iletişim, saygı ortamı oluşturma, bilgi ve iletişim teknolojileri vb. konularda eğitim verilebilir.
- Meslek bilincini oluşturmaya yönelik etik, meslek etiği, vb. dersler programa eklenebilir.

KAYNAKLAR

- Aiken, I. P., & Day, B. D. (1999). Early field experiences in preservice teacher education: research and student perspectives. *Action in Teacher Education*, 21(3), 7-12.
- Akyol, H. (2005). Sınıf öğretmenliği lisans programı hakkında görüş ve öneriler. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Arslanoğlu, Ö. (2015). An Examination of How The Theory-Practice Relationship of Pedagogy Courses is Conceived and Perceived by The Participants, and How Management of Education Systems and Faculties can Enhance The Quality of Teacher Education in Turkey. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Durham University, Durham.
- Ateş, H., & Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.
- Avalos, B. (2000). Policies for Teacher Education in Developing Countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 457-474.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44, 223-246.
- Çeliköz, N. (2006). Öğretmenlik mesleği ve etiği. In Özdemir Ç. (Ed.). *Eğitim bilimlerine giriş* (pp. 311-355). Ankara: Ekinoks.

- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 28-45.
- Darling Hammond, L. (2006a). *Powerful teacher education*. USA: Jasley-Bass.
- Darling Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling Hammond, L. (2007). Building a system for powerful teaching and learning. In R. Whelhing R., (Ed.) *Building a 21st Century U.S. education system*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future. 65-74
- Darling Hammond, L., & Baratz Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Duran, E., Sezgin, F., & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Dursunoğlu, H. (2003), Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Tarihi Gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- Eret, E. (2013). An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, G. (2008). Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okul deneyimi-I dersine ilişkin görüşleri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 103, 125.
- ETUCE. (2008). *Teacher education in Europe An ETUCE policy paper*. Retrieved from https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- European Commission. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf
- European Commission. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching – a guide on policies to improve initial teacher education*. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf
- European Parliament. (2014). *Teaching teachers: primary teacher training in europe – state of affairs and outlook*. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf)
- Flores M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Hammerness K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013) *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018*. Retrieved from <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkınma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalkınma%20Plan%C4%B1.pdf>
- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In Cochran-Smith M., Feiman Nemser S., & McIntyre D. J. (Eds). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 1247-1271). New York: Routledge/Taylor Francis & The Association of Teacher Educators,
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kumral, O. (2010). Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çelik S., & Karataş F. Ö., Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2008) *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir*. Retrieved from http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 35-47.
- Sezgin, İ. (2002). Öğretmen eğitiminde gelişmeler ve sorunlar. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 293, 6-8.
- Şahin, Ç., & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 164-190.
- Tüfekçi, S. (1999). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 10, 211-216.
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M., & Aytakin, H., (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programlarından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri* (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5

Türkiyedeki Üniversite Öğrencilerinin Kampüs Teknolojileri ile İlgili Memnuniyetlerinin İncelenmesi

An Investigation of Students' Satisfaction Levels Regarding Campus Technologies in Turkish Universities

Turgay HAN, Hacı Hasan YOLCU

ÖZ

Bu çalışmanın amacı kuruluş tarihlerine göre Türkiye’de köklü (n=109), genç (n=352) ve yeni kurulmuş (n=108) olan üç üniversitedeki toplam 569 lisans öğrencisinin üniversitelerinin sunduğu a) öğrenme amaçlı teknoloji destek ve hizmetlerinden, b) İdari amaçlı teknolojinin kullanımlarından ve c) genel olarak üniversitelerde kullanılan teknoloji ile ilgili deneyimlerinden memnuniyetleri incelenmektedir. Araştırmacılar tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğrencilerin Teknoloji Beklentileri ve Deneyimleri” anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların sunulan teknolojilerden genel olarak orta düzeyde memnun olduklarını, ancak beklentilerini karşılamadıklarını göstermiştir. Ayrıca, köklü üniversiteler ile eski-yeni üniversitelerin öğrencilerinin arasında teknoloji desteği ve verilen hizmetlerden memnuniyet bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Çalışma, üniversitelerin sundukları teknolojik destek ve hizmetlerinde yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yetişkin öğrenciler, Öğretim teknolojileri, Öğrenci memnuniyeti, Kampüs teknolojileri

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the extent to which a total of 569 undergraduate students from a rooted (n=109), young (n=352) or brand-new (n=108) called Turkish university according to their years of foundation are satisfied with a) the technology support and services provided by the universities for learning purposes, b) the use of technology for administrative purposes and c) their overall experiences with the technology used at universities. The “Technology Expectations and Experiences of Students” questionnaire, which was adapted to Turkish by researchers, was used as the data collection tool. The findings showed that the participants were moderately satisfied with the offered campus technologies but their expectations were not met overall. In addition, a significant difference was found in terms of student satisfaction with technology support and the offered services between the students of well-established universities and those of old-brand new universities. The study can be valuable in guiding universities in terms of the technological support and services they provide to their students.

Keywords: Adult students, Instructional technologies, Student satisfaction, Campus technologies

Turgay HAN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-0340-8338

Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Ordu, Türkiye
Ordu University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Foreign Languages, Ordu, Turkey
turgayhan@yahoo.com.tr

Hacı Hasan YOLCU

ORCID ID: 0000-0002-9756-937X

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye
Kafkas University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Kars, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 07.04.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 09.07.2017

GİRİŞ

Günümüzde yetişen öğrenciler günlük yaşamlarında bilgi teknolojilerinin ister dersleriyle ilgili ve arkadaşlarıyla mesajlaşmak için olsun ister bu teknolojiler sayesinde öğrenme, etkileşim ya da kısaca keyifli zaman geçirmek için sürekli değişen amaçlar için kullanılmaktadırlar (Blaine et al., 2007)

21. yüzyılda üniversiteler öğretimi bireyselleştirmek için uzaktan eğitim, sanal öğrenme ortamları ve “podcast”lar gibi öğretim teknolojilerini etkin olarak kullandıklarında öğrencilere daha esnek ve kolay öğrenme ortamları gibi birçok fırsat sağlayabilirler. Örneğin derslerin hem sınıf ortamında hem teknoloji desteğiyle istedikleri ortamda takip edilmesi ve kendi öğrenme stillerini oluşturabilecek etkileşimli ve işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturabilme imkânını verebilir. Bu anlamda Porter, Bailey Lee, ve Simon (2013) teknoloji destekli akran öğretimi ile geleneksel öğretimi kıyaslamış ve işbirlikçi öğrenmenin faydalarını incelemiştir.

Ayrıca, öğretim elemanı ve diğer öğrencilerle olan etkileşim ders süresiyle sınırlı kalmaz. Aynı miktarda bir öğrenmeyi başarmak için gerekli olan süre öğretim teknolojileri sayesinde daha az bir sürede gerçekleştirildiği için öğrenciler tarafından öğretim teknolojilerini kullanılması tercih edilmektedir (Kumpulainen & Mikkol Jaatinen, 2013). Son olarak, öğretim teknolojilerini kullanmak öğrencilerin eğitim deneyimlerini geliştirmektedir (Swarts, 2014).

Üniversitedeki öğretim faaliyetlerini destekleyen temel araçlardan biri öğretim teknolojilerinin kullanılmasıdır. Bu yüzden öğrenme ve idari amaçlı teknoloji kullanımı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak üzere sürekli geliştirilir. Bu tür kampüs teknolojilerinin etkin kullanım başarısı öğrenci beklentilerini ne ölçüde karşıladığına bağlıdır denilebilir. Öğrenci memnuniyetlerini bilmek teknolojinin etkin kullanılmasının geliştirilmesinde kullanılabilir. Sunulan teknolojiler sürekli değişen öğrenci beklentilerini karşılar nitelikte ekonomik olarak ve öğrenci ihtiyaçlarının da ileride yine değişeceği düşünülerek dizayn edilmelidir (Blaine et al., 2007).

Üniversiteler öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı için planlamalar yapmaktadırlar. Üniversiteler sahip oldukları veya uyguladıkları bu teknolojilerle diğer üniversitelere günümüz dünyasının rekabetçi ortamında üstünlük sağlayabilmektedirler. Bütün üniversiteler belli ölçüde öğretim faaliyetlerinde ve idari işlerinde teknolojiyi kullanılmaktadırlar. Fakat kullanılan bu teknolojilerin öğrenciler tarafından nasıl algılandıkları tam olarak bilinmemektedir. Üniversiteler tarafından sunulan teknolojik imkânların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi üniversitelerin yeni teknolojileri uygulamalarında veya mevcut teknolojilerini gözden geçirmelerinde yardımcı olabilecektir. Ayrıca ülkemizde son zamanlarda birçok yeni üniversite açılmıştır. Yeni üniversitelerin açılması yetersiz altyapı ve öğretim üyesi gibi nedenlerden dolayı bir tartışma konusu olmuştur. Bu çalışma kapsamında yeni üniversitelerle köklü üniversiteler arasında teknolojiyi etkin kullanım açısından bir değerlendirme kıyaslama yapma imkânı bulunacaktır.

Üniversite Öğrencileri ve Kampüs Teknolojileri ile İlgili Araştırmalar

Üniversite öğrencileri ve kampüs teknolojileri konularında yapılan son 10 yıl içerisindeki çalışmalar çoğunlukla şu konular üzerinde yoğunlaşmıştır: Üniversite öğrencilerinin kampüs teknolojilerini kullanma alışkanlıkları (Gosper, Malfroy & McKenzie, 2013), sosyal medyanın akademik performansa etkisi (Al Rahmi & Othman, 2013), üniversite öğrencilerinin en sık kullandığı mobil uygulamalar ve e-öğrenme araçlarının etkililiği (Kışla & Karaoğlan, 2011), uzaktan eğitim ile ilgili öğrenci memnuniyeti (Kurt, 2015), üniversitelerin sunduğu mobil uygulamalar (Aydemir, 2016), uzaktan eğitim sistemi ile ilgili destek hizmetlerinden öğrenci memnuniyeti (Kaba, Güneş, & Altıntaş, 2012), üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli öğretimden memnuniyetleri (Tengilimoğlu, Yavaş, & Acar, 2006; Yılmaz, 2009), üniversite öğrencilerinin dijital teknoloji kullanımı üzerine deneyimleri ve algıları (Henderson, Selwyn, & Aston, 2015), üniversite öğrencilerinin üniversite kampüslerinden beklentileri (Ahmad, 2014), üniversite öğrencilerinin dizüstü bilgisayar kullanımı ve başarıları (Gaudreau, Miranda, & Gareau, 2014)

Gosper ve ark., (2013) Avustralya’da üniversite öğrencilerinin mevcut teknoloji kullanımı ve öğrenme amaçları için gelecekte kullanılma eğilimlerini araştırmıştır. Öğrenci Deneyimi ve Teknoloji Beklentisi anketi (“The Student Experience and Expectation of Technology (SEET) survey”) 10269 katılımcıya uygulanmıştır. Bulgular, kurumsal altyapının ve hizmetlerin planlanması ve geliştirilmesine yönelik etkilerin ortaya çıkarılabileceği teknolojilerin mevcut ve gelecekteki kullanımındaki eğilimleri göstermektedir. Anket sonuçları, katılımcıların %85’inin bir dizüstü bilgisayara, %67’sinin evde bir masaüstü bilgisayara ve yarısından fazlasının (%51) internet erişimi olan bir cep telefonuna sahip olduğunu ve son olarak %45’inin kampüs içinde internet bağlantısı olan bir dizüstü bilgisayara erişebildiğini göstermektedir. Öğrenciler, teknolojiyi üniversitede öğrenme açısından bir bütünün ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Benzer şekilde, Gosper ve ark. ve Ashford Rowe (2014) üniversite öğrencilerinin öğrenme amaçlı üniversitede teknoloji kullanımını araştırmıştır. Araştırma Avustralya’da iki üniversitede yapılmış, SEET anketi uygulanmıştır. Bu çalışma araştırmacıların 2010 yılında 2849 öğrenciye uyguladıkları anket sonuçlarıyla 2013 yılında 2276 öğrenciye uyguladıkları anket çalışmasının sonuçlarını karşılaştırmaktadır. Serbestçe erişim sağlanan kaynakların daha da genişlemesi, akıllı telefonlar ve bilgisayarlar gibi yeni teknolojiler dışında bulgular benzerlik göstermektedir. Bir bilgisayara erişimi olan öğrenciler, 2010’daki katılımcıların %87.3’ünden 2013’te %96’ya yükselmiş olup, katılımcıların bir üniversitedeki bilgisayarlara erişim oranı %64’den %69’a yükselmiştir. En önemli değişiklik, %56’dan %82’ye yükselerek mobil teknolojilere erişimin artması olmuştur. Bunun yanında, katılımcıların %46’sı bir tablete erişebilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin üniversitelerde sunulan imkânlardan çok memnun oldukları ve teknoloji kullanımının artarak devam ettiği de saptanmıştır.

Al Rahmi ve Othman (2013) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencileri arasında sosyal medyanın akademik performansa etkisini araştırmışlardır. Veriler, yaşları 18 ile 36 arasında deği-

şen 80 lisans ve lisansüstü öğrenciye uygulanan 20 soruluk bir anket formuyla toplanmıştır. Bulgular akranlarla etkileşim, öğretmenlerle etkileşim ve katılımdan kaynaklanan işbirliğine dayalı öğrenme ilişkisinin öğrencilerin akademik performanslarına katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aydemir (2016) mobil uygulamaların Türkiye'deki 181 üniversite tarafından hangi oranda kullanıldığını araştırmıştır. Google, Android ve Apple iOS marketlerinde üniversitelerin sunduğu her tür uygulamanın adı, açıklaması, son güncelleme tarihi, yükleyen sayısı ve yıldız sayısı gibi bilgileri elde edilerek nicel olarak bir karşılaştırma yapılmış ve bu sayede üniversitelerin mobil pazardaki durumunu görmek ve değerlendirmek için veriler elde edilmiştir. Bulgular, bu üniversitelerin yarısına yakınının herhangi bir mobil uygulama kullanmadığı ve mobil uygulama kullanan üniversitelerde ise genellikle Android sistemlere uygun uygulamalar olduğunu göstermiştir. En fazla mobil uygulamaya sahip olan Anadolu Üniversitesi'nin ise açık öğretim fakültesi bulunması nedeniyle bu öğrencilere uygun mobil uygulamalar hazırladığı görülmüştür.

Kışla ve Karaoğlan (2011) bir proje kapsamında e-öğrenme araçlarının geleneksel araçlar ile karşılaştırmış ve etkinliklerinin incelemiştir. Çalışmada veriler altı ülkeden 110 öğrenciye verilen bir anket ile toplanmış ve sonuçlar ülkeler bazında karşılaştırılmıştır. Bulgular, ülkeler arasında farklılıklar olduğu ve Türkiye'de araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme araçlarının öğrenme üzerine etkisi bakımından farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu çalışma ile günümüzdeki e-öğrenme araçlarının öğrenme üzerine etkisinin önemi vurgulanmıştır.

Kurt (2015) bir uzaktan eğitim sisteminin kalite özelliklerini, algılanan kullanım kolaylığını, algılanan fayda ve kullanıcıların sistem kullanımlarını ve memnuniyetlerini incelemiştir. 524 üniversite öğrencisi ile yapılan bir anket çalışması, geleneksel yöntemle karşılaştırılması yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yapılan analiz sonuçlarına göre eğitim kalitesi ve algılanan faydanın memnuniyeti olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Kurulan sistemin sürekli ulaşılabilir bir destek sağlaması, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir içerik ve bilgi içermesi, bu bilginin kalitesi yanında sisteme erişimin kolay olması, anlaşılabilirlik, öğreniminin zor olmaması, içeriğin güncel ve faydalı olması memnuniyeti de önemli ölçüde etkilemiştir.

Kaba, Güneş ve Altıntaş (2012) yaptıkları çalışmada Türkiye'de bir özel üniversitede sunulan uzaktan eğitim programlarına kayıtlı olan öğrencilerin destek hizmetleri ile ilgili memnuniyetlerini incelemiştir. Bulgular, internet sitesine olan memnuniyetin diğer alanlara göre istatistiksel olarak daha yüksek çıktığını göstermiştir. Ayrıca yapılan çalışmanın hem yaş hem de cinsiyet açısından herhangi bir fark göstermediği bulunmuştur.

Tengilimoğlu, Yavaş, Acar (2006) Türkiye'de bir üniversitede büro yönetimi eğitiminde bilgi teknolojilerinin eğitim kalitesi ve öğrenci memnuniyetine etkisini araştırmışlardır. İki aşamada yapılan çalışmada ilk ankette 465 öğrenciye ikinci ankette 408 öğrenciye ulaşılmıştır. Bulgular, teknoloji destekli öğretim materyallerinin öğretim elemanlarınca kullanım oranlarında önemli bir artışın olduğu ve bu artışın öğrenci memnuniyetini önemli ve olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yılmaz (2009) yaptığı çalışmada karma öğrenme ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarıları, web materyalini kullanma davranışları, derse devamları, ortama yönelik memnuniyetlerini araştırmıştır. Yapılan bu çalışmada Türkiye'de bir üniversitede öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersini alan 91 lisans öğrencisine uygulanan karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin devam ve "web" materyalini kullanma davranışları, öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre her iki öğretim yönteminde de öğrenci memnuniyetinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, yapılan bu çalışma sonucunda üniversitelerde verilen yüz yüze öğretimin "web" tabanlı ortamlarla harmanlanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratacağı önerisinde bulunmaktadır.

Henderson, Selwyn ve Aston (2015), Avustralya'da 1658 üniversite öğrencisinin dijital teknoloji kullanımı üzerine deneyimlerini ve algılarını araştırmıştır. Açık uçlu sorularla toplanan veri analizi sonucunda öğrencilerin faydalı buldukları dijital teknolojiler şunlardır: Kaynakların ve bilgilerin depolandığı öğrenme yönetim sistemi, kütüphane veri tabanları, "web" siteleri ve dizüstü bilgisayarlar, çevrimiçi ödev gönderimi, sesli ve görüntülü olarak üniversitedeki derslerin kaydedilmesi, "Facebook" ve diğer sosyal ağlar, "Google" belgeleri, "Wikipedia", vb., üniversite dışındaki kaynaklardan videolar izlemek, e-okuyucular, çevrimiçi dergiler ve kitaplar. Çalışma, üniversitelerin sayısal kaynak depoları geliştirmeye devam etmelerini, öğrenim yönetim sistemlerinin güvenilirliğini ve kullanıcı dostu olmalarını ve diğer çekirdek sistemlerin erişilebilirliğini artırmalarını önermiştir.

Ahmad (2014), Malezya'daki yabancı kökenli altı uluslararası şube kampüsünden (hem Avustralya'dan, hem İngiltere'den hem de Hindistan'dan) 245 öğrencinin kalite ve çalışma deneyimi algılarını belirleyen unsurları araştırmıştır. Ayrıca, anketten sonra toplam 21 adet yüz yüze görüşme yapılmıştır. Sonuçlar, üniversite itibarını/ımajını, program kalitesini, öğretim görevlilerini ve öğretim kalitesini, öğrenci öğrenme ortamını, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmayı, danışmanlık ve akademik danışmanlık desteğini ve sosyal hayatı (doğrudan öğrenme ve eğitim dışı kaliteler) ele alan yedi boyutta öğrencilerin çoğunlukla memnun olduklarını göstermiştir.

Gaudreau, Miranda ve Gareau (2014), ders esnasında lisans öğrencilerinin dizüstü bilgisayarlarında ne yaptıklarını ve hangi dizüstü bilgisayar kullanım davranışlarının akademik başarı ile ilişkili olduğunu incelemek için iki çalışma yapmıştır. İlk çalışmada, bir Kanada üniversitesinden 1129 öğrenciye yönelik olarak ders saati süresince dizüstü bilgisayarlarda yayılan prototipik davranışları ölçen bir anket gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinin sonuçları, dizüstü bilgisayar davranışlarının okul ile ilgili ve okul ile ilişkili olmayan dizüstü bilgisayar kullanımı olarak iki boyutta oluştuğunu göstermiştir. Okul ile ilişkisi olmayan dizüstü bilgisayar davranışlarının, akademik başarı ve memnuniyetin daha düşük seviyeleri ile anlamlı derecede ilişkili olduğunu göstermiştir. Okul ile ilgili dizüstü bilgisayar davranışlarının ise akademik memnuniyet ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer çalışmada, dönem sonunda elde edilen dizüstü bilgisa-

yarı dönemi davranışları ile dönem not ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 88 öğrenci seçilmiştir. Bulgular, okul ile ilişkisiz dizüstü bilgisayar davranışlarının, bir dizi potansiyel karıştırıcı etkileri kontrol ettikten sonra bile (örneğin öz-düzenleme başarısızlığı, motivasyon açığı, dağınık öğrenme, internet bağımlılığı ve okuldaki hayal kırıklıkları gibi) ileride dönem not ortalaması ile ileriye dönük olarak ilişkilendirildiğini göstermiştir. Sonuç sınıf içi dizüstü bilgisayar kullanımının, yalnızca diğer psikolojik etkilere cevap verebilen ve azaltılabilen bir olay olarak ele alınması gereken benzersiz ve çağdaş bir öğrenme yolu olduğunu önermek için teorik olarak önemli bir destek sağlamaktadır (Gaudreau, Miranda, & Gareau, 2014).

Son 10 yılda Türkiye’de yürütülen çalışmalar kampüs teknolojileri olarak mobil uygulamaların ve e-öğrenme araçlarının etkinliği (Kışla & Karaoğlan, 2011), uzaktan eğitim (Kaba, Güneş, & Altıntaş, 2012; Kurt, 2015) ve üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli öğretimden memnuniyetleri (Tengilimoğlu, Yavaş, & Acar, 2006; Yılmaz, 2009) üzerine yoğunlaşırken öğrencilerin kampüs teknolojilerinin tümüyle ilgili olarak memnuniyetleri incelenmemiştir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye’deki köklü, genç ve yeni üç üniversitenin öğrenme amaçlı öğrencilere sundukları teknolojilerden öğrencilerin ne kadar memnun olduklarını araştırarak bu araştırma boşluğunu doldurmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yetişkin öğrencilerinin üniversitelerinin sunduğu teknolojik hizmetlerden memnuniyet dereceleri nedir?
2. Yetişkin öğrencilerinin üniversitelerinin idari amaçlı sunduğu teknolojik hizmetlerden memnuniyet dereceleri nedir?
3. Köklü, genç ve yeni üniversitelerdeki öğrencilerin genel olarak teknolojik hizmetlerden memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kız ve erkek öğrenciler arasında üniversitelerinin öğrenme, idari ve genel olarak sunulan teknolojik hizmetlerden memnuniyetleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar tabakalı örnekleme yöntemiyle yeni kurulmuş (5-10 yıllık), genç üniversite (20-30 yıllık), köklü (30 yıldan fazla) üniversitelerden gruplar oluşturularak gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Öğrenciler en az üniversitesinde bir yıl öğrenim görmüş lisans öğrencileri arasından seçildi; dolayısıyla veriler ikinci ve daha üst sınıf öğrencilerinden toplandı. Katılımcıların profilleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Üniversiteleri

Kuruluş yıllarına göre üniversiteler	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
≥30 yıl- Köklü üniversite	72	37	109
20-30 yıl- Genç üniversite	250	102	352
≤10 yıl- Yeni üniversite	61	47	108
Toplam	383	186	569

17-20 yaş arasında olan katılımcıların yaklaşık %61’inin cinsiyeti kadındır. Ayrıca, katılımcıların yaklaşık olarak %60’ı genç üniversitelerden, %20’si köklü ve diğer %20’si de yeni üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada “SEET” anketi kullanılmıştır. Gosper, Malfroy ve McKenzie (2013) tarafından geliştirilen bu anket 10 bölümden ve toplam 122 maddeden oluşmaktadır. Anketin boyutları şunlardır:

- 1-8. maddeler: Bilgisayar ekipmanlarına erişim sıklığı.
- 9-33. maddeler: Öğrenme dışında iş ve sosyal amaçlı aşağıda belirtilen teknolojileri kullanma sıklığı.
- 34-59. maddeler: Derslerin gerekliliği olarak öğrenme amaçlı teknolojiyi kullanma sıklığı.
- 60-70. maddeler: Öğretim elemanlarıyla iletişim kurmak için teknolojiyi kullanma sıklığı.
- 71-81. maddeler: Diğer öğrencilerle öğrenme amaçlı iletişim kurmak için teknoloji kullanma sıklığı.
- 82-93. maddeler: Öğrenme yönetim sistemlerinin kullanımı (internet ders araçları/Blackboard/WebCt) sıklığı.
- 94-105. maddeler: Üniversitenin öğrenme amaçlı teknoloji destek ve hizmetlerinden memnuniyet.
- 106-114. maddeler: İdari amaçlı teknolojinin kullanımı memnuniyeti.
- 115-119. maddeler: Aşağıdaki konularda çalışmalar için teknolojilerin ne sıklıkta kullanıldığı.
- 120-122. maddeler: Genel olarak, üniversitede kullanılan teknoloji ile ilgili deneyimlerden memnuniyet.

Bu anket çalışmasında G, H ve J bölümlerinde belirtilen parametreler (Likert-tipi maddelerden oluşmaktadır) kullanılarak öğrencilerin üniversitelerinin sunduğu teknolojik hizmetlerden memnuniyetleri tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler iki aşamada yaklaşık 4 aylık sürede toplandı. İlk olarak, anketi geliştiren araştırmacılar e-posta yoluyla izin alındı. Daha sonra, üniversitelerden veri toplanması için resmi izinler alındı. Anket uygulanırken de öğrencilerden gönüllü olanların katılımları teşvik edildi. Anket öğrencilerin isteklerine ve imkânlarla bağlı olarak, ya internet ortamında ya da kâğıt üzerinde dolduruldu.

İkinci aşamada, anketin Türkçe çevirisi geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve veri toplama aşığıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- Anketin dil uzmanları tarafından Türkçe'ye çevirisi
- İngilizce-Türkçe formlar arasındaki uyumluluğun hazırlanan değerlendirme formlarının uzmanlar tarafından puanlanarak değerlendirilmesi.
- Türkçe dil uzmanları tarafından formların anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi.
- Bir grup öğrenciye pilot çalışma uygulanarak anketin doldurulma süresi ve anket form yapısı ile ilgili sorunların tespit edilmesi.
- Anketin üç üniversitedeki farklı fakülte'den 573 lisans öğrencisine uygulanması.

Veri Analizi

Öğrencilerin teknoloji sosyal ve öğrenme amaçlı kullanım dereceleri ve kıyaslanmasında SPSS istatistik programı kullanılmış, tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler yapılmıştır.

BULGULAR

Üniversite Öğrenme Amaçlı Teknoloji Destek ve Hizmetlerinden Memnuniyet

A, B ve C olarak tanımladığımız farklı kuruluş yıllarına sahip üniversitelere ait öğrencilerin öğrenme amaçlı teknoloji destek ve hizmetlerden memnuniyetlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Soru 1: Yetişkin öğrencilerinin üniversitelerinin sunduğu teknolojik hizmetlerden memnuniyet dereceleri nedir?

Tablo 2, bütün üniversitelerde öğrenciler kendilerinin ve öğretim elemanlarının teknoloji kullanım beceri seviyelerinden memnun olduğunu göstermektedir. Fakat yeni teknolojileri kullanmak için tanınan süre yeterli değildir. Ders ve haberleşme için teknoloji seçme-kullanma-çeşitliliği açısından ve tercih edilen teknolojilerin kampüstekilerle uyumluluğu maddelerinde öğrenciler arasında köklü üniversitelerde memnuniyet varken, öğrenciler genç ve yeni üniversitelerde memnuniyet açısından kararsızdılar. Üç grup üniversite öğrencilerinde de üniversite teknolojik destek hizmetlerinden, kampüsteki kablosuz internet imkânından, elektronik cihazları şarj imkânı ve taşınabilir veya diğer elektronik cihazları kullanmak için kampüste sağlanan alanlardan memnuniyetler orta düzeydedir. Son olarak, kampüsteki teknolojinin güvenilirliğini ve ders gereksinimlerini tamamlamak için kampüsteki bilgisayar olanaklarına erişim imkânı açısından sadece köklü üniversite öğrencileri memnunken, genç ve yeni üniversite öğrencileri orta düzeyde memnundurlar.

İdari Amaçlı Teknoloji Kullanımından Memnuniyet

Soru 2: Yetişkin öğrencilerinin üniversitelerinin idari amaçlı sunduğu teknolojik hizmetlerden memnuniyet dereceleri nedir?

İdari amaçlı yeni, genç ve köklü üniversitedeki öğrencilerin memnuniyetlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'e göre, sunulan sanal öğrenme ortamlarından köklü ve yeni üniversite öğrencileri, genç üniversitedeki öğrencilere göre daha memnundurlar. İdari amaçlı e-postalar, üniversite Facebook grubu, sesli çağrılar için cep telefonu, öğrenme kaynakları, kampüs haritası ve üniversite hizmetleri hakkında bilgi-

Tablo 2: Üniversitelerin Sunduğu Teknolojilerden Memnuniyet

Öğrenme amaçlı teknoloji destek ve hizmetlerden memnuniyet	Yeni (n: 91)		Genç (n: 351)		Köklü (n: 108)	
	m	sd	m	sd	m	sd
Teknoloji kullarımdaki beceri seviyeniz.	3.27	1.40	3.10	1.37	3.58	1.09
Öğretim elemanlarının teknoloji kullanımındaki beceri seviyeleri	3.18	1.29	3.16	1.12	3.33	1.03
Yeni teknolojileri kullanmayı öğrenmeniz için size tanınan süre	2.89	1.37	2.64	1.21	2.88	1.23
Ders ve haberleşmeniz için teknolojiyi seçme ve kullanma fırsatınız	2.89	1.41	2.80	1.27	3.16	1.19
Ders ve haberleşme için kullanım imkânı olan teknoloji çeşitliliği	2.74	1.36	2.74	1.32	3.04	1.10
Kullanmayı tercih ettiğiniz teknolojilerin kampüste var olanlarla uyumluluğu	2.72	1.41	2.34	1.20	3.07	1.11
Üniversite teknolojik destek hizmetleri (örneğin donanım, yazılım ve hesap ayarları)	2.65	1.37	2.23	1.09	2.92	1.20
Kampüste teknolojinin güvenilirliği	2.93	1.38	2.43	1.14	3.03	1.14
Kampüsteki kablosuz internet imkânı	2.89	1.50	2.21	1.24	2.64	1.29
Elektronik cihazlarınızı ve dizüstü bilgisayarlarınızı şarj imkânı	2.90	1.34	2.88	1.32	2.91	1.23
Taşınabilir veya diğer elektronik cihazlarınızı kullanmak için kampüsteki alanlar	2.80	1.39	2.53	1.26	2.94	1.27
Ders gereksinimlerini tamamlamak için kampüsteki bilgisayar olanaklarına erişim imkânı (örneğin, bilgisayar laboratuvarları)	2.77	1.43	2.46	1.24	3.07	1.26

ye ulaşmak için cep telefonu uygulaması gibi teknolojilerde üç üniversitedeki öğrenciler de orta düzeyde memnundurlar. Kendi e-posta hesabına yönlendirilebilen üniversite e-posta hesabı, Twitter ve bilgi almak ve üniversitenin internet sayfalarına yeni eklenen içeriği kolaylıkla takip edebilmek için RSS kullanma gibi teknolojilerde köklü ve yeni üniversite öğrencilerinin, genç üniversitedeki öğrencilere göre daha memnun oldukları söylenebilir. İdari amaçlı bilgi almak için cep telefonuna gelen kısa mesaj iletilerinden köklü üniversitelerdeki öğrenciler sırasıyla, yeni ve genç üniversitedeki öğrencilere göre daha çok memnundurlar.

Genel Olarak Üniversitede Kullanılan Teknoloji İle İlgili Deneyimler

Soru 3: Köklü, genç ve yeni üniversitelerdeki öğrencilerin genel olarak teknolojik hizmetlerden memnuniyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Genel olarak köklü, genç ve yeni üniversite öğrencilerinin üniversitelerinin sundukları teknolojik hizmetlerden memnuniyetleri hakkında ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Farklı üniversite türlerinde öğrenciler genel olarak sunulan teknolojilerden memnuniyetleri ve “üniversitemde kullanılan öğretim teknolojileri öğrenme deneyimlerimi geliştirdi” mad-

delerinde üç üniversitedeki öğrencilerde kararsız kalmışlardır. “Üniversitemin öğretim teknolojilerini kullanım yetkinliğini başka üniversiteler için iyi bir örnek olarak öneririm” maddesinde ise köklü ve yeni üniversitedekiler kararsız kalırken genç üniversitedekiler katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Üniversite Kuruluş Yılına Öğrencilerin Genel Olarak Kendilerine Sunulan Teknolojik Hizmetlerden Memnuniyetlerine Etkisi

Farklı kuruluş yılına sahip üniversite öğrencilerinin memnuniyetleri arasındaki fark Tablo 5’de verilmiştir.

Genel olarak, üniversitelerde kullanılan teknolojilerden öğrenci memnuniyeti açısından genç üniversite ile köklü ve yeni üniversiteler arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Kuruluş yılıyla memnuniyet ve teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yetişkin Öğrencilerin, Üniversitelerinde Sunulan Teknolojik Hizmetlerden Memnuniyetlerine Cinsiyet Faktörünün Etkisi

Soru 4: Kadın ve erkek öğrenciler arasında üniversitelerinin öğrenme, idari ve genel olarak sunulan teknolojik hizmetlerden memnuniyetler açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Üniversitelerin öğrenme amaçlı teknoloji destek ve hizmetlerinden, idari amaçlı teknolojinin kullanımlarından ve genel

Tablo 3: İdari Amaçlı Teknoloji Kullanımından Memnuniyet

İdari amaçlı teknoloji kullanımından memnuniyet	Yeni (n: 91)		Genç (n: 351)		Köklü (n: 108)	
	m	sd	m	sd	m	sd
İnternetteki sanal öğrenme ortamlarından memnuniyet (“Web Course Tools-WebCT”).	2.26	1.41	1.92	1.08	2.28	1.24
Elektronik postalar	2.40	1.32	2.12	1.19	2.72	1.22
Kendi mail hesabına yönlendirilebilen üniversite e-posta hesabı	2.35	1.35	1.95	1.13	2.65	1.37
İdari bilgileri almak için cep telefonuna gelen kısa mesaj iletileri	2.56	1.43	1.90	1.25	3.56	1.33
Kayıt olabileceğiniz üniversite Facebook grubu (üniversitenin)	2.40	1.42	2.48	1.36	2.78	1.37
Twitter (üniversitenin)	2.23	1.55	1.73	1.08	2.18	1.36
Sesli çağrılar için cep telefonu	2.56	1.52	2.13	1.38	2.51	1.46
İdari bilgi, öğrenme kaynakları, yerleşke haritası ve üniversite hizmetleri hakkında bilgiye ulaşmada kullanabileceğiniz cep telefonu uygulaması	2.48	1.47	2.04	1.23	2.73	1.40
İdari bilgi almak ve üniversitenin internet sayfalarına yeni eklenen içeriği kolaylıkla takip edebilmek için RSS kullanma	2.37	1.52	1.86	1.18	2.10	1.29

Tablo 4: Öğrencilerin Genel Olarak Üniversitelerde Kullanılan Teknolojilerle İlgili Deneyimleri

	Yeni (n: 91)		Genç (n: 351)		Köklü (n: 108)	
	m	sd	m	sd	m	sd
Genel olarak Üniversitemde kullanılan teknolojiden memnunum	2.84	1.47	2.15	1.11	2.93	1.20
Üniversitemde kullanılan Öğretim Teknolojileri öğrenme deneyimlerimi geliştirdi.	2.68	1.30	2.25	1.14	2.88	1.17
Üniversitemin öğretim teknolojilerini kullanım yetkinliğini başka üniversiteler için iyi bir örnek olarak öneririm.	2.36	1.44	1.87	1.09	2.72	1.20

olarak üniversitelerde kullanılan teknoloji ile ilgili deneyimlerden memnuniyetlere cinsiyet faktörünün etkisini incelemek amacıyla t testi yapılmış; sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Kadın ve erkek öğrenciler arasında öğrenme amaçlı teknoloji destek ve hizmetlerinden, idari amaçlı teknolojinin kullanımlarından ve genel olarak, üniversitelerde kullanılan teknoloji ile ilgili deneyimlerden memnuniyetler açısından bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

SONUÇLAR

Bütün üniversiteler öğretimlerini daha etkin, daha kolay hale getirmek ve günümüz dünyasının beklentilerini karşılamak amacıyla teknolojiye faydalanmaktadır. Fakat kullanılan bu teknolojilerin hedef grup olan öğrenciler tarafından iyi değerlendirilmesi önemlidir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, ilk olarak öğretim üyelerinin ve öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerini yeterli görmelerine rağmen, üniversitelerinin sundukları teknolojik destekten memnun olmadıkları belirlenmiştir. Aydemir (2016), Türkiye'deki üniversitelerin neredeyse yarısının mobil uygulama sunmadığını; Gosper ve ark., (2014) ise Avustralya'daki üniversite öğrencilerinin oldukça yüksek teknoloji erişimlerinin olduğunu göstermiştir. Avustralya'daki üniversite öğrencilerinin dijital teknolojileri faydalı buldukları da gösterilmiştir (Henderson et al., 2015). Türkiye'de de üniversite öğrencilerinin "web" tabanlı öğrenme ortamını faydalı buldukları (Yılmaz, 2009); Türkiye'de üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli öğretim materyallerinin kullanılmasından memnun olduğu ve uzaktan

eğitimden memnun oldukları da gösterilmiştir (Kurt, 2015; Tengilimoğlu et al., 2006). Üniversite öğrencilerinin teknoloji kullanım imkânları arttıkça memnuniyet düzeyleri de artmaktadır.

İkinci olarak, köklü üniversitelerdeki öğrencilerin ders ve haberleşme için teknoloji seçme, kullanma ve çeşitliliği açısından, tercih edilen teknolojilerin kampüste var olanlarla uyumluluğu ve kampüsteki bilgisayar olanaklarına erişim imkânı gibi konularda memnun oldukları tespit edilmiştir. Ancak genç ve yeni üniversitelerde öğrenciler bu konuda kararsız kalmışlardır. Bu maddeler için yeni üniversitedeki öğrencilerin memnuniyet düzeyleri genç üniversitedekilerden daha yüksek çıkmıştır. Bir çalışmada, geleneksel araçlar ile karşılaştırıldığında günümüzdeki e-öğrenme araçlarının öğrenme üzerine etkili olduğu bulunmuştur (Kışla & Karaoğlu, 2011). Ayrıca Kurt (2015), bir uzaktan eğitim sisteminin kullanım kolaylığı ve faydası ile ilgili algıların olumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Son olarak, idari amaçlı kullanımlarda ise yeni ve köklü üniversitedeki öğrenciler sunulan teknolojik hizmetlerden memnuniyet açısından kararsız bir durum sergilerken, genç üniversitedeki öğrenciler memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Sadece köklü üniversitede öğrenciler idari amaçlı cep telefonlarına gelen mesaj maddesinde memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Bu durum, genel olarak idari amaçlı teknoloji kullanımında üniversitelerin sundukları teknolojik hizmetlerin öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı yönündedir. Ayrıca öğrencilerden genel olarak üniversitelerinin sundukları teknolojik hizmetlerden memnuniyetlerini değerlendirmeleri istendiğinde köklü, genç ve yeni üniversite öğrencileri kararsız kalmışlardır. Köklü

Tablo 5: Genel Olarak Üniversitede Kullanılan Teknoloji ile İlgili Deneyimlerin LSD Testi ile Kıyaslanması

(I) Üniversite	(J) Üniversite	Ortalamalar farkı (I-J)	Standart hata	p
Genç	Köklü	-2.25477*	.34506	.000
	Yeni	-1.18598*	.35841	.001
Köklü	Genç	2.25477*	.34506	.000
	Yeni	1.06879*	.43778	.015
Yeni	Genç	1.18598*	.35841	.001
	Köklü	-1.06879*	.43778	.015

*: $p < .05$.

Tablo 6: Üniversitelerin a) Öğrenme Amaçlı Teknoloji Destek ve Hizmetlerinden b) İdari Amaçlı Teknolojinin Kullanımlarından c) Genel Olarak, Üniversitelerde Kullanılan Teknoloji ile İlgili Deneyimlerinden Memnuniyetlerinden T-Testi ile Cinsiyete Göre Kıyaslanması

	N	Ort.	S.S.	t	df	p
a						
Kız	376	31.89	10.75	1.14	550	.253
Erkek	176	33.04	11.48			
b						
Kız	376	18.86	8.45	1.02	548	.306
Erkek	176	19.67	8.99			
c						
Kız	376	6.72	3.23	2.02	548	.043
Erkek	174	7.32	3.20			

ve yeni üniversitedeki öğrenciler ile genç üniversite öğrencileri arasında memnuniyet açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca bütün üniversite gruplarında, cinsiyet faktörü ile öğrencilere sunulan teknolojik hizmetlerden memnuniyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç olarak, kuruldukları yıllar açısından farklı olan üniversitelerdeki öğrenciler genel olarak sunulan teknolojik hizmetler açısından memnun değildir. Bu durum da sunulan teknolojilerin öğrenci beklentilerini karşılamadığını göstermektedir. Üniversite kuruluş yılıyla sunulan öğrenme amaçlı teknoloji destek ve hizmetlerinden, idari amaçlı teknoloji kullanımından ve genel olarak üniversitede kullanılan teknolojilerden memnuniyet arasında bir ilişki bulunmamıştır. Üniversiteler öğretim ve idari amaçlı teknolojilerini planlarken hizmet ettikleri grup olan öğrencilerin görüşlerini almak üniversitelerin teknolojiyi planlamalarında ve uygulamalarında daha sağlıklı sonuçlar almalarında etkin olacaktır. Bütün üniversitelerde, öğrenci beklentileri dikkate alınarak yapılan bir teknoloji planlaması daha etkili olacaktır.

KAYNAKLAR

- Ahmad, S. Z. (2015). Evaluating student satisfaction of quality at international branch campuses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 488-507.
- Al Rahmi, W., & Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of Information Systems Research And Innovation*, 4(12), 1-10.
- Aydemir, E. (2016). Türkiye'deki üniversitelerin mobil uygulamalarının incelenmesi. 21. Türkiye'de İnternet Konferansı. Retrieved from <http://inet-tr.org.tr/inetconf21/ozet/50.html>
- Blaine, C., Foley M., Goldentyer D., Kane C. J., Lazar M., Lossing B., Tabor A., & Wills J. (2007). Information technology at UC Berkeley: the student experience. UC Berkeley document. Retrieved from <http://hrweb.berkeley.edu/sites/default/files/attachments/07infotechnology.pdf>
- Gaudreau, P., Miranda, D., & Gareau, A. (2014). Canadian university students in wireless classrooms: What do they do on their laptops and does it really matter? *Computers & Education*, 70, 245-255.
- Gosper, M., Malfroy, J., & McKenzie, J. (2013). Students' experiences and expectations of technologies: an australian study designed to inform planning and development decisions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 268-282.
- Gosper, M., Malfroy, J., & McKenzie, J. (2013). Students' experiences and expectations of technologies: An Australian study designed to inform planning and development decisions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 268-282. Retrieved from <http://www.ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/127/56>
- Gosper, M., McKenzie, J., Pizzica, J., Malfroy, J., & Ashford Rowe, K. (2014). Student use of technologies for learning: What has changed since 2010? In Hegarty B., McDonald J., & Loke S. K. (Eds.). *Rhetoric and reality: critical perspectives on educational technology*. Proceedings ascilite Dunedin 2014 (pp. 290-301). Dunedin, New Zealand: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2015). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 1-13. Retrieved from <http://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Kaba, A. U., Güneş, A., & Altınbaş, T. (2012). E-öğrenmede destek hizmetlerinin öğrenen memnuniyetine etkisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(2). Retrieved from <https://acikarsiv.aydin.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11547/358/72-249-1-PB.pdf?sequence=1>
- Kışla, T., & Karaoğlan, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme araçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi: Uluslararası bir karşılaştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 52-73.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., & Jaatinen, A. (2013). The chronotopes of technology-mediated creative learning practices in an elementary school community. *Learning, Media and Technology*, 39(1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2012.7523831-22>
- Kurt, Ö. E. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime bakış açılarının teknoloji kabul modeli ve bilgi sistemleri başarı modeli entegrasyonu ile belirlenmesi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(3), 223-234.
- Porter, L., Bailey Lee, C., & Simon, B. (2013). Halving fail rates using peer instruction: A study of four computer science courses. Proceedings of ACM Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE) 2013.
- Swart, A. J. (2014). Using problem-based learning to stimulate entrepreneurial awareness among senior African undergraduate students. *EJMSTE, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(2), 125- 134
- Tengilimoğlu, D., Yavaş, M., & Acar, S. (2006). Büro yönetimi eğitiminde bilgi teknolojilerinin eğitim kalitesi ve öğrenci memnuniyetine etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması, *Gazi Üniversitesi. Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 39-66.
- Yılmaz, M. B. (2009). Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi. Basılmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Türkiye Ulusal Eğitim Düzeylerinin 2010-2015 Yılları Arasındaki Değişiminin İncelenmesi

An Examination of the Changes in Turkey's National Education Levels Between 2010 and 2015

Hilal Seda YILDIZ AYBEK, Hakan KILINÇ, Ali İhsan İBİLEME, Mehmet FIRAT

ÖZ

Eğitim düzeylerindeki gelişimin bireysel ve toplumsal gelişime tartışmasız katkıları bulunmaktadır. Ancak literatürde eğitim düzeylerindeki değişimi büyük veri analizleriyle inceleyen yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, OECD ve Gapminder verileriyle birlikte 2 numaralı İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması'na göre 2010-2015 yılları arasında Türkiye'de eğitim düzeylerinin değişimi yıl ve bölgelere göre kitlesel verilerle incelemektir. Gerçekleştirilen analizlerde beş yıl içerisinde en büyük düşüşün bir okul bitirmeyenlerde, en büyük yükselişin ise üniversite düzeyinde olduğu görülmüştür. Lisans ve yüksek lisans düzeylerindeki en büyük artışın ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi illerinde gerçekleşmesi dikkat çekici bir sonuç olarak görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Eğitim düzeyi, İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması, Büyük veri

ABSTRACT

The development at the level of education has an undisputed contribution to individual and social development. However, the studies which analyze the change in education levels through analysis of large dataset are scarce in the literature. The aim of this study is to examine the changes in educational levels in Turkey between the years of 2010 and 2015 in relation to year and region. To this end, Nomenclature of Territorial Units for Statistics was examined with the data received from OECD, Turkish Statistical Institute and Gapminder. The analysis of data showed that the biggest drop in five years was in the unschooled population whereas the biggest increase was in the university level. As a remarkable result, the greatest increase in the undergraduate and graduate levels was found to be in Southeastern Anatolia Region.

Keywords: Educational level, Territorial Units for Statistics, Big data

GİRİŞ

Dünya genelinde eğitim düzeylerinin bireysel ve toplumsal gelişime katkıları oldukça önemlidir. Eğitim seviyesindeki artış ile ülkenin ekonomik gelişimi, gelir eşitliği, çocukların eğitim

durumu, teknolojinin kullanımı, yenilikçilik gibi noktalar ile dolayısıyla beşeri sermayenin gelişimiyle pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Fägerlind & Saha, 1989; Coleman, 2016; Cutler, 2006; Mankiw, Romer, & Weil, 1992). Nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi ve bütüncül bir kalkınma planı geliştirebilmek

Hilal Seda YILDIZ AYBEK (✉)

ORCID ID: 0000-0001-9128-734X

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye

Anadolu University, Institute of Social Sciences, Department of Distance Education, Eskişehir, Turkey

hilalsedayildiz@gmail.com

Hakan KILINÇ

ORCID ID: 0000-0002-4301-1370

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, Eskişehir, Türkiye

Anadolu University, Faculty of Open Education, Department of Distance Education, Eskişehir, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 22.10.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 16.01.2017

Ali İhsan İBİLEME

ORCID ID: 0000-0002-4705-3973

Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar Araştırma ve Uygulama Merkezi, Eskişehir, Türkiye

Anadolu University, Computer Research and Application Center, Eskişehir, Turkey

Mehmet FIRAT

ORCID ID: 0000-0001-8707-5918

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Uzaktan Öğretim Bölümü, Eskişehir, Türkiye

Anadolu University, Faculty of Open Education, Department of Distance Education, Eskişehir, Turkey

için vatandaşların eğitim düzeylerindeki gelişimi sağlamak büyük önem arz etmektedir (Yüceol, 2011). Güllüpinar (2015)'a göre de eğitim, toplum için siyaset, kültür ve ekonominin kesim noktasındadır ve toplumun temellerini oluşturmaktadır. Alpaydın (2008)'a göre ise eğitim seviyesi ile toplumların refah düzeyi arasında doğrusal bir ilişkinin varlığı söz konusudur.

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS), Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin bölgesel tabanlı olacak şekilde, sosyo-ekonomik düzey odaklı analizler yapabilmek ve politikalar geliştirebilmek için kullandığı coğrafi kodlama sistemidir (Özçağlar, 2003). 1970 yılından bu yana AB üyesi ülkelerde kullanılan bu sınıflama, kalkınma ajanslarının kurulmasına yol açmıştır. Türkiye ise AB üyelik sürecinde, 2002 yılında, İBBS'ye göre bölgelere ayrılmıştır: İBBS, temel olarak üç tür sınıflandırmadan oluşmaktadır. Düzey 1 olarak bilinen sınıflama 12 alt bölgeden, Düzey 2 sınıflandırması 26 alt bölgeden ve Düzey 3 sınıflandırması da 81 ilden oluşmaktadır. Bu sınıflandırmalar arasında kalkınma ve politika geliştirme için öncelikli olarak dikkate alınması gereken ise Düzey 2 sınıflandırmasıdır (Taş, 2006; Kayalak & Kiper, 2006). Türkiye İBBS Düzey 2 sınıflandırması Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de gösterilen 26 bölgenin oluşturulmasında nüfus, coğrafya, temel istatistiki göstergeler, illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması ve bölgesel kalkınma planları belirleyici rol oynamaktadır (Öztürk, 2009). Bu belirleyiciler bölgenin eğitim düzeyi, istihdam olanakları ve oranı ile Gayri Safi Millî Hasıla'daki payının da göstergeleri olarak düşünülebilir.

Ülkelerin eğitim düzeylerindeki değişimi olumlu yönde etkilemek için hükümetlerin ve diğer ulusal aktörlerin alabileceği kararlar ve izleyebilecekleri çeşitli politikalar bulunmaktadır. Türkiye'de 2010 yılında 148 üniversite varken 2015 yılında bu sayı 174 üniversiteye ulaşmıştır (Yükseköğretim Bilgi Sistemi, 2017). Bu üniversitelerin %42.6'lık kısmı İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde bulunurken geriye kalan kısmı ise diğer illere dağılmıştır. İlk ve orta öğretimin zorunlu hale getirilmesi bu tür politikalara örnekler olarak gösterilebilir. Ancak, Çakmak

(2008)'in çalışmasında Türkiye nüfusunun eğitim düzeyi, ekonomik ve toplumsal göstergeleri ile gelişmiş ülkelerin bu alanlara ilişkin verileri karşılaştırıldığında, Türkiye'nin gelişmiş ülkeler ortalamasından uzak olduğu ve gerekli önlemlerin alınmasının bütüncül kalkınma için önemli olduğu belirtilmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmada Türkiye'de eğitim düzeylerinin bölgelere göre değişimi incelendiği için ilgili literatür taramasında da ulusal çalışmalara ağırlık verilmiştir. Literatür taraması ile ulaşılan bilgiler mantıksal bir sıralama ile bu başlık altında özetlenmiştir:

Tezcan (1997)'a göre Türkiye'de eğitime erişme konusunda kırsal yerleşim bölgeleri kentsel yerleşim bölgelerine göre daha fazla eğitim eşitsizliğine uğramaktadır. Bunun başlıca sebeplerinden biri, kırsal bölgelerdeki dağınık yerleşimdir. Türkiye'de okula kayıt oranları konusunda Gök (2004)'ün yaptığı çalışmada Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinin, Türkiye ortalamasının çok altında olduğu sonucuna varılmıştır. OECD 2016 eğitim göstergeleri raporu incelendiğinde ise, OECD ülkeleri arasında bulunan Türkiye'de 25-64 yaş aralığında olan ve belli bir eğitim seviyesine erişmiş bireylerin, %45'lik kısmı yükseköğretim seviyesindedir (OECD, 2016).

Taş ve Yenilmez (2008)'in Türkiye'nin kalkınmasında eğitimin rolü üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, eğitimin nitelikli insan kaynağı elde etmek için gerek şart olduğu belirtilmektedir. Türkiye'de okuma yazma oranının artmasına rağmen, eğitime yapılan yatırımların artırılması, bunun da politika ve yasalar çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitimin değişim, istihdam, gelir, teknoloji ve yaşam kalitesine etkileri irdelenerek eğitim politikalarına ağırlık verilmesi, eğitime yönelik yatırımların doğru alanlara yapılması ve bütüncül planların sistemdeki boşluklar belirlenerek oluşturulması önerilmiştir. Eğitimin ekonomi ve kalkınmadaki önemini vurgulayan bir diğer çalışmada Çakmak (2008), toplumların eğitim düzeyinin artmasıyla, verimlilik arasında bağ kurulduğuna ve bireyin yaşadığı topluma, aldığı eğitim ölçüsünde katkıda bulunduğuna

Tablo 1: İBBS Düzey 2'ye Göre Oluşturulmuş Türkiye İstatistiki Bölgeleri (T. C. Resmi Gazete, 2002)

Düzey Kodu	Şehirler	Düzey Kodu	Şehirler
TR10	İstanbul	TR71	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir
TR21	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli	TR72	Kayseri, Sivas, Yozgat
TR22	Balıkesir, Çanakkale	TR81	Zonguldak, Karabük, Bartın
TR31	İzmir	TR82	Kastamonu, Çankırı, Sinop
TR32	Aydın, Denizli, Muğla	TR83	Samsun, Tokat, Çorum, Amasya
TR33	Manisa, Afyon, Kütahya, Uşak	TR90	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane
TR41	Bursa, Eskişehir, Bilecik	TRA1	Erzurum, Erzincan, Bayburt
TR42	Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova	TRA2	Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan
TR51	Ankara	TRB1	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli
TR52	Konya, Karaman	TRB2	Van, Muş, Bitlis, Hakkari
TR61	Antalya, Isparta, Burdur	TRC1	Gaziantep, Adıyaman, Kilis
TR62	Adana, Mersin	TRC2	Şanlıurfa, Diyarbakır
TR63	Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye	TRC3	Mardin, Batman, Şırnak, Siirt

değinilmektedir. Ayrıca, Çakmak (2008) tarafından eğitim düzeyi ile kalkınmanın unsurları olan ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonunda, Türkiye’de nüfusun eğitim durumu, ekonomik ve toplumsal göstergeleri ile gelişmiş ülkelerin verileri karşılaştırıldığında, Türkiye’nin ekonomik göstergelerinin gelişmiş ülkelerin ortalamasına yakın olmadığı belirlenmiştir. Türkiye’nin gerekli önlemleri alarak nüfusun eğitim düzeyini yükseltmesinin, kalkınma açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Alpaydın (2008)’in araştırmasında ise Türkiye’de yoksulluk ile eğitim düzeyi arasında ters bir orantı olduğu görülmektedir. Hane halkının tüketim harcamasında eğitim hizmetlerine yapılan yatırımın en düşük olduğu İBBS Düzey 2 bölgeleri sırasıyla TRC3, TR32, TRA1, TR71, TR62 şeklindeyken, hane başında eğitime en yüksek harcama yapılan bölgelerin TR51, TR31 ve TR10; yani öncelikle Ankara, ardından İzmir ve İstanbul olduğu görülmektedir.

Gürel ve Kartal (2015)’in Türkiye’de eğitime erişimi cinsiyet, bölge, ekonomik durum ve okuma yazma oranları değişkenlerini esas alarak yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlara göre, değişik eğitim kademelerindeki okullaşma oranları artmaktadır. Bununla birlikte eğitim kademesi yükseldikçe okullaşma oranının da azaldığı görülmüştür. Diğer bir deyişle ilkökul kademesinin okullaşma oranının artışı en fazla iken yükseköğretim kademesinin okullaşma oranı en az olmaktadır.

Öztürk (2005), yaptığı bir çalışmada, Türkiye’de dijital uçurum olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, yüksekokul ve daha üstü eğitim grubuna giren hanelerin % 76.7 sinde cep telefonu varken diplomasız hanelerdeki cep telefonu sahipliği % 22.5’e kadar düşmektedir (TÜBİTAK-BİLTEN, 2001). Dijital uçurum bağlamında üst gelir grubundaki hanelerde bilgisayar sahiplik oranı % 64.7 iken çalışmada üst gelir grubuna giren haneler, toplam hanelerin yalnızca %2.8’ini oluşturmaktadır. Yine bilgisayar sahiplik oranı gelir gruplarının %41.9’u oluşturan alt gelir grubunda %2’dir. Aynı zamanda 2005 yılı itibarıyla erkeklerin cep telefonu kullanma oranı %67.6 iken kadınlarda bu oran %29.9 dur. Ayrıca yine eğitim düzeyi olarak bakıldığında, telefon sahipliği konusunda diplomasız hanelerin %22.4’ünde sabit telefon yokken, bu oran yüksek eğitim görmüş hanelerde %6’ya kadar düşmektedir. Benzer şekilde eğitim düzeyi yüksek hanelerde %92.1’inde cep telefonu bulunurken, diplomasız hanelerde bu oran %29.9’a kadar azalmaktadır. İnternete erişim konusunda eğitim düzeyi daha da çarpıcı bir eşitsizlik sergilemektedir. Yüksek eğitim görmüş hanelerin %25’inde internete erişim olanağı varken, bu oran diplomasız hanelerde %0.49’a kadar düşmektedir. Eğitim düzeyi ile bilgisayar sahipliği ve internete erişim oranlarındaki yüksek düzeydeki eşitsizlik OECD ülkelerinde de görülmektedir (OECD, 2001).

Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarının mevcut durumunu analiz eden bir çalışmada 1978-2001 yılları arasında Boğaziçi ve Ankara Üniversitelerinde Türkiye’deki üniversite temelli yetişkin eğitimi araştırmaları alanda yapılmış 110 lisans üstü tez çalışması incelenmiş; Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarının yetersiz olduğu, yapılan araştırmaların da daha çok Halk Eğitim Merkezleri (HEM) ve çeşitli kurumların yetişkin eği-

timi etkinliklerini değerlendirmeye yönelik oldukları, araştırma önceliklerini ve eğilimlerini belirleyici nitelikte olmadıkları ve ağırlıklı olarak ihtiyaç ve durum saptayan değerlendirme araştırmalarına yönelmiş oldukları tespit edilmiştir (Yıldız, 2004). Yıldız (2004)’a göre, uygulamalı araştırmalar ile kurama dönük araştırmalara pek ilgi duyulmamıştır. Bu durum, kuramsal araştırmaların yapılabilmesi için yeterli bilgi birikimi olmaması ile ilgili olabilir. Başka bir deyişle, disiplinlerin gelişme/ortaya çıkma sürecinde “betimsel araştırmalar”, disiplinlerin gelişiminin daha ileri aşamalarında “neden-sonuç ilişkisini araştıran araştırmalar” son olarak ise “kurama dönük araştırmalar” sıklıkla kullanılmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’deki yetişkin eğitimi alanı, henüz gelişmekte olan bir alandır ve bu nedenle yetişkin eğitimi araştırmalarında “betimsel istatistikler” ağırlıklı kullanılmış olabilir. Ayrıca, kurama dönük ya da neden-sonuç ilişkilerini araştıran araştırmalardan ziyade, durum saptayıcı/değerlendirici araştırmalar yapılmıştır.

Erilli (2014), Türkiye İBBS Düzey 2’ye göre TR72 koduyla belirtilen Kayseri, Sivas ve Yozgat illerine bağlı ilçelerin sosyo-ekonomik verilerini ‘bulanık kümeleme analizi’ ile sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, söz konusu illere bağlı ilçeler dört kümeye ayrılmıştır. İllerin ve ilçelerin sosyal ve ekonomik yapılarının belirlenmesi ve gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılması, bu çalışmanın dikkat çeken çıktılarından biriyken, Kayseri ve Sivas illerine bağlı merkez ilçelerin birinci kümede, Yozgat merkez ilçesinin de ikinci kümede yer aldığı dikkat çekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, ulusal ve uluslararası düzeyde özellikle sosyo-ekonomik gelişmişlik ve bölgesel etkenler ile eğitim düzeyi arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Çakmak, 2008). Yapılan çalışmalarda zamanla eğitim düzeyindeki en büyük artışın okuma yazma bilenlerde olduğu görülmektedir. Bu nedenle ileri eğitim seviyelerindeki kişi sayısı artarken alt eğitim düzeylerindeki sayılar azalmaktadır. Türkiye özelinde okullaşma oranları açısından, alt eğitim düzeylerindeki artışın ileri eğitim düzeylerindeki artıştan daha yüksek oranda olduğu görülmektedir (Gürel & Kartal, 2015). Türkiye ölçeğinde nüfus, sosyo-ekonomik gelişmişlik, kalkınma planları gibi değişkenler göz önünde bulundurularak İBBS-2 sınıflandırması oluşturulmuştur (Özçağlar, 2003; Taş, 2006; Kayalak & Kiper, 2006). Bu sınıflandırma içerisinde bölgelerle ilgili çeşitli göstergeler bulunmaktadır. Okullaşma oranları, eğitim seviyeleri, okullaşma için yapılan harcamalar gibi göstergeler bölgelerin, dolayısıyla Türkiye’nin bütüncül kalkınması için takip edilmesi ve geliştirilmesi gereken önemli noktalar olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 2009). Bu bağlamda yapılan literatür taramasında, özellikle İBBS-2 sınıflandırması temel alınarak eğitim düzeylerinin yıllara göre değişimini kitlesel analitiklerle inceleyen çalışma bulunmamaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Türkiye İBBS verilerine göre 2010-2015 yılları arasında Türkiye’de eğitim düzeylerinin değişimini, yıl ve bölgelere göre kitlesel verilerle incelemektir. Bu kapsamda araştırma soruları şunlardır:

- 2010-2015 yılları arasında eğitim düzeyleri nasıl değişmiştir?

- 2010-2015 yılları arasında eğitim düzeyleri İBBS2'ye göre nasıl değişmiştir?

YÖNTEM

Dijital ortamlarda öğrenme süreçleri çok yönlü bir yapıya bürünmüş ve oldukça karmaşık hale gelmiştir. Bu karmaşık süreçlerin değerlendirilmesinde basit, geleneksel, tek yönlü yaklaşımların işe koşulması yeterli olmamaktadır (Booth, 2012; Snodgrass Rangel et al., 2015). Bu nedenle öğrenme çıktılarına yönelik kolektif bir değerlendirme yapmak için birden çok model, yöntem ve yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. Siemens ve Long (2011)'a göre yükseköğretimin geleceğinin şekillendirilmesinde önemli gereksinimlerden biri elektronik ortamlardaki büyük verilerin bilimsel olarak analiz edilememesidir. Bu noktada, son beş yıl içerisinde eğitim araştırmaları gündeminde yer alan öğrenme analitiklerinin (Learning Analytics) ve bu analitiklere dayalı uygulamaların önemli bir çözüm önerisi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın yürütülmesinde 'genel tarama modeli' benimsenmiştir. Araştırmadaki değişkenler tek tek ele alınmış ve betimlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma 'tekil tarama modeli' benimsenerek yürütülmüştür (Karasar, 2007).

Katılımcılar

Araştırmada kullanılan veriler TÜİK'e ait ulusal eğitim istatistikleri veri tabanından¹ elde edilmiştir. Bu veri tabanını oluşturan katılımcılar Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yer alan bireylerden oluşmaktadır. Türkiye'de TÜİK tarafından 2007 yılından bu yana, 18 yaş ve üzeri tüm bireylerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek eğitim durumu, iş gücüne katılım durumu benzeri konularda veri toplanmaktadır (TÜİK, 2013a). Bu araştırmaya dâhil edilen katılımcılar ise 2010 - 2015 TÜİK eğitim düzeyleri istatistiklerine dâhil olan kişilerdir. 2010 istatistikleri 59.525.746 kişiden, 2015 istatistikleri ise 67.255.997 kişiden toplanan verilerden üretilmiştir. Bununla birlikte uluslararası düzeyde eğitim seviyelerindeki değişimi görmek için Gapminder² verilerinden ve "Education at a Glance 2016: OECD Indicators" başlıklı rapordan da yararlanılmıştır (OECD, 2016).

Verilerin toplanması

2017 yılının Mart ayında ulusal eğitim istatistikleri veri tabanından katılımcıların verileri elde edilirken aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Ölçüt seçimi: Bitirilen eğitim düzeyi ölçüt olarak seçilmiştir.
2. Kırılım seçimi: Okuma yazma durumu ve cinsiyet kırılımı olarak belirlenmiştir.
3. Zaman seçimi: Bu araştırma kapsamında 2010 ve 2015 yılları arasında geçen zamanda ortaya çıkan değişim görülmek istendiğinden, 2010 ve 2015 yılları seçilmiştir.
4. Düzey seçimi: Araştırmada, İBBS2 düzeyi sınıflama kapsamında 26 bölge seçilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırma kapsamındaki araştırma sorularına yanıt aramak için eğitim düzeylerindeki yıllara ve İBBS2 bölgelerine göre değişimler, frekans ve yüzde gibi betimleyici istatistiklerle incelenmiştir. Bunun için TÜİK veri tabanından ulaşılan kitlesel veriler "MS Excel, Excel 3D Map, Tableau Data Visualisation" programları yardımıyla analiz edilmiş ve görselleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkiye-İBBS'ye göre 2010-2015 yılları arasında Türkiye'de eğitim düzeylerinin değişiminden önce dünyadaki durumu ortaya koymak amacıyla bazı bulgulara yer verilmiştir. Grafik 1'de Gapminder verilerine göre 2010-2015 yılları arasında ülkelerin 25-34 yaş aralığında bireysel gelir düzeyine göre kadın ve erkeklerin okulda geçirdiği ortalama süre değişim grafiği verilmiştir.

Grafikte görüldüğü gibi Brezilya ve Türkiye'de bireysel gelir düzeyi birbirine yakın olmasına rağmen Brezilya'da 25-34 yaş aralığındaki kadın ve erkeklerin okulda geçirdiği ortalama süre Türkiye'den ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nden daha yüksektir. Bununla birlikte 2010-2015 yılları arasında Türkiye'de 25-34 yaş aralığındaki kadın ve erkeklerin okulda geçirdiği ortalama sürenin artış gösterdiği görülmüştür. Benzer bir durum Hindistan için de geçerlidir. İnsan gelişmişlik indeksine göre okulda geçirilen süreler ise Grafik 2'de verilmiştir.

Grafik incelendiğinde okulda geçirilen sürenin değişiminin hem insan gelişmişlik düzeyi hem de gelir düzeyi ile benzer bir değişim gösterdiği görülmüştür. Bu da gelişmişlik düzeyinin gelir düzeyi ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu ve her ikisinin de eğitim süresini arttırdığını gösterir niteliktedir.

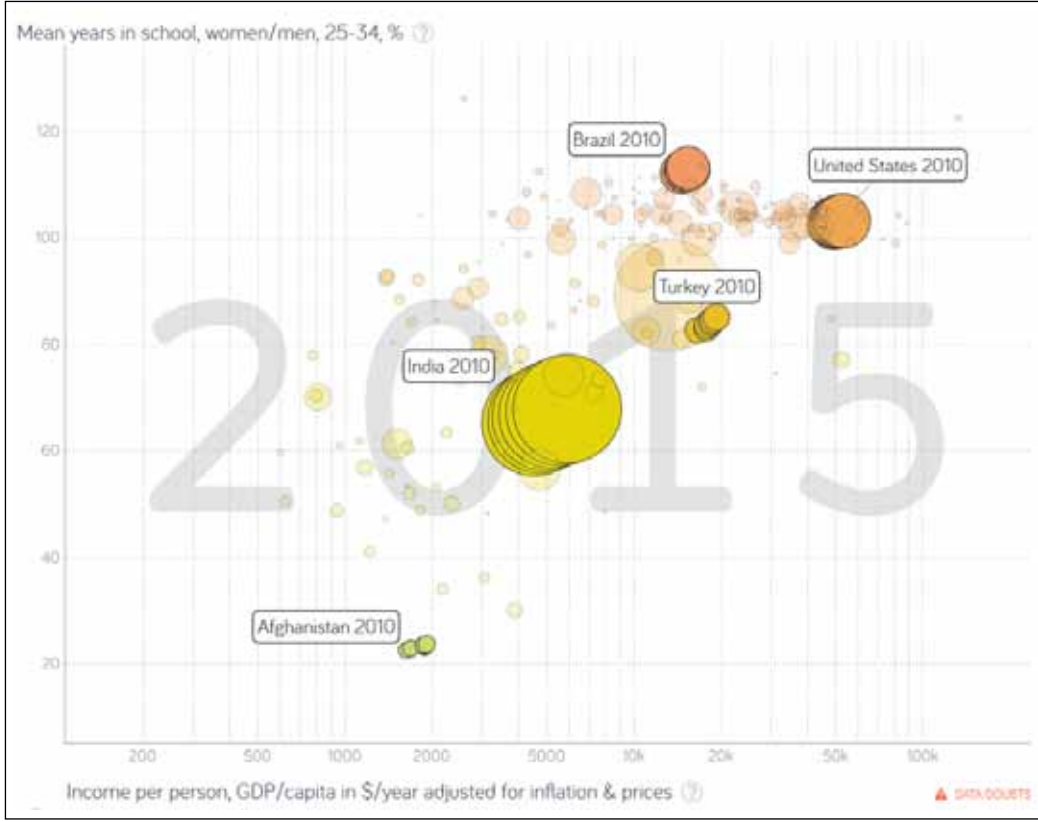
Bu araştırma kapsamında Türkiye'de İBBS2 bölgelerine göre eğitim düzeyinin 2010-2015 arasında incelemesi yapılmıştır. TÜİK'in eğitim düzeyleri veri tabanından elde edilen veriler veri analitiği ve görselleştirme aracı ile (Tableau) analiz edilmiştir. Buna göre Türkiye'de eğitim düzeylerinin illere göre 2010-2015 arasındaki değişimi aşağıda Grafik 3'te verilmiştir.

İller bazında meydana gelen değişimler Grafik 4'te verilmiştir. Grafikte de görüldüğü gibi ülke genelinde okuma-yazma, ilköğretim ve lise eğitim düzeylerinde genel bir artış gözlemlenmiştir. Her bir ildeki eğitim düzeylerinin beş yıl içerisindeki değişimi bu harita üzerinden incelenebilir. Bu değişimi daha açık ortaya koymak amacıyla ülke genelinde toplam sayıları ortaya koyan grafik aşağıda verilmiştir.

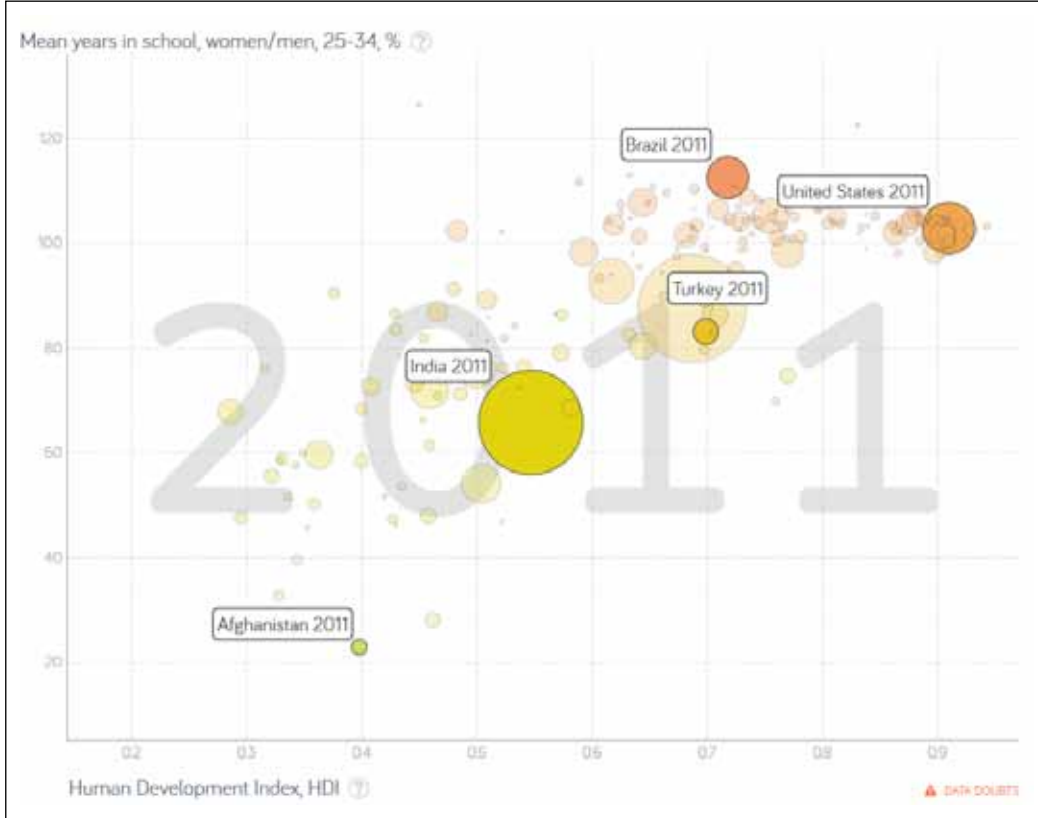
Grafikte de görüldüğü gibi Türkiye'de 2010-2015 yılları arasında, beş yıl içerisinde okuma-yazma bilmeyenlerin ve herhangi bir eğitim düzeyinde bulunmayanların sayısının neredeyse yarı yarıya düştüğü; buna karşı ilk, orta ve yükseköğretim seviyesinde eğitim alanlarının arttığı görülmüştür. En yüksek artışın ise ortaokul ve yüksekokul düzeyinde yaşandığı görülmüştür. Bu yüksek artışlarda 12 yıllık zorunlu eğitimin ve üniversite sayısı

¹<https://biruni.tuik.gov.tr/medas>

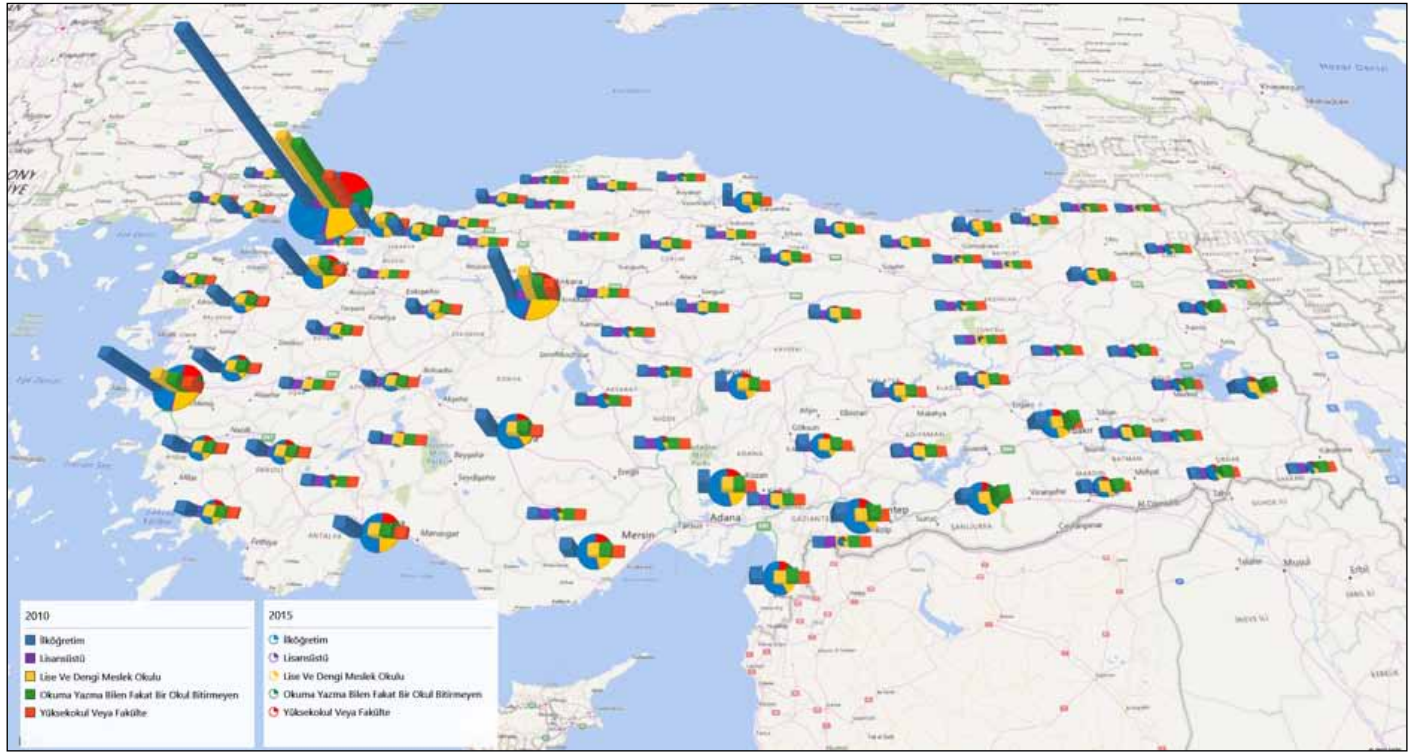
²<http://www.gapminder.org/>



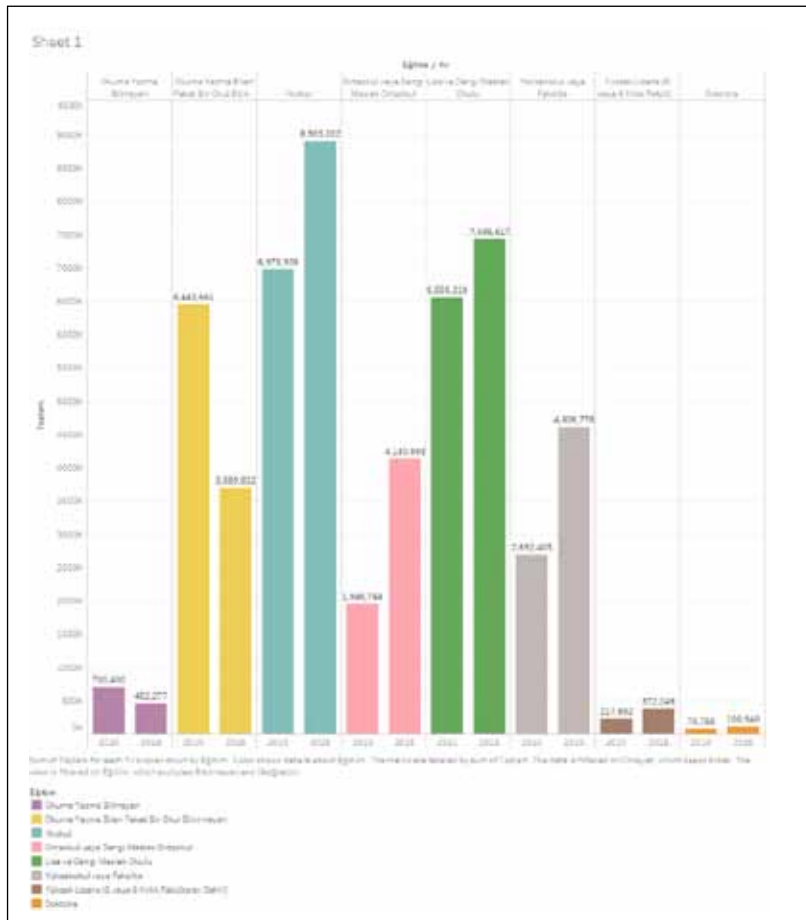
Grafik 1: 2010-2015 yılları arasında ülkelerin 25-34 yaş aralığında bireysel gelir düzeyine göre kadın ve erkeklerin okulda geçirdiği ortalama süre değişim grafiği (Gapminder).



Grafik 2: 2011 yılında ülkelerin 25-34 yaş aralığında gelişmişlik indeksine göre kadın ve erkeklerin okulda geçirdiği ortalama süre değişim grafiği (Gapminder).



Grafik 3: İllere göre eğitim düzeylerinin 2010-2015 arasındaki değişim haritası (Tableau).



Grafik 4: Eğitim düzeylerinin 2010'dan 2015'e değişimi.

artışının önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. 2010 ile 2015 yılları arasında eğitim düzeylerine göre değişimi daha açık ortaya koymak için verilerin saçılım diyagramı çizilmiştir. Saçılma diyagramı Grafik 5'te verilmiştir.

Saçılım diyagramı incelendiğinde 2010 ile 2015 yıllarında eğitim düzeylerinde genel bir artışın olduğu; bununla birlikte ilköğretim, lise ve dengi okul, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde belirgin bir artışın olduğu görülmüştür. İlköğretim ve lise düzeylerinde artışın olması 12 yıllık zorunlu eğitimle ilişkilendirilebilir. Lisans ve yüksek lisans düzeyindeki artış ise hem artan üniversite ve program sayısı hem de yükseköğretime yönelik oluşan talebin artışı ile ilişkilendirilebilir. Aşağıda Grafik 7'de bölgelere göre 2010'dan 2015'e kadar bitirilen eğitim seviyelerindeki değişimin yüzdeleri verilmiştir.

Grafik incelendiğinde beş yıl içerisinde yüzde olarak kişi sayısının tüm bölgelerde düştüğü eğitim düzeyi *okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen* grup olmuştur. Bu grupta en büyük düşüş yüzdesini yakalayan bölge TRA1 (Erzurum, Erzincan, Bayburt) olmuştur. Diğer tüm gruplarda (eğitim düzeylerine) artış görülmektedir. Artış yüzdelere bakıldığında tüm bölgelerde en yüksek artışı gösteren eğitim düzeyi *yüksekokul veya fakülte* olmuştur. Bu düzeydeki en büyük artışı ise TRC3 (Mardin, Batman, Şırnak, Siirt) bölgesi sağlamıştır. Yüksek lisans düzeyinde de %50 ile %130 arasında artışlar görülmüştür. En yüksek artış ise TRC1 (Gaziantep, Adıyaman, Kilis) bölgesinde meydana gelmiştir.

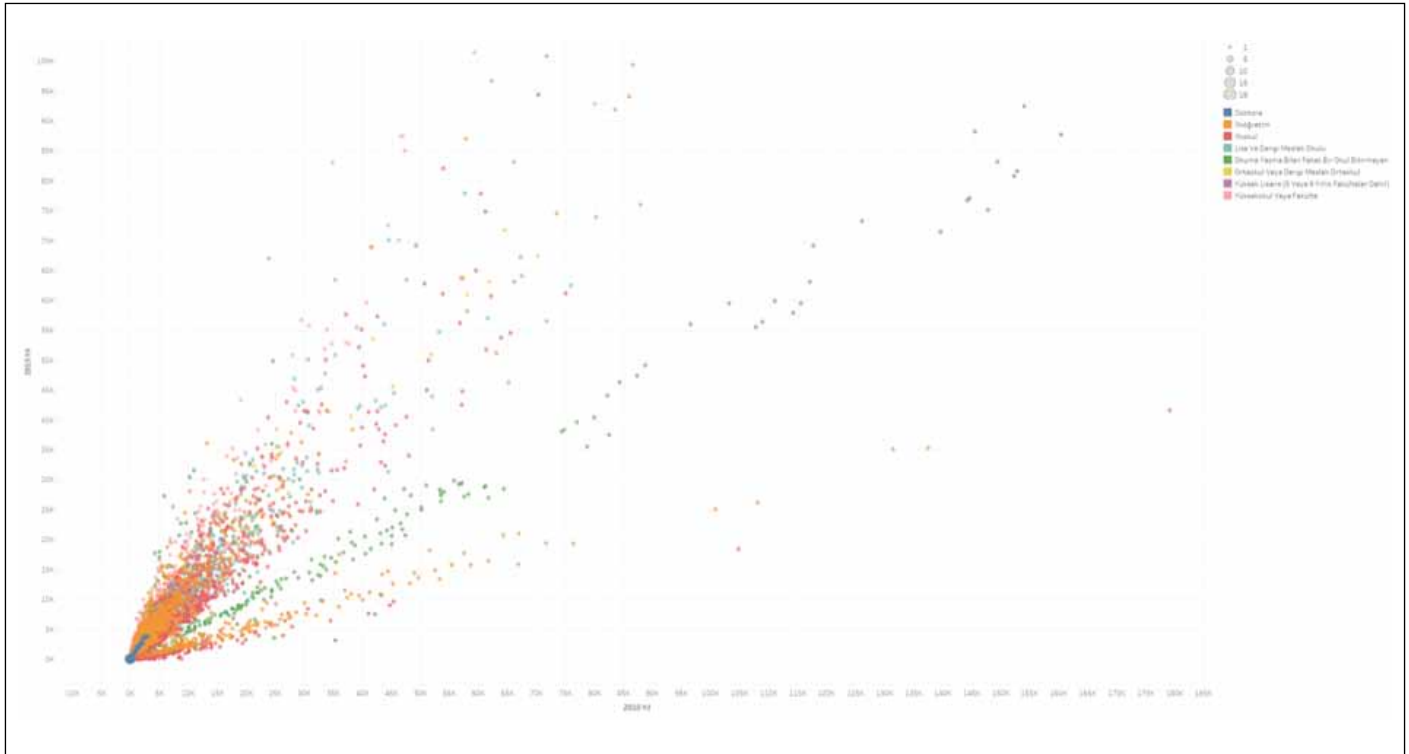
TARTIŞMA ve SONUÇ

Gerçekleştirilen bu araştırmada kitlesel verilerden yararlanıla-

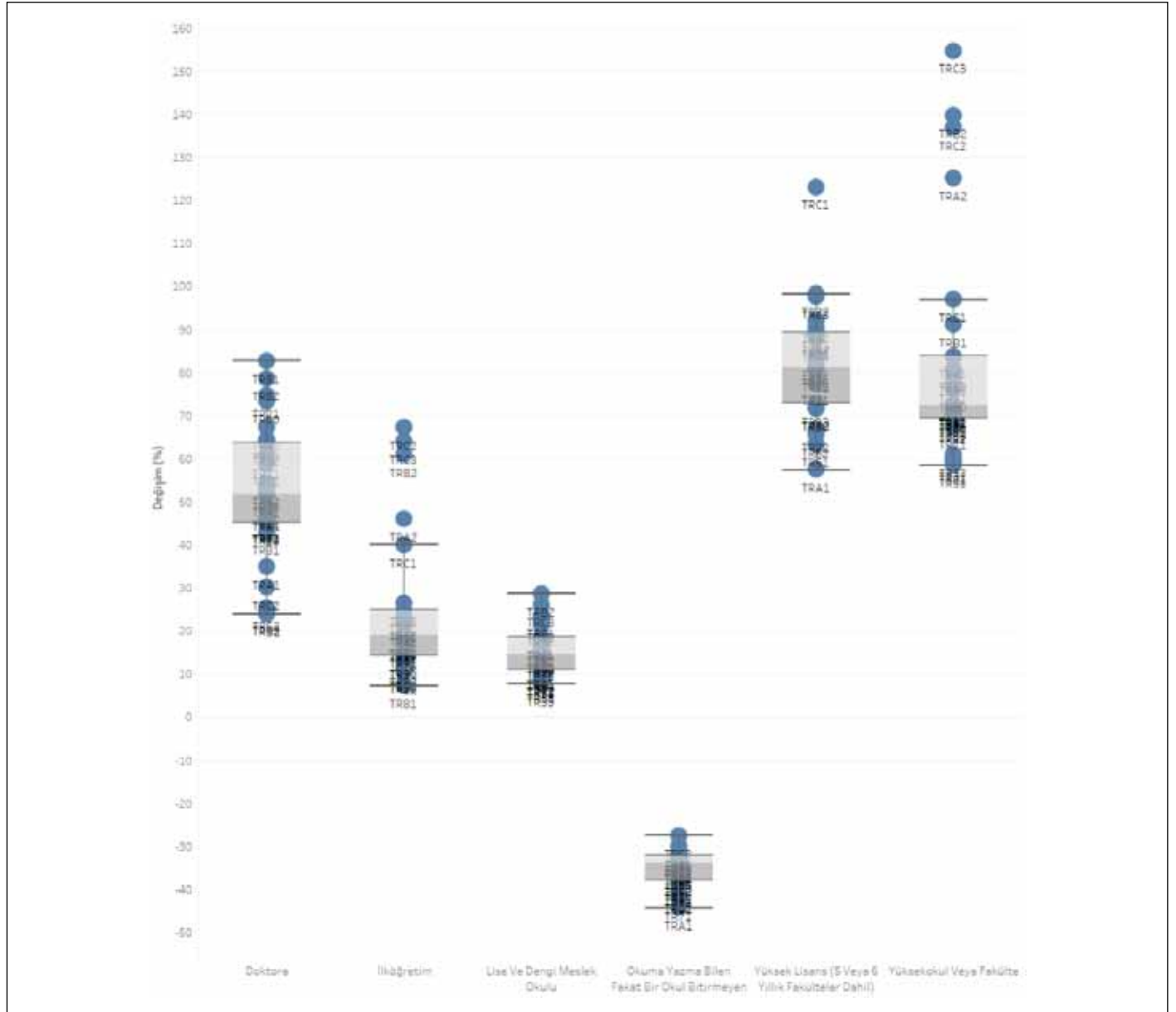
rak Türkiye'de eğitim düzeylerinin 2010-2015 yılları arasındaki değişimi ulusal ve uluslararası bağlamda değerlendirilmiştir. Gapminder verilerine göre, 2010-2015 yılları arasında Türkiye'de 25-34 yaş arası kadın ve erkeklerin okulda geçirdiği ortalama süre artmıştır. Bu verilerde okulda geçirilen sürenin insan gelişmişlik düzeyi ve gelir düzeyi ile birlikte değişim gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu ise gelişmişlik düzeyinin gelir düzeyi ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu ve her ikisinin de eğitim süresini arttırdığını göstermektedir. Bu da Alpaydın (2008)'ın eğitim seviyesi ile toplumların refah düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Benzer şekilde Taş ve Yenilmez (2008) de eğitimin nitelikli insan kaynağı yetiştirebilmek için gerekli şart olduğunu vurgulamıştır.

İlgili literatürde eğitim seviyesindeki artış ile ülkelerin ekonomik gelişimi arasında doğru orantı olduğu görüşünü savunan çalışmalar da (Fägerlind & Saha, 1989; Coleman, 2016; Cutler, 2006; Mankiw, Romer, & Weil, 1992) bulunmaktadır. Türkiye'de yoksulluk ile eğitim seviyesi arasında ters bir orantı olduğu görüşüne (Alpaydın, 2008) dayanarak, eğitim seviyesindeki artış ile ülkelerin ekonomik gelişimi arasında doğru orantı olduğu düşüncesinin Türkiye için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan biri olan iller bazında meydana gelen değişimler incelendiğinde ise İstanbul, Ankara, İzmir ve Antalya illerindeki eğitim düzeylerinin diğer illere oranla daha fazla artış gösterdiği görülmektedir. İllerdeki nüfus yoğunluğunun farklılaşması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.



Grafik 5: 2010 ile 2015 yılları arasında eğitim düzeylerine göre değişimi gösteren saçılma diyagramı (Tableau).



Grafik 7: Bölgelere göre 2010'dan 2015'e eğitim seviyelerindeki değişimin yüzdelere Box ve Whisker Grafiği.

TÜİK'in eğitim düzeyleri veri tabanında elde edilen verilerin analizinde ulaşılan sonuçlara bakıldığında ise 2010-2015 yılları arasında Türkiye'de okuma-yazma bilmeyenlerin ve herhangi bir eğitim düzeyinde bulunmayanların sayısının yarı yarıya düştüğü; buna karşın ilk, orta ve yükseköğretim seviyesinde eğitim alanlarının arttığı görülmüştür. Bu artışlar içerisinde en yüksek artışın ortaokul ve yükseköğretim düzeylerinde olduğu görülmüştür. Eğitim düzeylerindeki bu artışların 12 yıllık zorunlu eğitim değişikliği ve üniversite sayısı artışından önemli ölçüde etkilendiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de nitelikli insan gücü yetiştirme konusunda olumlu adımlar izlendiği söylenebilir. Ülkenin daha iyi bir hızla kalkınabilmesi noktasında nitelikli insan gücünün artması önemli bir unsurdur. Bu görüş, Yüceol (2011) tarafından dile getirilen, nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi ve bütüncül bir kalkınma planı geliştirebilmek

için vatandaşların eğitim düzeylerindeki gelişimi sağlamak büyük önem arz etmektedir ifadesiyle örtüşmektedir. Ayrıca Taş ve Yenilmez (2008), Türkiye'nin kalkınmasında eğitimin rolü üzerine gerçekleştirdikleri bir çalışmada, eğitimin nitelikli insan kaynağı elde etmek için gerek şart olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ülkelerin nitelikli insan gücünü artırabilmeleri ve kalkınmaları noktasında eğitime olan yatırımlarını artırmaları gerektiği ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen analizlerde beş yıl içerisinde *okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen* grupta kişi sayısı tüm bölgelerde düşüş göstermiştir. Buradaki en büyük düşüş yüzdesi TRA1 (Erzurum, Erzincan, Bayburt) bölgesinde görülmüştür. En düşük eğitim düzeyi olan bu grup dışında diğer tüm eğitim düzeylerinde artış görülmüştür. Artış yüzdelere bakıldığında en yüksek

artışın görüldüğü eğitim düzeyi *yüksekokul veya fakülte* olmuştur. Bu düzeydeki en büyük artış ise TRC3 (Mardin, Batman, Şırnak, Siirt) bölgesinde sağlanmıştır. Yüksek lisans düzeyinde ise %50 ile %130 arasında artışlar görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde en yüksek artış TRC1 (Gaziantep, Adıyaman, Kilis) bölgesinde meydana gelmiştir. Ulaşılan bu bulgular Tezcan (1997) ve Gök (2004) tarafından vurgulanan kırsalda ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki eğitime erişim sorunlarının zamanla giderildiğini gösterir niteliktedir. Bireyin yaşadığı topluma, aldığı eğitim ölçüsünde katkıda bulunduğu (Çakmak, 2008) göz önüne alındığında eğitime erişim sağlayan bölgelerin çoğalmasını sağlamak, bireylerin ülkelerine daha fazla katkı sağlayabilmesi anlamında önemli bir unsurdur. Dolayısıyla eğitime erişim noktasında kırsalda ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde önceki zamanlara oranla bir iyileşmenin olması, Türkiye'nin daha fazla bireyden katkı alabilmesi noktasında önemli bir gelişmedir.

Eğitim düzeylerindeki değişimin önemli sosyo-ekonomik etkilerine rağmen yapılan literatür taramasında eğitim düzeylerindeki değişimi çeşitli etkenlerle ilişkilendirerek araştırılan yeterli çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum Yıldız, (2004) tarafından yetişkinlerin eğitimlerine ilişkin araştırmalar yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu nedenle gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçların önem kazandığı düşünülmektedir.

Eğitim düzeylerindeki değişimi çeşitli etkenlerle ilişkilendirerek araştırılan bu çalışmanın sonuçları, TÜİK eğitim düzeyleri veri tabanının 2010-2015 verileri, OECD raporlarındaki veriler ve Gapminder veri tabanı ve grafikleri ile sınırlıdır. Bu sınırlılıklar kapsamında ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Bu kapsamda, ileride yapılacak araştırmalarda ulusal düzeyde çeşitli bölge sınıflamalarına göre kitlesel verilerle çalışılarak eğitim düzeyindeki değişimin ekonomik kalkınma, sağlık, teknoloji kullanımı, insan gelişmişlik indeksi gibi değişkenler üzerindeki etkileri veya bu değişkenlerle meydana gelen birlikte değişim detaylı olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye'de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İlem Yıllık*, 3(3), 49-64.
- Berber, M., & Eser, B. Y. (2008). Türkiye'de kadın istihdamı: Ülke ve bölge düzeyinde sektörel analiz. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 1-16.
- Booth, M. (2012). Learning analytics: the new black. *EDUCAUSE Review*, 47(4), 52-53.
- Coleman, J. S. (2015). *Education and political development. (SPD-4) (Vol. 4)*. Princeton University Press.
- Cutler, D., Deaton, A., & Lleras Muney, A. (2006). The determinants of mortality. *The Journal of Economic Perspectives*, 20(3), 97-120.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 22-41.
- Erilli N. A. (2014). TR72 Bölgesi ilçelerinin sosyo-ekonomik verilere göre bulanık kümeleme analizi ile sınıflandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(1), 33-45. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esad/article/view/1068000643/1068000936>
- Fırat, M. (2015). Eğitim teknolojileri araştırmalarında yeni bir alan: Öğrenme analitikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 870-882.
- Fägerlind, I., & Saha, L. J. (1989). *Education and national development: a comparative perspective*. 2nd edn. Oxford: Pergamon Press.
- Gök, F. (2004). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (pp. 6-9). Retrieved from <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/413.pdf>
- Güllüpinar, F., & Bakış, T. (2015). *Türkiye'de iktisadi dönüşümler ve eğitim politikaları*. Retrieved from https://www.academia.edu/attachments/38195441/download_file?st=MTQ5MDk5NDA4NSwyMTIuMjUyLjk3LjI1MiwzNTkwMTU5&s=swp-toolbar.
- Gürel, N., & Kartal, S. (2015). Türkiye'de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kayalak, S., & Kiper, T. (2006). İstatistiki bölge birimleri nomenklatörüne (NUTS) göre Türkiye'de bölgesel farklılıklar. IV. Ulusal Coğrafya Sempozyumu (pp. 45-54). Ankara: Ankara Üniversitesi Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407-437.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2001). *Understanding the digital divide*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2016). *Education at a glance 2016*. OECD Indicators. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#.WN_gUo4IF0c
- Özçağlar, A. (2003). Türkiye'de yapılan bölge ayrımları ve bölge planlama üzerindeki etkileri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 1(1), 3-18.
- Öztürk, L. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik-tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 111-131.
- Öztürk, A. (2009). Homojen ve fonksiyonel bölgelerin tespiti ve Türkiye için istatistiki bölge birimleri önerisi. Uzmanlık tezi. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Taş, U., & Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: analytics in learning and education. *Educause Review*, 46(5), 30-32.
- Snodgrass Rangel, V., Bell, E. R., Monroy, C., & Whitaker, J. R. (2015). Toward a new approach to the evaluation of a digital curriculum using learning analytics. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(2), 89-104.

- T. C. Resmi Gazete (2002). Bölgesel İstatistiklerin Toplanması, Geliştirilmesi, Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Analizlerinin Yapılması, Bölgesel Politikaların Çerçevesinin Belirlenmesi ve Avrupa Birliği Bölgesel İstatistik Sistemine Uygun Karşılaştırılabilir İstatistiki Veri Tabanı Oluşturulması Amacıyla Ülke Çapında İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasının Tanımlanmasına İlişkin Hakkında Karar. Yayımlandığı tarih: 22/09/2002. Sayı: 24884. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/09/20020922.htm#3>
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması (İBBS). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 185-197.
- Tempelaar, D. T., Rienties, B., & Giesbers, B. (2015). In search for the most informative data for feedback generation: learning analytics in a data-rich context. *Computers in Human Behavior*, 47(2), 157-167.
- Tezcan, M. (2006). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- TÜBİTAK-BİLTEN (2001). *Bilgi teknolojileri yaygınlık ve kullanım araştırması 2000*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve Araştırma Enstitüsü.
- TÜBİTAK-BİLTEN (2002). *Instruments to combat digital divide: an evaluation based on the Turkish experience*. Ankara: TÜBİTAK
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2014). Gayri safi katma değer: Bölgesel sonuçlar 2004-2011. Retrieved from http://www.tuik.gov.tr/jsp/duyuru/upload/yayinrapor/GSKD_Bolgesel_2004-2011.pdf.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013a). *Yetişkin Eğitimi*. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15865>.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(1), 78-97.
- Yüceol, H. M. (2011). Türkiye'de illerarası işsizlik oranı farklılıkları, göç ve ekonomik kalkınma. *Sosyoekonomi*, 15(1), 30-54. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sosyoekonomi/article/view/5000080603/5000074643>
- Yükseköğretim Bilgi Sistemi (2017). *Yükseköğretim istatistikleri*. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

Yükseköğretimde Öğretimi Geliştirmek Amacıyla Ders İzlenesi Hazırlama: Öğretim Elemanları İçin Öneriler

Preparing a Course Syllabus to Improve Teaching in Higher Education: Suggestions for Faculty Members

Esra ERET ORHAN, Yeşim ÇAPA AYDIN, Oya YERİN GÜNERİ

ÖZ

Türkiye’de pek çok yükseköğretim kurumu, öğrencilere sundukları eğitimin ve hizmetlerin kalitesini artırmak için kayda değer bir çaba içerisinde. Bu kapsamda, bazı üniversiteler eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili tüm kurumu etkileyecek düzeyde kararlar alırlar ve değişiklikler yaparlar. Ayrıca, eğitimin ve öğretimin etkililiğinin üniversitede öğrenci başarısına etki eden önemli faktörlerden birisi olduğu gerçeğinden hareketle, öğretim elemanlarından da öğretimin ve derslerinin kalitesini artırmaları beklenir. Derslerde ders izlenesi kullanmak kaliteyi artırmanın yollarından birisidir. Kısaca ders ile ilgili öğretmen ve öğrenci arasındaki anlaşma olarak tanımlanan ders izlenesi, öğrencilere dersin amaçlarından derste kullanılacak kaynaklara kadar ders ile ilgili önemli bilgileri yazılı olarak aktarır. Akademik dönem başında her bir derste öğrencilere verilen ders izlenceleri sadece öğrencilere bilgi sağlamakla kalmaz; aynı zamanda onların öğrenmelerini teşvik etmede önemli bir rol oynar. Bu kapsamda, bu makale öğretim elemanlarına ders izlencesinin amacı, önemi ve boyutları ile ilgili bilgiler sunmanın yanı sıra ders izlenesi hazırlama konusunda yol gösterici fikirler sunmayı amaçlar. Bu çalışmada, literatürde yer alan önemli kaynaklar ve üniversitelerde bulunan öğretim ve öğrenme merkezlerinin konuyla ilgili sağladıkları bilgiler taranarak derlenmiştir. Ayrıca, Türkiye ve dünyada farklı yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları tarafından kullanılan toplam 28 ders izlenesi incelendi.

Anahtar Sözcükler: Ders izlenesi hazırlama, Ders izlencesi bileşenleri, Yükseköğretimi geliştirme

ABSTRACT

Many higher education institutions in Turkey are putting noteworthy efforts to improve the quality of the education and the services they provide to students. As part of these efforts, some of the universities are making decisions and changes which affect the whole educational and instructional activities. Since it is an accepted reality that the effectiveness of education is one of the major influences on students’ success at university, faculty members are also expected to do their best to increase the quality of their instruction and courses. Using a course syllabus is regarded as one of these ways. Defined briefly as a contract between instructor and students about a course, course syllabus provides the students with written information with regards to certain components of a course -from its objectives to the resources to be used. A course syllabus, given at the very beginning of a semester, not only serves to communicate necessary information

Esra ERET ORHAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0908-8630

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Ankara, Türkiye
Middle East Technical University, Center for Advancing Learning and Teaching, Ankara, Turkey
esraeret@gmail.com

Yeşim ÇAPA AYDIN

ORCID ID: 0000-0002-5463-198

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Ankara, Türkiye
Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey; Center for Advancing Learning and Teaching, Ankara, Turkey

Oya YERİN GÜNERİ

ORCID ID: 0000-0002-0565-4025

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye
Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 27.03.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 13.07.2017

about courses to students but also plays an important role in stimulating their learning. Within this respect, this paper aims to inform readers about course syllabus (its purpose, importance and components) and to serve as a practical guide for preparing an effective course syllabus. The study comprises a review and analysis of the existing literature and the sources provided by the teaching and learning centers of higher education institutions. Additionally, a total of 28 course syllabi from different higher education institutions all around the world were also examined.

Keywords: Preparing a course syllabus, Syllabus components, Improving higher education

GİRİŞ

Literatürde, ders izlencesi en basit şekilde “içindekiler listesi” ya da “bir dersin ana hatları” olarak ifade edilir (Altman & Cashin, 1992). Millis (2009: 5) ders izlencesini “öğretim elemanı ve öğrenci arasında her iki tarafı da öğrenme ortamını şekillendiren amaçlar ve beklentiler hakkında bilgilendirmek amacıyla hazırlanmış resmi olmayan bir sözleşme” olarak tanımlar. Fink (2012) yaptığı literatür çalışmasında, ders izlencesinin kullanım amaçlarını şu şekilde sıralar: İletişim, içeriğin aktarımı, öğretim elemanı için planlama aracı, öğrenciler için ders planı, öğretmen ve öğretimin değerlendirilmesi için tutulan bir kayıt, uyulması ve takip edilmesi gereken ilke ve yöntemleri aktaran bir anlaşma, öğrencilerin akademik ortamda sosyalleşmeleri için bir araç, öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımlarını ve öğretim konusundaki bilgilerini gösteren bir belge. Parkes ve Harris (2002) de ders izlencesinin amaçlarını üç başlık altında toplar. Bu kapsamda ders izlencesinin öğrencilerle öğretim elemanı arasında bir kontrat, derste öğretilenlerin kalıcı bir yazılı kayıt ve öğrenciler için bir öğrenme aracı olarak rol oynadığından bahsediler.

En genel haliyle düşünüldüğünde, yükseköğretimde ders izlencesi genellikle öğrencileri bir dersle ilgili önemli konularda bilgilendirmek amacıyla dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanır. Bu konular arasında, öğretim elemanı ile ilgili bilgiler, dersin yeri ve zamanı, ders boyunca işlenecek konular, beklentiler ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili bir takım bilgiler yer alabilir. Ders izlencesi hazırlamanın teşvik edildiği yükseköğretim kurumları, ders izlencesini kurum ve öğrenciler arasındaki sözleşme olarak da düşündükleri için, öğretim elemanlarının hazırladıkları ders izlencelerini daha yakından takip ederler ve ihtiyaç duyulan bilgilerin öğrenciye doğru bir şekilde aktarıldığından emin olmak için ders izlencelerini belirli aralıklarla gözden geçirirler (Albrecht, 2009). Türkiye’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve yurtdışında “Massachusetts Institute of Technology (MIT)” bu üniversitelere örnek olarak verilebilir. Ders izlencelerinin -derslerle ilgili pek çok bilginin- web siteleri aracılığıyla herkesle paylaşıldığı üniversiteler bu konuya daha da fazla önem verirler.

Öte yandan, Cardozo (2006), ders izlencesi hazırlama konusunun yeteri kadar kuramsal çerçeveye oturtulmadığından bahseder. Ayrıca öğretim elemanları kendi alanlarına hâkim olsalar bile pek çok yükseköğretim kurumunda ders izlencesi hazırlama konusunda her hangi bir ders ya da eğitim mevcut değildir (Fink, 2012). Tüm bu nedenlerden ötürü, öğretim elemanları verdikleri derslerin izlencelerini hazırlama konusunda yeterli olamayabilirler ve bu konuda daha tecrübeli öğretim eleman-

larından yardım alıp onların gittiği yoldan gitmek durumunda kalabilirler. Bu noktada, bu çalışmanın amacı ders izlencesinin amacı, önemi ve boyutları ile ilgili bilgiler paylaşmanın yanı sıra, ders izlencesi hazırlama konusunda yol gösterici olacak öneriler sunmaktır.

Öğrencilerin dersle ilgili bilgi edindikleri ilk kaynak genellikle ders izlencesidir (Passman & Green, 2009). Bu nedenle ders izlencesinde önemli bilgilerin yer alması beklenir. Ancak, ders izlencesi yalnızca ders hakkında önemli olabilecek bilgileri öğrencilere aktarmaz; aynı zamanda öğrencilerin dersle ve öğretim elemanı ile ilgili düşüncelerini etkiler. Ders izlencesi ne derece ciddiyetle ve özenle hazırlanmışsa öğrencilerin daha ilk haftalardan o derse yaklaşımında o ölçüde daha fazla ciddiyet gözlemlenebilir. Böylece, izlence öğretim elemanının dersin hazırlık aşamasında gösterdiği çabanın bir göstergesi haline gelir. Albrecht (2009) ders izlencesinin önemiyle ilgili şunları ifade eder:

“Size yeni bir ders verildi ve bu dersin ders izlencesini hazırlamanız gerekiyor. Hangi kurumda çalıştığınıza bakmaksızın ders izlencesi bir öğretmen ve bir danışman olarak sizi karşı tarafa tanıtır. Ders izlencesi, aynı zamanda bir dönem boyunca dersin genel atmosferinin nasıl olacağını belirleyebilir ve öğrencilerin dersinizle ilgili ya heyecan duymasını sağlayabilir ya da ilgisiz kalmasına neden olabilir.” (Albrecht, 2009: 240).

Benzer şekilde, öğretim elemanları ders izlencesi aracılığıyla öğrencilerine, kendilerinin kişisel ve mesleki özellikleri, öğrencilere ve öğretmenliğe karşı tutumları ve öğretim yaklaşımlarıyla ilgili önemli ipuçları sağlarlar. Daha ilk derste ders izlencesinin öğrencilere verilmesi, onların mümkün olan en erken sürede dersin genel olarak nasıl ilerleyeceği ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmalarını kolaylaştırır. Ayrıca öğrenciler bu sayede dönem boyunca da ihtiyaç duydukları her an öğretim elemanının dersle ilgili kuralları, değerlendirmesi, konuların haftalara göre dağılımı, öğrencilerin haftalık sorumlulukları gibi daha pek çok bilgiye ulaşabilirler.

Bir ders izlencesinin etkili bir şekilde hazırlanması hakkında literatürde pek çok öneri mevcuttur (Altman & Cashin, 1992; Diamond, 1998; Grunert O’Brien, Millis & Cohen, 2008; Svinicki & McKeachie, 2011; Millis, 2009; Matejka & Kurke, 1994). Öğretim elemanlarına kendi izlencelerini hazırlarken yol göstermesi açısından bu önerilerden bahsetmekte fayda vardır. Öncelikle, ders izlencesinin merkezinde “Öğrencilerin bu dersten en fazla faydayı sağlayabilmeleri için hangi önbilgilere ihtiyaçları vardır?” sorusu yer almalıdır. Diğer bir ifadeyle, öğrenen merkezli bir yaklaşım izlenmeli, öğrencilerin ilgilerine ve öğrenme ihtiyaçlarına vurgu yapılmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin derse karşı daha pozitif bir bakış açısına sahip olma-

olasılıkları artmış olacaktır. Ayrıca, öğretim elemanları ders izlencelerini oluşturmadan önce ve oluştururken beklentilerini, prensiplerini, öğretim yaklaşımlarını ve felsefelerini gözden geçirmelidirler. Çünkü ders izlencesine yansıtacak olan tüm bu boyutlar öğrencileri derse karşı motive etmek ve onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamak açısından önemli bir fırsat olabilir. Unutmamak gerekir ki ilk izlenimler genellikle pek çok insan için önemlidir. Bu nedenle öğretim elemanı bunun farkında olarak hareket etmeli ve izlencesiyle öğrencilerinde mümkün olduğunca olumlu izlenimler yaratmaya çalışmalıdır. Öğretim elemanı hazırlayacağı ders izlencesine derisiyle ilgili önemli olabilecek tüm boyutları kısa ve öz bir şekilde eklemelidir. Ancak daha ayrıntılı dokümanları - örneğin bir dönem sonu projesiyle ilgili rapor formatı ya da yapılıması gerekenlerin detayları - dönem içerisinde öğrencilere verebilir. Ders izlencesinin çok uzun ve ayrıntılı olması öğrencilerin onu okumaktan kaçınmalarına neden olabilir. Bir ders izlencesinde bulunması gereken boyutlar da öğretim elemanlarına ve öğrencilerin beklentilerine göre değişebilir.

McDonald, Siddall, Mandell ve Hughes (2010), ders izlencesinin boyutları ile ilgili yaptıkları çalışmada Kanada'da bulunan Wilfrid Laurier ve Lakehead Üniversitelerindeki öğretim elemanlarının hazırladıkları 361 ders izlencesini incelemişler ve 1399 lisans ve lisansüstü öğrencinin ders izlenceleriyle ilgili görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, öğretim elemanlarının ders izlencelerine çoğunlukla değerlendirme ve beklentiler, notlandırma, zorunlu okumalar, dersle ve öğretim elemanı ile ilgili genel bilgiler, teslim tarihleri, ders tanımı, haftalık çizelge gibi boyutları ekledikleri ortaya konulmuştur. Öğrencilerin ders izlencesinin içeriğinde muhakkak olması gerektiğini düşündükleri boyutlar ise değerlendirme ve zaman çizelgesidir. Çalışmayı yürüten araştırmacıların da belirttiği gibi ders izlencesini hazırlayan kişinin ders izlencesinin fonksiyonlarını, uygun pedagojik yaklaşımları ve hitap edeceği kitleyi düşünerek hareket etmesinde fayda vardır. Bir başka araştırma, öğretim elemanlarının çoğunluğunun ders izlencesinin en önemli "iletişim mekanizması" olarak gördüklerini gösterir (Fink, 2012). Öğretim elemanının ders izlencesinin amacı ve işlevi hakkındaki görüşleri onun ders izlencesinin içeriğini ve izlenceye ekleyeceği boyutları da etkileyeceği için ders izlencesinin diğer kullanım amaçlarının ve öğrencilerin ders izlencesinden beklentilerinin de göz önünde bulundurulması önemlidir. Buna paralel olarak, Türkiye'de yapılan güncel bir çalışmada Çakır ve Çelik (2014) ders izlencesi hazırlama sürecine öğrencilerin aktif olarak dâhil edilmesini ve bu süreçte ihtiyaç analizi yapılmasının öğrencilerin öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarını anlama ve derste kullanılacak öğrenme aktivitelerinin etkililiğini artırma anlamında önemli olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca yine Türkiye'de yapılmış bir başka çalışmada araştırmacılar yirmi ayrı ders izlencesini inceleyerek değerlendirme boyutunun öğrencilere ne derece etkili bir şekilde aktarıldığını incelemişlerdir (Tokatlı & Keşli, 2009). Çalışma sonucunda ders izlencelerinin değerlendirme boyutu anlamında öğrencilere yeterli ve doğru bilgiyi aktardığı ancak öğrencilerin beklentilerinin ve görüşlerinin de ders izlencesi hazırlama konusunda ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin ders izlencesinde olması gerektiğini düşündükleri boyutlar da

araştırılmıştır. Öğrencilerin belirttikleri boyutlar, değerlendirme türleri ve ölçütleri, haftalık çizelge, amaç ve kazanımlar, ödev teslim tarihleri, derse katılım ve yoklama, akademik dürüstlük, geç ödevler ve telafi sınavlarıdır.

Bu noktada, bir ders izlencesinde yer alabilecek boyutlardan bahsetmekte fayda vardır. Elbette ders izlencesine pek çok boyut dâhil edilebilir. Aşağıda verilen boyutları öğretim elemanları kendi ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyebilirler ya da derslerinin içeriğine göre izlencelerine yeni boyutlar ekleyebilirler.

DERS İZLENCESİNİN BOYUTLARI

Bu bölüm için detaylı bir literatür taraması (Altman & Cashin, 1992; Albrecht, 2009; DeZure, 1998; Grunert O'Brien, Millis, & Cohen, 2008; Matejka & Kurke, 1994; Millis, 2009; Passman & Green, 2009; UDL, 2012) yapıldı ve incelenen çalışmalarda ele alınan ders izlencesi boyutları incelendi. Ayrıca yurtiçindeki ve yurtdışındaki üniversitelerden toplam 28 ders izlencesi de incelenerek bir ders izlencesinde bulunması beklenen temel boyutlar derlendi. Bu boyutlar oluşturulurken aynı zamanda üniversitelerin öğrenme ve öğretme merkezlerinin konuyla ilgili yazıları da göz önünde bulunduruldu. Literatürde önemi vurgulanan boyutların incelenen 28 ders izlencelerinde ne sıklıkla yer aldığına ilişkin detaylar Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere paylaşılan ders izlenceleri çoğunlukla fen bilimleri alanındaki derslere aittir. Dersle ilgili bilgiler, dersin tanımı, değerlendirme ve notlandırma boyutları hemen hemen tüm ders izlencelerinde yer almaktadır. Bu üç boyutun dışında haftalık ders programı, derste kullanılacak kitaplar, dersin amaçları ve dersle ilgili kurallar da izlencelerde sıklıkla yer almaktadır. Öte yandan, akademik dürüstlük, engelli öğrencilere yönelik, öğretim yöntemleri ve teknikleri gibi boyutların önemi literatürde vurgulansa da incelenen izlencelerin çoğunluğunda bu boyutlar yer almamaktadır. Diğerlerinden farklı

Tablo 1: İncelenen Ders İzlenceleriyle İlgili Bilgiler (n = 28)

	f
Yurtiçi/Yurtdışı	
Yurtiçi	15
Yurtdışı	13
Dersin Alanı	
Fen Bilimleri	9
Sosyal Bilimler	19
İzlenide Yer Alan Boyutlar	
Dersle ilgili bilgiler	27
Öğretim elemanı ile ilgili bilgiler	21
Dersin tanımı/genel amacı	27
Öğretim yöntem metotları	7
Ders amaçları	19
Haftalık ders programı	26
Kaynaklar/kitaplar	24
Değerlendirme/notlandırma	27
Kurallar/prensipier	19
Akademik dürüstlük/intihal	13
Engellilik	5

olarak, bazı ders izlencelerinde ödevlerde kullanılacak değerlendirme çizelgeleri, ders sözleşmesi, kısa ders notları, değerlendirmeye ilişkin detaylı bilgiler de bulunmaktadır. Haftalık ders programı da bazı ders izlencelerinde tarihler verilmeden “konu başlıkları” şeklinde sunulmuştur.

Bu kapsamda bir ders izlencesinde yer alması gereken boyutlar hem literatür hem de incelenen izlenceler göz önünde bulundurularak aşağıda sunulmuştur. Bu boyutların içeriği ve kapsamı öğretim elemanının yaklaşımı, dersin ve öğrencilerin özellikleri doğrultusunda değiştirilebilir.

Ders ile İlgili Bilgiler

Bir ders izlencesi öncelikle o dersle ilgili bir takım temel bilgileri öğrencilere sunmalıdır. Bu bilgiler arasında *dersin adı, kodu, akademik dönemi, planlanan gün ve saati, yeri ve toplam kredisi* gibi bilgiler yer alabilir. Dersin laboratuvar ya da stüdyo saatleri varsa bu bilgiler de bu bölüme eklenebilir. Bunların dışında, eğer varsa, dersin web sayfasına ait bağlantı eklenebilir.

Önkoşullar: Dersin öncesinde alınması gereken dersler ya da tamamlanması gereken ön koşullar bulunuyorsa bu bölüme eklenmelidir. Böylece öğrenciler ders izlencesine bakarak ders için gerekli koşulları sağlayıp sağlayamadıklarını göreceklerdir.

Öğretim Elemanı ile İlgili Bilgiler

Dersi alan ya da almayı planlayan öğrencilerin öğretim elemanı ile ilgili bazı kişisel bilgilere ve iletişim bilgilerine ihtiyaçları vardır. Bu bölüme dâhil edilebilecek bilgiler arasında şunlar yer alabilir: Öğretim elemanının adı-soyadı, unvanı, ofis adresi, e-posta adresi, ofis telefonu, kişisel web sitesi, iletişim kutusunun bulunduğu yer (öğrencilerin öğretim elemanına ulaşamadıklarında ya da doğrudan görüşemedikleri zamanlarda dersle ilgili notlarını, ödevlerini ya da diğer dokümanları bırakabilecekleri yer) ve ofis saatleri (öğrencilerle ofiste dersle ilgili bire bir görüşme yapılan saatler). Bazı öğretim elemanları bu bölüme öğrencilerin kendilerine yalnızca acil durumlarda ulaşabilecekleri bir telefon numarası da ekleyebilirler. Bu durumda, öğrencilere bu numarayı kullanabilecekleri durumları belirtmekte ve zaman zaman bu konuyu hatırlatma fayda olabilir. Öğretim elemanı isterse bu bölüme “Bana e-posta yoluyla ulaşmanızı tercih ederim” ya da “lütfen randevu alın” şeklinde ifadeler ekleyebilir. Bunların dışında aşağıdaki bilgiler de öğretim elemanının tercihiyle göre ders izlencesine eklenebilir: Kısa bir biyografi (eğitimi, akademik ve kişisel ilgi alanları, vb.), öğrenciler için yazılmış derse ilişkin beklentilere değinen kısa bir mektup ya da öğretim felsefesine ilişkin kısa bir açıklama (prensipleri, öğretim yaklaşımları, öğretim konusunda önemli gördüğü değerler)

Dersin asistanlarına ilişkin bilgiler: Eğer öğretim elemanı dersinde araştırma görevlilerinden destek alıyorsa, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında ulaşabilmeleri için araştırma görevlilerinin isimleri, iletişim bilgileri ve varsa ofis saatleri de ders izlencesinde yer alabilir. Bu bilgiler ders asistanlarının dersle ilgili sorumluluklarına bağlı olarak değişebilir. Derse yardımcı olan araştırma görevlilerinin bilgilerinin ders izlencesinde yer alması öğrencilerin onlara daha ciddiyetle yaklaşmasını da sağlayabilir.

Dersin Tanımı

Ders izlencesinde öğrencilere dersin içeriğiyle ilgili bilgi sağlanmalıdır. En minimum düzeyde üniversitenin ders kataloğunda yer alan dersle ilgili katalog tanımı bu bölüme eklenebilir. Dersin genel amacı, konusu, içeriği, bölüm müfredatındaki yeri, kimler için tasarlandığı, öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerine katkılarının kısaca bahsedilebilir.

Öğrenme Yöntemleri/Öğretim Metotları

Ders boyunca kullanılması planlanan öğrenme yöntemleri ve öğretim metotlarıyla ilgili kısa bir bilgi vermek öğrencinin dersle ilgili ‘hazır bulunmuşluğunu’ arttıracaktır. Dersin akışının ne şekilde olacağından ve eğer varsa laboratuvar ya da stüdyo saatlerinin nasıl yürütüleceğinden bahsedilebilir. Ayrıca derste herhangi bir web sitesi ya da çevrimiçi öğrenme yönetim sistemi kullanılacaksa bunun etkili kullanımıyla ilgili de bilgi eklemek de fayda vardır.

Dersin Amaçları

Bu bölümde, öğretim elemanı ders kapsamında kazanılması beklenen bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlar. Öğrenciler bu ifadeleri okuduklarında dersin neden gerekli olduğunu ve neler kazandıracaklarını daha detaylı bir şekilde görme şansına sahip olurlar (Albrecht, 2009). Dersin amaçları öğrencilere nasıl değerlendirilecekleri hakkında da fikir verir. Amaçlar bir liste şeklinde yazılabilir ve Bloom taksonomisine göre sınıflandırılabilir (Krathwohl, 2002).

Öğrenme çıktıları: Amaçlardan farklı olarak, öğrenme çıktıları ders başarıyla tamamlandığında, diğer bir deyişle öğrenme süreci sonunda, öğrencilerin sahip olmaları beklenen bilgi, beceri ve anlayışları tanımlar.

Haftalık Ders Programı

Bu bölümde, öğretim elemanı bir tablo kullanarak dersin konularını akademik takvimde belirtilen tarihleri, resmi tatilleri ve önemli günleri de göz önünde bulundurarak haftalara göre listeler. Her hafta öğretilmesi planlanan konuların başlıkları kısaca tarihlere göre tabloya yerleştirilebilir. Bu noktada belirtmek gerekir ki haftalık ders çizelgesi dönem içerisinde ihtiyaca göre değişebilecek bir esnekliğe sahip olmalıdır ve bu da ders izlencesinde belirtilmelidir (Altman & Cashin, 1992). Bu tabloya her hafta işlenecek konunun karşısına okunması beklenen metinler (makale, kitap bölümü, vb.), tamamlanması gereken ödevler ya da önemli tarihler (ödev teslim tarihi, dönem ortası değerlendirmesi, ürün dosyalarının toplanması gibi) de eklenirse öğrenciler için oldukça faydalı bir tablo haline gelebilir. Öğrenciler kendi çalışma planlarını bu tabloya göre oluşturabilir ve zamanlarını daha etkili yönetebilirler. Ayrıca öğretim elemanı ders kapsamında herhangi bir etkinlik yapmayı planlıyorsa ya da katılmayacağı dersler varsa bunları da tablo üzerinde belirtir. Aşağıda örnek bir tablo verilmiştir.

Dersin Zorunlu ve Yardımcı Kitapları/Kaynakları

Derste kullanılacak kitap, makale ya da diğer metinlere ilişkin detaylar ders izlencesinde belirtilmelidir. Kitapların tam isimleri, yazarları, basım tarihleri, yayınevleri gibi bilgiler öğrenci-

Tablo 2: Ders İzlenesine Eklenebilecek Örnek Haftalık Çizelge

Tarih/Hafta	Konular/Aktiviteler	Zorunlu Okumalar	Yapılması Planlanan İşler/Teslim Tarihleri
1- 03/06	İlk ders-Giriş	-	Ders izlenesinin verilmesi, Tanışma
2- 10/06	Ders izlenesi nedir ve neden önemlidir?	Bölüm 1	Öğrenci bilgi formunun doldurulması
3- 17/06	Ders izlenesinin boyutları	Bölüm 2	
4- 24/06	Ders amaçlarının yazılması	Bölüm 3 ve 4	İlk ödev teslimi: Ders izlenesine ilişkin kavram haritası

lerin doğru kitaplara daha rahat ulaşmalarını sağlayacaktır. Bu kaynaklar üniversite kütüphanesinde bulunuyorsa kütüphane numaraları da verilebilir. Çevrimiçi erişime açık olan makaleler ya da kaynaklar için de ders izlenesine öğrencilerin ulaşabilecekleri linkler eklenebilir. Zorunlu ve yardımcı kaynaklar ayrı başlıklar halinde belirtilebilir.

Dersin materyalleri: Kitap, makale gibi kaynakların dışında derste kullanılması gereken bir takım materyal ya da malzemeler (cetvel, hesap makinesi, laboratuvar önlüğü, tablet gibi) bulunuyorsa bunların listesini de ders izlenesine eklemek gerekli olabilir.

Dersin Gereklilikleri ve Öğrenmenin Değerlendirilmesi/Notlandırılması

Ders kapsamında dönem boyunca kullanılacak sınavlar, ödevler, projeler, grup çalışmaları ve derse katılım hakkında kısa bilgiler sağlamak son derece faydalıdır. Ödev ve projelerle ilgili daha detaylı dokümanlar dönem içinde öğrencilere verilebilir. Ayrıca notlandırmanın nasıl yapılacağı, her bir gerekliliğin yüzdesi (eğer, notlandırılıyorsa) bu bölüme eklenebilir. Aşağıda notlandırma ile ilgili bir örnek tablo sunulmuştur.

Dersin Kuralları/Prensipleri

Dersin sağlıklı ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için dersin kurallarının ve öğretim elemanının dersle ilgili prensiplerinin de ders izlenesinde yer alması önemlidir. Bu bölüme şu konularda kısa bilgiler eklenebilir: Sınavlara girilmemesi durumu, ödev ya da projelerin teslim tarihlerinin gecikmesi, telafi sınavları ile ilgili koşullar, geç kalma, hastalık ve rapor alma, sınav içinde yeme ve içme, güvenlik ve sağlık kuralları (özellikle laboratuvar dersleri için), öğrencilerden beklenen davranışlar, derslerde cep telefonu ve elektronik cihaz kullanımı, sınav düzeni, vb. Bu noktalardaki kural ve prensipler dönem başında netleştirilir ve uygulanırsa derste daha etkili bir sınıf yönetimi sağlanabilir.

Bu bölümün uzunluğuna bağlı olarak sınıf kuralları listelenebilir ya da bu prensip ve kurallar ayrı bir doküman olarak da verilebilir. Eğer öğrencilerin bilmeleri istenen kurumsal ya da bölüme ilişkin bir takım kurallar varsa bunlara ayrıca yer verilebilir.

Akademik Dürüstlük

Bu boyut dersin kuralları ve prensipleri bölümünde de verilebilir. Ancak bu konu pek çok yükseköğretim kurumu ve öğretim elemanı için oldukça önemli olduğu için incelenen ders izlencelerinin çoğunda akademik dürüstlük ve intihalin ayrı bir boyut olarak ele alındığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanı bu bölümde akademik dürüstlüğün öneminden ve intihalin ne

Tablo 3: Ders İzlenesine Eklenebilecek Örnek Notlandırma Çizelgesi

Gereklilik	Notlandırma (%)
Derse katılım ve katkı	% 10
Vize (2)	20*2 = % 40
Gözlem raporları (4 Rapor)	5*4 = % 20
Final sınavı	% 30
Toplam	% 100

olduğundan ve hangi durumları kapsadığından kısa bahsedebilir ve eğer varsa üniversitenin dürüstlük ilkesine ilişkin ifade ya da ifadeleri bu bölüme ekleyebilir.

Engelli Öğrenciler

Eğer varsa üniversitedeki engelli öğrencilere yönelik destek hizmetlerinden bahsedilebilir. Ayrıca öğretim elemanı herhangi bir engeli ya da rahatsızlığı olan öğrencilerin kendisiyle görüşebileceklerine ilişkin bir not da ekleyebilir.

Yukarıda bahsedilen tüm bu boyutların yanı sıra öğretim elemanı kendi ihtiyaçları ve dersinin gereklilikleri doğrultusunda ders izlenesini düzenleyebilir. Ders izlenesinin amacına ulaşabilmesi ve öğrenci merkezli olabilmesi için öğrenci özelliklerini de göz önünde bulundurmaktır önemlidir. Yeni nesil öğrencilerin bilgiyi paragraflar yerine daha kısa cümleler halinde almayı, basılı belge yerine çevrimiçi kaynakları, ihtiyaçlarının ele alındığı ilgi çekici ve etkileşimli dokümanları tercih ettiklerini bilmekte fayda vardır (Fornaciari ve Dean, 2014).

SONUÇ

Bu derleme çalışması, öğretim elemanlarına ders izlenesinin amacı, önemi ve boyutları ile ilgili bilgiler sunmayı ve ders izlenesi hazırlama konusunda yol gösterici fikirler sunmayı hedeflemiştir. Yukarıda da değinildiği üzere iyi hazırlanmış bir ders izlenesi öğrencilere dersle ilgili ve öğretim elemanı ile ilgili pek çok mesaj taşır. Ayrıca aldıkları ders boyunca öğrencilere kılavuzluk ederek gerektiğinde yol gösterir. Bu haliyle, öğretim elemanının da yükünü önemli ölçüde hafifletir ve aynı zamanda öğretim elemanına da öğretimi boyunca yol haritası olarak eşlik eder. Ders izlenesi uygun bir şekilde hazırlanmış olduğunda öğrenme ortamını desteklemenin yanı sıra öğrencilerin derse karşı ilgisini ve motivasyonunu da artırabilir (Albrecht, 2009; Millis, 2009). Parkes ve Harris'in (2002) belirttiği gibi ders izlenesi öğretim elemanının ders konusunda öğrencilerle

yaptığı bir kontrat, dersle ilgili bilgilerin kalıcı bir kaydı ve ayrıca öğrenciler için bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Ders izlencesi, makale boyunca bahsedilen tüm fonksiyonları da düşünülerek akademik bir yaklaşımla hazırlanmalı ve öğrencilere sunulmalıdır.

Ayrıca makalede bir ders izlencesinde bulunması gereken boyutlara da değinilmiştir. Literatürde incelenen makaleler ve ders izlenceleri dersin tanımı, öğretim üyesine ve derse ilişkin bilgiler, dersin amaçları gibi bazı boyutların ders izlencesinde yer alması konusunda fikir birliği olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretim elemanlarının ders izlencelerine dâhil ettikleri boyutlarla öğrencilerin beklentileri arasında da bir uyum söz konusudur (Siddall, Mandell, & Hughes, 2010). Elbette öğretim elemanları bu boyutları kendi hazırlayacakları ders izlencelerinde derslerinin içeriğine, kendi ihtiyaçlarına ve öğretim felsefelerine uygun olarak düzenleyebilirler.

Son olarak, Türkiye’de yükseköğretimde ders izlencesi hazırlama konusundaki çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulduğunda, bu makale eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek isteyen öğretim elemanları ve yükseköğretim kurumları için bir kılavuz olarak düşünülebilir.

KAYNAKLAR

- Albrecht, M. L. (2009). Getting started: writing the course syllabus. *HortTechnology*, 19(2), 240-246.
- Altman, B. H., & Cashin, W. E. (1992). *Writing a syllabus*. Center for faculty evaluation and development (Idea Paper No: 27), Kansas State University, USA. Retrieved from http://www.theideacenter.org/sites/default/files/Idea_Paper_27.pdf
- Cardozo, K. M. (2006). At the museum of natural theory: the experiential syllabus (or, what happens when students act like professors). *Pedagogy*, 6(3), 405-433.
- Çakır, İ. & Çelik, A. (2014). Involving learners as active participants in designing a course syllabus: a sample research. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 1-18.
- DeZure, D. (1998). Constructing syllabi that integrate new approaches to instruction: A balancing act. *Whys and Ways of Teaching*, 8(2), 1-9.
- Diamond, R. M. (1998). *Designing & assessing courses & curricula: a practical guide, revised ed.* San-Francisco: Jossey-Bass
- Fink, S. B. (2012). The many purposes of course syllabi: which are essential and useful? *Syllabus*, 1(1).
- Fornaciari, C. J., & Dean, K. L. (2014). The 21st-century syllabus from pedagogy to andragogy. *Journal of Management Education*, 38(5), 701-723.
- Grunert O’Brien, J., Millis, B., & Cohen, M. (2008). *The course syllabus. A learning-centered approach* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey Bass
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Matejka, K., & Kurke, L. B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42(3), 115-117.
- McDonald, J., Siddall, G., Mandell, D., & Hughes, S. (2010). Two sides of the same coin: student-faculty perspectives of the course syllabus. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 3, 112-118.
- Millis, B. (2009). *The syllabus toolbox: a handbook for constructing a learning-centered syllabus*. Teaching and learning center, University of Texas: San Antonio. Retrieved from http://utsa.edu/tlc/Resources/Docs/Syllabus_Toolbox_UTSA_%20BJM.pdf
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50(2), 55-61.
- Passman, T., & Green, R. A. (2009). Start with the syllabus: Universal design from the top. *Journal of Access Services*, 6(1-2), 48-58.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2011). *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers. (13th Ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Tokatlı, A. M., & Keşli, Y. (2009). Syllabus: how much does it contribute to the effective communication with the students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1491-1494.
- Universal Design for Learning (UDL). (2012). *A rubric for evaluating your course syllabus*. Retrieved from <http://enact.sonoma.edu/content.php?pid=218878&sid=2032318>

Eğitimde Öğretmenler için Yeni Bir Kalıpyargılar Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

A Validity and Reliability Study for a New Scale of Teachers' Stereotypes in Educational Context

Süleyman AVCI

ÖZ

Kalıpyargı, aralarındaki farklılıkları göz önüne almaksızın, bir grubun hemen hemen bütün üyelerine aynı karakteristik özellikleri atfederek bir grup insan hakkında genelleme yapmak şeklinde tanımlanır. Normal şartlarda her insanda bulunan ve zararsız olan kalıpyargıların, eğitim ortamında öğrenciler üzerinde akademik başarıyı düşürme, devamsızlığı ve okul terkini artırma gibi çeşitli olumsuzluklar oluşturma ihtimali bulunur. Bu nedenle eğitimde kalıpyargı tehdidi öğretmenlerin farkına varması gereken bir olgudur. Öğretmenlerin farkındalığını artırmaya yönelik çalışmalara kanıt sunma amacıyla kalıpyargı tehdidinin etkisini ortaya koyma açısından geliştirilecek ölçme araçlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen ihtiyacı karşılamaya yönelik, bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim ortamında sahip oldukları kalıpyargıları belirlemeye yönelik olarak "eğitimde kalıpyargılar ölçeğinin" geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlandı. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul'un 25 farklı İlçesinde, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan 442 öğretmen oluşturmuştur. 73 aday madde ile başlanan çalışmada uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucu 35 maddenin elenmesiyle sekiz faktörden oluşan 38 maddelik bir ölçek elde edildi. Sekiz faktörün Eigen değerleri 1.61 ile 4.92 arasında, yük değerleri ise 4.35 ile 13.29 arasında değişiyor olup toplam yük değeri 55.98'dir. Ölçeğin bütünü Cronbach alfa ile tespit edilen iç güvenirlilik değeri .866 olarak tespit edildi. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach alfa ile tespit edilen iç güvenirlilik değerleri ise .886 ile .740 arasında değişiyor. Ölçeğin sekiz faktörü arasında .338 ile .004 arasında değişen ilişki tespit edildi. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analiziyle elde edilen yapının uygunluğu desteklendi. Yukarıda yer alan bulgulardan hareketle geliştirilen 38 maddelik ölçeğin öğretmenlerin kalıpyargılarını belirlemek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Kalıpyargı, Ölçek geliştirme, Eğitim

ABSTRACT

Stereotyping is defined as making overgeneralizations about a group of people by attributing same characteristics to almost all members of that group without considering their differences. Stereotyping which is typical of every person and is harmless under normal conditions has the potential to have harmful consequences such as lowering academic achievement and increasing absence and dropout rate. Therefore, the stereotyping threat in education is a phenomenon of which teachers should be cognizant. There is also a need for developing instruments that will measure the influence of stereotyping threat which will help to present evidence for those studies aiming to increase teachers' awareness. In order to address the above-mentioned need, this study aimed to develop a scale of "Teachers' Stereotypes in Educational Context" and report validity and reliability analyses with an aim to determine the stereotypes possessed by teachers in educational contexts. The sample of the study comprised 442 teachers from 25 districts in İstanbul who worked at primary, secondary or high school level in the spring term of 2013-2014 academic year. The first form of the scale had 73 items but with the exclusion of 35 items as a result of exploratory factor analysis, a 38-item scale was obtained. Eigen values of eight factors were between 1.61 and 4.92 and factor loadings were between 4.35 and 13.29 whereas total loadings value was 55.98. Internal consistency of the scale which was calculated with Cronbach alfa was found to be 0.87. Cronbach alfa values for factors ranged between 0.89 and 0.74. Correlations between 8 factors ranged between 0.34 and 0.004. Additionally, the 8-factor structure was also supported by confirmatory factor analysis. In accordance with the findings of the study, we conclude that the developed scale with 38 items can be used to determine teachers' stereotyping in educational environments.

Keywords: Stereotype, Scale development, Education

Süleyman AVCI (✉)

ORCID ID: 0000-0003-3185-3914

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Educational Sciences, İstanbul, Turkey

suleyman_avci@yahoo.com

Geliş Tarihi/Received : 07.04.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 13.07.2017

GİRİŞ

İnsanlar, diğerlerini yakından tanımak için çaba harcamayan, onları belirli kalıplar içerisinde yerleştirerek algılamaya çalışan bilişsel tembellerdir (Aronson, Akert, & Wilson, 2012). İnsan zihninde var olan, çevresindeki kişi ve olayları algılamaya, anlamlandırmaya yarayan bu yapılar “kalıpyargı” olarak adlandırılır. Kalıpyargı, Aronson, Wilson ve Akert (2012: 752) tarafından, aralarındaki farklılıkları göz önüne almaksızın, bir grubun hemen hemen bütün üyelerine aynı karakteristik özellikleri atfederek bir grup insan hakkında genelleştirme yapmaktır şeklinde tanımlanır. Herkeste var olan, diğer bireylere yönelik kalıpyargılaştırma eğilimi, özünde kötü bir düşünce biçimi olmayıp dünyaya bakışı basitleştiren bir tekniktir (Aronson, 2002; Sherman, Macrae, & Bodenhausen, 2000). Bu sayede zihin fazla yorulmadan iletişimi sürdürür, çevresini, dünyayı daha kolay algılar. Kişi bir gruba yönelik kalıpyargılara sahip olduğunda, o grubun kalıpyargıyı destekleyen davranışlarını daha fazla, diğer grupların benzer davranışlarını ise daha az görmeye başlar. Bu sayede kalıpyargılar pekişmiş olur ve kişi kalıpyargısının doğru olduğuna daha fazla inanmaya başlar (Aronson, 2002).

İnsanlar aşırı şekilde kalıpyargılara dayalı olarak düşündüğünde, diğerlerinin içinde bulunduğu şartlara göre değil, mensubu olduğu gruba veya kişiliğine uygun şekilde davrandığını varsayar. Kalıpyargılar, özellikle önyargılara (Prejudice) dönüştüğünde sorun olmaya başlar (Aronson, 2002; Aronson, Wilson, & Akert 2012). Aronson, Wilson ve Akert'e göre (2012: 750) önyargı, ayırt edilebilir bir gruptaki insanlara karşı yalnızca bu gruba üye olmalarına dayanarak, düşmanca ya da olumsuz tavır besler. Kalıpyargılar bilişsel iken önyargılar duyusaldır, yani tutumla ilgilidir. Önyargıların oluşması için öncelikle bireyde ilgili gruba ait bir kalıpyargının bulunması gerekir (Good, Aronson, & Harder, 2008; Ünlü, 2004). Kalıpyargılar uzun yıllar kullanılması nedeniyle otomatik olarak ortaya çıkarlar ve kişiyi önyargıya yönlendirirler. Bu nedenle kalıpyargılar mümkün olduğu kadar engellenmelidir (Locke & Johnston, 2001).

Kalıpyargılar normalde dünyayı çok fazla yorulmadan anlamayı sağlayan otomatik düşünceler iken, eğitimdeki kalıpyargılar, öğrencileri derinlemesine tanımanın önündeki en büyük engellerden birisidir. Kalıpyargıların eğitimdeki etkisinin tanımlamak amacıyla “kalıpyargı tehdidi” kavramı ortaya atıldı. Kalıpyargı tehdidi, Aronson, Wilson ve Akert tarafından (2012: 782) bir grubun üyelerinin davranışları ile kültürel bir stereotipi doğrulayacakları endişesi şeklinde, Steele and Aronson (1995) tarafından ise kalıpyargı tehdidi, bir kişinin bulunduğu sosyal grup hakkındaki olumsuz kalıpyargıların doğrulanacağına ilişkin kaygısı şeklinde tanımlanır. Kalıpyargı tehdidi en çok dinsel veya millet olarak azınlıkların, bayanların ve düşük sosyo ekonomik düzeye sahip bireylerin performanslarını olumsuz yönde etkiler (Singletary et al., 2014).

Kalıpyargı tehdidi, özellikle kalıpyargıların harekete geçirilmesiyle meydana gelir. Normal şartlarda öğretmen tarafından cinsiyete ilişkin herhangi bir vurgu yapılmazsa bayan ve erkek öğrenciler eşit akademik başarı gösterir. Bayanlarla erkeklerin yarışırılması durumlarında bayanlar genel toplumsal kalıpyargılar nedeniyle kendilerini stres altında hissettiklerinden

başarısız olabilirler (Singletary, Ruggs, & Hebl, 2009). Kalıpyargı tehdidinin öğrencinin kendisine ve ortama bağlı olarak etkisiz hale getirilebileceği söylenebilir (Aronson, 2004). Kalıpyargı tehdidinin eğitim ortamında, akademik başarıyı düşürme, sınav yapılan alanı önemsiz görmeye yol açma ve belirli meslekleri tercih etmeme gibi birçok olumsuz etkisi bulunur (Stroessner & Good, 2014). Kalıpyargılarının diğer bir olumsuz yönü, öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve kendi kendilerini damgalamalarıdır (“self-stigmatization”) (Ludwikowski et al., 2002).

Kalıpyargının öğrenme üzerine etkisine ilişkin özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çok sayıda çalışma vardır (Singletary, Ruggs, & Hebl, 2009; Picho, Rodriguez, & Finnie, 2013; Thoman et al. 2013). Bu çalışmaların büyük çoğunluğu deneysel tipte olup, daha çok kalıpyargı tehdidi ile ilgilidir. Kalıpyargı üzerine Türkiye'de toplumsal cinsiyet (Demirel, 2009; Bağçeli, 2008; Kahraman & Başal, 2011), kadın yöneticiler (Şimşek, 2010), müzik tercihi (Şenel, 2013), obezite (Altun, 2015) konularında çalışmalar yer alıyor. Literatür taramasında, Türkiye'de öğretmenlerin öğrenme, yöntem seçimi, veli ile iletişim, kişiler arası iletişim vb. yönelik kalıpyargılarını araştıran bir çalışma bulunamadı. Okul ortamlarında, öğretmenlerin sahip olduğu kalıpyargı vardır. Kalıpyargılar konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılmasının olumsuzlukları önleme açısından faydalı olacaktır. Bu farkındalığın oluşması için ise bilimsel kanıtlar ihtiyaç vardır. Bu çalışma ile yukarıda belirtilen ihtiyaçtan hareketle hem öğretmenlerin sahip oldukları kalıpyargıların hem de bunların düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlandı.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçekler, nicel araştırma metodolojisi kapsamında veri toplamak amacıyla kullanılan standart ölçme araçları olup geliştirilmesi uyulması gereken belirli sistematığı ve kuralları olan bilimsel bir faaliyettir (Büyüköztürk, et al., 2016). Ölçekler çok sayıda bireyin belirli duruma ilişkin görüşlerini, tutumlarını, inançlarını belirlemek amacıyla kullanılırlar. Ölçek geliştirme, problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama-ölçeğe son halini verme şeklinde isimlendirilebilecek dört temel basamaktan oluşur (Büyüköztürk, 2012). Tüm bu basamaklarda yapılan işlemlerle, bilimselliğin temeli olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilir. Ölçek geliştirme çalışmasına geçilmeden önce literatür detaylı taranarak hazır bir ölçek olup olmadığı tespit edilir (Devellis, 2015). Eğer hazır bir ölçek yok veya ihtiyacı karşılamıyor ve araştırmacının geliştireceği ölçek için geçerli, ikna edici nedenleri var ise literatür taraması sürecine geçilmelidir. Bu aşamada, araştırmacı ölçülmek istenen özelliğe ilişkin literatüre detaylı olarak hâkim olmalıdır. Ardından, ilgili özelliğin tüm yönlerini içerisinde alabilecek şekilde yani kapsam geçerliğine dikkat ederek madde havuzu oluşturulmalıdır. Maddeler, literatür inceleme, hedef grupla ve uzmanlarla görüşme yollarıyla üretilebilir. Madde hazırlanması sürecinde aynı zamanda cevaplama biçimine de (Likert tipi, sıralama, doğru-yanlış) karar verilmelidir. Araştırmacı madde yazma sürecini tamamladığında, alanda uzman kişilerden maddelerin kapsamı, anlaşılabilirliği, hedef grubu uygunluğu açısından görüş alınmalıdır. Araştırmacıların görüş-

lerine bağlı olarak, maddeler düzeltilebilir veya ölçekten çıkarılabilir. Sonrasında ölçek uygulamaya hazır bir biçime getirilir ve yönergesi yazılır. Ölçek hedef gruba uygulanmadan önce, hedef gruba benzer bir küçük grupta pilot uygulaması yapılmalıdır (Devellis, 2015). Pilot uygulama için, madde sayısı 30'dan az ise 50, fazla ise madde sayısının iki-üç katı kişiye uygulama yapılmalıdır. Pilot uygulama sayesinde ölçek gerçek ortamda denerek, olası hatalar giderilir, uygulama zamanı belirlenir ve anlaşılmayan yerler var ise giderilir. Bu aşamadan sonra ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışması için uygulamaya hazır olur. Geçerlik çalışması için madde sayısının en az beş katı, mümkünse 10 katı kişiye uygulama yapılmalıdır. Madde sayısı 10 dahi olsa en az 300 kişilik örneklem alınmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). Güvenirlik analizlerinden test tekrar test analizi için, uygulama yapılan gruptan seçilen en az 50 kişiye, minimum 15 gün sonra tekrar uygulama yapılmalıdır. Güvenirlik kapsamında eşdeğer formlar analizi için ise yine uygulama yapılan gruptan seçilecek en az 50 kişiye eşdeğer form aynı anda uygulanmalıdır. Uygulama yapıldıktan ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) veya doğrulayıcı (DFA) faktör analizlerinden birisi seçilir. AFA, aynı özelliği ölçen çok sayıda madde arasından birbiri ile ilişkili maddeleri bir araya getirerek, değişken sayılarını azaltarak, yeni, anlamlı ve az sayıda boyut (faktör) bulmayı amaçlayan bir test tekniğidir.(Büyüköztürk, 2012: Özdamar, 2016). AFA sayesinde, maddelerin kaç tane örtük değişkenden oluştuğu, faktörlerin anlamı, maddelerin daha iyi veya kötü çalışıp çalışmadığı (DeVellis, 2014: 116-117), değişkenler arasındaki korelasyon değerleri belirlenmesi ve değişken sayısını azaltılması için kullanılır (Tabachnick & Fidell, 2007: 611).

DFA önceden, ya AFA ile ya da kuramsal olarak belirlenen faktör yapılarının doğru olup olmadığını test eder (Byrne, 2012; Bayram, 2013). Ölçek çeviri çalışmalarında veya AFA ile yapılan analiz sonucunda elde edilen faktör yapısının doğrulanmasında kullanılır (Kline, 2005)

Bu çalışmada ilk olarak AFA yapıldı, ardından ortaya çıkan yapı DFA ile kontrol edildi. Faktör analizlerine ilişkin detaylı bilgiler bu çalışmanın bulgular ve tartışma bölümlerinden detaylı olarak sunuldu.

YÖNTEM

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışması olup, öğretmenlere yönelik "eğitimde kalıpyargılar ölçeğinin" geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının oluşturulması amacıyla yapıldı. Ölçek ile öğretmenlerin sahip oldukları kalıpyargılaştırma eğilimleri ölçülebilecektir.

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul'un 25 farklı ilçesinde görev yapan 442 öğretmen oluşturmuştur. İlgili tarihte İstanbul'da 103000 öğretmen görev yapıyor olup %5 hata ile örneklem sayısı 383'tür. Mevcut durumda örneklemden daha fazla sayıda öğretmene ulaşıldı. Bunun yanında, faktör analizi için en az 300 olmak üzere madde sayısının beş ile 10 katı kişiye ulaştırılması gerekir

(Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada 75 aday madde üzerinde analiz yapılacağından $75 \times 5 = 375$ madde olması gerekiyordu. 442 kişi ile minimum sayının üzerine çıkıldı. Ölçek maddeleriyle birlikte sunulan tanımlayıcı sorulara verilen cevaplara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 35.7'si erkek, yüzde 64.3'ü ise bayandır. Öğretmenlerin yüzde 35'i ilköğretimde, yüzde 30.6'sı ortaokulda ve yüzde 30.2'si lisede görev yapıyor. Öğretmenlerin en küçüğü 22 en büyüğü 61 yaşında olup yaş ortalaması 34.2'dir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçeğin geliştirmesi sürecinde, bu çalışmanın giriş bölümünde açıklanan ölçek geliştirme süreci takip edildi. Bu kapsamda ilk olarak Dünya'da ve Türkiye'de eğitimde kalıpyargı üzerine yapılan çalışmalar incelendi. Bu çalışmalarda eğitim ortamındaki cinsiyet, dini inanç, etnik köken ve cinsiyet üzerine kalıpyargı çalışmalarının olduğu tespit edildi. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu kalıpyargı tehdidi üzerine yapılan deneysel çalışmalardı. Öğretmenlerin kalıpyargılarını bütünlük içerisinde ele alan bir çalışmaya rastlanmadı. Oysaki öğretmenlerin sahip olduğu kalıpyargıların öğrencilerin öğrenmeleri başta olmak üzere eğitimi genel olarak etkileme ihtimali bulunuyor. Buradan hareketle, öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamının bileşenleri üzerine kalıpyargılarını ölçen bir ölçme aracı geliştirmeye karar verildi. Araştırmacı öncelikle farklı seviyelerde ve branşlarda görev yapan sekiz öğretmene kalıpyargılar hakkında kısa bir eğitim verdikten sonra, onlarla öğretmenlerin sahip oldukları kalıpyargıların neler olabileceği üzerine grup çalışmaları yapıldı. Çalışma, haftada iki saat olmak üzere üç hafta devam etti. Çalışma sürecinde açık uçlu anket formu hazırlanarak 50 öğretmene uygulandı. Bu formda belirlenen sekiz alt boyuta ilişkin kalıpyargıların alınabileceği sekiz açık uçlu soru yazıldı. Örnek soru: Genç öğretmenler..... . Okul yöneticileri Çalışmalar sonunda öğretmenlerin sahip olabilecekleri, okul yöneticileri, meslektaşları (yaş, ücretli olmak), öğrenci velileri, öğrenci cinsiyeti, öğretim yöntemi, öğrenci öğrenmesi, öğrencilerin problem davranışları boyutlarında 75 kalıpyargı- aday ölçek maddesi belirlendi. Örnek kalıpyargı ifadesi, "arka sırada oturan öğrenciler dersle ilgilenmezler". Bu ifadeyi kalıpyargı yapan, arka sırada oturan öğrencilerden de dersle ilgilenenlerin olmasıdır. Bu kalıpyargıya sahip öğretmen farkına varmadan, o öğrencilerle daha az ilgilenir, zor soruları onlara sormaz, onlardan beklentisini düşük tutar. Sonuç olarak arka sırada oturan öğrenciler kendilerinden bekleneni yapar, dersle ilgilenmezler.

Belirlenen 75 ölçek maddesi, maddelerin anlaşılabilirliğini, uygunluğunu belirlemek ve ek madde önerileri almak amacıyla 45 kişilik öğretmen grubuna ön uygulama yapıldı. Bu uygulama sonunda maddelerde düzeltme yapıldı ve sekiz madde önerisi alındı. Oluşturulan 83 madde, sosyoloji eğitimi olan ve eğitim bilimleri alanında çalışan dört öğretim elemanına değerlendirme için sunuldu. Bu kişilerin önerileri doğrultusunda ifadelerde düzenlemeye gidildi ve din, etnik köken, cinsiyet ayrımcılığı gibi sosyal açıdan sorun oluşturma ihtimali bulunan 10 ölçek maddesi elendi. Ölçeğin cevapları beşli Likert tipinde düzenlenmiş olup cevaplar "Tamamen katılıyorum (5)", "katılıyorum (4)", "ortadayım (3)", "katılmıyorum (2)", "hiç katılmıyorum (1)" şeklindedir.

Ön çalışma sürecinde hazırlanan 73 aday ölçek maddesi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 442 öğretmene uygulandı. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle açılımlı faktör analizinden (AFA), elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için ise doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) faydalanıldı. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbachalfa, madde kalan, madde toplam ve ayırt edicilik testleri ile tespit edildi.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına geçilmeden önce elde edilen veri setinin Kolmogrov-Smirnov testi ile normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldı. Normal bir dağılım için elde edilen p değerinin .05'den büyük olması gerekir (Büyüköztürk, 2012). Ardından, ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla AFA yapıldı. Bu analiz öncesinde ise örneklem sayısının faktör analizi yapılmaya uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, ayrıca ölçme aracının faktör yapılarına ayrışıp ayrışmayacağını anlamak amacıyla da Bartlett's testi yapıldı. Faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin ez az 0.60 ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması gerekir (Tabachnick & Fidell, 2007). AFA'da faktörlerin belirlenmesinde Eigen değerinden faydalanılır. Eigen değeri 1 ve üzeri olan faktörler kullanılır (Tavşancıl, 2002). Eigen değeri 1'in üzerinde olan faktörlerin, toplam açıklanan varyansa oranının %40'tan yüksek olması gerekir. Bu değer yüksek olması faktör yapısının gücünün arttığını gösterir (Özdamar, 2016). Bu çalışmada Eigen değeri 1, toplam açıklanan varyansa oranı için alt sınır .40 olarak kabul edildi. Faktörlere yerleşen maddelerin her birinin faktör yük değerinin .40'tan büyük olması gerekir. Eğer bir madde birden fazla faktörde yük değere sahipse yük değeri büyük olana alınır. Bu durumda iki yük değer arasında .10'dan daha büyük fark olmalıdır. Ayrıca bir faktörün en az iki maddeden oluşması gerekir (Tavşancıl, 2002; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada, yukarıda belirtilen kurallara uymayan 35 madde ölçeğin son haline alınmadı. Bundan sonra, AFA ile elde edilen ölçek maddeleri ve alt boyutları üzerine güvenilirlik analizleri yapıldı. İlk olarak alt boyutlar arasındaki korelasyona bakıldı. Korelasyon değerinin yüksekliği bitişikliğinin, düşüklüğü ise ayrışıklığın göstergesidir. Burada beklenen sonuç ne çok yüksek ne de çok düşük olmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2007). Ardından, alt boyutların Cronbach alfa ile iç tutarlılıkları analiz edildi. Alfa güvenilirlik katsayısı ne kadar yüksek olursa ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı olduğu ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır (Tezbaşaran, 1997). Bu değer kabul edilebilir alt sınırı .60'tır (Özdamar, 2016). Ölçeğin güvenilirliği kapsamında, maddeler üzerinde madde toplam ve ayırt edicilik değerleri hesaplandı. Madde toplam korelasyonu, bir maddenin alt boyuttaki maddeleri toplamları ile arasındaki korelasyon değeridir. Bu değer .30 üzerinde olması maddelerin diğer maddelerle iyi uyum gösterdiğini ifade eder. Geliştirilen ölçekteki tüm maddelerin madde toplam değerlerinin .30 üzerinde olması, maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2012). Madde ayırt edicilik değeri için toplam puan büyükten küçüğe sıralanır, alt ve üst yüzde 27'lik dilimler alınır ve bu iki grup puanları ortalamaları arasındaki fark t testi ile analiz edilir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkması ölçeğin iç tutarlılığının bir kanıtıdır (Büyüköztürk, 2012). Çalışma kapsamında son olarak, AFA ile

belirlenen yapının doğrulanması amacıyla, DFA yapıldı. DFA, farklı bir dilden çevrilen ölçeğin faktör yapısının onaylanması, kuramsal olarak belirlenen faktörlerden oluşturulan yapının doğruluğunun test edilmesi ve AFA ile elde edilen faktör yapısının sağlanmasının yapılması amacıyla kullanılır (Byrne, 2012; Bayram, 2013). DFA'da test edilen modelin uyumu için ki-kare istatistik değeri ve uyum iyiliği indekslerine bakılır (Hu ve Bentler, 1999: 2). DFA'da ölçek yapısının uygunluğu ki-kare (χ^2/df oranı) ve uyum iyiliği indekslerine (GFI, AGFI, CFI, RMSEA, RMR, SRMR) göre değerlendirilir (Schumacker & Lomax, 1996). χ^2/df oranının 2'nin altında olması iyi uyumu, 5'in altında olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir. RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) değerinin .05'ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumu, .05 ve .08 arasında olması yeterli uyumu, .08 ve .10 arasında ise zayıf bir uyumu gösterir. AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) ve GFI (iyilik uyum indeksi), değerlerinin .95 üzeri mükemmel uyumu, .90 ve üzeri iyi bir uyumu gösterir. CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) için ise .90 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir uyumu, .95 ve üzeri iyi uyumu gösterir (Schumacker & Lomax, 1996; Byrne, 2001; Hu & Bentler, 1999).

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Deneme formu olarak hazırlanan 73 maddelik ölçek, araştırmacı tarafından 442 öğretmene uygulandı. Veriler 2014 yılı Nisan-Mayıs-Haziran ayları içerisinde toplandı. Veri toplama için öncelikle, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ardından ise okul idarelerinden izin alındı. Uygulama yapılırken öğretmenlere ölçek hakkında bilgi verilerek katılım için gönüllü olanlara uygulama yapıldı.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği için, ilk olarak AFA'dan elde edilen yapıların doğrulanması için ise DFA'dan faydalanıldı. Güvenirlik çalışması kapsamında Cronbachalfa, madde kalan, madde toplam ve ayırt edicilik analizlerinden faydalanıldı. AFA ve güvenilirlik analizleri için IBM SPSS 21.0® programı, DFA için ise IBM AMOS® programları kullanıldı.

BULGULAR

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmadan önce ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Smirnov testi ile kontrol edildi. Normal bir dağılım için elde edilen p değerinin .05'den büyük olması gerekir (Büyüköztürk, 2012). Analiz sonucuna göre ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği tespit edildi ($Z=0.862$, $p>0.05$). Ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiğine karar verildikten sonra, ilk olarak ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla açılımlı faktör analizi yapıldı. Bu analiz öncesinde ise örneklem katılımcı sayısının faktör analizi yapılmaya uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin testi, ayrıca ölçme aracının faktör yapılarına ayrışıp ayrışmayacağını anlamak amacıyla da Bartlett's testi yapıldı. Faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin ez az 0.60 ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması gerekir (Tabachnick & Fidell, 2007). Analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.84, Bartlett's testi ileri düzeyde anlamlı ($p<0.001$) çıktı. Bu sonuçlara göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya uygun olduğu ve ölçme

aracının faktör yapılarına ayrılabilceği sonucuna ulaşıldı. Elde edilen bu sonuçların ardından, AFA'ya geçildi. AFA, aynı özelliği ölçmek üzere bir araya getirilen çok sayıdaki maddeden birbiri ile ilişkili olanları bir araya getirerek, değişken sayılarını azaltarak, yeni, anlamlı ve az sayıda boyut (faktör) bulmayı sağlayan bir istatistik tekniğidir (Özdamar, 2016). AFA, sayesinde iyi çalışan ve çalışmayan maddeler tespit edilir, değişkenler arası korelasyon incelenir ve uygun olmayan maddeler çıkarılır (DeVellis, 2014; Tabachnick & Fidell, 2007). AFA'da faktörlerin belirlenmesinde Eigen değerinden faydalanılır. Eigen değeri 1 ve üzerinde olan faktörler kullanılır (Tavşancıl, 2002).

Birinci AFA analizi sonucunda, Eigen değeri 1'in üzerinde toplam yük değeri 62.2 olan 21 faktör elde edilmiştir. Bu aşamada araştırmacı uygun olmayan maddeleri çıkarmak amacıyla madde yüklerini incelemelidir. Uygun bir maddenin faktör yük değeri .40'tan büyük olmalıdır. Eğer bir madde birden fazla faktörde yük değere sahipse yük değeri büyük olana alınır. Bu durumda iki yük değer arasında .10'dan daha büyük fark olmalıdır. Ayrıca bir faktörün en az iki maddeden oluşması gerekir (Tavşancıl, 2002; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyükoztürk, 2014). Bu kurallar doğrultusunda, madde yük değeri .40'ın altında olan, birden çok faktörle yük değere sahip olup, iki değer arasında .10'dan düşük fark olan ve bir faktör altında tek bulunan maddeler ölçekten atılmıştır. Yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan 35 madde atılmış, geriye kalan 38 madde ile tekrar AFA yapılmıştır.

İkinci AFA analizi sonucuna göre ölçek, Eigen değeri 1'in üzerinde sekiz faktöre ayrılmıştır. Varimax dik döndürme (Tabachnick ve Fidell, 2007) yöntemiyle döndürülmüş faktörlerin Eigen değerleri 4.92 ile 1.61 arasında, yük değerleri ise 13.29 ile 4.35 arasında değişiyor olup faktörlerin açıkladığı toplam yük değeri 55.98 çıkmıştır (bakınız, Tablo 1). Sosyal bilimlerde yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında toplam açıklanan varyans oranının %40'tan yüksek olması gerekir. Bu değerlerin yüksek olması, faktör yapısının gücünün arttığını gösterir (Özdamar, 2016).

Tablo 1: Ölçek faktörlerinin Eigen ve yük değerleri

Faktörler	Eigen Değeri	Faktör Yük Değeri
Faktör 1	4.92	13.29
Faktör 2	4.02	10.87
Faktör 3	2.35	6.36
Faktör 4	2.26	6.12
Faktör 5	1.99	5.38
Faktör 6	1.87	5.04
Faktör 7	1.69	4.56
Faktör 8	1.61	4.35

Maddelerin faktörlere dağılımı Tablo 2'de yer almakta olup, yük değerleri .814 ile .450 arasında değişiyor. Faktörlere verilecek isimler, kuramsal temele uygun biçimde araştırmacının deneyimine dayalı olarak belirlenmelidir (Tezbaşaran, 1997). Bu çalışmada da araştırmacı sekiz faktörü, kuramsal temele ve uzmanlığına dayalı olarak belirledi.

Ölçeğin birinci faktörü "okul yöneticisi" olarak adlandırılmış olup Eigen değeri 4.92, faktör yük değeri ise 13.29'dur. Dokuz maddeden oluşan bu faktör, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik kalıpyargılarını ölçüyor. Maddelerden ikisi, "idareciler çok iş yapıyor gibi görünüp işi alt kadrolara yaptırırlar", "idareciler yakın buldukları öğretmenleri kayırırlar" şeklindedir (bakınız, Tablo 1-2).

Ölçeğin ikinci faktörü "cinsiyet" olarak adlandırılmış olup Eigen değeri 4.02, faktör yük değeri ise 10.87'dir. Yedi maddeden oluşan bu faktör, öğretmenlerin kız öğrencilere yönelik kalıpyargılarını ölçüyor. Maddelerden ikisi, "kız öğrenciler daha güzel ödev yaparlar.", "kızlar erkeklerden daha çalışkandır" şeklindedir (bakınız, Tablo 1-2).

"Veli etkisi" olarak adlandırılan üçüncü faktörün Eigen değeri 2.35, faktör yük değeri ise 6.36'dır. Dört maddeden oluşan bu faktör, öğretmenlerin velilerin öğrenciler üzerine etkisine yönelik kalıpyargılarını ölçüyor. Bu faktörde, "anne babası ayrılan çocukların başarısı düşer", "ilgisiz velinin çocukları dikkat çekmek için sorun çıkarırlar" şeklinde ifadeler yer alıyor (bakınız, Tablo 1-2).

"Tecrübe" olarak adlandırılan dördüncü faktörün Eigen değeri 2.26, faktör yük değeri ise 6.12'dir. Dört maddeden oluşan bu faktör, öğretmenlerin yaşlı büyük öğretmenlere yönelik kalıpyargılarını ölçüyor. Bu faktörde, "yaşlı öğretmenler pasif ve yeniliğe kapalıdır", "yaşlı öğretmenler ideallerini yitirmiştir" şeklinde ifadeler yer alıyor (bakınız, Tablo 1-2).

"Öğrenci" olarak adlandırılan beşinci faktörün Eigen değeri 1.99, faktör yük değeri ise 5.38'dir. Dört maddeden oluşan bu faktör, öğretmenlerin öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlere yönelik kalıpyargılarını ölçüyor. Bu faktörde, "not tutan öğrenciler daha başarılıdır", "öğretmenlere soru soran öğrenciler daha ilgilidir" şeklinde ifadeler yer alıyor (bakınız, Tablo 1-2).

Ölçeğin altıncı faktörü "yöntem" olarak adlandırılmış olup Eigen değeri 1.87, faktör yük değeri ise 5.04'tür. Üç maddeden oluşan bu faktör, öğretmenlerin belirli öğretim uygulamalarına yönelik kalıpyargılarını belirliyor. Maddelerden ikisi, "öğrenci merkezli yöntemleri kullanmak zaman kaybıdır", "kaynaştırma öğrencileri ders işlenirken yok sayılmalıdır" şeklindedir (bakınız, Tablo 1-2).

"Veli" olarak adlandırılan yedinci faktörün Eigen değeri 1.69, faktör yük değeri ise 4.56'dır. Üç maddeden oluşan bu faktör, öğretmenlerin velilere yönelik kalıpyargılarını ölçüyor. Bu faktörde, "veli çocuğun okula gitmesini önemsemiyor", "veliler her şeye karışıyor" şeklinde ifadeler yer alıyor (bakınız, Tablo 1-2).

Ölçeğin son faktörü "öğretmen" olarak adlandırılmış olup Eigen değeri 1.61, faktör yük değeri ise 4.34'tür. Bu faktör de üç maddeden oluşmakta olup, öğretmenlerin diğer öğretmenler hakkındaki kalıpyargılarını belirliyor. Bu faktörde, "tahtayı etkili kullanan öğretmenler daha iyidir", "disiplinli öğretmenin öğrencileri daha başarılı olur" şeklinde ifadeler yer alıyor (bakınız, Tablo 1-2).

Ölçme aracı ile ilgili faktör analizi çalışmasından sonra sıra alt ölçeklerin birbiri ile ilişkisinin tespit edilmesine geldi. Bu uygulamanın amacı, alt ölçeklerin birbiri ile ne kadar bitişik ya da ayrışık olduğunu tespit etmektir. Korelasyon değerinin yüksekliği bitişikliği, düşüklüğü ise ayrışıklığı göstergesidir. Burada beklenen sonuç ne çok yüksek ne de çok düşük olmasıdır (Tabachnick & Fidell, 2007). Yapılan korelasyon analizi sonucu elde edilen değerlere göre alt ölçekler arasında beklenen doğ-

rultuda, bitişik ve ayrışık olmayan, sonuçlar elde edildi. Sadece 7. ve 8., 6. ve 7., 3. ve 6., 5. ve 6., 1. ve 5., 1. ve 3. alt ölçekler arasında kısmen ayrışıklık tespit edilmiş olup değerler bütün içerisinde küçük bir bölümü teşkil ediyor (bakınız, Tablo 3).

Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra güvenirlik çalışmalarına geçildi. Güvenirlik, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği

Tablo 2: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	F-1	F-2	F-3	Madde No	F-4	F-5	F-6	F-7	F-8
63	.790			54	.788				
57	.766			52	.782				
58	.763			50	.612				
56	.742			53	.584				
61	.724			2		.730			
62	.687			37		.725			
59	.670			18		.634			
70	.650			73		.450			
55	.601			39			.742		
25		.780		40			.691		
24		.771		41			.584		
23		.740		67				.755	
28		.723		68				.642	
26		.720		66				.639	
27		.710		45					.721
22		.661		46					.669
31			.814	44					.553
16			.801						
10			.729						
30			.577						

Tablo 3: Ölçek Faktörleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

		F-1	F-2	F-3	F-4	F-5	F-6	F-7
F-2	r	.204**						
	p	.000						
F-3	r	.076	.223**					
	p	.109	.000					
F-4	r	.338**	.199**	.202**				
	p	.000	.000	.000				
F-5	r	.079	.324**	.285**	.200**			
	p	.095	.000	.000	.000			
F-6	r	.307**	.235**	.035	.137**	.024		
	p	.000	.000	.467	.004	.618		
F-7	r	.248**	.094*	.194**	.129**	.105*	.006	
	p	.000	.049	.000	.006	.028	.907	
F-8	r	.127**	.208**	.200**	.245**	.279**	.214**	.004
	p	.007	.000	.000	.000	.000	.000	.927

hatasız olarak ölçebilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında güvenilirlik analizi için Cronbach alfa ile hesaplanan iç tutarlılık, madde kalan, madde toplam, ayırt edicilik, test-tekrar test ve eşdeğer formlar teknikleri sıklıkla tercih edilir (Özdamar, 2016). Bu çalışmada Cronbach alfa, madde kalan, madde toplam, ayırt edicilik değerleri hesaplandı. Geliştirilen ölçeğin eşdeğer formu bulunmadığından, eşdeğer formlar tekniği kullanılmadı. Test-tekrar test tekniği için aynı ölçeğin ikinci defa uygulanması gerekir. Araştırma yapılan grup ikinci bir uygulamayı kabul etmediğinden, test-tekrar test tekniği de uygulanamadı.

Ölçme aracının iç güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach alfa testi kullanıldı. Cronbach alfa testinde elde edilen değer mümkün olduğu kadar 1'e yakın olması gerekir. Bu değer yüksek olması maddelerin birbiri ile uyumunu ve aynı özelliği ölçtüklerini gösterir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ne kadar yüksek olursa, ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı olduğu ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tezbaşaran, 1997). Bu değer kabul edilebilir alt sınırı .60'tır (Özdamar, 2016). Tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamından elde edilen güvenilirlik katsayıları alt sınır olan .60'dan büyüktür. Hatta çoğunun .80'in üzerinde olması yüksek derecede güvenilir olduğunu gösteriyor (bakınız, Tablo 4). Cronbach alfa katsayılarının yüksek olması, alt ölçeklerde bulunan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve alt ölçeklerin aynı özelliği yoklayan maddelerden oluştuğunu gösteriyor.

İç tutarlılık katsayılarının belirlenmesinden sonra ikinci aşama olarak madde analizi işlemleri gerçekleştirildi. Madde toplam korelasyonu, bir maddenin alt boyuttaki maddeleri toplamları ile arasındaki korelasyon değeridir. Bu değer .30 üzerinde olması maddelerin diğer maddelerle iyi uyum gösterdiğini ifade eder (Büyüköztürk, 2012). Madde ayırt edicilik değeri için toplam puan büyükten küçüğe sıralanır, alt ve üst yüzde 27'lik dilimler alınır ve bu iki grup puanları ortalamaları arasındaki fark t testi ile analiz edilir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkması ölçeğin iç tutarlılığının bir kanıtıdır (Büyüköztürk, 2012). Tablo 5'te yer alan tüm t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olması ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu kanıtıyor.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Yukarıda açıklandığı üzere, yapılan AFA sonucuna göre geliştirilen ölçek sekiz faktöre ayrıldı. AFA ile belirlenen yapının doğrulanması amacıyla, DFA yapılmıştır. DFA, farklı bir dilden çevrilen ölçeğin faktör yapısının onaylanması, kuramsal olarak

belirlenen faktörlerden oluşturulan yapının doğruluğunun test edilmesi ve açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen faktör yapısının sağlamlasının yapılması amacıyla kullanılır (Byrne, 2012; Bayram, 2013). Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin uyumu için ki-kare istatistik değeri ve uyum iyiliği indekslerine bakılır (Hu & Bentler, 1999: 2). Doğrulayıcı Faktör Analizinde ölçek yapısının uygunluğu ki-kare (χ^2/df oranı) ve uyum iyiliği indekslerine (GFI, AGFI, CFI, RMSEA, RMR, SRMR) göre değerlendirilir (Schumacker & Lomax, 1996). χ^2/df oranının 2'nin altında olması iyi uyumu, 5'in altında olması ise kabul edilebilir uyumu gösterir. RMSEA değerinin .05'ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumu, .05 ve .08 arasında olması yeterli uyumu, .08 ve .10 arasında ise zayıf bir uyumu gösterir. AGFI ve GFI değerlerinin .95 üzeri mükemmel uyumu, .90 ve üzeri iyi bir uyumu gösterir. CFI için ise .90 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir uyumu, .95 ve üzeri iyi uyumu gösterir (Schumacker & Lomax, 1996; Byrne, 2001; Hu & Bentler, 1999).

Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen bulgulara göre, X^2/df ($=1.928<2$) ve RMSEA ($=.046<.05$) değerleri iyi bir uyumun varlığını kanıtıyor (Schumacker & Lomax, 1996). Bunun yanında model uyumunu gösteren diğer değerler beklenenin biraz altında çıktı (GFI=.87<.90, AGFI=.85<.90, CFI=.89<.90,) (Schumacker & Lomax, 1996; Byrne, 2001). X^2/DF ve RMSEA değerlerinin oldukça yüksek çıkması ve diğer uyum değerlerinin ise alt sınırlara yakın olması elde edilen ölçek modelinin iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılabılır.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu çalışmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen "öğretmenler için eğitimde kalıpyargılar ölçeğinin" geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Araştırma İstanbul ilinde, ilk, orta ve lise düzeylerinde görev yapan 442 öğretmen üzerinde gerçekleştirildi. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapıldı. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek, (1) okul yöneticisi, (2) cinsiyet, (3) veli etkisi, (4) tecrübe, (5) öğrenci, (6) yöntem, (7) veli ve (8) öğretmen olarak adlandırılan sekiz alt boyuta ayrıldı. Ölçek maddelerinin yazılması aşamasında maddeler bu sekiz boyut düşünülerek hazırlanmıştı. AFA sürecinde öğrenci ve veli etkisi alt boyutları için hazırlanan maddelerin büyük çoğunluğu açıklayıcı faktör analizi sürecinde atıldı. Kalan maddelerin bu boyutlardaki kalıpyargılaştırma eğilimini ölçeceği varsayıldığından kalan maddelerin kapsam geçerliğinin yeterli olacağı kabul edildi.

Okul yöneticisi, cinsiyet, veli etkisi, tecrübe, öğrenci, yöntem, veli ve öğretmen alt boyutlarının varyans yüzdeleri sırasıyla,

Tablo 4: Alt Boyutların/Faktörlerin Cronbach Alfa Değerleri

Faktör	Cronbach Alfa Değeri	Faktör	Cronbach Alfa Değeri
Faktör 1	.886	Faktör 6	.802
Faktör 2	.868	Faktör 7	.750
Faktör 3	.840	Faktör 8	.740
Faktör 4	.821	Toplam	.866
Faktör 5	.821		

13.29, 10.87, 6.36, 6.12, 5.38, 5.04, 4.56 ve 4.35 olup, sekiz alt boyutun açıkladığı toplam varyans yüzdesi 55.98'dir. Bu değer çok faktörlü ölçekler için alt sınır değer olarak kabul edilen .40'dan yüksektir (Özdamar, 2016). Maddelerin faktör yükleri, okul yöneticisi alt boyutunda .79 ile .60, cinsiyet alt boyutunda .78 ile .66, veli etkisi alt boyutunda .81 ile .58, tec-

rübe alt boyutunda .79 ile .58, öğrenci alt boyutunda .73 ile .45, yöntem alt boyutunda .74 ile .58, veli alt boyutunda .75 ile .64 ve öğretmen alt boyutunda .72 ile .55 arasında değişiyor. Büyüköztürk (2012)'e göre faktör yük değerlerinin .45 ve üzeri olması madde seçimi için iyi bir ölçüttür. Bu değerlere göre, sekiz alt ölçekte bulunan maddelerin faktör yüklerinin tama-

Tablo 5: Ölçek Maddelerine Ait Madde Analizi Değerleri

Faktör	Madde	Cronbach alfa	Madde Toplam	Madde Ayırtedicilik	
				t	p
Faktör 1	s55	.881	.551	7.018	.000
	s56	.870	.673	6.857	.000
	s57	.869	.693	6.797	.000
	s58	.869	.699	6.773	.000
	s59	.878	.583	6.460	.000
	s61	.872	.663	7.734	.000
	s62	.876	.607	7.898	.000
	s63	.867	.716	8.182	.000
	s70	.880	.572	7.748	.000
Faktör 2	s22	.860	.569	9.496	.000
	s23	.852	.621	8.962	.000
	s24	.843	.690	8.387	.000
	s25	.837	.731	9.450	.000
	s26	.850	.635	10.006	.000
	s27	.852	.625	9.901	.000
	s28	.851	.631	10.209	.000
Faktör 3	s10	.708	.520	8.432	.000
	s16	.673	.583	7.017	.000
	s30	.755	.426	5.567	.000
	s31	.623	.665	8.141	.000
Faktör 4	s50	.696	.444	6.385	.000
	s52	.570	.653	9.401	.000
	s53	.722	.406	6.249	.000
	s54	.635	.550	7.138	.000
Faktör 5	s2	.516	.461	5.279	.000
	s18	.567	.384	4.251	.000
	s37	.512	.456	7.873	.000
	s73	.615	.322	6.566	.000
Faktör 6	s39	.558	.377	7.068	.000
	s40	.454	.445	6.162	.000
	s41	.499	.417	5.141	.000
Faktör 7	s66	.572	.374	4.900	.000
	s67	.266	.463	3.695	.000
	s68	.454	.358	4.965	.000
Faktör 8	s44	.501	.366	5.487	.000
	s45	.351	.353	5.222	.000
	s46	.361	.346	7.333	.000

mının .45'in üzerinde olması maddelerin içerisinde bulunduğu yapı ile uyum sağladığını gösteriyor. Madde analizi kapsamında hesaplanan madde toplam değerlerinin tüm maddeler için alt sınır değer olan .30'dan yüksek olması maddelerin birbiriyle uyumlu olduğunu gösterir; ayrıca farkın anlamlı çıkması da ölçeğin iç tutarlılığının bir kanıtıdır (Büyüköztürk, 2007). Madde ayırt edicilik için hesaplanan alt ve üst gruplar arasındaki t testi sonuçları tüm maddelerde .001 düzeyinde anlamlı sonuç vermiştir. Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa değeri, okul yöneticisi alt boyutu için .89, cinsiyet alt boyutu için .87, veli etkisi alt boyutu için .84, tecrübe alt boyutu için .82, öğrenci alt boyutu için .82, yöntem alt boyutu için .80, veli alt boyutu için .75 ve öğretmen alt boyutu için .74 olarak tespit edilmiştir. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan alt boyutların/ölçeklerin alfa katsayısı yüksek olur. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenilirlik katsayısı 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1997). Bu bilgilere göre, ölçeğin alt boyutlarında Cronbach alfa değerinin yeterli düzeyde olduğu, yani maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizi ile tespit edilen sekiz faktörlü yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile de onaylandı. X^2/df ($=1.928<2$) ve RMSEA ($=.046<.05$) değerleri iyi bir uyumun varlığını kanıtlamıştır (Schumacker & Lomax, 1996). Diğer uyum indeksleri kabul edilir sınırların biraz altında ($GFI=.87<.90$, $AGFI=.85<.90$, $CFI=.89<.90$,) (Schumacker & Lomax, 1996; Byrne, 2001) olmasına rağmen kritik iki değer olan X^2/df ve RMSEA'nın yüksek uyumu göstermesi modelin kabul edilmesini sağlamıştır.

Ölçekten veya alt boyutlardan elde edilen puanın yüksekliği öğretmenlerin ilgili boyutta kalıpyargılaştırma eğilimlerinin yüksek olduğunu gösterir. Düşük puan ise düşük kalıpyargılaştırma eğiliminin göstergesidir. Ölçeğin alt boyutları, birbirinden bağımsız olarak kullanılabilir. Ayrıca genel eğilimi belirlemek amacıyla toplam puan da elde edilebilir.

Öğretmenler için eğitimde kalıpyargılar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara dayalı olarak, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Buradan hareketle, öğretmenler için eğitimde kalıpyargılar ölçeğinin öğretmenlerin eğitim ortamındaki kalıpyargılaştırma eğilimlerini tespit etmek amacıyla kullanılacağı söylenebilir. Ölçek ve/ya alt boyutlar kullanılarak öncelikle öğretmenlerin sahip oldukları kalıpyargı düzeylerinin öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin meslek tercihleri, olumlu okul iklimi üzerine etkileri incelenebilir. Bunun yanında ölçek, öğretmenlerin kalıpyargılaştırma eğilimlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinde de kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Altun, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin obeziteye ilişkin önyargılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aronson, E. (2002). *The social animal*. New York: Worth Publisher.
- Aronson, E., & Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. (Çev. Gündüz O.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Aronson, J. (2004). The threat of stereotype. *Educational Leadership*, 62(3), 14-19.

- Bağçeli, P. (2008). Köyde ve kentte yaşayan 7-8 yaş arası çocukların cinsiyet kalıpyargıları ve cinsiyete bağlı oynadıkları oyun ve oyuncaklar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi. Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge Taylor & Francis Group. Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35-53.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi. Retrieved from <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/892014085156Pages%20from%204-Cok%20Degiskenli%20C4%B0statistik%20BASKI.pdf>
- Demirel, P. (2009). Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencelerde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yetkinlik ve sevecenlik algısı temelinde incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- DeVellis, R. F. (2014). Ölçek geliştirme kuramı ve uygulamalar. (Çev. Ed. Totan T.). Ankara: Nobel Yayıncılık. Good, C., Aronson, J., & Harder, J. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 17-28.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kahraman, P. B., & Başal, H. A. (2011). Play and toys played by children according to mother's educational level with sex role stereotypes. *Social Sciences*, 6(1), 1344-1366.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: a practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Locke, V., & Johnston, L., (2001). Stereotyping and prejudice: a social cognitive approach. In Reynolds, K., & Augoustinos, M. (Eds) *Understanding prejudice, racism and social conflict* (pp. 107-126). London: Sage Publications. Ludwikowski, W. M. A., Vogel, D., & Armstrong, P. I. (2009) Attitudes toward career counseling: The role of public and selfstigma. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 408-416.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Picho, K., Rodriguez A., & Finnie, L. (2013). Exploring the moderating role of context on the mathematics performance of females under stereotype threat: a meta-analysis. *The Journal of Social Psychology*, 153(3), 299-333.
- Schumacker, R. E., & Loma, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sherman, J. W., Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Attention and stereotyping: cognitive constraints on the construction of meaningful social impressions. *European Review of Social Psychology, 11*(1), 145-175.
- Singletary, S.L., Ruggs, E.N., & Hebl, M.R. (2009). Stereotype threat: causes, effects, and remedies. In Bogue B. & Cady E. (Eds.) *Applying research to practice (ARP) resources*. Washington D. C.: Society of Women Engineers (SWE) Assessing Women and Men in Engineering (ASE) Project, Chicago, and Center for the Advancement of Scholarship on Engineering Education (CASEE). Retrieved from http://www.engr.psu.edu/awe/secured/director/assessment/Literature_Overview/PDF_overviews/ARP_StereotypeThreat_Overview_31909.pdf
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality And Social Psychology, 69*, 797-811.
- Stroessner, S., & Good, C. (2014). Stereotype threat: An overview excerpts and adaptations. Retrieved from http://diversity.arizona.edu/sites/diversity/files/stereotype_threat_overview.pdf
- Şenel, O. (2013). Müzik algısı, müzik tercihi ve sosyal kimlik bağlamında müzikte önyargı ve kalıp yargı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, N. (2010). Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). : Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Thoman, D. B., Smith, J. L., Brown, E. R., Chase, J., & Lee, J. Y. K. (2013). Beyond performance: a motivational experiences model of stereotype threat. *Educational Psychology Review, 25*(2), 211-243.
- Ünlü, S. (2004). *Sosyal psikoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Türkiye'deki Araştırma ve Uygulama Merkezleri Üzerine Bir İnceleme

An Analysis on Research and Application Centers in Turkey

Feride ÖKSÜZ GÜL, Yusuf ALPAYDIN

ÖZ

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, üniversitelerin bilgi üretmesi, uygulamaya ve toplumsal refaha katkı sağlaması beklenir. Bu sadece gelişmekte olan ülkeler için geçerli değildir. Modern üniversite kavramı bu temel üzerine inşa edilmiştir. Başka bir deyişle, modern üniversite tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-bilgi-ekonomi boyutlarını bir araya getirir. Bu yüzden üniversitelerin ve üniversitelerde kurulan araştırma ve uygulama merkezlerinin kuruluş amaçları, toplumsal ihtiyaçları ve sorunları belirleme ve bu doğrultuda çözümler üretmektir. Araştırma ve uygulama merkezleri hükümet ajansları, özel şirketler veya diğer kurumlar tarafından desteklenen, çoğunlukla disiplinler arası alanlarda araştırmaların yapıldığı üniversite içinde faaliyet gösteren kurumlardır. Rektörlüklere ya da diğer birimlere bağlı çalışan bu merkezlerin işlevsellikleri tartışılrsa da, ülkemizde özellikle devlet üniversitelerinde pek çok araştırma ve uygulama merkezi açılmıştır. Bu çalışmanın amacı, 2000 yılı öncesinde kurulan üniversitelerdeki araştırma ve uygulama merkezlerinin "web" sitelerindeki bilgileri ile yönetmeliklerini incelemektir. Araştırma yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılan bu çalışmada ilk aşamada "web" sitelerinde beyan edilen bilgilere bakılarak merkezlerin çevrimiçi olarak erişilebilir olma durumları ve farklı değişkenlere göre dağılımları incelenmiştir. İkinci aşamada ise, çalışma grubu oluşturulurken merkezlere ait yönetmelikler belli ölçütlere göre seçilmiştir. Bunun için öncelikle, araştırma ve uygulama merkezleri çalışma alanlarına göre kategorilendirilmiş; elde edilen 13 kategoriden en çok merkez sahibi olan beş kategori belirlenmiştir. Her bir kategoride faaliyet gösteren üçer merkezin yönetmelikleri, amaçları ve faaliyet alanları bakımından içerik analizine tabii tutulmuştur. Bulgulara göre, 2000 yılı öncesinde ülkemizde kurulan kamu ve özel üniversite sayısı 73'tür. Üniversitelerin web sitelerinde beyan ettikleri bilgilere göre 73 üniversitede toplam 1677 adet araştırma ve uygulama merkezi yer almaktadır. Bunlardan 1211 merkeze çevrimiçi olarak erişilebilmektedir. Ancak merkezlerin çevrimiçi ortamda paylaştığı bilgiler farklılık göstermektedir. Ülkemizde araştırma ve uygulama merkezleri daha köklü üniversitelerin bulunduğu şehirlerde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, diğer şehirlere göre daha çok üniversitenin bulunduğu İstanbul ve Ankara şehirleri bölgelerdeki merkez sayısını etkilemektedir. 466 merkezin ise çevrimiçi ortamda erişilebilirliği bulunmamaktadır. İncelenen yönetmelikler, aynı alanda çalışan ve aynı ismi taşıyan merkezlerin hem amaçları hem de faaliyet alanları bakımından pek çok farklılık barındırdığını ortaya koymuştur. Bu farklılıklar özellikle faaliyet alanlarında dikkat çekicidir. Yönetmeliklerden elde edilen verilere göre faaliyet alanları araştırma, uygulama, materyal/program/teknoloji geliştirme, danışmanlık ve finansman temaları altında toplanmıştır. Araştırma ve uygulama merkezlerinin bu alanlara verdikleri önem ve ağırlık üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Ülkemizdeki pek çok araştırma ve uygulama merkezinin etkin şekilde çalışmadığı, çalışanların ise araştırma odaklı olmayıp uygulamaya önem veren merkezler olduğu görülmüştür. Araştırma odaklı olmayan sürekli eğitim ve uzaktan eğitim gibi merkezlerin ve araştırma hastanelerinin ise etkin olarak çalıştığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Araştırma, Uygulama, Araştırma ve uygulama merkezleri

Feride ÖKSÜZ GÜL (✉)

ORCID ID: 0000-0002-4958-7928

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
İstanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, İstanbul, Turkey
ferideoksuz@gmail.com

Yusuf ALPAYDIN

ORCID ID: 0000-0001-8263-8793

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Educational Sciences, İstanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 22.10.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 16.01.2017

ABSTRACT

In developing countries like Turkey, universities are expected to contribute to the formation and implementation of knowledge and social development. This is the case not only for developing countries, but also for developed countries. The modern university concept is based on these foundations. Similar to modern universities in other countries, our universities also bring the dimensions of education, knowledge and economy together. Therefore, the purpose of universities and establishing research and application centers at universities are to identify the social needs and problems and to find solutions accordingly. Research and application centers are those university-based institutions in which mostly interdisciplinary studies are conducted and they are supported by governmental agencies, private companies or other institutions. Although the effectiveness of these centers, which work in connection with the rectorship or other units is arguable, many research and application centers have been established in our country especially at state universities. The purpose of this study is to examine the information presented in Web sites and the regulations of research and application centers established before 2000. In this document analysis, firstly, the numerical data were examined by using percentage and frequency values. As a result, the distribution of these centers in private and state universities was found out. In the second phase, research and application centers were classified under 13 categories according to their research areas and five categories were selected among those which had the highest number of centers. The regulations, goals and activities of 3 centers from each category were subjected to content analysis. According to the findings, there are 73 state and private universities which were established before 2000. There is a total of 1677 research and application centers at these 73 universities according to the information retrieved from their web sites. 1211 of these centers have online access. However, the information shared by the centers in online platforms varies significantly. In our country, research and application centers are concentrated in regions where more early established universities are located. In addition, Istanbul and Ankara, which have more universities than other cities, affect the number of centers in the regions. It is also seen that 466 centers are not accessed online at all. An analysis of regulations show that those centers which work in the same domain and share the same name display many differences both in terms of their goals and areas of activity. These differences are remarkable especially in activity areas. According to data obtained from the regulations, activity areas fall into the categories of research, application, technology/material/program development, finance and consultancy. The research and application centers at different universities vary in the way they pay attention to and put emphasis on these categories. . It is also observed that research and application centers do not work very actively and those centers which are more active give more importance to practice rather than research. Centers such as ongoing education and distance education, whose focus is not research, and research hospitals seems to work actively.

Keywords: Research, Application, Research and application centers

GİRİŞ

Kökenleri ortaçağ Avrupa'sına dayandırılan modern üniversiteler, ancak 19. yüzyıl itibariyle bilginin üretildiği ve uygulandığı araştırma kurumları olmuştur. Bunun öncesinde üniversiteler; bilgiyi aktaran, yorumlayan ve koruyan kültürel ve entelektüel kurumlar olarak varlığını sürdürmüştür. Wilhelm von Humboldt'un icadı olarak kabul edilen modern araştırma üniversitesine kadar bilimsel araştırma çoğunlukla üniversite dışında gerçekleşmekteydi. Humboldt'un fikri daha sonra ulusal kalkınma öncelleyen ve üniversitelerde devlet tarafından desteklenen bilimi ortaya çıkarmıştır. Bu fikir Alman üniversitelerinde kanıtladıktan sonra Avrupa'ya, ardından Japonya'ya ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ne yayılmıştır. Humboldt modeli olarak adlandırılan araştırma üniversitesi, hem bilimi hem de yükseköğretimin örgütlenmesini etkilemiştir. Bölüm başkanlığı sistemiyle belli disiplinlere profesörlerin atanması, bilimsel alanların da ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur (Altbach, 2007). Günümüzde coğrafi konumu ne olursa olsun neredeyse tüm üniversiteler, yapısı ve temelleri itibariyle Avrupa modeline dayanmaktadır. Bu sebeple, araştırma ve uygulamanın günümüzdeki üniversitelerdeki konumunu anlamak için üniversitelerin yaşadığı değişimi anlamak faydalı olacaktır. Üniversitelerin bilgiyi aktarma misyonundan bilgiyi üretme misyonuna doğru geçmesi ve ulusal kalkınmayı hedeflemesi, akademik sistemin bilimsel araştırma yapma ve uygulanabilir

sonuçlara ulaşma işlevini nasıl edindiğini gösterir. Bunun yanında akademik sistem, yükseköğretimin kitleleşmesine doğru bir evrim geçirmiştir. Trow (2006), ülkelerin büyük bir kısmının elit bir yükseköğretim sisteminden kitlelerin ulaşabildiği yükseköğretim sistemine geçtiğini belirtir. Gittikçe artan öğrenci nüfusu ve bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının olması, yükseköğretimin amaçlarının kapsamını genişletse de araştırma işlevi ön plandadır.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, üniversitelerin bilgi üretmesi, uygulamaya katkı sağlaması ve toplumsal refaha katkı sağlaması beklenir. Bu sadece gelişmekte olan ülkeler için geçerli değildir. Modern üniversite kavramı bu temel üzerine inşa edilmiştir. Başka bir deyişle, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de üniversiteler eğitim-bilgi-ekonomi boyutlarını bir araya getirir. Bu yüzden üniversiteler ve üniversitelerde kurulan araştırma ve uygulama merkezlerinin kuruluş amaçları, toplumsal ihtiyaçları ve sorunları belirleme ve bu doğrultuda çözümler üretmektir. Bu çerçevede 2547 sayılı ve 06.11.1981 tarihli Yükseköğretim Kanunu'nda üniversitelerin araştırma işlevi açıklanırken, bu işlevi icra eden birimler enstitü, fakülte, yüksekokul ve araştırma ve uygulama merkezleri olarak sınıflandırılmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 1981; 1982). Yükseköğretim Kanunu'nun 3. Maddesinin j bendinde uygulama ve araştırma merkezi "yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretimin desteklenmesi amacıyla çeşitli alanların uygulama

ihtiyacı ve bazı meslek dallarının hazırlık ve destek faaliyetleri için eğitim - öğretim, uygulama ve araştırmaların sürdürüldüğü bir yükseköğretim kurumu” olarak tanımlanmıştır. Bu yasa çerçevesinde yayınlanan 17609 sayılı yönetmelikte Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’nun izni ile üniversitelerde araştırma ve uygulama merkezlerinin kurulabileceğine hükmedilmiştir (YÖK, 1981). Belirtilen sınırlar içerisinde üniversitelerde araştırma merkezleri kurulurken, bu merkezlerin odak noktasına aldığı ana temaların ilgili alandaki araştırmalara öncülük etme işlevi ile araştırma işlevi ön plandadır. Bunun yanında bu merkezlerin bulunduğu bölgedeki sorunlara çözüm üretme arayışının olduğu da ifade edilir. Ancak ülkemizde araştırma ve uygulama merkezlerinin bu işlevlerini yerine getiremediği yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Emsen (2007), Atatürk Üniversitesi, uygulama ve araştırma merkezlerinde gerçekleştirdiği çalışmada, bu merkezlerin, kuruluş amacından farklı olarak, gerek ekonomik gerekse fiziki ve beşeri altyapı yetersizlikleri içerisinde bulduklarını ve beklenen işlevlerini yerine getiremediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Bayraktutan (2007) ve Yıldız (2007), sırasıyla Kocaeli Üniversitesi’nde ve Erciyes Üniversitesi’nde araştırma ve uygulama merkezlerini çalışmayan birimler olarak nitelendirmiştir.

Araştırma ve uygulama merkezi hükümet ajansları, özel şirketler veya diğer kurumlar tarafından desteklenen, çoğunlukla disiplinler arası alanlarda araştırmaların yapıldığı üniversite içinde faaliyet gösteren bir kurumdur. Araştırma merkezleri pek çok yönden kendine has kurumlar olarak karşımıza çıkar. Öncelikle farklı uzmanlık alanlarından araştırmacıları bir araya getirmesi sebebiyle merkezler, fakülteye göre daha disiplinler arası bir kültüre sahiptir. Araştırma merkezleri üniversite ile çevresi arasındaki sınırları daha belirsiz hale getirir. Üniversite ile yerel toplum arasında bir köprü oluşturur (Steffensen, Rogers, & Speakman, 2000). Kendi disiplinleri içerisinde faaliyet gösteren akademik birimlerin aksine araştırma ve uygulama merkezleri kalıcı birimler değildir. İhtiyaçlara ve bölgeye göre şekillenebilirler. Ancak bu özellikleri sayesinde araştırma ve uygulama merkezleri, üniversitenin dış etkiler karşısında daha esnek kalabilmesine olanak sağlar. Bu merkezler ihtiyaç kalmadığında kapatılabilir; yeni ihtiyaçlar doğrultusunda yeni merkezler açılabilir. Bu da bir anlamda küresel anlamda uyum sağlama kabiliyetini arttırabilir.

Araştırma ve uygulama merkezleri etkin şekilde çalıştıklarında üniversiteye pek çok katkı sunabileceği gibi faaliyetlerin yürütülmesi sırasında bazı sorunlara da yol açabilir. Mallon (2006) yaptığı araştırmada ABD’deki altı farklı üniversitedeki rektörler, dekanlar, bölüm başkanları ve diğer yöneticilerle yaptığı görüşmelerde, araştırma merkezlerinin özellikle tıp alanında ne gibi faydaları beraberinde getirdiğini ve araştırma merkezlerinin sürdürülmesinde karşılaşılan zorlukları incelemiştir. Bu çalışmaya göre üniversitelerin, aşağıdaki sebeplerle araştırma merkezleri kurduğu görülmüştür:

- Fakülteadaki istihdamı ve sürekliliğini desteklemek.
- Bilimsel iş birliğini yaratmak ve bu iş birliğini desteklemek.
- Araştırma kaynaklarını güvenceye almak ve araştırma desteği sağlamak.

- Topluluk bilinci oluşturmak ve sürekli öğrenmeyi tetiklemek.
- Örgütsel esneklik kazanmak.
- Toplumsal sorunlara odaklanmak ve mali destek edinmek.

Fakülteye personel alımı, her ne kadar akademik alanlarda alınan başvurulara dayansa da ABD’de araştırma merkezlerinden de öğretim üyesi alınımının yapıldığı görülmüştür. Ülkemizde araştırma ve uygulama merkezlerinde çalışan personel fakülte-lerdeki akademik personelden oluştuğu için böyle bir istihdam desteği görülmesi zor olabilir. Ancak ABD’deki araştırma merkezlerinin daha bağımsız yapısı buna müsaittir. Bununla birlikte fakültelerin, araştırma merkezlerinden sağladıkları istihdam aracılığıyla kaynak elde ettikleri tespit edilmiştir. Böylece fakülte ve araştırma merkezi arasında her iki tarafı da destekleyen ilişkiler kurulabilir. Araştırma merkezlerinin ülkemize göre daha bağımsız yapıda olması sanılabileceğinin aksine ayrılık getirmemiştir. Araştırma merkezlerinin kurulma nedeni fakülte araştırmalarının ihtiyaçlarına göre şekillendiğinden, merkezler fakültelerin çıkarlarıyla hareket etmektedir. Araştırma merkezlerinde kurulan ekipler ve laboratuvarlar akademisyenler arasında iş birliğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırma merkezlerinin diğer bir faydası bu merkezlerin özel hizmetler ve ekipman alabilme kabiliyetinden gelir. Mallon’un (2006) çalışması, fakülte üyelerinin, sadece özelleştirilmiş merkezlere verilen fonları almak için araştırma merkezi kurduğunu göstermiştir. Aslında bu kabiliyet sayesinde mali imkânsızlıklar sebebiyle yapılmayan araştırmaları hayata geçirmektedir.

Araştırma merkezleri, hâlihazırda bir arada çalışan ve aynı ilgiyi paylaşan araştırmacıları bir araya getirir. Bunun yanında, araştırmalara dâhil olan farklı disiplinlerden insanların da bir araya gelme imkânı olur (Boardman & Corley, 2008). Bu da fakültede disiplinler arası bir kültür oluşturur (Bozeman & Boardman, 2003). Araştırma merkezleri çoğunlukla belli konulara odaklanır (Geiger, 1990). Üniversitenin çalışma alanları ve içinde bulunduğu bölge bu araştırma alanlarını az ya da çok etkiler. Ülkemizde, üniversitelerde açılan araştırma ve uygulama merkezlerinin bölgesel sorunlara çözüm üretme işlevi üzerinde durulur. Araştırma ve uygulama merkezlerinin açılmasına ilişkin yönetmelikte (YÖK, 2000) merkezlerin özelde üniversiteye genelde ise topluma katkı sağlaması bir ölçüt olarak ifade edilmiştir.

Tüm bu faydalarına rağmen, araştırma ve uygulama merkezlerinin yönetimi pek çok zorluğu da beraberinde getirir. Çünkü belirlenen hedefler ne kadar ideal olursa olsun, uygulamada aksaklıklar çıkabilir. Özellikle ülkemizde araştırma ve uygulama merkezlerinin belli bir kısmının etkin olmadığı görülmektedir (Emsen, 2007). Bazı durumlarda ise, bu merkezlerin yönetimi akademik liderler için zorlu zamanlara sebep olmaktadır. Mallon (2006), üniversitenin çeşitli kademelerinde çalışmakta olan yöneticilerin araştırma merkezlerinin yönetiminde karşılaştıkları sıkıntıları onların deneyimlerine göre belli başlıklar altında toplamıştır: Bölümler arası rekabet, istihdamda yaşanan sıkıntılar, fakülte hedeflerinin araştırmaya odaklanması, değerlendirme, yönetim ve otorite, kadro ve yükselmeye yaşanan sıkıntılar, genç personelin yetişmesinde yaşanan sıkıntılar (Mallon, 2006: 507).

Bu çalışmada ülkemizdeki üniversitelerin “web” sitelerinde beyan ettikleri bilgilere göre bünyesinde barındırdıkları araştırma ve uygulama merkezleri tespit edilmiştir. Yapılan doküman analizine göre ülkemizde üniversite başına yaklaşık 23 araştırma ve uygulama merkezi düşmektedir. Bu sayı oldukça yoğun sayıda merkez olduğunu göstermektedir. Bu merkezlerin çalışma tarzlarına ve etkililiğine ilişkin pek çok soru işareti bulunur. Buna rağmen henüz bu alanda kısıtlı sayıda araştırma yapılmıştır. Resmi gazetede yayımlanan yönetmelikler çerçevesinde faaliyet gösteren bu merkezlere ilişkin doküman analizine ve uygulamalı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu sebeple bu çalışmada öncelikle Türkiye’deki araştırma ve uygulama merkezlerine ilişkin doküman analizi gerçekleştirmek ve bu bilgileri kullanarak belli alanlarda çalışan merkezlerin yönetmeliklerini incelemek amaçlanmaktadır. Buna göre araştırmanın amacı, 2000 yılı öncesinde kurulan yükseköğretim kurumlarında faaliyet gösteren, araştırma ve uygulama merkezlerinin web sitelerine ve yönetmeliklerine ilişkin doküman analizi gerçekleştirmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yükseköğretim kurumlarının resmi web sitelerinde verilen bilgilere göre; araştırma ve uygulama merkezlerinin devlet ve vakıf üniversitelerine göre dağılımı nedir?
2. Yükseköğretim kurumlarının resmi web sitelerinde verilen bilgilere göre; araştırma ve uygulama merkezlerinin “online” olarak erişilebilirlik durumu nedir?
3. Yükseköğretim kurumlarının resmi web sitelerinde verilen bilgilere göre; araştırma ve uygulama merkezlerinin bölgelere göre dağılımı nedir?
4. Seçilen araştırma ve uygulama merkezlerinin yönetmeliklerinde belirledikleri amaçlar nasıldır?
5. Seçilen araştırma ve uygulama merkezlerinin yönetmeliklerinde belirledikleri faaliyet alanları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında faaliyet gösteren araştırma ve uygulama merkezlerinin web sitelerinde yayınladıkları bilgiler ile yönetmelikleri incelendiğinden, yöntem olarak doküman analizi seçilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabildiği gibi, diğer nitel desenlerde ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizinde hangi dokümanların kullanılacağı araştırma sorusu ile yakından ilgilidir. Eğitim ile ilgili araştırmalarda ders kitapları, program yönergeleri, yazışmalar, öğrenci kayıtları, ders ödevleri, sınavlar ve resmi belgeler vb. incelenebilir (Bogdan & Biklen, 2007). Araştırmacı amacına göre pek çok dokümanı çalışmasına dahil edebilir. Yukarıda da belirtildiği üzere yükseköğretim kurumlarının web sayfalarında yer alan, araştırma ve uygulama merkezlerine ilişkin bilgilerle araştırma ve uygulama merkezlerinin resmi gazetede yayımlanan yönetmelikleri incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada doküman analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple iki aşamada farklı çalışma grupları yer almaktadır. İlk aşamada araştırma ve uygulama merkezlerinin yükseköğretim kurumlarının resmi web sayfalarında yer alan bilgileri analiz edilmiştir. Bu sebeple, 2000 yılı öncesinde kurulan 73 üniversitenin web sayfalarının, araştırma ve uygulama merkezleriyle ilgili olan bölümleri incelenmiştir. Türkiye genelinde tespit edilen 1677 araştırma ve uygulama merkezinin bağlı olduğu kurumun web sitesinde yer alan sayfası veya varsa bağımsız web sayfası incelenmiştir.

Tablo 1: Merkezlere İlişkin Kategoriler ve Sayıları

Kategoriler	Merkez Sayısı
Sosyal Bilimler	453
Fen Bilimleri ve Teknoloji	274
Tıp ve Sağlık Bilimleri	210
Kariyer, Gelişim ve Hayat Boyu Öğrenme	142
Doğal Kaynaklar, Çevre ve Afetler	116
Bölgesel Merkezler	106
Tarım, Hayvancılık ve Botanik	77
İnsan Hakları ve Kadın Araştırmaları	68
Kültür ve Sanat	65
Yönetim, Strateji ve Politika	63
Ekonomi ve Girişimcilik	55
Hukuk	30
Spor	18
Toplam	1677

İkinci aşamada ise bu merkezlerin yönetmeliklerinin, amaçları ve faaliyet alanları bakımından, incelenmesi hedeflenmiştir. Merkezlerin sayılarının ve çeşitliliğinin fazla olması sebebiyle aralarında seçim yapabilmek için merkezler, çalışma alanlarına göre Tablo 1’deki gibi kategoriler altında toplanmıştır. Bu kategorilerden en fazla merkeze sahip ilk beşi seçilmiş; bu beş kategoriden ise üçer merkezin yönetmelikleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Elde edilen verilere göre ilk beş kategori şöyle sıralanmaktadır: Sosyal bilimler (453), fen bilimleri ve teknoloji (274), tıp ve sağlık bilimleri (210), kariyer, gelişim ve hayat boyu öğrenme (142). Her bir kategoriden incelenen üç merkezin belirlenmesi için bir ölçüt belirlenmiştir. Buna göre; URAP (“University Ranking by Academic Performance”) tarafından 2016-2017 yılı için hazırlanan ‘2000 yılından önce kurulan üniversiteler genel sıralaması’ kullanılmıştır (URAP, 2017). Bu sıralamaya göre üniversiteler A, B, ve C olarak adlandırılan üç gruba ayrılmıştır. Her bir kategori için seçilen A, B, ve C grubu merkezlerin yönetmelikleri için doküman analizi yapılmıştır. Her kategoriye ait her bir gruptan birer yönetmelik incelenmiş; toplamda 15 yönetmelik için doküman analizi yapılmıştır. Merkezlerin türleri seçilirken, merkezin A, B ve C grubunda yer almasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere göre kategorilerden seçilen merkezler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kategorilerden Seçilen Merkezler

Kategoriler	Araştırma ve Uygulama Merkezi	Grup	Yönetmelik Sayısı
Sosyal Bilimler	Dil Öğretim Merkezi	A, B ve C	3
Fen Bilimleri ve Teknoloji	Bilim ve Teknoloji Merkezi	A, B ve C	3
Tip ve Sağlık Bilimleri	Sağlık Merkezi	A, B ve C	3
Kariyer, Gelişim ve Hayat Boyu Öğrenme	Uzaktan Eğitim Merkezi	A, B ve C	3
Doğal Kaynaklar, Çevre ve Afetler	Çevre Sorunları Merkezi	A, B ve C	3

Verilerin Çözülmesi

Doküman analizinde dokümanların kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizi sırasında dokümanların dört aşamadan geçirilmesi önerilmektedir: Analize konu olan veriden çalışma alanı seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Yıldırım & Şimşek, 2013: 227-232). Doküman analizinde, tüm doküman verisinin incelenmesi her zaman mümkün olmayabilir. Eldeki veri seti içerisinde belli bölümler seçilebilir. Bu çalışmada, araştırma ve uygulama merkezlerine ilişkin bilgiler web sayfalarından incelenmiştir. Buna göre “online” erişilebilirliğe ve dağılıma ilişkin bilgiler toplanmıştır ve bu bilgiler sayısallaştırılmıştır. İkinci aşamada gerçekleştirilen analizde, merkezlere ait yönetmelikler tüm bölümleriyle incelenmemiş; araştırmanın amacına uygun olacak şekilde sınırlandırılmıştır. Buna göre yönetmeliklerde merkezlerin amaçları ile faaliyet alanları seçilmiştir. Merkezlerin amaçları ve faaliyet alanları, aynı zamanda, analizin kategorilerini oluşturmaktadır. Bu kategorilerin belirlenmesinin ardından analiz birimi olarak temalar belirlenmiştir. Temaların altında yer alan ifadeler/kodlar sayısallaştırılmadan doğrudan temaların altında açık olarak tablo içinde yazılmıştır. Tablolarda yer alan bilgiler doğrultusunda, merkezlerin amaçları ve faaliyet alanlarına ilişkin bulgular belirtilmiştir.

BULGULAR

Bulgular iki temel bölümden oluşmaktadır: araştırma ve uygulama merkezlerinin web sayfalarına ilişkin doküman analizi, araştırma ve uygulama merkezlerinin yönetmeliklerine ilişkin doküman analizi. Bu iki bölüm farklı alt başlıklar altında aşağıdaki gibi incelenmektedir.

Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin “Web” Sayfalarına İlişkin Doküman Analizi

Araştırma ve uygulama merkezlerinin Web sayfalarına ilişkin yapılan doküman analizi sonucunda, merkezlerin “online” erişilebilirlik durumlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında merkezlerin devlet ve vakıf üniversitelerindeki dağılımına ve bölgelere göre dağılımına da ulaşılmıştır.

Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin “Online” Erişilebilirlik Durumları ile Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Dağılımı

TÜBİTAK ve KOSGEB gibi kuruluşlar dışında üniversitelerde belli çalışma alanlarında bilgi ve teknoloji üretimini hedefleyen araştırma ve uygulama merkezleri bulunur. Rektörlüklere ya da diğer birimlere bağlı çalışan bu merkezlerin işlevselliği tartışılrsa da

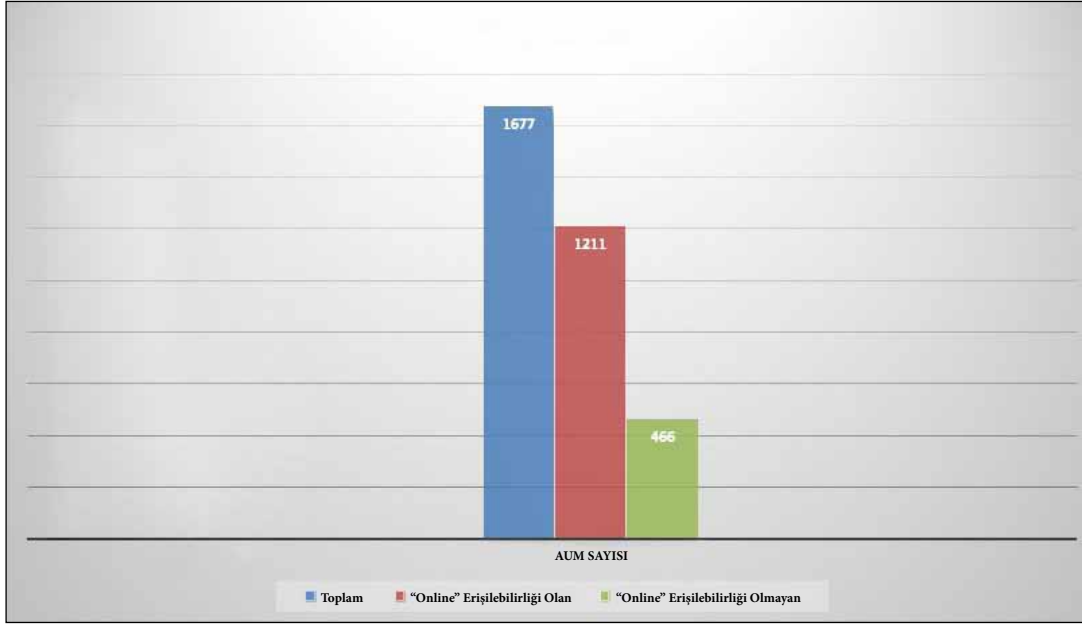
ülkemizde özellikle devlet üniversitelerinden pek çok araştırma ve uygulama merkezi açılmıştır. Bu çalışmada 2000 yılı öncesinde kurulan üniversitelerin araştırma ve uygulama merkezleri incelenmiştir. Buna göre 2000 yılı öncesinde ülkemizde kurulan devlet ve vakıf üniversitesi sayısı 73’tür. Üniversitelerin web sitelerinde beyan ettikleri bilgilere göre 73 üniversitede toplam 1677 adet araştırma ve uygulama merkezi yer almaktadır. 1211 uygulama ve araştırma merkezine kamuoyu “online” olarak erişilebilmektedir. Ancak merkezlerin “online” ortamda paylaştığı bilgiler farklılık göstermektedir. Kimi merkezler, sadece genel bilgiler ve iletişim bilgileri paylaşırken kimi merkezler bunlara ek olarak faaliyetlerini, yönetmeliklerini ve ortak çalışmalarını yayımlamaktadır. 466 araştırma ve uygulama merkezinin ise “online” ortamda erişilebilirliği bulunmamaktadır (bakınız, Şekil 1).

2000 yılı öncesinde kurulan 73 üniversitenin 54’ü devlet üniversitesi iken 19’u özel üniversitedir. Uygulama ve araştırma merkezlerinin çoğunluğu devlet üniversitelerinde bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinde toplam 1487 merkez açılmıştır. Bunlardan 1053 tanesinin bilgilerine erişme olanağı vardır. Ancak 434 araştırma ve uygulama merkezine ait bilgiler “online” ortamlarda yer almamaktadır. Buna göre devlet üniversitelerinde yer alan araştırma ve uygulama merkezlerinin %71’inin bilgileri ulaşılabilir durumdadır. Kalan %29’una ise “online” ortamda erişim sağlanamamaktadır (bakınız, Şekil 2).

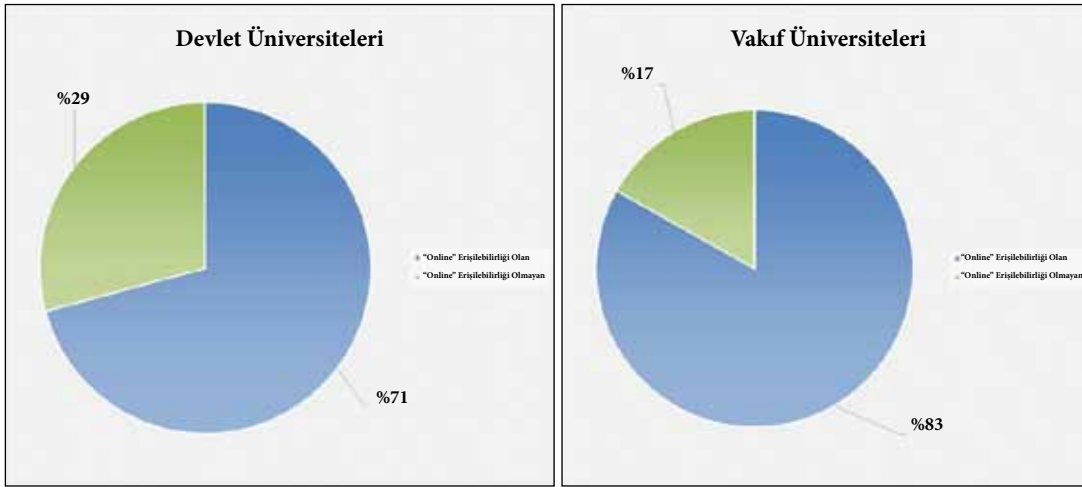
2000 yılı öncesinde kurulan vakıf üniversitelerinde toplam 190 araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır. Bunlardan 158’inin bilgilerine erişmek mümkünken, 32’sinin bilgileri online ortamda paylaşılmamıştır. Buna göre, vakıf üniversitelerinde araştırma ve uygulama merkezlerinin %83’ünün bilgileri “web” sitelerinde yer almaktadır. Bu merkezlerin %17’sine ise erişim sağlanamamaktadır. Bu tabloya bakıldığında özel üniversitelerdeki araştırma ve uygulama merkezlerinin online erişilebilirlik oranlarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin Bölgelere Göre Dağılımı

Ülkemizde araştırma uygulama merkezleri daha köklü üniversitelerin bulunduğu bölgelerde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında, İstanbul ve Ankara gibi bünyesinde daha fazla üniversite bulunduran illerin bölgelerdeki merkezlerin sayısını etkilemektedir. Şekil 4’te de görüldüğü üzere, Marmara Bölgesi 493 merkezle ilk sırada yer alırken İç Anadolu bölgesi 449 merkezle en yoğun ikinci bölgedir. Bu iki bölgeyi sırasıyla 271 merkezle Ege Bölgesi, 209 merkezle Akdeniz Bölgesi, 118 merkezle Doğu Anadolu Bölgesi, 104 merkezle Karadeniz Bölgesi ve son olarak 33 merkezle Güneydoğu Anadolu Bölgesi takip etmektedir.



Şekil 1. Türkiye geneli araştırma ve uygulama merkezi (AVM) bilgileri.



Şekil 2: Devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde araştırma ve uygulama merkezleri.

Bu bölgelerde 2000 yılı öncesinde kurulan üniversite sayıları, araştırma ve uygulama merkezlerinin yoğunluklarını açıklayan bir etmen olarak kabul edilebilir. Marmara Bölgesinde 28, İç Anadolu Bölgesinde 15, Ege Bölgesinde dokuz, Akdeniz Bölgesi’nde yedi, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgesi’nde beş ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde iki üniversite bulunmaktadır. Doğu Anadolu ve Karadeniz’de eşit sayıda üniversite olmasına rağmen ilki az bir farkla öne geçmiştir (bakınız, Şekil 3).

Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin Yönetmeliklerine İlişkin Doküman Analizi

Bu bölümde beş farklı çalışma alanından seçilen A, B ve C grubu merkezlerin yönetmelikleri amaçları ve faaliyet alanları bakımından analiz edilmiştir. Bu yönetmelikler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konmuştur.

Sosyal Bilimler Kategorisi

Sosyal bilimler kategorisinden, dil öğretimi uygulama ve araş-

tırma merkezi seçilmiştir. A, B ve C grubundan seçilen üç üniversitenin dil öğretim uygulama ve araştırma merkezi yönetmeliği analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Amaçlara ve faaliyet alanlarına ait incelemeler aşağıda verilmiştir.

Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Amaçları

A grubu üniversitelerden birinde faaliyet gösteren bu merkez, amacını genel bir ifade ile tanımlayarak dil ile sosyal bilimleri birleştiren tüm alanlarda araştırma ve inceleme yapmak olarak belirlemiştir. Bu amaca ve merkezin faaliyet alanlarına bakıldığında araştırmaya odaklanmayı tercih ettiği görülmektedir. Yönetmelikteki amaç ifadesi aşağıda verilmiştir:

“Merkez, dil ile sosyal bilimleri birleştiren alanlarda ve dil ile ilgili tüm dallarda temel araştırmalar ve incelemeler yapan bir birimdir.”

B grubunda yer alan dil öğretimi araştırma ve uygulama merkezinde amaçlar maddeler halinde listelenmiştir. Bu amaçlar

araştırmacılar tarafından dört kategori altında toplanmıştır: “araştırma, uygulama, danışmanlık ve program geliştirme”. Merkezin yönetmeliğinde uygulamaya ilişkin amaçların yoğunlukta olduğu ve faaliyet alanları ile benzer şekilde ifade edildiği görülmüştür. Bu araştırma ve uygulama merkezinin A grubunda yer alan üniversitenin aksine uygulamaya yöneldiği yorumu yapılabilir. Kurumun uygulamaya ilişkin amaçlarından biri aşağıda yer almaktadır:

“Türkiye’de kuramsal ve betimlemeli dil bilim alanında yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların yabancı dil olarak öğretimi, akademik ve yaratıcı yazma gibi alanlarda uygulamak”

C grubunda yer alan bu merkezin amaçları Türkçe dilinin öğretimine odaklanmaktadır. Merkez, Türkiye’de bulunan yabancılara ve yerlilere Türkçe öğretmenin yanı sıra yurt dışında Türkçe öğretimi yapan akademisyenlerin yetiştirilmesini de amaçları arasına almıştır. Merkezin amaçları, B grubunda yer alan merkezdeki gibi “araştırma, uygulama ve program/materyal geliştirme” kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Bu gruptaki dil öğretim merkezi, uygulama alanında daha fazla amaç belirlemiştir. Bu da merkezin araştırmadan çok uygulamaya ağırlık verdiğine işaret etmektedir. B grubu merkezdeki gibi danışmanlık hizmeti verme amacı bulunmayan bu merkezin kültürel tanıtım başlığı altında incelenebilecek farklı bir amaca yer verdiği görülmüştür. Kültürel tanıtım kategorisine örnek yönetmelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Türkçenin yabancı dil ve anadil olarak öğretilmesi amacıyla Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili eğitim, öğretim ve sertifika hizmetleri vermek”

“Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğretmeyi ve Türk kültürünü tanıtmayı teşvik etmek”

Faaliyet Alanları

A, B ve C grubundan seçilen dil uygulama ve araştırma merkezlerinin faaliyet alanları “araştırma, uygulama, materyal geliştirme ve danışmanlık” temaları altında toplanmıştır. Tablo 3’de de görüleceği üzere merkezlerin faaliyetleri farklı alanlarda ağırlık

göstermektedir. Bulgulara göre; A grubu merkezin faaliyetleri “araştırma ve uygulama” temaları altında toplanmış olup araştırma temasında yoğunlaşmaktadır. Bu merkezin araştırmaya öncelik veren bir yapısının olduğu sonucu çıkarılabilir. B grubu merkezin faaliyetleri “araştırma, uygulama, materyal geliştirme ve danışmanlık” temaları altında toplanmıştır. Bu merkezin faaliyetleri daha çok “uygulama” temasında yoğunlaşmaktadır. C grubu merkez “araştırma, uygulama ve materyal geliştirme” temaları çerçevesinde faaliyet gerçekleştirmektedir. Bu merkez de uygulamayı önceleyen bir yönetmelik yapısı vardır.

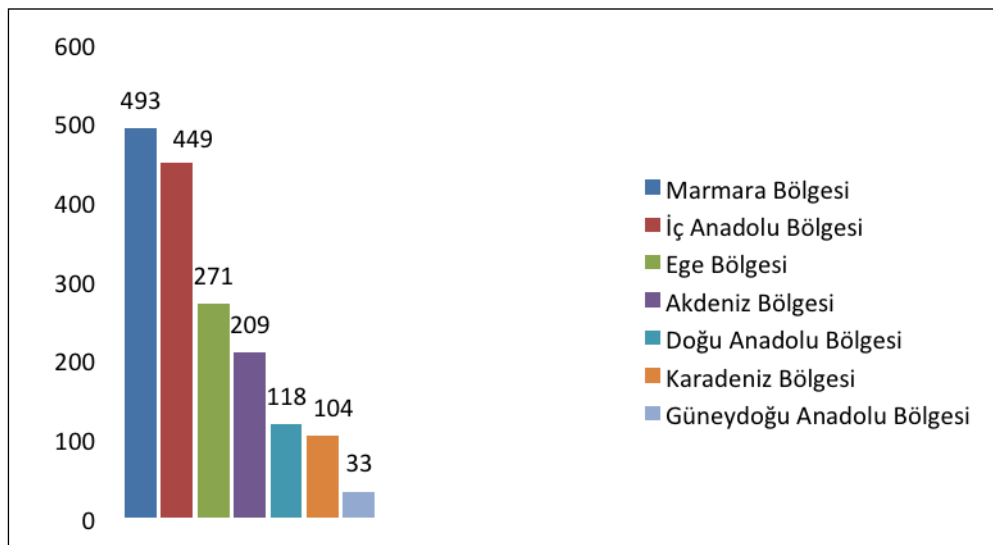
Bu bulgulardan hareketle, A grubu merkezlerin araştırma ağırlıklı bir yapıda olduğu, B ve C grubu merkezlerin ise daha çok uygulamaya dönük faaliyetleri hedeflediği söylenebilir. A grubu merkezin materyal geliştirme ve danışmanlık hizmeti verme gibi faaliyetlere değinmediği görülmüş; B grubu merkezin hem materyal geliştirmede hem de danışmanlık hizmeti vermede faaliyette bulunabileceği ortaya çıkmıştır. C grubu merkez faaliyet alanlarında materyal geliştirmeyi kapsarken danışmanlık hizmeti vermeyi faaliyet alanlarının dışında bırakmıştır. Bunlara ek olarak, C grubu merkezin faaliyetleri Türk dili alanında yoğunlaşmaktadır. Bu merkezin yabancı dil öğretimini vurgulamadığı görülmüştür.

Fen Bilimleri ve Teknoloji Kategorisi

Fen bilimleri ve teknoloji kategorisinden, bilim ve teknoloji uygulama ve araştırma merkezi seçilmiştir. A, B ve C grubundan seçilen üç üniversitenin bilim ve teknoloji uygulama ve araştırma merkezi yönetmelikleri analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Amaçlara ve faaliyet alanlarına ait incelemeler aşağıda verilmiştir.

Bilim ve Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Amaçları

A grubunda yer alan bilim ve teknoloji merkezi, amacını genel ifade ile tanımlamış; bu amaçta okul öncesinden lisans düzeyindeki bireylere fen bilimleri, matematik ve teknoloji alanında gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması vurgulanmıştır. Bu



Şekil 3: Araştırma ve uygulama merkezlerinin bölgelere göre dağılımı.

amaca yönelik olarak araştırma faaliyetlerinin yapılması da vurgulanmıştır. Merkezin amacı öncelikle uygulamaya ağırlık verildiğini ima etmektedir. Özellikle fen bilimleri ve teknoloji alanında öğrencilerin eğitiminin etkili şekilde gerçekleştirilmesine öncelik verilmektedir. Buna ilişkin yönetmelikte yer alan örnek bir cümle aşağıda verilmiştir:

“Merkezin amacı okul öncesinden lisans düzeyindeki bireylere, fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yirmi birinci yüzyılın değişen şart ve problemleriyle baş edebilmesini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak”

B grubunda yer alan bu merkez, bilim ve teknoloji alanında araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin endüstri ile uyum içerisinde gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır. A grubunda yer alan merkez ile bu merkezin amacı çalışma alanlarının bilim ve teknoloji alanında olması dışında ortak özellikler barındırmamaktadır. Buna ek olarak, bu merkezin amaçları dengeli bir şekilde hem araştırmayı hem de uygulamayı hedeflemektedir. Merkezin amacını örnekleyen bir ifade aşağıda yer almaktadır:

“Merkezin amacı okul öncesinden lisans düzeyindeki bireylere, fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında yirmi birinci yüzyılın değişen şart ve problemleriyle baş edebilmesini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak”

Tablo 3: Merkezlerin Faaliyet Alanları

	Yönetmelikte Yer Alan İfadeler	A Grubu	B Grubu	C Grubu
Araştırma	Dil ile ilgili alanlarda araştırma ve çalışma yapmak	✓	✓	
	Dil veri bankası kurmak	✓	✓	
	Yurt içinde ve yurt dışında üniversiteler, uygulama-araştırma merkezleri ve benzer birimler ile işbirliği yapmak ve ortak çalışmalar düzenlemek	✓	✓	
	Diller üstünde veri toplamak, toplanan verileri betimlemeli ve uygulamalı dilbilim kavramları çerçevesinde incelemek	✓		
	Yurtiçi ve yurtdışında bulunan eğitim ve araştırma kurumları ile ortak araştırma projeleri geliştirmek	✓		
	Türk dili öğretiminde ve biçim bilgisinde araştırma yapmak		✓	
	Yabancı dil öğretimi ile ilgili araştırmalar yapmak		✓	
	Türkçenin tarihsel dönemleri ve çağdaş lehçeleri üzerine araştırmalar yapmak ve projeler üretmek			✓
	Türk dilinin konuşulduğu ülke ve bölgelerdeki benzer merkezlerle işbirliği ve ortak çalışmalar yapmak			✓
	Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında araştırmalar yapmak ve yaptırmak			✓
Uygulama	Dil konusunda ulusal/uluslararası konferanslar, seminerler ve benzeri etkinlikler düzenlemek ve bunlara katılmak	✓	✓	✓
	Türkçe öğretim kursları düzenlemek, kurslar sonunda başarılı olanlara sertifika vermek		✓	✓
	Yabancı dil kursları düzenlemek ve sertifika vermek		✓	
	Üniversite öğrencilerinin akademik dil gelişimi için eğitim vermek		✓	
	Yaratıcı/araştırmacı yazarlık ve etkili sunum yapma gibi dil ile dolaylı olarak ilgili alanlarda kurs vermek		✓	✓
	Kitaplık ve dokümantasyon merkezi kurmak		✓	
	Dil araştırmaları konusunda öğrencilere uygulamalı çalışma imkânı sağlamak		✓	
	Üniversitedeki Türk dili derslerinin koordinasyonunu sağlamak			✓
	Türk dilini yabancı dil olarak öğrenen kişilerin, dil becerilerini doğal ortamda geliştirmeleri amacıyla faaliyetler düzenlemek			✓
	Türkçeden yabancı dillere, yabancı dillerden Türkçeye dil öğretim teknolojilerini uygulamak			✓
Materyal Geliştirme	Yabancı dil öğretimine yönelik malzeme oluşturmak ve geliştirme		✓	✓
Danışmanlık	Diğer kurumlara dil öğretimi konusunda danışmanlık hizmeti vermek		✓	

C grubunda yer alan bilim ve teknoloji merkezi, fen ve yaşam bilimleri alanında yapılacak olan araştırma ve uygulamaların düzenlenmesini; laboratuvarların kullanımını yönetmeyi; AR-GE çalışmaları yapmayı; bilimsel ve teknik projeler üretmeyi amaçlamaktadır. Amaçlar bakımından B grubu merkezle ortak özellikler sergilediği görülmektedir. C grubunda yer alan bu merkezin amaçları, araştırma ve uygulama ağırlığı bakımından dengeli kabul edilebilir. B grubu merkezden farklı olarak bu merkezde danışmanlık hizmeti vermek de amaçlar arasına alınmıştır. Aşağıda verilen ifade bu bulguyu örneklemeaktadır:

“Üniversiteler, uygulama ve araştırma merkezleri, sanayi kamu kurum ve kuruluşları ile ortak bilimsel ve teknolojik projeler üretilmesini sağlamak, danışmanlık hizmetleri sunmak”

Faaliyet Alanları

A, B ve C grubundan seçilen bilim ve teknoloji uygulama ve araştırma merkezlerinin faaliyet alanları araştırma, uygulama, finansman, danışmanlık ve program geliştirme temaları altında toplanmıştır. Tablo 2’de görüleceği üzere merkezlerin faaliyet alanları farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. A grubu merkezin faaliyet hedefleri; araştırma, uygulama ve program geliştirme temaları altında; B grubu merkezin faaliyetleri araştırma, uygulama, danışmanlık ve finansman temaları altında toplanmıştır. C grubu merkezin faaliyet alanları ise; araştırma ve uygulama temalarından oluşmaktadır.

Bilim ve teknoloji alanında çalışmalar yürüten bu merkezlerin faaliyetleri araştırma ve uygulama açısından dengeli bir dağılım içerirse de faaliyetlerin içerikleri farklılıklar göstermektedir. Örnek vermek gerekirse, A grubu merkezin hem araştırma hem de uygulama faaliyetleri bilim, teknoloji, matematik ve mühendislik eğitime odaklanmaktadır. B ve C grubu merkezler ise; genel olarak bilim ve teknoloji alanındaki araştırma ve uygulamaları faaliyetleri kapsamına almıştır. B grubu merkez araştırma ve uygulama faaliyetlerine ek olarak finansman ve danışmanlık alanlarını da eklemiştir. Bu iki alan, merkezlerin maddi sıkıntılarını gidermesi ve endüstri ile iç içe olması sağlama bakımından önemli olabilir.

Tıp ve Sağlık Bilimleri Kategorisi

Tıp ve sağlık bilimleri kategorisinde ele alınan merkezler araştırma ve uygulama hastanelerini içermektedir. Gerek uygulama gerekse araştırma yönüyle ön plana çıkan bu merkezlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Amaçları

A grubunda yer alan sağlık araştırma merkezlerinin amaçları hem araştırma hem de uygulamaya yönelik ifadeler içermektedir. Buna göre yönetmelikte öncelikle sağlık bilimleri alanındaki lisans ve lisansüstü öğrencilerinin eğitim ve uygulama ihtiyaçları ile akademik personelin ihtiyaçlarını karşılamak hedeflenmiştir. Sağlık hizmetlerinin çağdaş yöntemler kullanılarak etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi ve bu gerçekleştirilirken üniversite içinden, dışından ve yurt dışından kurumlarla iş birliği halinde olunması da merkezin amaçları arasına alınmıştır. İş birliği yapmaya ilişkin yönetmelikte yer alan ifade aşağıda verilmiştir:

“Sağlık Hizmetlerinin çağdaş yönetim ilkeleri doğrultusunda, standart, etkin ve verimli bir şekilde koordinasyonunu sağlamak üzere üniversite bünyesindeki fakülte, enstitü, yüksekokullar, araştırma ve eğitim merkezleri ile yurt içinde ve dışındaki diğer kurumlarla iş birliği yapmak ve sağlık hizmetlerinin kaliteli ve verimli düzeyde yürütülmesini sağlamaktır”

B grubunda yer alan bu sağlık uygulama ve araştırma merkezinde vatandaşlara verilen sağlık hizmetinin de özellikle vurgulandığı görülmektedir:

“Hastanenin amacı; muayene, teşhis ve tedavi için Hastaneye başvuran hastaların ayakta veya yatırılarak tedavisi ile... sağlık hizmetlerinin tam, kaliteli ve verimli düzeyde yürütülmesini sağlamaktır”

Bunun yanında, merkezin amaçları A grubu merkezle yüksek oranda benzerlikler göstermektedir. Yönetmeliğe göre, verilen sağlık hizmetleri ile ilgili uygulama ve araştırmaların yapılması, her seviyede yetkili tıp personelinin yetiştirilmesi ve bunun için gerekli olan kurum içi ve dışı iş birliklerinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

C grubunda yer alan bu merkezin amaçları A ve B grubu merkezlerin amaçları ile yüksek oranda benzer ifadeler içermektedir. Sağlık hizmetlerinin kaliteli şekilde gerçekleştirilmesi, tıp personelinin yetiştirilmesi, kurumlar arası iş birliği diğer iki merkezde olduğu gibi amaçların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. A ve B grubu merkezden farklı olarak bu merkezde bilimsel araştırmaya ve hastane işletme yönetimine de değinilmiştir. Buna ilişkin yönetmelik ifadesi aşağıdaki gibidir:

“..tıbbi araştırma ve uygulamaların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için bilimsel araştırma koşullarını hazırlamak, merkezin stratejik planı ve hedefleri çerçevesinde modern hastane işletme yönetimi ilkeleri doğrultusunda faaliyette bulunmasını ve ulaşılabilir kaliteli sağlık hizmeti vermesini sağlamaktır.”

Faaliyet Alanları

Sağlık uygulama ve araştırma merkezlerinin yönetmelikleri, faaliyet alanlarını hastane yönetiminde söz sahibi olan kişiler ve kurullar üzerinden belirlemiştir. Yönetmelikte belirtilen görev alanları A, B ve C gruplarında ortak ortaklıklar içerirse de bu gruplar arasında farklılıklar da görülmektedir.

Tablo 3’te görüleceği üzere, üç merkezde de başhekim ve yönetim kurulunun görevleri açık olarak belirtilmiştir. A grubu merkezde bu ikisine ek olarak danışma kurulu ve koordinatör-lüklerin görevleri yer alırken B grubunda hastane başmüdürü, müdürü ve müdür yardımcılarının görevleri de yönetmelikte yer almaktadır. C grubunda ise, diğer iki gruptan farklı olarak hemşirelik hizmetleri müdürü ve yardımcılarının da görevleri ifade edilmiştir.

Kariyer, Gelişim ve Hayat Boyu Öğrenme Kategorisi

Kariyer, Gelişim ve hayat boyu öğrenme kategorisinden, uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezi seçilmiştir. A, B ve C grubundan seçilen üç üniversitenin uzaktan eğitim merkezi yönetmelikleri analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Amaçlara ve faaliyet alanlarının ait incelemeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: Merkezlerin Faaliyet Alanları

	Yönetmelikte Yer Alan İfadeler	A Grubu	B Grubu	C Grubu
Araştırma	Fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik eğitimi konusunda araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmak	✓	✓	
	Fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik eğitiminde ulusal ve uluslararası iyi uygulamaların paylaşılmasını sağlamak	✓		
	Endüstriye ilişkin temel bilim sorunlarını çözümlenmek üzere araştırmalar yapmak		✓	
	Kalkınma planlarının ön gördüğü alanlarda gelecekte karşılaşılabilecek araştırma sorunlarına çözüm yolları aramak		✓	
	Yurt içindeki ve dışındaki ilgili kurum ve merkezler ile işbirliği yapmak, bilgi alışverişinde bulunmak		✓	✓
	Araştırmacıları engelleyen etmenlerin tespit edilmesi; araştırmacıların desteklenmesi		✓	
	Fen ve sağlık bilimleri alanlarında bilimsel ve teknolojik araştırma programları oluşturmak			✓
Uygulama	İhtiyaç duyulan araştırmacıların yurt içinde ve dışında yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak; gerektiğinde yurt dışından personel getirmek	✓	✓	
	Okulöncesinden lisans düzeyine kadar öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin eğitimine ve gelişimine yönelik etkinlikler/programlar düzenlemek	✓		
	Fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik eğitimine yönelik ürün geliştirme çalışmaları yapmak ve patentler almak	✓		
	İleri araştırma düzeneklerinin temin edilerek ARGE birimlerinin kullanımına sunmak		✓	
	ARGE birimleri için alet bakımı, onarım, yapım, ayar ve benzeri hizmetleri verebilecek atölyeleri kurmak		✓	
	Konferans, kurs, seminer, sempozyum, kongre gibi ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılar düzenlemek		✓	✓
	Temel ve uygulamalı bilimlerle ilgili araştırma projelerini desteklemek ve uygulamak		✓	
Bilim ve teknoloji ile ilgili programlar ve dersler açmak			✓	
Finansman	Araştırmacılara kaynak ve altyapı desteğinde bulunmak	✓		
	İleri teknoloji projeleri için finans kaynakları teminine çalışmak		✓	
Danışmanlık	İmalat ve işletmede karşılaşılan teknolojik güçlüklerde danışmanlık yapmak		✓	
	İşlem zinciri, malzeme ve ürünlerdeki özelliklerin saptanmasına ve kontrolüne, hata nedenlerinin giderilmesine, malzeme ve ürünlerin programlama ve bilgi işlem çalışmalarına yardımcı olmak		✓	
Program Geliştirme	Dezavantajlı öğrencilere yönelik nitelikli eğitim programları geliştirmek	✓		
	Fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik eğitimi için kitlelesel açık çevrimiçi dersler geliştirmek	✓		

Tablo 5: Merkezlerde Belirtilen Görev Alanları

A Grubu Görev Alanları	B Grubu Görev Alanları	C Grubu Görev Alanları
Başhekim	Başhekim	Başhekim
Yönetim Kurulu	Yönetim Kurulu	Yönetim Kurulu
Danışma Kurulu	Hastane Baş Müdürü	Hastane Baş Müdürü
Koordinatörler	Hastane Müdürü	Hastane Müdürü
	Hastane Baş Müdür Yardımcıları	Hastane Müdür Yardımcıları
		Danışma Kurulu
		Hemşirelik Hizmetleri müdürü ve yardımcıları

Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Amaçları

A grubunda yer alan uzaktan eğitim merkezinin en temel amacı üniversite bünyesinde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve yaşam boyu eğitim programları kapsamında verilen uzaktan eğitimlerin planlanmasına, uygulanmasına ve teknoloji ile desteklenmesine ilişkindir. Merkezin amaçları çerçevesinde uygulama odaklı olduğu görülmektedir. Ancak merkezin araştırmaya yönelik amaçları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezinin araştırmaya odaklanan amacı aşağıda verilmiştir:

“Bilgi toplumuna geçiş sürecinde Türkiye’nin kalkınmasına ve gelişmesine yardımcı nitelikteki eğitimlerin e-öğrenme vasıtasıyla yaygınlaştırılması için bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapmak ve önermek.”

Bunlara ek olarak üniversite dışı projelerde ihtiyaç duyulan teknoloji ve içerik desteğini sağlamak ve bu konularda kurumlara danışmanlık yapmak da amaçlar arasında yer almaktadır. Son olarak, toplumun her kesimine yönelik, gelişimi hedefleyen sertifika programlarının düzenlenmesi de merkezin amaçları arasında alınmıştır. Bu bilgilere göre; uzaktan eğitim merkezinin amaçlarının üniversite içi eğitimden başka kurumlara ve topluma her kesime doğru yayıldığı görülmektedir.

B grubunda yer alan uzaktan eğitim merkezi, A grubu merkezle benzer şekilde üniversitede yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin planlanması ve uygulamasına yöneliktir. Her iki merkezde de faaliyetler uygulama odaklı olup, uzaktan eğitimle ilgili araştırmaların yapılması da hedeflenmektedir. Üniversite dışı kurumlardaki eğitim programlarının uzaktan eğitim araçlarına uyarlanması ve bu kurumlara danışmanlık yapılması da merkezin amaçları arasındadır. Merkezin diğer kamu kurumları ile özel sektöre ilişkin amacı aşağıda verilmiştir:

“Kamu ve özel sektör kurumlarının eğitim programlarının e-öğrenmeye uyarlanması ve uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak, bilgi birikimini ilgili kurum ve kuruluşlara aktarmak, yayınlar yapmaktır”

A grubu merkezde olduğu gibi bu merkezde de hayat boyu öğrenmeyi destekleyen e-öğrenme yoluyla verilen sertifika programları açmak ve yürütmek perifer amaçlar arasındadır. Benzer şekilde odak noktası üniversite içi eğitimlerden topluma her kesimine doğru ilerlemektedir.

C grubunda yer alan uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezi, üniversite içindeki tüm akademik ve idari birimlere yönelik uzaktan öğretim programlarının düzenlenmesini ve uygulanmasını amaçlamaktadır. A ve B grubu merkezlerin sahip olduğu diğer amaçlarla benzer şekilde bu merkez de uygulamaya ağırlık vererek, odağını üniversite içi eğitimlerden üniversite dışı kurumlara doğru genişletmiştir. C grubunda yer alan merkez, isminden de anlaşılacağı üzere, öğretime ve uzaktan öğretim yöntemlerine odaklanmaktadır. Bu vurguyu örnekleyen yönetmelik ifadesi aşağıda yer almaktadır:

“Üniversite bünyesinde verilmekte olan derslerin uzaktan öğretim yöntemleri ile verilmesi ve uzaktan öğretime yönelik uygulamaların geliştirilmesini desteklemek.”

Bu grupta yer alan uzaktan öğretim uygulama ve araştırma merkezinin amaçları A ve B grubu merkezlerin amaçlarından biraz farklılaşmaktadır. Bulgulara göre; bu merkez toplumun her kesimine hitap eden, hayat boyu öğrenmeyi destekleyen sertifika programlarının yürütülmesini amaçları arasına almıştır. Bunun yanında, üniversite içinde sadece akademik birimler değil idari birimler de göz önünde bulundurulmuştur.

Faaliyet Alanları

A, B ve C grubundan seçilen uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezlerinin faaliyet alanları “araştırma, uygulama, danışmanlık ve program geliştirme” temaları altında toplanmıştır. Tablo 4’te görüleceği üzere merkezlerin faaliyet alanları farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. A ve B grubu uzaktan eğitim merkezlerinin faaliyet hedefleri; araştırma, uygulama, danışmanlık ve program geliştirme temaları altında; C grubu merkezin faaliyet alanları ise; araştırma, uygulama ve program geliştirme temalarından oluşmaktadır.

A grubu merkezin faaliyetleri dört alana da yayılmakla birlikte araştırma ve uygulama ağırlıklıdır. Benzer şekilde B grubu merkezin de faaliyetleri dört alana yayılsa da daha çok uygulamaya odaklanıldığı görülmüştür. C grubu merkezin faaliyetlerine bakıldığında yönetmelikte danışmanlık hizmetine ilişkin bir ifade bulunmamaktadır. Bu merkezin de uygulama alanındaki faaliyetlere odaklandığı tespit edilmiştir.

Doğal Kaynaklar, Çevre ve Afetler Kategorisi

Doğal kaynaklar, çevre ve afetler kategorisinden, çevre sorunları uygulama ve araştırma merkezi seçilmiştir. A, B ve C grubundan seçilen üç üniversitenin çevre sorunları uygulama ve araştırma merkezi yönetmelikleri analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Amaçlara ve faaliyet alanlarına ait incelemeler aşağıda verilmiştir.

Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Amaçları

A grubu merkezin amacı, öncelikle çevre sorunlarının tespiti, çözüm yollarının üretilmesine ve kamuoyu ile yetkililerin bilgilendirilmesine odaklanmaktadır. Bunun yanında, çevre bakımından sorun olabilecek konularda araştırma yapmak ve araştırmacılar yetiştirmek de vurgulanmaktadır. Merkezin amacından bir bölüm aşağıda verilmiştir:

“Merkezin amacı... gelecekte çevre yönünden sorun olabilecek konularda araştırma sonuçlarını yetkililere duyurmak ve uyararak, kamu ve özel her türlü kuruluşun çevre sorunları ile ilgili başvurularını ele almak, bunlar üzerinde araştırma yapmak ve yaptırmak veya gerektiğinde alan uygulaması yapmak, çevre sorunlarıyla ilgili araştırmacılar yetiştirmektir”

B grubunda yer alan çevre sorunları merkezi amaçlarını yönetmelikte daha detaylı şekilde ifade etmiştir. A grubu merkezde olduğu gibi bu merkezde çevre sorunlarının günümüzdeki ve gelecekteki durumunun tespiti, bu sorunlara çözüm bulunması ve sorunların kamuoyuna anlatılması öncelikli amaçlar arasındadır. Bunlara ek olarak yerel ve ulusal ölçekte enerji kullanımını azaltacak teknolojilerin geliştirilmesi; ülkemizi enerji bakımından dışarıya daha az bağımlı kılacak teknolojilerin üretilmesi; ulusal ve uluslar arası çapta çevre ile ilgili kurumlara

projeler yürütmek hedeflenmektedir. Bu amaçlara bakıldığında çevre sorunları uygulama ve araştırma merkezinin yönetmelik amaçları çerçevesinde hem araştırmaya hem de uygulamaya önem verdiği yorumu yapılabilir. Merkezin, çevre sorunları ile ilgili bilinçlendirme amacı aşağıda verilmiştir:

“Bu konularda öncelikle yöre halkını ve endüstrisini bilinçlendirmek ve eğitmek; ilgili bilgi aktarımını, alışverişini ve birikimini sağlamak ve bu bilgileri yöresel, ulusal ve uluslararası düzeyde duyurmak”

C grubu bu merkezde amaçlar faaliyet alanları ile birlikte verildiğinden, diğer merkezlerdeki gibi açık şekilde belirtilmemiştir. Yönetmelikte yer alan ifadelerle bakıldığında uygulamadan ziyade araştırmaya öncelik verildiği, çevre sorunlarının giderilmesi-

ne ilişkin uygulamalara değinilmediği görülmektedir. Yönetmelikte yer alan amaç ifadelerinden biri aşağıda yer almaktadır:

“Üniversite bazında çevre ile ilgili bilimsel, teknik araştırma ve uygulamaları koordine etmek, desteklemek, resmi ve özel kuruluşlar ile ilişkiler kurarak bunlardan yarar sağlamak.”

Faaliyet Alanları

A, B ve C grubundan seçilen çevre sorunları araştırma ve uygulama merkezlerinin faaliyet alanları araştırma, uygulama, danışmanlık ve finansman temaları altında toplanmıştır. Tablo 5’de görüleceği üzere merkezlerin faaliyet alanları farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. A ve B grubu çevre sorunları merkezlerinin faaliyetleri “araştırma, uygulama ve danışmanlık”

Tablo 6: Merkezlerin Faaliyet Alanları

	Yönetmelikte yer alan ifadeler	A Grubu	B Grubu	C Grubu
Araştırma	Eğitimlerin e-öğrenme vasıtasıyla yaygınlaştırılması için bilimsel ve teknolojik araştırmaları yapmak veya önermek	✓		✓
	Uzaktan eğitim programlarında sunulan altyapının yeterliliği, sistem performansı, öğrenci destek hizmetleri ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak	✓	✓	
	Öğrencilerin derse katılımı, başarı durumları ve verimlilikle ilgili gerekli ölçme ve değerlendirmeleri yapmak	✓		
	Uzaktan eğitim sisteminin işleyişi ve verimliliği ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmak ve yayın yapmak	✓	✓	✓
Uygulama	Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve yaşam boyu eğitim dâhil tüm uzaktan eğitim programları için gereken teknik desteği sağlamak	✓		✓
	Uzaktan eğitim ile ilgili araştırma ve uygulamalarda yerli ve yabancı kuruluşlarla işbirliği yapmak	✓	✓	✓
	Çeşitli alanlara hitap eden ulusal ve uluslararası uzaktan eğitim kursları düzenlemek	✓	✓	✓
	Uzaktan eğitim konusunda ulusal ve uluslararası seminer, çalıştay, konferans ve sempozyumlar düzenlemek	✓	✓	✓
	Uzaktan eğitim programlarında görev alacak öğretim elemanlarını belirlemek	✓	✓	
	Uzaktan eğitim programları ile ilgili duyuruları yapmak, kayıt, kredilendirme ve benzeri işlemleri gerçekleştirmek	✓	✓	
	Uzaktan eğitim programlarını başarıyla bitiren öğrencilere diploma, sertifika, ders geçme ve benzeri belgeleri vermek	✓	✓	
Danışmanlık	Uzaktan eğitim programlarına katılan öğrencilere uzaktan eğitim sistemiyle ilgili eğitimler vermek	✓		
	Uzaktan eğitim konusunda danışmanlık yapmak	✓	✓	
Program/ Teknoloji Geliştirme	Uzaktan eğitim programlarında görevli öğretim elemanlarına; e-öğrenme platformunun kullanımı, ders materyali tasarımı ve geliştirilmesi ile ölçme ve değerlendirme konularında danışmanlık hizmeti sunmak	✓		
	Öğretim yönetim sistemi ve sunucu altyapılarını hazırlamak	✓		
	Uzaktan eğitim yoluyla yürütülecek olan diploma ve sertifika programlarının standartlarını belirlemek, ders içeriklerini hazırlamak	✓		✓
	Projelerde ihtiyaç duyulan yazılım, otomasyon ve ders içeriklerini gerçekleştirmek	✓	✓	

temaları altında toplanmış; C grubu merkezin faaliyet alanları ise “araştırma, uygulama ve finansman” temaları altında toplanmıştır.

A grubu merkezin faaliyetleri üç alana da yayılmakla birlikte araştırma ve uygulama ağırlıklıdır. Benzer şekilde B grubu merkezin de faaliyetleri bu üç alana yayılsa da daha çok uygulamaya ve araştırmaya odaklanıldığı görülmüştür. C grubu merkezin daha çok uygulamaya ve finansmana ağırlık verdiği görülmektedir. A ve B grubunun yönetmeliklerinde finansmana ilişkin hiçbir ifade yer almazken; C grubu merkezde araştırmacıların finanse edilmesine ve döner sermayenin kullanımına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

TARTIŞMA

Ülkemizde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 7-d-2 maddesi uyarınca yükseköğretim kurumlarında uygulama ve araştırma merkezleri YÖK kararı ile kurulmaktadır. Üniversiteler senato

kararı ile merkez kurmaya karar verdikten sonra gerekli belgeler ile Kurula başvuru yapmak durumundadır; YÖK ise gelen başvuruları belli ölçütlere göre değerlendirir. Üniversitede faaliyet gösteren ilgili bölümlerin olması, merkez faaliyetlerinin bu bölümlerde yürütülen programların uygulama boyutuna katkıda bulunması, merkezin faaliyetlerinin bölümlerde yürütülen çalışmalardan nasıl farklılaşacağı, merkezin üniversiteye ve topluma yapacağı katkı, merkezde görev alacak öğretim elemanlarının bilgileri gibi ölçütler YÖK tarafından dikkate alınır (YÖK, 2000).

ABD’deki üniversitelerde araştırma merkezlerinin açılması ülkemizdeki gibi merkezden belirlenen politikalara ve ölçütlere göre şekillenmemektedir. Her üniversitenin araştırma merkezlerinin amaçlarına, açılma ve kapatılmalarına ilişkin yönetmelik ve politika belgeleri bulunmaktadır. Örneğin, Pembroke North Carolina Üniversitesi’nin araştırma merkezleri için oluşturduğu yönetmelikte altı bölüm bulunmaktadır: Giriş, yönetmeliğin

Tablo 7: Merkezlerin Faaliyet Alanları

	Yönetmelikte yer alan ifadeler	A Grubu	B Grubu	C Grubu
Araştırma	Çevrenin korunması konusunda, çevre sorunu olan yer ve kuruluşlarda incelemeler yapmak	✓		✓
	Çevre sorunlarıyla ilgili yayın yapmak	✓	✓	
	Kamu ve özel kuruluşların incelenmesini istediği konularda araştırma yapmak ve yaptırmak	✓	✓	
	Modern tekniklerin ve en uygun teknolojilerin kullanarak bilimsel ve endüstriyel araştırma ve inceleme geliştirme projeleri yapmak		✓	
	Ürün, yöntem ve teknolojilerin standartlaştırılması ve kalite kontrolleri ile ilgili çalışmalar yapmak; bu konularda yasa, yönetmelik, tüzük, standart ve benzeri belgelerin hazırlamak		✓	
	Türkiye ve yabancı ülkelerde yayımlanmakta olan rapor, bülten, kitap, dergi, broşür, tebliğ ve benzeri her türlü belge ve eserleri toplayarak arşiv, kitaplık ve bilgi merkezi oluşturmak	✓	✓	
	Çağdaş teknolojik imkânlardan yararlanarak, ilgili konularda ulusal ve uluslararası kurumlarla işbirliği içinde çalışmalar yapmak	✓	✓	✓
Uygulama	Seminerler, konferanslar, kongreler, kurslar ve diğer bilimsel etkinlikler düzenlemek ve bu tarz etkinliklere katılmak	✓	✓	
	Çevre ile ilgili kurs ve seminerler vermek; katılanlara başarılarını gösteren belgeler vermek	✓	✓	✓
	Gereksinim duyulan laboratuvar, atölye ve diğer tesisleri kurmak	✓	✓	
	Bilinçsiz, hızlı ve yanlış yapılaşma ve sanayileşme sonucunda kayıp ve atıklar şeklinde ortaya çıkan maddelerden yararlı ürün, yan ürün ve benzeri maddeler üretmek		✓	
Danışmanlık	İstemde bulunan kuruluşlara çevre sorunları konusunda danışmanlık hizmeti vermek; çevre sorunlarının çözümü ile ilgili önerilerde bulunmak	✓	✓	
Finansman	Amaca uygun araştırmacı ve uygulayıcı elemanların araştırma ve yayın konularında yapacakları mali destek hizmetlerini karara bağlamak			✓
	Araştırma ve Uygulama Merkezinin Döner Sermaye kapsamındaki hizmetlerinde, ilgili kurumun Döner Sermaye Yönetmeliği hükümlerini uygulamak			✓

kapsamı, yönetici rolleri, yeni merkezler ve enstitüler kurma şartları, merkezin faaliyetlerinin planlanması, merkezin kurulması, merkezlerin yönetilmesi, merkezlerin değerlendirilmesi (UNCP, 2017). North Carolina Devlet Üniversitesi'nin yönetmeliği de benzer bölümlerden oluşsa da bazı farklılıklar da görülmektedir. North Carolina Üniversitesi'nin 10.10.04 tarihli yönetmeliğinde merkezlerle ilişkili tanımlara, merkezlerin kapatılma süreçlerine, fikri mülkiyet koşullarına ve merkezlerin isim ve personel değiştirme süreçlerine değinilmiştir (North Carolina State University, 2017). Kentucky Üniversitesi'nin yönetmeliğinde ise merkezlerin türlerine de değinilmiştir. Bu yönetmelikte merkezler işlevlerine göre üç gruba ayrılmıştır (University of Kentucky, 2012). Houston Üniversitesi'nin araştırma merkezlerine ilişkin yasal metni amaç, yasa ve işlemlerden oluşmaktadır. Yukarıda belirtilen üniversiteler gibi Houston Üniversitesi, merkezlerin işlevlerinden yola çıkarak merkez açma ölçütlerini ve süreçlerini detaylı şekilde ifade etmiştir (University of Houston, 2017). Bu yönetmeliklere bakıldığında, merkezlerin disiplinler arası yapıda oluşu ve fakülte araştırmalarına yeni bir soluk getirmesi vurgulanmaktadır. Web sitelerinde beyan edilen bilgiler de merkezlerin bu işlevleri için araştırma ve uygulama adımlarını attıklarını göstermektedir. Ülkemizdeki araştırma ve uygulama merkezlerinin "online" ortamda bilgi erişilebilirliği ve şeffaflık konusunda geri kaldığı yorumu yapılabilir.

Bu üniversitelerdeki merkezlerin "web" sitelerini oldukça aktif kullandıkları görülmüştür; merkezlerin kendi yönetmeliklerine "online" ortamda ulaşamamıştır. Ancak araştırma merkezlerinin amaçları ve faaliyet alanları "web" sitelerinde belirtilmiştir. Örneğin, North Carolina Üniversitesi'nin bünyesinde açılan 'çevresel tarım sistemleri merkezi', merkezin amaçlarını, faaliyet alanlarını, gerçekleştirilen etkinlikleri ve destek alan araştırma projelerini özenli şekilde sitesinde ilan etmiştir (CEFS, 2017). Bu merkezin faaliyet alanlarının araştırmaya odaklandığı, ancak araştırmaların alan çalışmaları ile desteklendiği görülmektedir. Bunun dışında merkezin eğitim faaliyetlerine de odaklandığı tespit edilmiştir.

Ülkemizdeki araştırma ve uygulama merkezlerinin, üniversitedeki bölümlerde gerçekleştirilen araştırmalardan farklı araştırmalar yapması beklense de incelenen yönetmeliklerde bu duruma ilişkin bir örnek görülemedi. Yönetmeliklerde belirtilen faaliyet alanlarında yapılması planlanan araştırmalar, hâlihazırda bölümlerin yapacağı araştırmalardan çok da farklı görünmemektedir. Bu farklara ilişkin ifadeler kullanma durumu da söz konusu olmamıştır. Dünya uygulamalarına bakıldığında, araştırma ve uygulama merkezlerinin disiplinler arası yapıda olduğu görülür (Steffensen, Rogers, & Speakman, 2000). Bölümlerin yapısı gereği bir arada bulunmayı mümkün kılması, araştırma ve uygulama merkezlerine olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Farklı uzmanlık alanlarından araştırmacıların bir araya geldiği merkezler disiplinler arası projeler için uygun ortamlar sağlamaktadır. Çilingiroğlu (2001) kadın sorunları ile ilgili araştırma ve uygulama merkezlerinin kadının sosyal ve ekonomik statüsü, cinsiyet, eğitim, şiddet ve sağlık gibi alanları bir araya getirerek kadın araştırmalarının kurumsallaşmaya başladığını öne sürer. Bu araştırma merkezlerinin disiplinler

arası yapısı özellikle toplumun ihtiyaç duyduğu ve tek başına disiplin olamamış bu gibi alanlarda oldukça işlevsel olduğu görülür. Yine de ülkemizde araştırma merkezlerinin disiplinler arası olma yönüyle ortaya çıktıkları pek söylenemez. Bu çalışmada incelenen yönetmeliklerde merkezler, yurt içinde ve yurt dışında bulunan kurumlarla iş birliği yapmayı vurgulamıştır. Ancak disiplinler arası araştırmalara yahut farklı alanlardan uzmanların bir arada çalışmasına ilişkin açıklamalar bulunmamaktadır. Bu durum, özellikle araştırma boyutunda merkezlerin fakültelerden ayrı birim olarak kurulma gereğine aykırı görünmektedir.

Fakültele personel alımı, akademik alanlarda alınan başvurular çerçevesinde gerçekleşir. ABD gibi ülkelerde araştırma ve uygulama merkezlerine bu şekilde öğretim üyesi veya uzman alımı yapılmaktadır (Mallon, 2006). Ülkemizde ise araştırma ve uygulama merkezlerinin personeli var olan akademik personelin görevlendirilmesi ile gerçekleşir. Yönetmeliklerde merkez müdürlerinin rektör tarafından görevlendirileceği belirtilmiştir (T. C. Resmi Gazete, 2017; Uğurluoğlu, 2015). Bu durum, fakülte ile merkez arasında daha sıkı ilişkiler kurulmasını sağlayabileceği gibi öğretim üyelerinin iş yükünün fazlaşmasına da sebep olabilir. Öğretim üyelerinin fakültedeki sorumluluklarının aksaması ya da araştırma ve uygulama merkezlerine yeterince odaklanmalarını karşılayabilecek sorunlar arasındadır.

Bulgular, ülkemizde 2000 yılı öncesinde kurulan 73 üniversitede toplam 1677 araştırma ve uygulama merkezi olduğunu göstermektedir. Üniversite başına yaklaşık 23 merkez düşmektedir. Hesap verebilirlik ve şeffaflık konularının önemi gittikçe artmaktadır. Kurumlar üst kurumlara hesap verdiği gibi kamuoyuna da hesap vermek durumundadır. Teknolojik koşulların sınırları zorladığı günümüzde "online" ortamda bilgi paylaşılması ve yapılan faaliyetlerin yayınlanması gereklilik gibi görünmektedir. Bu çalışmada elde edilen rakamlar 1211 araştırma ve uygulama merkezine ya üniversitelerin web siteleri ya da bağımsız web siteleri üzerinden ulaşılmıştır. Ancak merkezlerin "online" ortamda paylaştığı bilgiler farklılık göstermektedir. Kimi merkezler, sadece genel bilgiler ve iletişim bilgileri paylaşırken kimi merkezler bunlara ek olarak faaliyetlerini, yönetmeliklerini ve ortak çalışmalarını yayımlamaktadır. Çoğu merkezin genel bilgiler ve iletişim bilgileri paylaştığı göz önüne alınırsa bu merkezlerin aktif olmadığı düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Salt bu bilgilerden yola çıkarak merkezlerin etkin şekilde çalışıp çalışmadığı yorumunu yapmak doğru olmayacaktır. Ancak Emsen (2007), Bayraktutan (2007) ve Yıldız (2007) gibi araştırmacıların bulguları ile desteklendiğinde bu merkezlerin etkililikleri sorgulama gereği doğmaktadır.

İhtiyaç üzerine üniversitelere bağlı olarak kurulan bu merkezler bölümlerin ve fakültelerin aksine kalıcı değildir. Steffenson, Rogers ve Speakman (2000), ihtiyaçlara ve bölgelere göre şekillenebilen merkezlerin üniversiteye esneklik kazandırdığını belirtir. Gerek duyulduğunda açılabilirdiği gibi gerek kalmadığında da kapatılabilirler. Yeni ihtiyaçlar doğrultusunda yeni merkezler kurulması da sağlanabilir. Bu çalışmada incelenen yönetmelikler yukarıda da belirtildiği gibi araştırma bakımından farklılıklarını gerekçelendirememiş gibi görünmektedir. Merkezlerin amaçları ve faaliyet alanları, ilgili merkezin duyu-

lan ihtiyacın anlaşılmasına ilişkin ipuçları içermemektedir. Bu merkezlerin etkin şekilde çalışmadığını bulgulayan araştırmaları ve “online” ortamda aktif olmamalarını değerlendirdiğimizde, çoğu merkezin işe yaramamasına rağmen kapatılmadığı yorumu yapılabilir. Bu da üniversitelerin atıl halde bekleyen merkezler barındırdığını gösterir.

Araştırma ve uygulama merkezlerinin devlet ve vakıf üniversitelerindeki dağılımına bakıldığında toplam 1487 merkezin devlet üniversiteleri bünyesinde, 190 merkezin de vakıf üniversiteleri bünyesinde faaliyet gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aradaki fark epey fazla olsa da merkezlerin “online” olarak erişilebilir olma durumu oransal olarak vakıf üniversitelerinde daha yüksektir. Vakıf üniversitelerinde açılan merkezlerin %83’ü “online” ortamda kamuoyuna bilgi sunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin rekabetçi yönlerinin fark yarattığı gözlemlenmiştir.

Araştırma ve uygulama merkezlerinin Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde yoğun olduğu görülmüştür. Bu bölgelerin ardından Ege, Akdeniz, Doğu Anadolu, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi gelmektedir. Dağılımdaki bu farklılık pek çok sebeple açıklanabilir. Öncelikle en eski ve köklü üniversiteler İstanbul ve Ankara illerinde yer almaktadır ve bu köklü üniversitelerde araştırma ve uygulama merkezlerinin sayısı yükündür. Örneğin Hacettepe Üniversitesi’nde 104, İstanbul Üniversitesi’nde 80 merkez bulunmaktadır. Üniversite, toplum ve ekonomi ilişkisi göz önüne alınırsa bölgelerin sosyo-ekonomik seviyeleri de bu farklılığı açıklama potansiyeline sahiptir. Dinçer, Öztaşlan ve Kavasoglu (2003), eğitim sektöründe bölgeleri gelişmişlik endekslerine göre sıralamıştır. Bu araştırmacıların elde ettiği sıralama (Marmara, İç Anadolu, Ege, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu, Güney Doğu Anadolu), bu çalışmadaki sıralama ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bunun yanında, yüksek lisans ve doktora sahibi nüfusuna Ankara, İstanbul ve Eskişehir’de yoğunlaşmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Eğitim boyutunda diğer illerden daha zengin bir nüfusa sahip olan bu iller Marmara ve İç Anadolu Bölgesinin merkez sayısı bakımından zengin olmasını anlaşılır kılmaktadır.

İncelenen yönetmelikler, aynı alanda çalışan ve aynı ismi taşıyan merkezlerin hem amaçları hem de faaliyet alanları bakımından pek çok farklılık barındırdığını ortaya koymuştur. Bu farklılıklar özellikle faaliyet alanlarında dikkat çekici şekilde karşımıza çıkmıştır. Sosyal bilimler kategorisinde yer alan dil öğretimi araştırma ve uygulama merkezlerinde A grubu üniversitenin sadece araştırma odaklı bir yönetmeliğe sahip olduğu görülmüştür. Aynı alanda çalışan B ve C grubu merkezlerin ise, uygulamayı önceleyen bir yaklaşımı olduğu dikkat çekicidir. Yükseköğretim Kurulu’nun araştırma ve uygulama merkezi açmak için belirlediği ölçütler, merkezler için doğrudan uygulama hedefleri içermemektedir. Kurul, “merkez faaliyetlerinin bu bölümlerde yürütülen programların uygulama boyutuna yapacağı katkının kanıtlanması” yönünde bir madde belirlemiştir (YÖK, 2000). Ancak incelenen bazı yönetmeliklerde çeşitli seminerler, eğitimler ve sertifikalar verme gibi uygulama faaliyetlerinin ağırlıklı olduğu görülmüştür. Örneğin, uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezleri A, B ve C grubu üniversitelerde uygulama odaklı faaliyet alanlarına ağırlık vermiştir. Sağlık uygulama ve araştırma merkezlerinin üniversite hastanelerinin faaliyetle-

rinden sorumlu merkezler olduğundan doğrudan uygulamanın içindedir. Çevre sorunları araştırma ve uygulama merkezlerinde B ve C grubu üniversitelerin uygulama odaklı olduğu, A grubu üniversitenin yönetmelikte hem araştırma ve uygulama vurgusu yaptığı tespit edilmiştir.

Ülkemizde üniversite hastaneleri ile ilgili herhangi bir yasal düzenleme bulunmamakta; bu hastaneler araştırma ve uygulama merkezi kapsamında değerlendirilmektedirler. Bu hastaneler, Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezleri olarak adlandırılır; rektör tarafından üst yönetici olarak atanan başhekimler tarafından yönetilirler. Üniversite hastanelerinde araştırma ve uygulama merkezlerine ait prosedürlerin izlendiği söylenebilir ancak bazı üniversiteler hastanelerinde kendi yönetmeliklerini oluşturabilmektedir. Üniversitelerin hastaneleri her ne kadar araştırma ve uygulama merkezi olarak kabul edilse de aynı zamanda tıp fakültelerinin uygulama yaptıkları ve öğrenci yetiştirdikleri birimlerdir (Uğurluoğlu, 2015). Bu bilgiler, sağlık uygulama ve araştırma merkezlerinin diğer araştırma ve uygulama merkezlerinden ayrıldığını göstermektedir. Seçilen üç merkezin yönetmeliğine bakıldığında faaliyet alanlarının örgütsel yapıda rol alan yöneticilerin görev alanları çerçevesinde ele alınmıştır. Yönetmeliklerde belirtilen görev alanları birbirlerinden farklılık göstermektedir. A grubu üniversite başhekim, yönetim kurulu, danışma kurulu ve koordinatörlere odaklanırken; B grubu üniversite ek olarak hastane başmüdürü, hastane müdürü ve hastane başmüdür yardımcılarını kapsamına almıştır. C grubu üniversite bu iki üniversitenin görev alanlarına ek olarak hemşirelik hizmetleri müdürü ve yardımcılarının görev alanlarına yönetmeliğinde yer vermiştir. Üniversite hastanelerinin hem fakülte uygulama alanı olması hem de araştırma ve uygulama merkezi olması bazı sıkıntılar doğurmaktadır. Alan yazındaki tartışmalar çoğunlukla idari hiyerarşideki belirsizliklere odaklanmaktadır. Dekan ile başhekim, başhekim ile başmüdür arasındaki hiyerarşinin belirsizliği; sağlık hizmetlerini üreten anabilim dalı başkanlarının hiyerarşik olarak başhekime bağlı olmaması en önemli sorunların başında gelmektedir (Küçükilhan, 2007; Can & İbicioğlu, 2008). Araştırma ve uygulama merkezleri olarak hastanelerin yönetmeliklerindeki farklılıklar bu idari belirsizliğin yansımalarından biri olabilir. Bu belirsizliklerin giderilmesi için gereken çözüm önerilerin araştırılan Can ve İbicioğlu (2008), bir devlet üniversitesinde faaliyet gösteren araştırma ve uygulama hastanesi sağlık çalışanlarına yönetimin nasıl olması gerektiğini sormuş; katılımcıların yalnızca %22.5’i üniversiteye bağlı araştırma ve uygulama merkezi olarak kalmasını önermiş; %26.9’u ise tıp fakültesine bağlı kalmasını istediğini dile getirmiştir.

Yapılan içerik analizi, faaliyet alanlarının “araştırma ve uygulama” temalarında yoğunlaştığı sonucunu göstermiştir. Ancak merkezlerin “danışmanlık, program/materyal/teknoloji geliştirme ve finansman” gibi temalarda da faaliyet gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu alanlar merkezlere esneklik kazandırabileceği gibi ilgi alanlarını da dağıtabilir. Araştırma ve uygulama merkezlerinde yaşanan en büyük sıkıntılardan biri finansmana aittir. Merkezler mali olarak üniversitelerden ödenek alan birimler değildir; araştırma ve uygulama faaliyetleri için sponsor ve destek bulmaları gerekir (Steffenson, Rogers, & Speakman,

2000). Bu çalışmada incelenen bazı merkezler, yönetmelikte finansmana ait faaliyet alanları oluşturmuştur. Bilim ve teknoloji araştırma ve uygulama merkezlerinde A ve B grubu üniversiteler araştırmacılara kaynak sağlamak ve finans kaynakları temin etmek gibi ifadelerle bu alanı faaliyetlerine eklemiştir. Benzer şekilde çevre sorunları merkezlerinden C grubu üniversite de finansmana değinilmiştir. Araştırma ve uygulama merkezleri, üniversite içerisinde yer aldığından kurumun malzeme ve mekân kaynaklarını kullanma avantajına sahiptir; ancak bu kaynaklar alanda fark yaratan araştırmalar üreten, uygulamaya katkı sağlayan, içinde bulunduğu toplumu değiştiren merkezler olmak için yeterli olamaz. Bu sebeple, ülkemizde araştırma ve uygulama merkezleri mali sıkıntılar yaşamaktadır. Mallon (2006), ABD’de araştırmacıların destek ve fon almak için merkez açma eğiliminde olduğunu belirtir. Çünkü merkezler iş piyasası tarafından desteklenmekte, endüstri ile iç içe çalışmaktadır. Bu da fakültelelere maddi imkânsızlıklar sebebiyle gerçekleştirilemeyen araştırmaları gerçekleştirme imkânı sunar. Ülkemizde, araştırma ve uygulama merkezlerinin özel sektör tarafından finanse edilmesi çok sık karşılanan bir durum olmadığından merkezler fakültelelere bu katkıyı sunamamaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ülkemizde araştırma ve uygulama merkezlerinin etkililiği sorgulanan, ancak yeterince araştırılmamış bir konudur. Bu alanda yapılan az sayıdaki çalışma da uygulamada finansman, personel alımı ve faaliyet alanlarındaki belirsizlikten kaynaklanan problemlerin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada merkezlerin uygulamaları ve faaliyetlerinin daha iyi incelenmesi gereken betimleyici bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir. Bu sebeple incelenen dokümanlar ve “web” siteleri, bu merkezlerin hesap verebilirlik çerçevesinde zayıflık gösterdiklerini ve yönetmeliklerin özellikle merkezlerin disiplinler arası yapısı düşünüldüğünde zayıf kaldığını göstermiştir. Buna ek olarak aynı merkezler olmalarına rağmen A,B ve C grubu üniversitelerin yönetmeliklerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bazı üniversitelerin faaliyet alanlarının çok geniş olduğu; bazı üniversitelerin ise odaklanmayı tercih ettiği görülmüştür. Hangi uygulamaların daha etkili olduğunu bulmak için derinlemesine araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın bulgularından yola çıkarak araştırma ve uygulama merkezi açmak isteyen üniversite personeline, bu merkezleri inceleyen araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdakiler önerilmektedir:

- Kurulması hedeflenen merkezin araştırma bakımından fakülteleden farklılaşacağı noktalar detaylı şekilde belirlenebilir ve yönetmeliğe eklenebilir.
- Araştırma ve uygulama merkezlerinin, araştırma etiği ve felsefesi çerçevesinde, gerçekten ihtiyaç duyulan bir alan olup olmadığı tespit edilmelidir.
- Yükseköğretim kurumlarında var olan araştırma ve uygulama merkezlerinin faaliyetleri incelenerek; merkez müdürleri ve çalışanları ile görüşülerek derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Böylece, bu merkezlerin etkililiği konusunda daha işlevsel bulgular elde edilebilir.

- Yapılan araştırmalar sonucunda etkin olarak çalışmayan ve YÖK’ün ölçütlerine uymayan merkezler kapatılabilir.
- Merkezlerin sayısı azaltılarak, az sayıda merkezin daha etkili çalışması sağlanabilir. Bu durum bölgelerin kalkınmasına da katkı sağlayacak şekilde işlevselleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Altbach, P. G. (2009). Peripheries and centers: research universities in developing countries. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 15-27.
- Bayraktutan Y. (2007). Kocaeli Üniversitesi araştırma ve uygulama merkez ve birimlerinin işlevselliği. Üniversite-sanayi işbirliği sempozyumu (19-21 Ocak 2007). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Boardman, P. C., & Corley, E. A. (2008). University research centers and the composition of research collaborations. *Research Policy*, 37(5), 900-913.
- Borgdan, R. C., & Bicklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Pearson/Ally Bacon Press.
- Bozeman, B., & Boardman, P. C. (2003). *Managing the new multipurpose, multidiscipline university research*. IBM Center for the Business of Government.
- Can, A., & İbicioğlu, H. (2008). Yönetim ve yöneticilik yönünden üniversite hasta nelerinin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(3).
- Center for environmental farming systems (CEFS) (2017). Retrieved from <https://cefs.ncsu.edu/about-us/>
- Çilingiroğlu, N. (2001). Türkiye’de akademik düzeyde kadına yönelik kurumsallaşma. *Toplum Hekimliği Bülteni*. Retrieved from http://www.thb.hacettepe.edu.tr/arsiv/2001/sayi_2/baslik2.pdf
- Diñer, B., Özasan, M., & Kavasoglu, T. (2003). İllerin ve Bölgelerin *Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Bölgesel gelişme ve yapısal uyum genel müdürlüğü. Retrieved from <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/341/2003-05.pdf>
- Emsen Ö. S. (2007). Türkiye’de ARUMER ve ÜSİ deneyimleri. In Üniversitelerdeki araştırma ve uygulama merkezlerinin işlevselliği: Üniversite-sanayi işbirliğinin yeniden yapılandırılmasının gereklilikleri. Yıldız R., & Atik H. (Eds). Ankara: Detay Yayınevi.
- Geiger, R. L. (1990). Organized research units—their role in the development of university research. *The Journal of Higher Education*, 61(1), 1-19.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması (SEGE-2011). Ankara: Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü Yayını. Retrieved from https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/2_turkiye_ab_iliskileri/2_2_adaylik_sureci/2_2_8_diger/tckb_sege_2013.pdf

- Küçükilhan, M., & Lamba, M. (2007). Üniversite hastanelerinde örgütsel yapıdan kaynaklanan sorunlar (hasta hakları örnek olayı). *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 112-138.
- Mallon, W. T. (2006). The benefits and challenges of research centers and institutes in academic medicine: findings from six universities and their medical schools. *Academic Medicine*, 81(6), 502-512.
- North Carolina State University (2017). *Policies, Regulations & Rules. REG 10.10.04 – Centers and Institutes*. Retrieved from <https://policies.ncsu.edu/regulation/reg-10-10-04/>
- Steffensen, M., Rogers, E. M., & Speakman, K. (2000). Spin-offs from research centers at a research university. *Journal of Business Venturing*, 15(1), 93-111.
- T. C. Resmi Gazete (2017). Uludağ Üniversitesi sürekli eğitim uygulama ve araştırma merkezi yönetmeliği. Yayımlandığı tarih: 26/02/2017. Sayı: 29991. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/02/20170226.pdf>
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In Forest J, & Altbach P. G. (Eds). *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Uğurluoğlu, Ö. (2015). Üniversite hastanelerinde uygulanan organizasyon yapılarının değerlendirilmesi. *İşletme Bilimi Dergisi*, 3(1), 52-63.
- University of Houston (UH) (2017). Division of Research: Guidelines, policies and procedures: Guidelines for establishing research clusters, centers and institutes and operating policies and procedures for research clusters, centers and institutes. Retrieved from <http://www.uh.edu/research/about/centers-and-institutes/guidelines/#Procedures>
- University of Kentucky (UK) (2012). Regulations: Policies and guidelines related to multidisciplinary centers and institutes. *Policy Document*. Retrieved from <https://www.uky.edu/regs/sites/www.uky.edu.regs/files/files/ar/ar1-3.pdf>
- University of North Carolina at Pembroke (UNCP) (2017). Policies and Regulations: Establishing, Reviewing, and Discontinuing Centers and Institutes Policy. Retrieved from <http://www.uncp.edu/about-uncp/administration/policies-and-regulations/policies-under-review/establishing-reviewing-and-discontinuing-centers-and-institutes-policy>
- URAP (2017). 2000 Yılından önce kurulan üniversiteler sıralaması. Retrieved from http://tr.urapcenter.org/2016/2016_t1.php
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, R. (2007). Yenilikçilik perspektifinden üniversite-sanayi işbirliği için paydaşlık esaslı araştırma merkezi ve kentsel bilgi merkezi modeli. In Üniversitelerdeki araştırma ve uygulama merkezlerinin işlevselliği: Üniversite-sanayi işbirliğinin yeniden yapılandırılmasının gereklilikleri. Yıldız R., & Atik H. (Eds). Ankara: Detay Yayınevi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2000). *Uygulama ve araştırma merkezleri kurulması*. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/%2019147
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1981). *Yükseköğretim Kanunu*. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1982). Üniversitelerde Akademik Teşkilat Yönetmeliği. 17609 sayılı ve 18/02/1982 tarihli Resmi Gazete, Retrieved from http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/17654

Y Kuşağı Hemşirelik Öğrencileri İçin Mobil Telefonun Anlamı: Nitel Bir Araştırma

The Meaning of Mobile Phone for Y Generation Nursing Students: A Qualitative Research

Şebnem BİLGİÇ, Akif ÖZCANAN, Zehra ALTAY

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Y kuşağı hemşirelik öğrencilerinin yaşantılarında mobil telefonlara yükledikleri anlamı belirlemektir. Nitel araştırma desenindeki araştırma bir devlet üniversitesinin sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümünde gerçekleştirildi. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 20 öğrenci ile yürütüldü. Veriler, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşülerek 15-30 dakikada toplandı. Veriler nitel veri analizi yöntemine göre analiz edildi. Araştırmanın sonucunda, Y kuşağı hemşirelik öğrencileri için mobil telefonun anlamını ifade eden bağımlılık, bütünleşme, bilgilenme, sosyalleşme/eğlence ve özgürlük başlığı altında olumlu ve olumsuz beş ayrı ortak tema ortaya çıkarıldı. Katılımcıların aynı anda hem olumlu hem de olumsuz temalara sahip olduğu da gözlemlendi. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun mobil telefon bağımlısı olduklarını ifade ettikleri de saptandı. Değişen teknolojiyle beraber bu teknolojiden en iyi yararlanan gençlerin mobil telefonları çok farklı amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Bu araştırma Y kuşağı hemşirelik öğrencilerinin mobil telefonları eğitim ve araştırmalarında sıkça kullanmalarının yanı sıra bağımlılık boyutunda kullanımlarının olduğunu da göstermektedir. Teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik öğrencileri, Mobil telefon, Y kuşağı

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the meaning of mobile phones for Y generation nursing students. This qualitative research design study was carried out at a School of Health, Department of Nursing of a state university. Bu araştırma Y kuşağı hemşirelik öğrencilerinin mobil telefonları eğitim ve araştırmalarında sıkça kullanmalarının yanı sıra bağımlılık boyutunda kullanımlarının olduğunu da göstermektedir. Teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. The research was conducted in the fall semester of 2016-2017 academic year with 20 undergraduates who volunteered to participate in this study. The data were collected in 15-30 minutes with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data were analysed through qualitative data analysis method. The findings of the study yielded five common (both positive and negative) themes related to the meaning of mobile phones for Y generation nursing students under the headings of dependency, integration, information, socialization/entertainment, and freedom. It was also observed that the participants had both positive and negative themes at the same time. It was also found that the

Şebnem BİLGİÇ (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8741-8247

Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Edirne, Türkiye
Trakya University, Faculty of Health Science, Edirne, Turkey
sebnem_gucuyeter@yahoo.com

Akif ÖZCANAN

ORCID ID: 0000-0002-8755-1723

Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Tekirdağ, Türkiye
Namık Kemal University, School of Health, Tekirdağ, Turkey

Zehra ALTAY

ORCID ID: 0000-0002-4859-6080

Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Tekirdağ, Türkiye
Namık Kemal University, School of Health, Tekirdağ, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 10.05.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 21.08.2017

majority of the participants stated to be mobile phone addicts. Together with the changing technology, young people who make the best use of this technology seem to use mobile phones for very different purposes. This research shows that Y generation nursing students use mobile phones frequently for educational and research purposes while it also arises that their use is at addiction level. To this end, it is suggested that nursing students' awareness is raised about technology use.

Keywords: Nursing students, Mobile phone, Y generation

GİRİŞ

Mobil telefonlar kullanılmaya başlandığı günden bugüne günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve yaşam biçimimizi önemli ölçüde değiştirmiştir (Salehan & Negahban, 2013; Fowler & Noyes, 2015). Taşınabilir olması, çok amaçlı kullanılması, sürekli erişim ve ulaşılabilirliği sağlaması ve sosyal ağ hizmetlerinin kullanıcılar arasında popülarite kazanması mobil telefonların kullanımını arttırmıştır (Salehan & Negahban, 2013; Fowler & Noyes, 2015).

Günümüzde mobil teknolojileri en çok kullanan kesim Y kuşağı olarak adlandırdığımız, 1981-2000 yılları arasında doğan ve bugünlerde 17-36 yaş aralığında olan gençlerdir (Şen Bezirci, 2012; Sherman, 2014). Y Kuşağı üyelerinin, önceki kuşaklara göre sosyal medya ve iletişim teknolojileriyle daha çok ilgilenmesi, teknolojinin biçimlendirici etkisine en yoğun düzeyde maruz kalmalarına neden olmuştur (Ustakara & Türkoğlu, 2015). Bu da gençleri mobil teknolojilerin en yoğun kullanıcı ve yeni mobil teknolojileri ilk benimseyen kitle olmalarına yol açmıştır (Haverila, 2012). Ayrıca, teknolojinin getirmiş olduğu hız bu kuşak bireylerini daha hızlı düşünüp hareket etmeye ve daha da hızlı tüketmeye yöneltmiştir (Çetin Aydın & Başol, 2014). Sürekli ödüllendirilen ve cesaretlendirilen bu kuşağın gençleri internet, telefon ve televizyon aracılığıyla dünyayı adeta parmaklarının ucunda bulmuşlardır (Ustakara & Türkoğlu, 2015). Gençler için gelişmiş özellikte bir mobil telefona sahip olmak, akran ve arkadaşlar arasındaki ilişkilerini geliştirmenin yanı sıra statülerini tanımlayan bir sembol olmuştur (Balakrishnan & Raj 2012). Bununla birlikte mobil telefonlar günlük hayatımızın içerisine öylesine girmiştir ki, kullanıcılar için telefonları, sabahları ilk baktıkları şey ve uykuya gitmeden önce baktıkları son şey haline gelmiştir (Lee et al., 2014).

Mobil telefon kullanımının üretkenliği arttırmak, bilgiye ulaşmak, sosyalleşmeyi sağlamak, eğlenmek ve alışveriş yapmak, acil durumlarda güven duygusunu sağlamak, özgür hissetmek, ebeveyn ve çocuklar arasındaki ilişkiyi geliştirmek ve tedavi programlarının başarısını sağlamak gibi pek çok olumlu etkisi bulunmaktadır (Pourrazavi et al., 2014; Elhai et al. 2017). Ancak bu olumlu etkilerinin yanı sıra özellikle mobil telefonların aşırı kullanımı baş, boyun ve omuz ağrılarına, kaygıya, uykusuzluğa ve yalnızlığa, hareketsiz yaşama, kötü akademik performans, kazalara ve hatta bağımlılığa neden olabilmektedir (Pourrazavi et al., 2014).

Özet olarak, modern dünyanın bir parçası haline gelen mobil telefonların kullanımı dünya genelinde özellikle de gençler arasında artmaktadır. Teknolojik yeniliklerin toplumsal dönüşümdeki etkileri ile birlikte gençlerde bu dönüşüme uyum sağ-

lamak için yenilikleri yakından takip etmekte ve teknolojiyi tüm yaşam alanlarına hızla taşımaktadır (Karaaslan & Budak 2012). Üniversite öğrencileri arasında mobil telefon kullanımının çok yaygın olduğu ve öğrencilerin sınıf dâhil, her ortamda cep telefonunu rahatça kullandığı da bilinmektedir. Ancak bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de en popüler iletişim aracı haline gelen mobil telefonlar, insan ilişkilerini doğrudan ya da dolaylı olarak birçok yönden etkilemektedir. (Kaya & Argan, 2015). Günümüz Y kuşağı gençleri içerisinde yer alan ve mobil telefon teknolojisiyle büyümekte olan hemşirelik öğrencileri de, teknoloji çağının meydana getirdiği olumlu ve olumsuz etkilere büyük ölçüde maruz kalmaktadır. Bu çerçevede çalışmamızın, hemşirelik öğrencilerinde mobil telefon kullanım nedenlerini, mobil telefon ve uygulamaların hayatlarındaki önemini açığa çıkarması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Amaç

Çalışma Y kuşağı hemşirelik öğrencileri için mobil telefonun anlamını belirlemek amacı ile niteliksel olarak yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme yöntemiyle kalitatif tanımlayıcı bir araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesine bağlı sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü için belirlenmiş bir kural yoktur. Örneklem büyüklüğü katılımcıdan yeterli bilgi alma durumu ve seçilen örneklem çeşitliliğine göre değişebilmektedir (Erdoğan, 2014). Derinlemesine görüşmelerin yapıldığı çalışmalarda beş ila 25 katılımcı ile çalışmanın yapıldığı veya veriler tekrarlanmaya başlanıp doyuma ulaşıldığında örneklem sonlandırıldığı belirtilmektedir (Sönmez, 2011). Bu nedenlerle çalışmanın örneklemi 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenimlerini sürdüren, mobil telefonu olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada küçük bir örneklem ile en fazla çeşitliliği sağlamak için maksimum çeşitleme yönteminden yararlanılmış (Erdoğan, 2014) ve çalışmaya katılan öğrencilerin sayısı cinsiyet, yaş ve sınıf özellikleri açısından evrene uygun olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde yaş, cinsiyet ve sınıf bilgileri yer almıştır. Diğer bölümünde ise

öğrencilerin cep telefonu kullanım durumları, telefonun yaşamlarındaki yeri ve anlamını içeren yönlendirici olmayan yansız, genel nitelikte 5 adet açık uçlu soru yer almıştır. Araştırmada öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorular “cep telefonunuzun yaşamınızdaki yeri nedir?”, “günlük yaşantınızda cep telefonunuz ne amaçla kullanırsınız?”, “cep telefonunuzu kaybettiğiniz ya da evde unuttuğunuzu düşününüz, neler hissedersiniz?” “bir hemşirelik öğrencisi olarak cep telefonunuzu mesleki olarak hangi amaçlarla kullanmaktasınız?” ve “cep telefonunuzdaki uygulamalar hakkında ne düşünmektesiniz?” şeklindedir.

Araştırmanın yapıldığı yüksekokulun yönetiminden resmi izin alındıktan sonra çalışmanın benzer koşullar altında gerçekleştirilmesi ve görüşme formunun anlaşılabilirliği için iki katılımcı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda görüşme formu, tespit edilen yazım ve anlam bozuklukları düzeltilerek yeniden yapılandırılmıştır. Görüşmelerin başlangıcında çalışmanın amacı, nasıl yapılacağı, kapsamı konusunda öğrencilere bilgi verilerek sözlü onamları alınmıştır. Görüşmeler, sadece araştırmacıların ve öğrencinin bulunduğu bir odada, önceden hazırlanmış görüşme formları aracılığıyla yüz yüze derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak, 15-30 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılarından biri katılımcı ile görüşürken, diğer iki araştırmacı görüşmeyi yazılı olarak kayıt altına almıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar, bulgular bölümünde aynen ifade edildiği gibi aktarılmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Nitel olarak yapılan bu araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin yazılı çözümleri ve analizi yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce gizliliği sağlamak için tüm öğrencilere bir kod numarası verilmiştir. Her öğrenciden elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler okunmuş, anlamlı cümle ya da ifadelerin altları çizilmiş ve anlamlı bölümlere ayrılarak kodlanmıştır. Daha sonra aynı anlama gelen kodlar sınıflandırılarak bağımlılık, bütünleşme, bilgilenme, sosyalleşme/eğlence ve özgürlük başlığı altında beş ayrı ortak tema elde edilmiştir. Son olarak, belirlenen bu temalar geçerliliği sağlamak amacıyla, farklı iki araştırmacıya okutularak tema ve içeriğin doğruluğu güçlendirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada örneklem çeşitliliğini sağlamak için maksimum çeşitlilik yöntemine gidilmesi nedeniyle çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerinden %75'i kadın ve her sınıftan eşit sayıda (n=5, %25) öğrenci çalışmaya alındı. Öğrencilerin yaş ortalaması 20± .92 idi. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenciler için mobil telefonun anlamını ifade eden bağımlılık, bütünleşme, bilgilenme, sosyalleşme/eğlence ve özgürlük başlığı altında beş ayrı ortak tema belirlendi. Elde edilen bu ortak temalar, görüşme metinlerinden doğrudan alınarak sunuldu.

Tema 1. Bağımlılık

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin çoğunluğu (%85), mobil telefonlarını sürekli yanlarında taşıma ihtiyacı hissettiklerini, evde unuttuklarında ya da şarjları bittiğinde kendilerini kötü hissettiklerini ve kendilerini mobil telefonlarına bağımlı olarak gördüklerini ifade etmiştir.

“... kendimi telefon bağımlısı olarak görmekteyim. Ama bu durumdan rahatsız olmuyorum. Çok yararlı çünkü. Her an elimde. Sabah uyandığımda hatta uyanmadan önce diyebilirim, gözümü açmadan telefonumu ararım. Gece en son kapatırken, genellikle kapatmam ve hep geç uyurum.” (2. katılımcı, kadın, 20 yaş.)

“O (mobil telefon) benim ayrılmaz bir parçam gibidir. Asla yanımdan ayırmam... evde unuttuğumda kendimi berbat, yalnız, mutsuz hissederim. Çünkü ilgileneyeğim başka bir şey kalmaz. Geri bile döner alırım. Şarjım için ise zaten her an “powerbank” taşıyorum yanımda...” (7. katılımcı, kadın, 20 yaş.)

“Telefonumu unutmayı hiç düşünmedim, düşünmekte istemiyorum. Herhalde bir yanımda eksik olurdu. Şarjı bittiğinde ise ben de biterim. Çünkü telefonla vakit geçirmekten mutlu oluyorum.” (9. katılımcı, erkek, 19 yaş.)

“Uygulamalar olmasa telefonu napayım ben. Zaten telefon bağımlısı değil de uygulama bağımlısıyım. Herkes telefonu uygulama için kullanır. Mesajlaşma, arama, sosyal medya uygulamaları vs...” (2. katılımcı, kadın, 20 yaş.)

“Benim için telefon olmazsa olmaz. Herhangi bir sosyal medya hesabım yok fakat telefon yanımda olmadığı zaman kendimi eksik hissederim.” (11. katılımcı, kadın, 21 yaş.)

“Bence telefonum hayatımın her anında, her dakikasında yanımda olmasını istediğim ve yanımda olmadığına ise kendimi çok kötü hissettiğim bir mucize.” (12. katılımcı, kadın, 21 yaş.)

“Gelecekte sigara ve alkol bağımlılığı tedavisinin olduğu gibi telefon bıraktırma merkezleri olacağını düşünüyorum.” (6. katılımcı, kadın, 20 yaş.)

Tema 2. Bütünleşme

Katılımcıların çoğunluğu (%80) mobil telefonlarını günlük hayatlarının ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve kimliğini yansıtan bir obje olarak değerlendirmektedir. Bu nedenle onu bir uzvu olarak nitelemekte ve hatta kendi dış görünüşüne uygun hale getirmek için çaba harcamaktadır.

“Hayatımın bir parçası resmen. Benden bir parça elim, kolum, gözüm, ayağım gibi. Telefonuma bir şey olunca kendimi mutsuz hiss ediyorum. Bozuldu, servise vereceğim; ancak tamamen bozulana kadar bekleyeceğim sanırım.” (5. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Telefonlar hayatımızın merkezine yerleşmiş durumda. Elimiz, kolumuz, akraba bağıımız oldular adeta. Onlar olmadan bir saniye bile yapamaz olduk...” (10. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Ben ve telefonum bir bütün gibiyiz. Kendime nasıl kıyafet alıyorsam, ona da rengarenk kıyafet alıyorum. Kendi kıyafetime uygun kılıf takıyorum.” (7. katılımcı, kadın, 20 yaş.)

“Hayatımda önemli bir etkiye sahip. Çünkü telefonsuz geçirdiğim zaman dilimi yok. Telefonum olmadan kendimi eksik hiss ediyorum. Sadece haberleşmek için kullanmıyorum. Onun dışında sosyal medya veya oyun uygulamaları gibi şeyler için de kullanmaktayım.” (20. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Benimle o (cep telefonu) bir bütünü. Şarjı bittiğinde hayatımda bir şeylerin eksik olduğu hissine kapılıyorum.” (13. katılımcı, erkek, 20 yaş.)

Tema 3. Bilgilenme

Bu çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerin neredeyse tamamı (%95) telefonlarından internet aracılığı ile istedikleri bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabildiğini, hatta izledikleri videolar ile öğrenmelerinin çok daha kolay bir hale geldiğini bildirmişlerdir.

“(Mobil telefonlar) verilen ödevlerin hem yazılı hem de görsel olarak araştırılmasına olanak sağlıyor. Aynı zamanda araştırılıp öğrenilmesi açısından zaman olarak hız sağlıyor. Anında bilgiye ulaşabiliyorum.” (3. katılımcı, erkek, 21 yaş.)

“Telefonuma tıp terimleri sözlüğü indirdim. İbooks’ta derslerim ile ilgili PDF’lerim var. Bazen takıldığım sorulara internetten açıp bakıyorum... Onun sayesinde her şey çok hızlı.” (5. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Hastalık, ilaç, tanı, bakım planı, yeni uygulamalar... cep telefonu çok büyük kolaylık sağlıyor. Bilmediğim her şeye hemen bakıyorum ve en güncel haliyle öğreniyorum. Büyük bir kolaylık.” (8. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Herhangi bir uygulamayı, hemşirelik bakımını, hastalığı merak ettiğimde, makalelere ulaşmak için (mobil telefonu) kullanırdım. Bu tür uygulamaların videolarını sıklıkla izlerim.” (19. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Telefonuma hemşirelikle ilgili neredeyse tüm uygulamaları indirdim ve gerektiği durumlarda onlardan yararlanabiliyorum.” (16. katılımcı, kadın, 20 yaş.)

Tema 4. Sosyalleşme ve Eğlence

Katılımcıların tamamı günlük hayatlarında cep telefonlarını sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle internet ve diğer uygulamaların olması mobil telefonların gençler için önemli bir eğlence kaynağı ve sosyalleşme aracı olmasına neden olmuştur.

“Günlük hayatımda akıllı telefonumu oldukça yoğun kullanıyorum. Gerek sosyal ağlar gerek oyun, video olsun günün yaklaşık 7-8 saati kullanıyorum.” (19. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Canım sıkıldığında sosyal medyada dolaşır, güncel haberleri takip ederim. Yolculuk yaparken müzik dinlerim, fotoğraf çekerim. Sağlık uygulamaları ile ilgili günlük adım sayımı yaparım. Sevdiklerimle olan fotoğraflarımı paylaşıyorum... Telefondaki uygulamalar hayatı başkalarıyla ortak yaşamamızı sağlıyorlar.” (8. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“İnternetin olması çok önemli, önce internete bağlanırım sonra herhangi bir mesaj, arama bildirim gelmiş mi diye bakarım. İnternetim olmadığında galeriyi açar fotoğraflarıma bakarım. Bunu yaparken de Mp3’den şarkı dinlerim.” (20. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Vakit geçirmemi sağlayan çok eğlenceli uygulamalar mevcut. Arkadaşlarımla birşeyler paylaşmamıza yarıyor. Grubumuzda muhabbet yapıyoruz, çok eğleniyoruz.” (5. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“Sabahları kulaklığımı takıp müzik dinleyerek okula geliyorum. Ailemle görüntülü konuşuyor, arkadaşlarımla mesajlaşıyorum... Akşamları televizyonum olmadığı için youtube’den video izliyorum.” (4. katılımcı, kadın, 22 yaş.)

Tema 5. Özgürlük

Öğrencilerin %60’ı mobil telefonları aracılığı ile uzaklarda olan sevdiklerine anında ulaşabildiklerini ve istedikleri her yerde özgürce istediği bilgiye/eğlence kaynağına ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda verilen örnekler bu durumu özetlemektedir.

“Artık telefon ders, eğlence, sohbet, iletişim.... yani her şey oldu. Eğer canım sıkınsa otobüste dahi olsam telefon elimde olur özgürce müzik dinlerim veya komik videoları izlerim. Mutluyum fotoğraf çekilip arkadaşlarımla paylaşıyorum. Dışarı çıkıp arkadaşlarla sohbet etmek sonradan aklıma gelen bir aktivite...” (1. katılımcı, kadın, 20 yaş.)

“Telefonumda yüklü olan uygulama ile istediğimde ücretsiz mesajlar atabiliyor ve ücretsiz aramalar yapabiliyorum. Başka üniversitede okuyan arkadaşlarımla birbirimize resimlerimizi gönderiyoruz böylece hasret gidermiş oluyoruz...” (17. katılımcı, erkek, 20 yaş.)

“Telefonum sayesinde uzağımda olan herkesle iletişimimi sağlıyorum.... Eski ve yanımda olmayan arkadaşlarımla sosyal medya aracılığıyla ya da konuşarak kolayca haberleşebiliyorum...” (15. katılımcı, kadın, 19 yaş.)

“...hayatımın önemli bir yerinde.... neredeyse bütün işlerimi onunla hallediyordum...” (18. katılımcı, erkek, 21 yaş.)

“Telefonum gittiğim her yerde benimle. Bir parçamız gibi her yere bizimle gelebiliyor. Telefonumda birçok uygulama yüklü ve onlarda özgürce gezinip paylaşımlarda bulunabiliyorum.” (14. katılımcı, kadın, 21 yaş.)

TARTIŞMA

Teknolojideki sürekli ve hızlı değişim mobil telefonların kullanım alanları ve biçimlerini de değiştirmiştir (Özaşçılar, 2012). Yaşamın her alanına giren mobil telefonlar bireylerin kimliklerini simgeleyen bir objeye dönüşmüş, neredeyse insanoğlunun ayrılmaz bir parçası olmuştur (Özaşçılar, 2012; Kaya & Argan, 2015). Bu mobil cihazların sürekli geliştirilmesinde genç kuşağın tüketim hızının yansımaları da etkili olmuştur (Kaya & Argan, 2015). Gençler bu araçlardan yararlanarak zevklerini, beğenilerini, arzularını paylaşmakta, kim olduklarını ya da olmak istediklerini ifade etmekte ve böylece benliklerini ortaya koymaktadır (Bal, 2013). Genç kuşak üyeleri arasında yer alan günümüz hemşirelik öğrencileri için de durum farkıdır. Bu bağlamda Y kuşağı hemşirelik öğrencileri için mobil telefon kullanımının önemini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada bilgilenme, sosyalleşme/eğlence, özgürlük, bağımlılık, bütünleşme olmak üzere beş ayrı ortak tema belirlendi.

Telefonlar günümüzde bir iletişim aracı olmaktan öte kullanıcıların sabah uyandıklarında ilk ve gece uyumadan önce son baktıkları şey olarak hayatlarında bir gereklilik haline gelmektedir (Lee et al., 2014). Özellikle de gençlerde cep telefonuna

sahip olmak bir tutku haline gelmekte, gençler telefonlarını her an ellerinde taşımak, her ortamda telefona bakmak ve dikkatini oraya yöneltmek istemektedirler (Gümüş & Örgen, 2015). Kullanıcılar arasında iletişim ve bilgi paylaşımını kolaylaştıran ve deneyim paylaşımını sağlayan telefonların (Aljomaa et al., 2016) gereğinden fazla kullanımının bağımlıya yol açtığı da gösterilmiştir (Salehan & Negahban, 2013). Bağımlılık, hem mobil cihazın kendisi hem de cihazdaki uygulamaların kullanımı ile gerçekleşmektedir (Kaya & Argan, 2015). Birçok ülkede yapılan çalışmalarda ergenlerde cep telefonu bağımlılığı görülme oranının %30'un üzerinde olduğu belirtilmektedir (Liu et al, 2017). Rainie ve Keeter'in (2006) çalışmasında Amerika'daki genç telefon kullanıcılarının %32'sinin cep telefonu olmadan yaşamayacağını ve çoğunluğunun cep telefonlarını sürekli açık tuttuğunu belirtmesi, bağımlılığın önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede 2008 yılında mobil cihazlara ve uygulamalarına erişim olmadığında bireylerin endişe ve panik yaşama durumu olarak açıklanan ve mobil telefon bağımlılığını tanımlayan 'nomofobi' kavramı da ortaya çıkmıştır (Bayrak, 2015). Aoki ve Downes'in (2003) gençlerle odak grup görüşmesi yaptığı çalışmasında, gençler cep telefonlarının hayatlarının bir parçası olduğunu ve onlar olmadan kaybolmuş gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da katılımcıların büyük çoğunluğu mobil telefonlarına bağımlı olduklarını ifade etmiş ve onları yanlarına almayı unuttuklarında ya da şarj sorunu yaşadıklarında büyük bir üzüntü ve eksiklik hissettiklerini ve böyle bir durumda onlar için neredeyse yaşam akışının durduğunu ifade etmişlerdir.

Akıllı telefonların günümüzde modern toplumların kültürünün bir parçası haline gelmesi, yaşamın her anında yer alması, bu teknolojiler ile sahipleri arasında yakın bir ilişki oluşmasına hatta bireylerin telefonları benliklerinin bir uzantısı, bedenlerinin bir parçası olarak görmelerine neden olmuştur (Hulme & Peters, 2001). Tercih edilen cep telefonunun markası, çağrı zil sesleri, masaüstünde kullanılan görsel öğeler, cep telefonunun modeli, rengi ve cep telefonu aksesuarları bireylerin cep telefonlarını kişiselleştirerek onlarla bütünleşme çabalarını simgelemektedir (Öztaşlar, 2012). Başkalarının kendilerini değerlendirmelerinden büyük endişe duyan gençlerin gündelik yaşamında mobil telefonları önemli bir yer tutmakta ve kimliklerini oluşturmaktadır. Gençler için güzel bir cep telefonuna sahip olmak, cep telefonunu kullanmaktan daha önemli olabilmekte, kendilerini daha popüler hissetmelerine neden olabilmekte ve grup içi statülerini de olumlu etkilemektedir (Xie et al. 2016). Bireyler akıllı mobil telefonlarını bir kıyafet gibi ya da yaşam biçimlerinin bir parçası olarak görebilmekte, hatta telefonsuzluğu vücutlarının bir parçasının (uzuv gibi) kaybına benzetebilmektedirler (Hulme & Peters, 2001). Böylece gençler arasında birçok özelliği ile mobil telefonun, duyguların ve yaşam stiline bir sunum nesnesi haline dönüştüğü görülmektedir (Bal, 2013). Bu çalışmada da gençlerin mobil telefonlarını kendi vücutlarının bir uzantısı olarak gördüğü gözlenmektedir. Gençlerin mobil telefonlarına kendi kıyafetlerine göre kılıf seçiyor olması da mobil telefonlar ile bütünleşmenin en önemli belirteci olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilgi çağıyla birlikte artan bilgiyi kitaplarda, dergilerde saklamak mümkün olamamaktadır. Bu durumun sonucu olarak

bilgi kaynaklarının elektronik ortama taşınması ile internet her yaştan birey için cazip bir hal almıştır (Henkoğlu, Mahiroğlu, & Keser, 2015). Günümüzde akıllı telefonlardaki internete bağlanabilme özelliği ile bilgiye/veriye erişim çok hızlı bir hale gelmiştir. Akıllı telefonlar aracılığıyla saniyeler içerisinde bir kitaba erişip içerisinde aradığımızı sayfaları çevirmeden bulabilmemize olanak sağlamaktadır (Özdemir, 2014). Bu çalışmada da öğrencilerin mobil telefonlarının internete bağlanabilme ve çeşitli uygulamalara sahip olma özellikleri yanında dersleri ile ilgili kaynaklara kolayca ulaşabildikleri ve izledikleri videolar ile öğrenmelerindeki kalıcılığın arttığı görülmektedir. Gençlerin bilgiye özellikle 'kolayca' ve 'hızlı' erişebilmeleri, onlar için mobil telefonun cazibesini arttırdığını göstermektedir.

Milyarlarca cep telefonu kullanıcısı telefonlarının mesajlaşma, sohbet özelliklerini kullanarak dünyanın dört bir yanındaki insanlarla sosyalleşip eğlenerek zamanlarını geçirmektedir. Özellikle de üniversite öğrencilerinin cep telefonlarını eğlence amacıyla kullanma oranları yüksektir. Kullanıcılar hem telefonun kendisini kullanarak, hem de uygulamaları kullanarak keyif almaktadırlar (Kaya & Argan, 2015). Gençleri sosyal hayatın içine daha fazla çeken mobil telefonlar gençlerin yeni ilişkiler kurmasına katkı sağlamakta ve gençlik kültürü içerisinde ortak bir dilin yaratılmasında önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Bal, 2013). Yapılan bir çalışmada katılımcıların çoğunun cep telefonunu alma amaçlarının sosyal etkileşim olmadığı, ancak zamanla telefonlarının hayatlarının bir parçası haline geldiği ve arkadaşlarıyla iletişimde kalmak için sıkça kullandıkları belirtilmektedir (Aoki & Downes, 2003). Bu çalışmada, sosyalleşme ve eğlence aktivitesi ile ilgili olarak öğrencilerin tamamı cep telefonu ile birbirleriyle haberleştiklerini, fotoğraf ya da video paylaşım neler yaptıkları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra telefonlardaki uygulamalar ile oyun oynama, gazete okuma, müzik dinleme ya da televizyon izleme olanaklarına da rahatlıkla ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.

İletişim alanında özellikle cep telefonu teknolojisindeki gelişmeler, dünyadaki fiziki mesafeleri ortadan kaldırmış ve iletişimi yaşamın her alanına her saniyesine taşıyabilmiştir. Yeni nesil cep telefonlarının bilgisayar, mp3, video kamera, fotoğraf makinesi, ajanda, saat, etkileşimli oyun, bankacılık hizmetleri, kütüphane gibi birçok özelliği bünyesinde barındırması kullanıcıların zaman ve mekân sınırlaması yaşamadan özgürce kullanmasını sağlamıştır (Karaaslan & Budak, 2012). Kaya ve Argan (2015) yaptıkları çalışmada, mobil telefon kullanımının üniversite öğrencilerinin kişisel özgürlüklerini arttırdığını ifade etmişlerdir (Kaya & Argan, 2015). Ayrıca yapılan başka bir çalışmada mobil telefonun katılımcılara bireysel özgürlük hissi verdiği bildirilmiştir (Mahmood, Ullah, & Akbar, 2013). Mobil telefonun dış dünyaya erişimi sağlaması ve fiziksel ve mekânsal kısıtlamalar olmaksızın iletişim kurmaya yardımcı olması özgürlüğü deneyimlemenin en önemli belirtecidir (Mahmood, Ullah, & Akbar, 2013). Bu çalışmada da gençler mobil telefonlarının her yere taşınabilmesi ve birçok özelliği barındırması ile belli bir yere sabit kalmayarak kendilerine özgürlük fırsatı sunduğunu belirtmektedirler. Mobil telefonların sevdikleriyle iletişimden alışverişe, bilgiye ulaşmadan eğlenceye kadar pek çok alanda gençlere özgürlük fırsatını sağladığı görülmektedir.

Çalışmada gençlerin mobil telefonlarını bilgiye ulaşma açısından aktif olarak kullandıkları görülmektedir. Bu çerçevede çalışmada beş ortak tema oluşturuldu. Ancak ortaya çıkan bu temalar incelendiğinde üç temanın olumlu (bilgilenme, sosyalleşme/eğlence, özgürlük) ve iki temanın da olumsuz (bağımlılık, bütünleşme) anlamlar içerdiği görülmektedir. Bu da mobil telefonların birey üzerinde olumlu etkilere sahip olmasının yanı sıra özellikle fazla kullanılması durumunda istenmeyen durumlara da neden olabileceğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların yanıtları incelendiğinde, aynı bireylerin hem olumlu hem de olumsuz yargılara aynı anda sahip olabildiği gözlemlenmiştir. Örneğin; gençler bir yandan mobil telefonun kendisine özgürlük sunduğunu ifade ederken diğer taraftan da mobil telefona bağımlı olduğunu belirtmişlerdir. Özgürlük ve bağımlılık gibi olumlu ve olumsuz temaların aynı çatı altında yer alması da gelecekte mobil telefonlarla ilgili yapılacak çalışmalar için bir başlangıç noktası oluşturabileceğini düşündürmektedir.

SONUÇ

Değişen teknolojiyle beraber bu teknolojiden en iyi yararlanan gençlerin mobil telefonları çok farklı amaçlarla kullandıkları bilinmektedir. Bu çalışmada hemşirelik öğrencileri için mobil telefonların en fazla sosyalleşme ve eğlence amacıyla kullanıldığı, ancak bunun yanı sıra bilgiye her ortamda özgürce ulaşmada önemli bir araç olduğu da görülmektedir. Tüm bu olumlu etkilerin yanı sıra öğrencilerin çoğunluğu kendilerini mobil telefon bağımlısı olarak gördüklerini ve telefonlarından uzaklaştıklarında kendilerini kötü hissettiklerini belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler mobil telefonları elleri, kolları gibi bedenlerinin bir parçası olarak da gördüklerini ve telefonlarının yokluklarında üzüntü/kaygı yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Bu çalışmanın sonucunda mobil telefonun hemşirelik öğrencilerinin hayatlarında önemli bir yere sahip olduğu, öğrencilerin telefonlarının olumlu özelliklerinden sıklıkla faydalandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra hemşirelik öğrencilerinin mobil telefonların olumsuz özelliklerinden de oldukça önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir.

Y kuşağı hemşirelik öğrencileri için mobil telefonun anlamını araştıran çalışmanın tek merkezde yapılmış olması, sonuçları sadece bu örneklem grubuna genelleylebilir. Nitel çalışmalarda küçük örneklemelere yer verildiği için gelecekte daha geniş ölçekli, farklı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır. Küresel bir ürün olan mobil telefonların kullanımı kültürler göre de farklılık gösterebildiğinden, farklı kültürlerde ve ülkelerde de benzer çalışmaların yapılmasının bu alandaki akademik bilgilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mobil telefonun gençlerde oluşturabileceği olumsuzluklar düşünüldüğünde genç kuşağın bu alanda teknolojinin kullanımı hakkında bilinçlendirilmesi de önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Aljomaa, S. S., Al-Qudah, M. F., Albursan, I. S., Bakhiet, S. F., & Abduljabbar, A. S. (2016). Smartphone addiction among university students in the light of some variables. *Computers in Human Behavior*, 61, 155-64.

- Aoki, K., & Downes, E. J. (2003). An analysis of young people's use of and attitudes toward cell phones. *Telematics and Informatics*, 20(4), 349-364.
- Bal, E. (2013). Teknoloji çağında cep telefonu kullanım alışkanlıkları ve motivasyonlar: Selçuk Üniversitesi öğrencileri üzerine bir inceleme. (Yayınlanmamış doktora tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balakrishnan, V., & Raj R. G. (2012). Exploring the relationship between urbanized Malaysian youth and their mobile phones: a quantitative approach. *Telematics and Informatics*, 29(3), 263-272.
- Bayrak, B. Y. (2015). Akli (!) telefonlara devretmek: Akıllı telefonlarla yaşam deneyimleri. Retrieved from inet-tr.org.tr/inetconf20/bildiri/43.pdf
- Çetin Aydın, G., & Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı? *Electronic Journal of Vocational Colleges*. 1-15. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/282455104_X_VE_Y_KUSAGI_CALISMANIN_ANLAMINDA_BIR_DEGISME_VAR_MI
- Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: a conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 207, 251-259.
- Erdoğan, S. (2014). *Nitel araştırmalar*. In Erdoğan S., Nahcivan N., & Esin M. N. (Eds). *Hemşirelikte araştırma*. (pp. 131-166). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Fowler, J., & Noyes, J. (2015). From dialing to tapping: university students report on mobile phone use. *Procedia Manufacturing*, 3, 4716 – 4723.
- Gümüş, İ., & Ögeve, C. (2015). Ön lisans öğrencilerinin akıllı cep telefon kullanmalarının başarı ve harcama düzeylerine olası etkileri üzerine bir çalışma. *ISCAT/Akademik Platform*, 310-315.
- Haverila, M. (2012). What do we want specifically from the cell phone? An age related study. *Telematics and Informatics*. 29(1), 110-22.
- Henkoğlu, H. Ş., Mahiroğlu, A., & Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracı olarak İnternete yaklaşımları: Betimleyici bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 72-110.
- Hulme, M., & Peters, S. (2001). Me my phone and I: the role of the mobile phone ULAŞILAMA. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/243774745_Me_my_phone_and_I_the_role_of_the_mobile_phoneDI
- Karaaslan, İ. A., & Budak, L. (2012). Üniversite öğrencilerinin cep telefonu özelliklerini kullanımlarının ve gündelik iletişimlerine etkisinin araştırılması. *Journal of Yasar University*, 26(7), 4548-4525.
- Kaya, S., & Argan, M. (2015). An exploratory qualitative study on mobile leisure (M-leisure): a case of mobile phone users in Turkey. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 6(1), 21-32.
- Lee, Y. K., Chang, C. T., Lin, Y., Cheng, Z. H. (2014). The dark side of smartphone usage: psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373-383.
- Liu, Q. Q., Zhou, Z. K., Yang, X. J., Kong, F. C., Niu, G. F., & Fan, C. Y. (2017). Mobile phone addiction and sleep quality among Chinese adolescents: a moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 72, 108-14.

- Mahmood, Q. K., Ullah, R., & Akbar, M. S. (2013). Manifestation of mobile phone assisted personal agency among university students: evidence from Lahore. *South Asian Studies*, 28(1), 139-149. Retrieved from http://results.pu.edu.pk/images/journal/csas/PDF/10_V28_1_2013.pdf
- Özaşçılar, M. (2012). Genç bireylerin cep telefonu kullanımı ve bireysel güvenlik: Üniversite öğrencilerinin cep telefonunu bireysel güvenlik amaçlı kullanımları. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 42-74.
- Özdemir, Y. (2014).Yeni Medya Ortamlarında Akıllı Telefonlar Üzerine Düşünmek. <http://inet-tr.org.tr/inetconf19/bildiri/9.pdf>.
- Pourrazavi, S., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A., & Matlabi, H. (2014). A socio-cognitive inquiry of excessive mobile phone use. *Asian Journal of Psychiatry*, 10, 84-89.
- Rainie L., & Keeters S. (2006). Americans and their cell phones. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2006/04/03/americans-and-their-cell-phones-2/>
- Salehan, M., & Negahban, M. A. (2013). Social networking on smartphones: when mobile phones become addictive. *Computers in Human Behavior*, 29, 2632–639.
- Sherman, R. (2014). Leading generation Y nurses. *Nurse Leader*, 12(3), 28-50.
- Sönmez, B. (2011). Hemşirelerin yenilikçi davranışları ve etkileyen faktörler: Niteliksel bir çalışma. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şen Bezirci, S. (2012). Farklı kuşaklardaki hemşirelerin meslekte ve işten ayrılma niyetleri ile iş doyumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Retrieved from <http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/9919>
- Ustakara, F., & Türkoğlu, E. (2015). Y kuşağının bir gözetim mekanizması olarak sosyal ağlar üzerine algısı: Gaziantep Üniversitesi araştırması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(10), 939-58.
- Xie, X., Zhao, F., Xie, J., & Lei, L. (2016). Symbolization of mobile phone and life satisfaction among adolescents in rural areas of China: mediating of school-related relationships. *Computers in Human Behavior*, 64, 694-702.

Evaluation of Student Empathy Level During the First Five Years of Medical Education at Ankara University

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi İlk Beş Dönem Öğrencilerinin Empati Düzeyinin Değerlendirilmesi

İpek GÖNÜLLÜ, Şengül ERDEN, Derya GÖKMEN

ABSTRACT

Empathy is an important attribute in the physician-patient relationship and promotes patient and physician satisfaction. It must be taught and promoted during medical education. However, many of the studies about empathy show that empathy declines during medical school education as the year of study increases. The aim of this study was to measure and examine the levels of student empathy during medical education at Ankara University School of Medicine. Study participants were all medical students from the first to the fifth year of the program and the 'Student Version (S-Version) of Jefferson Scale of Physician Empathy' (JSPE-S) was used to measure the level of student empathy. The study utilized a cross-sectional design and sub-scale scores were analyzed in terms of gender and year of study. Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis variance analysis were used to compare the sub-scale scores in terms of gender and year, respectively.

The results showed that the second year students' JSPE-S scores were significantly high for "perspective taking" and "compassionate care" whereas the third year students' JSPE-S scores were significantly low for the three sub-scales ($p < 0.001$). Additionally, the scores of internship time decreased gradually as the year of study increased. Females' JSPE-S scores were significantly higher for "perspective taking" and "compassionate care" ($p < 0.001$). In this study, the students' empathy levels were examined with a self-report scale. The results indicated that medical student empathy declines as the year of study gets higher. More studies are needed to determine whether the decline in empathy scores are due to cohort effects or to the changes occurring during medical education.

Keywords: Empathy, Undergraduate Medical Education, Medical Students, Communication Skills.

ÖZ

Empati, hasta-hekim ilişkisinde önemli bir beceri olup hasta ve hekim memnuniyetini artırır. Empati, tıp eğitimi sürecinde öğretilmeli ve geliştirilmelidir, fakat yapılan birçok çalışmada sınıf düzeyi arttıkça düştüğü gösterilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde tıp eğitimi boyunca öğrenci empati düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Çalışmaya 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıflardaki tıp öğrencileri katılmıştır ve öğrenci empati düzeyini ölçmek için 'Jefferson Doktor Empati Ölçeği'nin öğrenci versiyonu kullanılmıştır. Kesitsel olarak planlanmış olan bu çalışmada alt-ölçek puanları eğitim yıllarına ve cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Cinsiyete göre farklılıklar Mann-Whitney U testi ile, eğitim yıllarına göre farklılıklar da Kruskal-Wallis varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Elde

İpek GÖNÜLLÜ (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6333-6087

Ankara University, Faculty of Medicine, Department of Medical Education and Informatics, Ankara, Turkey
Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye
zipgonullu@yahoo.com

Şengül ERDEN

ORCID ID: 0000-0002-7165-8980

Ankara University, Faculty of Medicine, Department of Medical Education and Informatics, Ankara, Turkey
Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Derya GÖKMEN

ORCID ID: 0000-0001-6266-3035

Ankara University, Faculty of Medicine, Department of Biostatistics, Ankara, Turkey
Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 07.07.2017

Accepted/Kabul Tarihi : 22.08.2017

edilen sonuçlara göre 2. sınıfların “perspektif alma” ve “şefkatli bakım” puanları anlamlı olarak yüksek iken, 3. sınıf puanları her üç alt ölçek için anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur ($p<0.001$). Stajlar esnasındaki puanlar da sınıf ilerledikçe düşüş göstermiştir. “Perspektif alma” ve “şefkatli bakım” puanları, kız öğrenciler arasında anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0.001$). Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin empati düzeyleri, kendi kendini değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre empati düzeyi sınıf düzeyi arttıkça düşmektedir. Bu düşüşün nedeninin kohort etkisine mi yoksa tıp eğitimi sürecindeki değişimlere mi bağlı olduğunu anlamak için daha fazla sayıda çalışmanın yapılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Empati, Mezuniyet öncesi eğitim, Tıp öğrencileri, İletişim becerileri

INTRODUCTION

Basic element of physician-patient relationship is effective communication which includes expressions of empathy, effective questioning, transmission of information, and participatory decision-making. Empathy is an affective and cognitive attribute that involves an ability to understand the patient’s perspective, reactions, thoughts, feelings or inner experiences and followed by a behavioral demonstration of that understanding back to the patient or a capability to communicate with this understanding (Hojat et al., 2002; Larson & Yao 2005; Neumann et al., 2009). Patients, who feel listened to and understood, trust their doctors and fully explain their symptoms. By improving the quality of data obtained from the patient, empathy promotes patient (Zolnierek and DiMatteo 2009) and physician satisfaction (Larson and Yao 2005; Shapiro 2002), and the physician’s diagnostic ability. Empathy enables the clinician to fulfill key medical tasks more accurately, thereby enhances patient health outcomes, and it is a fundamental determinant of quality in medical care (Neumann et al., 2009).

As physician empathy is a particularly effective therapeutic element of physician-patient communication (Neumann et al., 2011), it is important for doctors to learn communication skills effectively. There is a growing acceptance of the need to teach and assess communication skills in medical schools, and many medical schools have developed a variety of methods for teaching and assessing communication skills. The prevalent training strategies within these programmes include role-play, feedback, and small group discussions (Berkhof et al., 2011). Educators used lectures, small group workshops, audiotapes or videotapes to teach communication skills intended to convey empathy; or employed theater, literature (Boker et al., 2004) and writing as educational strategies to foster medical student empathy (Stepien & Baernstein 2006). Interventions used to teach empathy to medical students include: patient narrative (Charon, 2004) and creative arts, reflective writing (DasGupta and Charon 2004; Chen and Forbes 2014), drama, communication skills training, problem-based learning, inter-professional skills training, patient interviews, experimental learning, simulated medical consultations using standardized patients (Schweller et al., 2014) and empathy focused training (Hojat et al., 2013; Batt Rawden et al., 2013).

Ankara University School of Medicine’s curriculum runs a 6-year program, comprised of 3 years of preclinical work followed by 3 years of clinical work (2 years of clerkships and one year internship). In this curriculum, communication skills training

program is promoted in the 2nd and 3rd years. Its purpose is basic communication skills in second year and patient-doctor communication and using no-lose conflict resolution method in third year. The learning objectives of the program include the importance of communication in patient-doctor relationship, greeting and introduction, non-verbal attentiveness, empathy-active listening, I-messages, giving and taking feedback, and conflict resolution. In both years the main, emphasized purpose is to understand the patients’ conditions and feelings and then to reflect this understanding back to the patient. Small group interactive teaching, role-play, and tape-recorded standardized patient (SP) interview in a simulated environment are used. SP interview scenarios are about a patient with an emotional strain, and the students are expected to understand the patient’s perspective. This training program might be the reason for the increased empathy scores in second year.

Many of the studies about empathy show that empathy declines during medical school (Hojat et al., 2004; Stepien & Baernstein 2006; Chen et al., 2007; Newton et al., 2008; Fernandez Olano et al., 2008; Lim et al., 2011; Neumann et al., 2011; Van Winkle et al., 2012; Chen et al., 2012; Shariat & Habibi 2013). Unsuitable learning environments, cynicism/loss of idealism (Hojat et al., 2004; Newton et al., 2008), distress (Neumann et al., 2011), hidden curriculum (Eikeland et al., 2014), negative role-models, a high volume of materials to learn, time pressure, patient factors and overreliance on computer-based diagnostic and therapeutic technology (Hojat et al., 2009) can affect the students and cause a decline in empathy. However, in one longitudinal study (Quince et al., 2011), no significant change was observed, and in some cross-sectional studies greater levels of empathy were observed in medical students in their final year (Kataoka et al., 2009; Roh et al., 2010; Magalhães et al., 2011).

The aim of this study was to measure and examine student empathy across medical years in Ankara University School of Medicine.

METHODS

Participants

Study participants were medical students in Ankara University School of Medicine, from first through fifth year (sixth year is internship) during 2013-2014. A total of 1257 students (53.7% female, 46.3% male) represent around 73.5% of the total number of students in the five classes. Response rates varied from 50.7% to 91.4% in years. The number and percentages of the students over years are shown in Table 1.

Measurement of Empathy

In this study, the student version (S-Version) of Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE-S) was used to measure student empathy, which was developed to measure medical students' attitudes toward empathic physician-patient engagement in the context of patient care (Hojat et al., 2001; Hojat et al., 2002). The JSPE is an extensively used, researched and validated instrument in medical education research (Hojat et al., 2013). The scale includes 20 items (10 items positively worded and 10 items negatively worded) answered on a 7-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree), and higher scores show higher empathic consistency. Psychometric properties of the Turkish adaptation of the scale have been previously reported (Gönüllü & Öztuna, 2012). The scale has three subscales: "perspective taking", "compassionate care" and "standing in the patient's shoes".

Procedure

This study utilized a cross-sectional, descriptive design. It was approved by the University's Research Ethics Committee. The students voluntarily completed the Turkish JSPE-S and were not compensated for their participation. JSPE-S was given to the first, second and third year students during their clinical skills lab sessions, fourth and fifth year students during their clerkship classes.

Mann-Whitney U test was used to compare the sub-scale scores in terms of gender. Kruskal-Wallis variance analysis was used to compare the sub-scale scores in terms of year and the post-hoc test for Kruskal-Wallis variance analysis was used to perform pair wise comparisons. Mean, standard deviation (SD) [median (minimum-maximum)] was used as descriptive statistics. $p < 0.05$ was considered as statistically significant.

RESULTS

When the sub-scale scores were assessed in terms of gender, the empathy scores for each subscale were higher in females.

However, we found that there were statistically significant differences for only "perspective taking" and "compassionate care" scores (Table 2).

Also, there were statistically significant year differences for each sub-scale (Table 3). Post-hoc tests showed that; for "perspective taking", there were differences between 1st vs (2nd, 4th, 5th), 2nd vs (3rd, 4th, 5th) and 3rd vs 5th years, for "compassionate care" there were differences between 1st vs (2nd, 5th), 2nd vs (3rd, 4th, 5th), 3rd vs 5th, 4th vs 5th years, and for "standing in the patient's shoes" there were differences between 3rd vs (1st, 2nd, 5th) years. While the highest score was observed in the 2nd year, the lowest one was observed in the 5th year for "perspective taking" and "compassionate care" subscales. The highest and the lowest "standing in the patient's shoes" subscale score were obtained in the 5th and 3rd years, respectively.

DISCUSSION

Empathy is an important skill in the physician-patient relationship and has a promoting effect on both patient and physician satisfaction. Thus, improving student empathy is one of the important tasks of medical education.

Medical students' empathy can be affected by socio-cultural factors, socio-cultural environment of the medical school and medical education curricula. It is known that cross-cultural differences in norms, ethnicity, religious beliefs and sex stereotyping can influence empathic engagement during clinical encounters (Hojat, 2007). It has been suggested that cultures of the individual medical college can also influence the empathy of their medical students (West & Shanafelt 2007). Gender and year differences on student empathy are commonly studied factors in literature.

According to Costa et al., (2014) agreeableness and openness to experience and the empathy of medical students made a significant contribution to identify the more empathic students. Therefore, medical schools may need to pay attention

Table 1: Demographics and Characteristics of the Classes

Year	Number of Students	Number of Responders (Percent)	Percent of Class Surveyed
1	488	446 (35.5)	0.91
2	342	242 (19.3)	0.71
3	342	280 (22.3)	0.82
4	304	154 (12.3)	0.51
5	233	135 (10.7)	0.58

Table 2: The Gender Differences for the Sub-Scale Scores of JSPE-S

Gender	Perspective Taking*	Compassionate Care*	Standing in the Patient's Shoes**
Female	5.65±0.91 [5.80(1-7)]	5.97±0.84 [6.14(1-7)]	4.18±1.32 [4 (1-7)]
Male	5.36±0.98 [5.50(1-7)]	5.60±0.96 [5.71(1-7)]	4.10±1.41 [4 (1-7)]

* $p < 0.001$, ** $p = 0.299$.

Table 3: The Year Differences for the Sub-Scale Scores of JSPE-S

Year	Perspective Taking*	Compassionate Care*	Standing in the Patient's Shoes**
1	5.52±0.94 [5.70(1-7)]	5.77±0.89 [6 (1-7)]	4.22±1.27 [4 (1-7)]
2	5.82±0.89 [5.90 (2-7)]	6.05±0.87 [6.29(1-7)]	4.27±1.42 [4.5 (1-7)]
3	5.46±0.90 [5.6 (1-7)]	5.72±1 [5.86 (1-7)]	3.86±1.35 [4 (1-7)]
4	5.37±1.02 [5.5 (2-7)]	5.79±0.95 [5.93 (2-7)]	4.11±1.42 [4 (1-7)]
5	5.26±1 [5.40 (2-7)]	5.64±0.76 [5.71 (3-7)]	4.29±1.42 [4 (1-7)]

* $p < 0.001$, ** $p = 0.001$.

to the personality of medical students to understand how to enhance the empathy of medical students in undergraduate medical education (Magalhães et al., 2012).

Our study showed that female students scored significantly higher than male students for each subscale of JSPE-S. The same results were found by Shariat and Habibi (2013), their study also showed that the female group scored significantly higher on “perspective taking” and “compassionate care” but the difference was not significant on “standing in the patients’ shoes”. The gender difference in empathy has been attributed to intrinsic factors (e.g., evolutionary-biological gender characteristics) as well as extrinsic factors (e.g., interpersonal style in caring, socialization, and gender role expectation) (Hojat et al., 2002). Several studies have suggested that female medical students (Hojat et al., 2002; Chen et al., 2007; Hojat et al., 2009; Kataoka et al., 2009; Shariat and Habibi 2013; Wen et al., 2013) gain a higher score of empathy, possibly because they tend to value interpersonal relationships highly and have more competent understanding of emotions and caring attitude. On the other hand, few studies have shown no gender difference in empathy (Roh et al. 2010; Hamed et al., 2015).

Previous studies showed that beside the decline of student empathy during their medical school years (Hojat et al., 2004; Chen et al., 2012; Shariat and Habibi 2013), greater levels of empathy has been also demonstrated in medical students in their final years (Kataoka et al., 2009; Roh et al., 2010; Magalhães et al., 2011). So, there is a need to study changes in student empathy during medical education and find out the reasons that affect the medical students’ visions of the importance of human interactions and empathy in patient encounters.

In our cross-sectional study, there were statistically significant year differences for “perspective taking”, “compassionate care” and “standing in the patient’s shoes” subscale scores of JSPE-S. While the highest score was observed in the 2nd year, the lowest one was observed in the 5th year for “perspective taking” and “compassionate care” subscales. The highest and the lowest “standing in the patient’s shoes” subscale score were obtained in the 5th and 3rd years, respectively.

Possible explanation for the highest score observed for “perspective taking” and “compassionate care” subscales might be communication skills training program given in the 2nd year. There are many studies that shows empathy can be enhanced by effective educational strategies, targeted educational programs, or medical consultations with SPs (Aspegren, 1999; Winefield and Chur-Hansen, 2000; Stepien and Baernstein 2006; Fernandez Olano et al., 2008; Batt Rawden et al, 2013; Hojat et al., 2013; Kelm et al., 2014; Schweller et al., 2014; Williams et al.; 2015). Williams et al. (2015) has shown that self-reported empathy levels have been shown to improve following DVD simulation-based workshops.

For the corresponding subscales, our results are consistent with previous studies, showed that empathy scores decreased gradually through the clerkships. The role acquisition process, the psycho-social dimensions of care, interactions with patients in medical practice, and the strong emphasis on skills may alienate the students from their own feelings and experiences. Also, most of the researchers agree that on entering the clinical practice phase of training, and with increased contact with patients, empathy declines significantly (Neumann et al., 2011). Shariat and Habibi’s (2013) study showed that the decline of empathy in medical education is not limited to medical schools in the Western world. The obtained lowest score should be related to not having a constructed communication skills training program during clerkships and internship in our school. According to Aspegren (1999) instructional methods do not give the desired results; therefore, communication skills can be taught in courses, but are easily forgotten if not maintained by practice. The students’ active self-development through reflective practice helps emotional development and fosters empathy (Ahrweiler et al., 2014; Eikeland et al, 2014). Burks and Kobus (2012) agreed that training in mindfulness, self-reflection and emotion skills may help medical students and professionals to recognise, regulate and behaviourally demonstrate empathy within clinical and professional encounters. While developing communication skills training programs medical educators should add more practical and feasible emotional skills training and more reflective practices. We also need to put structured communication skills training prog-

rams, enriched with reflective interventions to the clerkships, in which the fourth and fifth year students can use these skills with the patients and learn from practice.

According to our study, the highest “standing in the patient’s shoes” subscale score was found among 5th year students. Because of the context of this subscale which represents understanding the patient’s perspective and the fact that students interact with the real patients during clerkships in many times, made this result meaningful. Although they examine the overall empathy levels, in some cross-sectional studies greater levels of empathy were observed in medical students in their final year (Kataoka et al., 2009; Roh et al., 2010; Magalhães et al., 2011).

Even though there is a constructed communication skills training program in the 3rd year, same as 2nd year, JSPE subscale scores of the 3rd year students were lower compared to those of 2nd year students. Profound changes on the communication skills training program given in the 3rd year such as adding new interventions like reflective writing sections which affords students an opportunity to describe and share their or others illness experiences and lead to more empathic and self-aware practice (Das Gupta and Charon 2004) might affect the empathy levels of students positively.

Our study has several limitations. First of all it is limited by the lack of long-term follow up study. A longitudinal study should be done to determine the decline in empathy scores among the classes. The study focused only on self-reported empathy, disregarding the assessment of behaviours. Another limitation is that we could not reach the sixth year students as their educations are practice based and they are allocated all over the clinics. Also as the years get higher the number of the students we could reach lower (Table 1); however, we might reach more student in clerkships.

CONCLUSION

Empathy which has clear benefits for the patient and the physician is important in the physician-patient relationship. Further studies should be done to find out the reasons that affect the medical students’ empathy in patient encounters. In this study student empathy was examined by a self-reported scale and gender/year differences were evaluated. While there were gender differences with higher scores of females, the year differences declined as the years got higher. Efforts are needed to determine the reasons of the decline in empathy scores among the classes. Follow-up studies of cohorts of medical students with well-designed qualitative and quantitative studies as well as an interdisciplinary research approach may help to find the reasons of this decline. During curriculum development of medical schools, medical educators should focus on communication skills which involve emotional skills training and reflective practices. In order to improve communication skills, communication training programs must be continuous and maintained by practice during medical education.

REFERENCES

- Ahrweiler, F., Neumann, M., Goldblatt, H., Hahn, E. G., & Scheffer, C. (2014). Determinants of physician empathy during medical education: hypothetical conclusions from an exploratory qualitative survey of practicing physicians. *BMC Medical Education, 14*(1), 122.
- Aspegren, K. (1999). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine-a review with quality grading of articles. *Medical Teacher, 21*(6), 563-570.
- Batt Rawden, S. A., Chisolm, M. S., Anton, B., & Flickinger, T. E. (2013). Teaching empathy to medical students: an updated, systematic review. *Academic Medicine, 88*(8), 1171-1177.
- Berkhof, M., van Rijssen, H. J., Schellart, A. J., Anema, J. R., & van der Beek, A. J. (2011). Effective training strategies for teaching communication skills to physicians: an overview of systematic reviews. *Patient Education and Counseling, 84*(2), 152-162.
- Boker, J. R., Shapiro, J., & Morrison, E. H. (2004). Teaching empathy to first year medical students: evaluation of an elective literature and medicine course. *Education for Health, 17*(1), 73-84.
- Burks, D. J., & Kobus, A. M. (2012). The legacy of altruism in health care: the promotion of empathy, prosociality and humanism. *Medical Education, 46*(3), 317-325.
- Charon, R. (2004). Narrative and medicine. *New England Journal of Medicine, 350*(9), 862-864.
- Chen, D., Lew, R., Hershman, W., & Orlander, J. (2007). A cross-sectional measurement of medical student empathy. *Journal of General Internal Medicine, 22*(10), 1434-1438.
- Chen, D. C., Kirshenbaum, D. S., Yan, J., Kirshenbaum, E., & Aseltine, R. H. (2012). Characterizing changes in student empathy throughout medical school. *Medical Teacher, 34*(4), 305-311.
- Chen, I., & Forbes, C. (2014). Reflective writing and its impact on empathy in medical education: systematic review. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions, 11*.
- Costa, P., Alves, R., Neto, I., Marvao, P., Portela, M., & Costa, M. J. (2014). Associations between medical student empathy and personality: a multi-institutional study. *PLoS One, 9*(3), e89254.
- DasGupta, S., & Charon, R. (2004). Personal illness narratives: using reflective writing to teach empathy. *Academic Medicine, 79*(4), 351-356.
- Eikeland, H. L., Ørnes, K., Finset, A., & Pedersen, R. (2014). The physician’s role and empathy—a qualitative study of third year medical students. *BMC Medical Education, 14*(1), 165.
- Fernández Olano, C., Montoya Fernández, J., & Salinas Sánchez, A. S. (2008). Impact of clinical interview training on the empathy level of medical students and medical residents. *Medical Teacher, 30*(3), 322-324.
- Gönüllü, İ., & Öztuna, D. (2012). A Turkish adaptation of the student version of the Jefferson scale of physician empathy. *Marmara Medical Journal, 25*(2), 87-92.
- Hamed, A. O., Shaheen, A. M., Basri, A., & Bukhari, B. (2015). Personal, cultural and academic factors affecting empathy score in third year medical students. *International Journal of Education and Research, 3*(3), 727-740

- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Cohen, M. J., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Magee, M. (2001). The Jefferson scale of physician empathy: development and preliminary psychometric data. *Educational and Psychological Measurement, 61*(2), 349-365.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Vergare, M., & Magee, M. (2002). Physician empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Journal of Psychiatry, 159*, 1563-1569.
- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Rattner, S., Erdmann, J. B., Gonnella, J. S., & Magee, M. (2004). An empirical study of decline in empathy in medical school. *Medical Education, 38*(9), 934-941.
- Hojat, M. (2007). *Empathy in patient care: antecedents, development, measurement, and outcomes*. Springer Science & Business Media.
- Hojat, M., Vergare, M. J., Maxwell, K., Brainard, G., Herrine, S. K., Isenberg, G. A., Veloski J., & Gonnella, J. S. (2009). The devil is in the third year: a longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Academic Medicine, 84*(9), 1182-1191.
- Hojat, M., Axelrod, D., Spandorfer, J., & Mangione, S. (2013). Enhancing and sustaining empathy in medical students. *Medical Teacher, 35*(12), 996-1001.
- Kataoka, H. U., Koide, N., Ochi, K., Hojat, M., & Gonnella, J. S. (2009). Measurement of empathy among Japanese medical students: psychometrics and score differences by gender and level of medical education. *Academic Medicine, 84*(9), 1192-1197.
- Kelm, Z., Womer, J., Walter, J. K., & Feudtner, C. (2014). Interventions to cultivate physician empathy: a systematic review. *BMC Medical Education, 14*(1), 219.
- Larson, E. B., & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *Jama, 293*(9), 1100-1106.
- Lim, B. T., Moriarty, H., & Huthwaite, M. (2011). "Being-in-role": A teaching innovation to enhance empathic communication skills in medical students. *Medical Teacher, 33*(12), e663-e669.
- Magalhães, E., Salgueira, A. P., Costa, P., & Costa, M. J. (2011). Empathy in senior year and first year medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education, 11*(1), 52.
- Magalhães, E., Costa, P., & Costa, M. J. (2012). Empathy of medical students and personality: evidence from the Five-Factor Model. *Medical Teacher, 34*(10), 807-812.
- Neumann, M., Bensing, J., Mercer, S., Ernstmann, N., Ommen, O., & Pfaff, H. (2009). Analyzing the "nature" and "specific effectiveness" of clinical empathy: a theoretical overview and contribution towards a theory-based research agenda. *Patient Education and Counseling, 74*(3), 339-346.
- Neumann, M., Edelhäuser, F., Tauschel, D., Fischer, M. R., Wirtz, M., Woopen, C., Haramati, A., & Scheffer, C. (2011). Empathy decline and its reasons: a systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine, 86*(8), 996-1009.
- Newton, B. W., Barber, L., Clardy, J., Cleveland, E., & O'sullivan, P. (2008). Is there hardening of the heart during medical school? *Academic Medicine, 83*(3), 244-249.
- Quince, T. A., Parker, R. A., Wood, D. F., & Benson, J. A. (2011). Stability of empathy among undergraduate medical students: a longitudinal study at one UK medical school. *BMC Medical Education, 11*(1), 90.
- Roh, M. S., Hahm, B. J., Lee, D. H., & Suh, D. H. (2010). Evaluation of empathy among Korean medical students: a cross-sectional study using the Korean version of the Jefferson scale of physician empathy. *Teaching and Learning in Medicine, 22*(3), 167-171.
- Schweller, M., Costa, F. O., Antônio, M. Â. R., Amaral, E. M., & de Carvalho Filho, M. A. (2014). The impact of simulated medical consultations on the empathy levels of students at one medical school. *Academic Medicine, 89*(4), 632.
- Shapiro, J. (2002). How do physicians teach empathy in the primary care setting?. *Academic medicine, 77*(4), 323-328.
- Shariat, S. V., & Habibi, M. (2013). Empathy in Iranian medical students: measurement model of the Jefferson scale of empathy. *Medical Teacher, 35*(1), 913-918.
- Stepien, K. A., & Baernstein, A. (2006). Educating for empathy. *Journal of General Internal Medicine, 21*(5), 524-530.
- Van Winkle, L. J., Fjortoft, N., & Hojat, M. (2012). Impact of a workshop about aging on the empathy scores of pharmacy and medical students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 76*(1), 9.
- Wen, D., Ma, X., Li, H., Liu, Z., Xian, B., & Liu, Y. (2013). Empathy in Chinese medical students: psychometric characteristics and differences by gender and year of medical education. *BMC Medical Education, 13*(1), 130.
- West, C. P., & Shanafelt, T. D. (2007). The influence of personal and environmental factors on professionalism in medical education. *BMC Medical Education, 7*(1), 29.
- Williams, B., Brown, T., McKenna, L., Palermo, C., Morgan, P., Nestel, D., Brightwell R., Gilbert Hunt S., Stagnitti K., Olausson A., & Wright, C. (2015). Student empathy levels across 12 medical and health professions: an interventional study. *Journal of Compassionate Health Care, 2*(1), 4. Retrieved from <https://jcompassionatehc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40639-015-0013-4>
- Winefield, H. R., & Chur Hansen, A. (2000). Evaluating the outcome of communication skill teaching for entry-level medical students: does knowledge of empathy increase? *Medical Education, 34*(2), 90-94.
- Zolnierok, K. B. H., & DiMatteo, M. R. (2009). Physician communication and patient adherence to treatment: a meta-analysis. *Medical Care, 47*(8), 826.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kariyer Uyumluları

Preservice Teachers' Career Adaptability Towards Teaching Profession

Seher Merve ERUS, Şerife Gonca ZEREN

ÖZ

Bu araştırmanın amacı "pedagojik formasyon eğitimi" kurslarına katılan öğretmen adaylarının kariyer uyumlarını demografik değişkenlere göre incelemektir. Ayrıca araştırmanın diğer bir amacı kariyer uyum puanı yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının kariyer uyumlarına yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmanın modeli karma yöntemle dayanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın ilk aşamasında 192 kadın, 68 erkek olmak üzere toplam 260 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında 'Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği' ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar için t- testi ve tek yönlü varyans analizi- ANOVA ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının kariyer uyumlarında; cinsiyet, medeni durum, mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile 'Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği'nden en yüksek puan alan 10 öğretmen adayı ve en düşük puan alan 10 öğretmen adayı araştırmanın ikinci aşamasına katılmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, kariyer uyum puanı yüksek olan öğretmen adayları meslek seçimini bilinçli ve isteyerek yapmışken, kariyer uyum puanı düşük olan öğretmen adaylarının çoğunun üniversiteye giriş sırasında aldıkları puana bağlı olarak mesleklerini tercih ettikleri anlaşılmıştır. Her iki grup için "pedagojik formasyon eğitimi" kursuna katılma sebebi, öğretmenlik mesleğini sevmek ve gelecekte "pedagojik formasyon eğitimi" belgesine ihtiyaç duyabilmeleridir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı gelecekte öğretmen olmayı planlamakta, devlet okuluna atanmayı ve maddi sıkıntıları ise kariyer engelleri olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları için en önemli destek kaynağı aileleridir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, Kariyer uyumu, Kariyer planı, Pedagojik formasyon eğitimi

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the career adaptability of preservice teachers who attended "pedagogical formation certificated program" in relation to certain demographic variables. Besides, another purpose of the study is to investigate the views of the teachers getting the highest and lowest career adaptability scores about their career adaptability. This study model is based on mixed research design. In first stage of the research, a total of 260 preservice teachers, 192 of whom were females and 68 of whom were males was accessed. 'Career Adaptability and Optimism Scale' and personal information form were used to collect quantitative data. The data were analyzed with independent t-test and one way ANOVA. According to the results, there are no significant differences in teachers' career adaptability in terms of gender, marital status and the degree done at university. Via criterion sampling method 10 preservice teachers getting the highest score and 10 preservice teachers getting the lowest score from 'Career Adaptability and Optimism Scale' participated in the second stage of the study. Semi-structured questionnaire which was developed by the researchers were used to collect data. The data were analyzed with content analysis. The results of the content analysis showed that preservice teachers who had the highest career adaptability scores chose their occupations consciously and intentionally while most preservice teachers who had the lowest career adaptability scores chose their

Seher Merve ERUS (✉)

ORCID ID: 0000-0001-5308-3872

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey
sehermerverus@gmail.com

Şerife Gonca ZEREN

ORCID ID: 0000-0002-4904-4085

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye
Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 10.04.2017

Kabul Tarihi/Accepted : 13.09.2017

occupations due to their scores in university admission exam. Both groups stated that they attended “pedagogical formation certificated program” because they liked teaching profession and may need pedagogical formation certificate in future. Almost all of the preservice teachers planned to be teacher in future and they indicated being appointed as a teacher to a state school and financial difficulties as career obstacles. Besides, parents were found to be the most important source of support for preservice teachers.

Keywords: Preservice teachers, Career adaptability, Career plan, Pedagogical formation education

GİRİŞ

Meslek seçimi, bir insanın hayatında yaptığı en önemli seçimlerden birisidir. Türkiye’de gereksinim duyulan iş gücü ile yükseköğretim programlarının tür ve kapasiteleri arasındaki dengesizlik, gençlerin meslek seçimini ve kariyer gelişimini zorlaştırabilmektedir (Yazıcı, 2009). Bazı öğrenciler istihdam koşulları ve maaş garantisi ihtiyacı ile kariyerlerini planlarken, bazıları da bilgi eksiklikleri nedeniyle sahip oldukları alternatiflerin farkında olmayabilmektedir. Çevrelerindeki kariyer olanaklarını araştırmak ve öğrenmek bireylerin kariyer planlarını farklı bir gözle değerlendirmelerini ve bu konudaki tutumlarını değiştirmelerini sağlayabilir. Yavuz Konokman ve Alıcı (2014) da öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik bilgi düzeylerindeki artışın, lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla farklı kariyer olanakları hakkında bilgi sahibi olmak, kariyer planlamasını etkileyebilmektedir.

Türkiye’de öğretmen olabilmek için adayların eğitim fakültelerinden mezun olmaları, bu fakülteler dışında bir lisans programını tamamlayanların da eğitim fakülteleri tarafından verilen ‘pedagojik formasyon eğitimi’ (PFE) kursunu başarıyla bitirmeleri gerekmektedir. Öğretmen olmak için başvuran adaylar, ‘kamu personeli seçme sınavı’ (KPSS) puanlarına göre devlet okullarına atanabilmekte ya da sözleşmeli olarak devlet okullarında ve özel okullarda görev yapılabilmektedirler. Bu sınav dışında Türkiye’de hizmet öncesinde ve hizmet içi koşullarda, öğretmen adaylarının mesleğe karşı duyduğu ilgi, mesleğe yatkınlığı ya da mesleğin gerektirdiği iletişim becerileri gibi becerilere sahip olup olmadığı ölçülmemektedir. PFE kurslarının amacı, öğretmenlik için gereken bilgi ve becerilerin adaylara kazandırılmasıdır. Ancak PFE kurslarına katılan adayların bir kısmının kariyer planlamasında ilk hedefi öğretmenlik mesleği olmayabilir.

Kariyer planlaması, kariyer uyumunun önemli bir boyutu olup (Creed, Fallon ve Hood, 2009); Savickas (2005)’in ‘kariyer yapılandırma’ kuramının temel kavramıdır (Savickas & Porfelli, 2011). Kariyer uyumu, bireyin yaşadığı (veya yaşayacağı) mesleki gelişim görevlerini yerine getirme, mesleğiyle ilgili yaşadığı sorunlar, kariyer geçişi, kariyer değişikliği, kişisel krizler ve iş travmaları gibi durumlarla başa çıkmasını sağlayan çok boyutlu yapıdır (Savickas, 1997; 2005; Savickas & Porfelli, 2011). Bir diğer deyişle kariyer uyumu, bireyin gelişim görevlerini sağlıklı bir şekilde başarmasını ve gelecekte karşılaşılabileceği engellere hazır olmasını ifade etmektedir. Bu yönüyle kariyer uyumu, bireyin hem içsel hem de sosyal süreçlerini içerir. Çünkü bireysel ve toplumsal yaşantıları, onun mesleki gelişim görevlerine nasıl tepki vereceğinin belirleyicisidir (Savickas, 2005).

Kariyer uyumu dört boyut ile açıklanmaktadır (Savickas, 2005); ilgili olma (“concern”), kontrol (“control”), merak (“curiosity”) ve güven (“confidence”). İlgili olmak, geleceği yönlendirmek ve yarına hazırlanmak anlamındadır; bunların yanında bireyin mesleki görevler/geçişler ile karşılaşacağının farkında olması ve geleceği için seçim ve plan yapabilmesidir. Kontrol, bireyde kariyerinde karar verme ve kararlılık gösterme sorumluluğunun olmasıdır. Merak, bireyin kariyeri için çevresi, iş dünyası ve kendisi ile ilgili bilgi edinmesi; güven ise bireyin karşılaşılabileceği karmaşık problemleri çözebilmede başarılı olacağına yönelik inancıdır.

Kariyer uyumu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında kariyer uyumunun birçok değişken ile ilişki olduğu ortaya konmuştur. Kariyer uyumu, bireyin kendi kariyer başarısını değerlendirmesiyle (Zacher, 2014a), yaşam doyumuyla (Büyüköze, Kavas, Duffy ve Douglass, 2015; Ginevra ve ark., 2017; Santilli ve ark., 2017; Soresi, Nota ve Ferrari 2012), iyi oluş ve iş stresiyle (Maggiori ve ark., 2013; Johnston ve ark., 2013), öz yeterlikle (McLennan, McIlveen ve Perera, 2017; Öncel, 2014) geleceği yönlendirme ve gelecek zaman algısıyla (McLennan ve ark., 2017; Öncel, 2014; Santilli ve ark., 2017; Zacher, 2014b) iş doyumuyla (Zacher ve Griffin, 2015) öz saygı ve kendini değerlendirmeyle (Öncel, 2014) ve kişilik özellikleriyle (Eryılmaz ve Kara, 2017; Öncel, 2014) ilişkili bulunmuştur.

Türkiye’de PFE kurslarına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Örneğin Altınkurt, Yılmaz ve Erol (2014), Gülşen ve Seyratlı (2014), Kartal ve Afacan (2012) ile Özkan (2012) PFE kurslarına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim Fakültesi öğrencileri ile PFE kursuna katılan öğretmen adaylarının karşılaştırıldığı çalışmalarda ise Dadandı, Kalyan ve Yazıcı (2016) eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki kaygılarının, PFE kurslarına katılan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu; öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe yönelik tutumları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Polat (2013), PFE kurslarına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Eğitim Fakültesi öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yalçın İncik ve Akay (2015) ise eğitim fakültesi öğretmen adaylarının kendilerini en çok öğrencilere değer verme ve saygı göstermede yeterli gördüklerini, PFE kursuna katılan öğretmen adaylarının ise öğrencilere değer verme ve ulusal ve evrensel değerlerde kendilerini yetkin gördüklerini sonucuna ulaşmışlardır. Yukarıda sözü edilen araştırmalara ek olarak, PFE kursuna katılan öğretmen adaylarının tükenmişlik ve yılmazlık düzeylerini (Büyükşahin Çevik, Doğan

ve Yıldız, 2016), öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini (Gülşen ve Gündüz, 2016), öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşlerini (Yalçın İncik ve Akay, 2015), öğretmen mesleğine yönelik yeterlik düzeylerini (Süral ve Sarıtaş, 2015), öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını (Altınkurt ve ark., 2014) inceleyen araştırmalar da yürütülmüştür. Ancak Türkiye’de kariyer uyumu konusunda tek bir araştırmaya ulaşılmıştır. Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları ve öğretmenlerin kariyer uyum puanlarının karşılaştırıldığı araştırmanın (Eryılmaz ve Kara, 2017) sonucunda öğretmenlerin kariyer uyumu puanlarının öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Kariyer uyumu, öğretmenlerin kariyerlerini düzenlemelerine katkı sağlayan içsel bir süreçtir (McLennan ve ark., 2017). Bundan dolayı bu araştırma kapsamında PFE kurslarına katılan öğretmen adaylarının kariyer uyumlarının nasıl olduğu, onların geleceklerini etkili bir şekilde planlamaları açısından da önemli bulunmaktadır.

Bu araştırmada, PFE kurslarına katılan öğretmen adaylarının kariyer uyum puanlarının cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan bölüme göre değişip değişmediği incelenmiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında bu demografik bilgiler üzerinde kariyer uyumunun araştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. PFE kursundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyete göre incelemelerin yapıldığı (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Özkan, 2012; Polat, 2013; Yılmaz ve Yetim, 2016) ve mezun olunan bölüme göre incelemelerin yapıldığı (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Özkan, 2012; Polat, 2013; Süral ve Sarıtaş, 2015; Yılmaz ve Yetim, 2016) görülmektedir. Bu bağlamda kariyer uyumunun demografik bilgiler ile ilişkisinin incelenmesi önemli görülmüştür.

Kaliteli eğitim için kaliteli öğretmen zorunlu bir koşul olarak düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin, kendilerinden ve seçtikleri meslekten, yaptıkları kariyer planlamalarından memnun olmaları, onların işlerini büyük ciddiyetle ve aynı zamanda da keyifle sürdürmelerini sağlayabilir. Bireyin kariyer planlamasında öğretmenlik mesleğinin yeri, mesleki anlamda başarı ve doyum sağlamasında önemli bir etken olarak düşünülebilir. PFE kurslarına devam eden öğretmen adaylarının kariyer uymaları, onların bu mesleği benimsemeleri ile yakından ilgili olduğu gibi, meslekleri ile ilgili gelecekte karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkabilmeleri hakkında da ipuçları verebilir. Bu nedenle araştırmacılar, PFE kursuna katılan öğretmen adaylarının kariyer uyumunu araştırmaya değer bulmuşlardır. Bu kapsamda ele alınan araştırma soruları şunlardır;

1. Öğretmen adaylarının kariyer uyumları cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Kariyer uyum puanı yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının kendi kariyer uyumlarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli karma yöntem dayandırılmaktadır. Bir metodoloji olarak karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kul-

lanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmalarıdır (Fırat, Kabakçı Yurdakul & Ersoy, 2014). Araştırmada ‘açımlayıcı sıralı desen’ kullanılmıştır. ‘Açımlayıcı sıralı desen’, araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlar, ilk aşamanın ardından, araştırmayı nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi takip etmektedir (Creswell & Plano Clark, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasında, nicel verilerin toplanması için araştırmanın evreni ve örnekleme belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinde PFE programına kayıtlı toplam 1726 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem grubuna tesadüfi, oransız küme örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Evrende bulunan öğrenciler, üniversite tarafından 30 gruba bölünmüştür. Kümeler, öğretmen adayları için oluşturulan bu gruplar olarak ele alınmıştır. Balcı (2010) %5 hata payı ile evren sayısı 1000 ise 277; 5000 ise 356 kişiye ulaşılmasını önermektedir. Bu doğrultuda araştırmacılar 300 kişiye ulaşmayı hedeflemişlerdir. Ancak eksik ve hatalı verilerin veri setinden çıkartılması sonucu 260 kişi ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 192’si (%73.8) kadın, 68’i (%68.2) erkek olmak üzere toplam 260 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 44 arasındadır, yaş ortalamaları 26.75’dir. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarına ait özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının mezun oldukları bölümlere eşit dağılmadıkları görülmektedir. Bunun nedeni, üniversite tarafından belirlenen PFE gruplarının mezun olunan bölüm açısından karma bir yapıda oluşturulmasıdır. Bundan dolayı mezun olunan bölüm değişkeni için Türk dili, tarih, ilahiyat ve felsefe bölümleri sosyal bilimler adı altında birleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında nitel verilerin toplanması için örneklem grubunda yer alan 260 kişi arasından çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu işlem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden

Tablo 1: Araştırma Örneklemindeki Öğretmen Adaylarına İlişkin Özellikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	192	73,8
	Erkek	68	68,2
Medeni Durum	Bekâr	193	74,2
	Evli	67	25,8
Mezun Olunan Bölüm	Fizik	64	24,61
	Matematik	54	20,77
	Biyoloji	43	16,54
	Yabancı Diller	31	11,92
	Sosyal Bilimler		
	İlahiyat	27	10,38
	Tarih	15	5,77
	Türk Dili	13	5
	Felsefe	7	2,69
	Belirsiz	6	2,31

ölçüt örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların incelenmesidir ve ölçütler araştırmacılar tarafından oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Örnekleme için ölçüt; kariyer uyum puanlarının yüksek ve düşük olmasıdır. Dolayısıyla PFE kursuna katılan öğretmen adayları arasından puanları en yüksek ve en düşük olan kişiler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Örnekleme büyüklüğüne karar verilirken Glaser ve Strauss'un (2006) kuramsal örnekleme kavramından faydalanılmıştır. Araştırma sorularına yanıt olabilecek kavramların tekrar etmeye başladığı, başka bir deyişle doyum noktasına ulaştığı görüldüğü kadar veri toplanmaya devam edilmiştir. Örnekleme büyüklüğü kariyer uyumu yüksek 10 kişi ve kariyer uyumu düşük 10 kişi olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmuştur. Bu 20 kişi nicel veri analizi için oluşturulan örneklemin (260 kişi) yüzde 7.7'sini oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olduğu bölüm ve öğrenim düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının adları gizlenerek, kariyer uyum puanları yüksek olan gruptakilere Y1, Y2, Y3,.. Y10 ve düşük olan gruptakilere de D1, D2, D3,...D10 şeklinde kodlar verilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, kariyer uyum puanları yüksek olan dokuz kadın ve bir erkek; kariyer uyum puanları düşük olan sekiz kadın ve iki erkek öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Yaş ortalamaları kariyer uyum puanları yüksek olanlar için 25 ve düşük olanlar için de 26.6'dır; her iki grupta da birer kişi evlidir. Kariyer uyum puanları yüksek olan öğretmen adaylarından dördü, kariyer uyum puanları düşük olan öğretmen adaylarından biri yüksek lisans öğrencisi/mezunudur.

Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Mezuniyet	Eğitim Düzeyi
Y1	Kadın	24	Bekâr	Biyoloji	Yüksek Lisans
Y2	Kadın	24	Bekâr	Sosyal Bilimler	Lisans
Y3	Kadın	25	Bekâr	Fizik	Lisans
Y4	Kadın	33	Evli	Sosyal Bilimler	Yüksek Lisans
Y5	Kadın	25	Bekâr	Biyoloji	Yüksek Lisans
Y6	Kadın	24	Bekâr	Matematik	Lisans
Y7	Erkek	27	Bekâr	Fizik	Yüksek Lisans
Y8	Kadın	23	Bekâr	Sosyal Bilimler	Lisans
Y9	Kadın	23	Bekâr	Sosyal Bilimler	Lisans
Y10	Kadın	22	Bekâr	Sosyal Bilimler	Lisans
D1	Kadın	25	Bekâr	Yabancı Dil	Lisans
D2	Kadın	29	Evli	Biyoloji	Lisans
D3	Kadın	22	Bekâr	Biyoloji	Lisans
D4	Kadın	24	Bekâr	Biyoloji	Lisans
D5	Kadın	32	Bekâr	Sosyal Bilimler	Lisans
D6	Erkek	23	Bekâr	Matematik	Lisans
D7	Kadın	23	Bekâr	Fizik	Lisans
D8	Kadın	30	Bekâr	Fizik	Lisans
D9	Kadın	31	Bekâr	Sosyal Bilimler	Lisans
D10	Erkek	27	Bekâr	Fizik	Yüksek Lisans

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının kariyer uyumlarına ilişkin veriler "kariyer uyumu ve iyimserliği ölçeği" ile toplanmıştır. Sosyo-demografik özellikleri öğrenmek için 'kişisel bilgi formu' kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri ise araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Kariyer Uyumu ve İyimserliği Ölçeği (KUIÖ). Bu ölçek, Savickas'ın (1999) kariyer uyumu ile Scheier ve Carver'ın (1987) iyimserlik eğilimi kavramları dikkate alınarak Rottinghaus (2009) tarafından geliştirilen 'Kariyer Geleceği Envanteri-R ("Career Future Inventory-R")'nden esinlenerek Erdoğan Zorver ve Korkut Owen, (2014) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 577 kişi üzerinde yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre KUIÖ 18 maddelik tek boyutlu bir ölçektir. KUIÖ'nün Cronbach alfa katsayısı .93 ve test-tekrar test güvenilirliği ise .85 olarak bulunmuştur. KUIÖ ile "mesleki sonuç beklentisi ölçeği" (MSBÖ) arasında $r=.60$ ($p<.01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ölçekten 18 ile 90 arasında puan alınabilmekte ve alınan puanın yüksekliği yüksek düzeyde bir kariyer uyumu ve iyimserliğine sahip olunduğu anlamına gelmektedir (Erdoğan Zorver ve Korkut Owen, 2014).

Kişisel Bilgi Formu. Bu form, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları bölüm gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Kariyer Uyumuna Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. Öğretmen adaylarının kariyer uyumlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular, yarı yapılandırılmış bir görüşme formuna dönüştürülmüştür. Bu formda kariyer uyumunu incelemek amacıyla bireylerin kariyer planlarına, karşılaştıkları engellere, bu engellerle nasıl başa çıktıklarına ve çevrelerinde kimden nasıl destek aldıklarına yönelik toplam yedi soru sorulmuştur. Görüşme soruları oluşturulurken, Savickas'ın (2005) kariyer yapılandırma kuramında ele alınan kariyer uyumunun dört farklı boyutu dikkate alınmıştır. Bu boyutlar bireyin kariyer ilgisi, mesleki anlamda kişisel kontrolü, geleceği planlamada meraklı olması ve istediği işleri yaparak güven duymasıdır. Sorular bu boyutlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Örneğin kontrol boyutu için "PFE kursuna katılmaya nasıl karar verdiniz?", ilgili olma boyutu için "beş yıl sonrasını düşündüğünüzde, kariyeriniz ile ilgili olarak hangi planlarınız var?" şeklinde sorular oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci aşaması için veriler, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde açılan PFE programına katılan öğrencilerden toplanmıştır. Örneklemi oluşturan gruplara araştırmacılar sınıf ortamında çalışmanın amacını detaylı biçimde anlatmış, yalnızca gönüllü olan katılımcılardan veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmanın ikinci aşaması hakkında bilgi verilmiş, bu kısma katılmak için gönüllü olanların veri toplama formunda yer alan iletişim bilgileri kısmını doldurmaları istenmiştir. Bu şekilde araştırmanın nitel analizi için iletişime geçilebilecek, gönüllü olan kişiler belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında görüşlerini ayrıntılı olarak araştırmacılarla paylaşmayı kabul eden öğretmen adayları arasında kariyer uyum puanları yüksek ve düşük olanlarla iletişime geçilmiştir. Nitel veri analizi için oluşturulan görüşme formu katılımcılara elden verilerek veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

İlk aşama

Verilerin analizinde öncelikle her alt problem için uç değer analizi yapılmıştır. Uç değer veren gözlemler analiz dışı tutularak kalan veriler üzerinden (cinsiyet için 259, medeni durum için 258, mezun olunan bölüm için 242 kişi) normallik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırılmak istenen gruplarda puan dağılımının normal olup olmadığı incelenmiş ve her grup için normal dağılımın olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve medeni

durum değişkenlerine göre farklılığı test etmek için ilişkisiz örneklem için t testi; mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılığı test etmek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin "varyansların homojenliği varsayımı" Levene testi ile incelenmiştir ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

İkinci aşama

Araştırmanın nitel verileri, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi süreci ile birbirine benzeyen veriler kodlanmış ve belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Cümleler ve sözcük öbekleri veri analiz birimi olarak seçilmiş ve temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

İlk Aşamaya İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının KUIÖ puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmen adaylarının KUIÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = 0,54$; $p > .05$).

Öğretmen adaylarının KUIÖ puan ortalamalarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4'de görüldüğü gibi, bekâr ve evli öğretmen adaylarının KUIÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t = -0,19$; $p > .05$).

Farklı bölümlerden mezun öğretmen adaylarının sayıları (N), KUIÖ puan ortalamaları, standart sapmaları (S) ile KUIÖ puan ortalamalarının mezun olunan bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5'de görüldüğü gibi KUIÖ puan ortalamalarının mezun olunan bölüme göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($F = 1,92$; $p > .05$).

İkinci Aşamaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri

Tablo 3: Cinsiyete Göre KUIÖ Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kadın	184	71.30	10.18	247	0.54	.59
Erkek	65	70.49	10.86			

Tablo 4: Medeni Duruma Göre KUIÖ Puan Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Bekâr	187	71.07	10.68	246	-0.19	.85
Evli	61	71.36	9.22			

cevaplar incelenmiştir. Analiz sırasında, birden fazla alt boyuta uygun olan cevaplar ayrı ayrı bu alt boyutlarda ele alınmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sayısı ile aşağıda yer alan tablolardaki frekans dağılımları farklılık gösterebilmektedir. Temalar açıklanırken kariyer uyum puanları yüksek (KUIÖ-Y) ve düşük (KUIÖ-D) olan grupların frekanslarına ait bulgular ayrı ayrı belirtilmiştir, aynı zamanda toplam frekans sayıları da tablolara eklenmiştir. Araştırmanın nitel kısmının bulguları temalara dayalı olarak sunulmuştur.

Bölüm Tercihi

Kişilerin okudukları bölümü tercih etme sebepleri, kariyer uyumu ile ilgili ipucu sağlayabileceği için öğretmen adaylarına “üniversitede okuduğunuz bölümü nasıl tercih etmişsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bölüm tercihlerine ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adayları, üniversitede tercih ettikleri bölümler için dört farklı sebep göstermişlerdir. İki grubun tamamında en çok ifade edilen sebepler, üniversiteye giriş sınavından alınan puanın bu bölümü tutması ve bilinçli bir seçim olması biçimindedir. Öğretmen adaylarının birden fazla sebebi yazması ile ortaya çıkan frekanslar incelendiğinde, KUIÖ puanları yüksek olan öğretmen adaylarının sekizinin üniversitede okudukları bölümü bilinçli bir şekilde seçtiği; KUIÖ puanları düşük olanlardan yalnızca bir kişinin bilinçli bir seçimden söz

ettiği anlaşılmaktadır. KUIÖ puanı düşük olan öğretmen adaylarından sekizi puanları bu bölümü tuttuğu için tercih ettiklerini ifade ederken, KUIÖ puanları yüksek olanlarda bu sebebi ifade edenlerin sayısı yalnızca üçtür. Ailenin istemesi sonucu mezun olduğu bölümü seçen kişi sayısı üç ve yakının etkisiyle mezun olduğu bölümü seçen kişi sayısı da yine üçtür.

PFE Kursuna Katılma Kararı

Kişilerin PFE kursuna katılma kararları, onların öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak kariyer planlamalarını ve kariyer uyumlarını anlamayı kolaylaştıracağı için öğretmen adaylarına “PFE Kursuna katılmaya nasıl karar verdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların PFE kursuna katılma kararlarına ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’de öğretmen adaylarının birden fazla sebebi yazması ile ortaya çıkan frekanslar incelendiğinde, KUIÖ puanları yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda 12 kişinin öğretmenlik mesleğini severek yapabileceğini düşündüğü ve yine 12 kişinin de gelecekte PFE belgesine ihtiyaç duyma düşüncesinin olduğu görülmektedir. Karar vermede etkili olan diğer seçenekler ise kişisel gelişim, çalışma koşulları, öğretmenlik mesleğinin saygın olduğu görüşü ve ekonomik koşullardır. Tablo 7’ye göre KUIÖ puanları açısından yüksek ve düşük olan gruptaki öğretmen adaylarının görüşleri oldukça benzerlik göstermektedir. Sadece KUIÖ puanı düşük olan gruptan altı kişi

Tablo 5: Mezun Olunan Bölüme Göre KUIÖ Puan Ortalamaları ve ANOVA Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fizik	59	73.05	9.96	Gruplar Arası	812.181	4	203.05	1.92	.107
Sosyal Bilimler	59	72.83	9.37	Grup İçi	25024.65	237	105.59		
Matematik	51	70.43	9.90	Toplam	25836.83	241			
Biyoloji	43	68.21	11.87						
Yabancı Dil	30	70.07	10.77						
Toplam	254	71.21	10.35						

Tablo 6: Üniversitede Seçilen Bölümlerin Tercih Sebepleri

Alt temalar	KUIÖ -Y (f)	KUIÖ -D (f)	Toplam (f)
Üniversite sınavında aldığı puan	3	8	11
Bilinçli bir şekilde, isteyerek seçilmesi	8	1	10
Ailenin istemesi	1	2	3
Tanıdık ya da yakınların etkili olması	2	1	3

Tablo 7: PFE Kursuna Katılma Kararı

Alt temalar	KUIÖ-Y (f)	KUIÖ-D (f)	Toplam (f)
Öğretmenlik mesleğini sevmesi	7	5	12
İlerde PFE belgesine ihtiyaç olabilir düşüncesi	6	6	12
Kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşüncesi	2	6	8
Öğretmenliğin çalışma koşullarının uygun olması	3	2	5
Öğretmenlik mesleğinin saygın olduğu düşüncesi	1	3	4
Öğretmenliğin ekonomik koşullarının cazip olması	1	2	3

kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüğü için PFE'ye katılmaya karar verdiğini söylerken, KUIÖ puanı yüksek grupta yalnızca iki kişi bu nedeni belirtmiştir.

Gelecek Planları

Kişilerin gelecekle ilgili planları, onların öğretmenlik mesleği ile ilgili kariyer uyumlarını anlamayı kolaylaştıracağı için öğretmen adaylarına "beş yıl sonrasını düşündüğünüzde, kariyerinizle ilgili olarak hangi planlarınız var?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların gelecek beş yıla yönelik planlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, 20 katılımcının 10'u geleceğe yönelik kariyer planında kendisini öğretmen olarak görmektedir. Öğretmen adaylarından Y9 bu durumu ifade ederken şu cümleyi kullanmıştır: "Beş yıl sonra kendimi güzel bir okulda, kadrolu öğretmen olarak hayal ediyorum. Bunu başaracağıma da inanıyorum." D2 ise "yaklaşık üç yıl kadar öğretmenlik yaptım ve kamuda öğretmen olmak benim ve ailem açısından çok uygun olacak. Hedefim devlet memuru bir öğretmen olmak" şeklinde öğretmen olma hedefini ifade etmiştir. KUIÖ puanı yüksek olan dört kişi akademik kariyer planlarken, KUIÖ puanı düşük olan öğretmen adayları arasında yalnızca bir kişinin böyle bir planı olduğu görülmektedir. Y1: "İlk ve öncelikli olarak hedefimde Doçent olabilmek var. Akademik kariyere ulaşabilmek asıl isteğim" şeklinde açıklamada bulunurken D3: "Hedeflerim yüksek lisans yapıp akademik olarak ya da araştırma laboratuvarı gibi bir ortamda mesleğimin hakkını vererek çalışmaktır" şeklinde açıklamada bulunmuştur. KUIÖ puanı düşük olan gruptaki üç katılımcı, gelecekle ilgili yaşadıkları belirsizliği belirtmişlerdir. D5'ifadesi "Emin değilim... Sürekli değişen eğitim sistemi karşısında plan yapamıyorum" şeklindedir. KUIÖ puanı yüksek olan grupta ise toplam altı katılımcı öğretmenlik mesleği dışında kariyer planı çizmiştir. Örneğin mesleği dışında iş yapma temasında bulunan Y10'nun ifadesi "gelecekte kendimi pilotluk kariyerimin başında görüyorum. Pilotluk eğitimim bitmek üzere, sınavlara hazırlanıyorum" şeklindedir.

Gelecek planları ile ilgili olarak öğretmen adaylarına bir soru daha yöneltilmiştir: "Gelecekle ilgili planlarınızın gerçekleşmesi olasılığına karşı, alternatif kariyer planlarınız nelerdir?" Katılımcıların alternatif gelecek planlarına ait bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, KUIÖ puanları yüksek ve düşük olan gruplarda yer alan öğretmen adaylarının alternatif gelecek planlarıyla ilgili olan görüşleri arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının altısının alternatif gelecek planı bulunmamaktadır. D5 bu konudaki karamsarlığını "..gelecek için alternatif bir B planım yok ne iş bulursam onu yaparım" cümlesi ile Y8; "..öğretmenlik mesleği dışında başka bir meslek yapmak istemiyorum" cümlesi ile ifade etmektedir. Beş öğretmen adayı başka bir sektörde çalışmayı alternatif olarak görmektedir. Bu tema için tarih bölümünden mezun Y10; "..yüksek lisans yaptıktan sonra uluslararası bir şirkette çalışıp yönetici pozisyonuna ulaşabilirim" şeklinde ifade ederken biyoloji bölümü mezunu D4 ise "..şu an aynı zamanda iş güvenliği eğitimi almaya çalışıyorum. O belge elimde olursa, gelecekte kariyerime farklı bir yön vermem gerektiğinde bu durumu da değerlendirebilirim diye düşünüyorum" şeklindedir. Dört öğretmen adayı akademik kariyeri alternatif olarak görmektedir. Y9; "..yüksek lisans ve doktora amacım var" şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Toplamda dört öğretmen adayı ise öğretmenlik mesleğini B planı olarak değerlendirmektedir. Bu konuda D3; "..öğretmenlik alternatif planım. Bu alanda önce özel bir okulda belki ilerleyen yaşlarımda devlete geçmeyi düşünüyorum" ifadesini kullanmıştır.

Kariyer Engelleri

Kişilerin gelecekle ilgili planları ile ilgili olası hangi engellerle karşılaşabileceklerini tahmin ettiklerini anlamak amacıyla öğretmen adaylarına "kariyer planlarınızı gerçekleştirme yolunda karşınıza hangi engellerin çıkabileceğini tahmin ediyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının kariyer engellerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 8: Gelecek Beş Yıla Yönelik Planlar

Alt Temalar	KUIÖ-Y (f)	KUIÖ-D (f)	Toplam (f)
Öğretmenlik mesleğini yapmak	4	6	10
Akademik kariyer yapmak	4	1	5
Belirsiz	-	3	3
Mezun olunan bölümlerle (mesleğiyle) ilgili işler yapmak	1	-	1
Mesleği dışında işler yapmak	1	-	1

Tablo 9: Alternatif Gelecek Planları

Alt temalar	KUIÖ-Y (f)	KUIÖ-D (f)	Toplam (f)
Alternatif kariyer planı yok	3	3	6
Mesleği dışında işler yapmak	3	2	5
Akademik kariyer yapmak	2	2	4
Öğretmenlik mesleğini yapmak	2	2	4
Mezun olunan bölümlerle (mesleğiyle) ilgili işler yapmak	-	1	1

Tablo 10'da görüldüğü gibi KUIÖ puanları yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının, kariyer engellerine bakış açıları oldukça benzerdir. Öğretmen adaylarının sekizi, kariyer planlarını gerçekleştirirken karşılaşılabileceği engel olarak KPSS puanı ile devlet okullarına atanamamayı görmektedir. Bu konuda Y8; *"..sistemin gerektirdiği bir sınav var. Bu sınavda başarılı olamazsam, atanamam. Öğretmenlik mesleği toplumun ihtiyacı ama devlet bütçesiyle ilgili karşılıklar nedeniyle atanma problemleri yaşayabilirim. Bu durum hedeflerime ulaşmamda şu anki engeller, gelecekte de engel olabileceğini düşünüyorum"* ifadesini kullanmaktadır. Öğretmen adaylarının yedisi iş bulamaması durumunda yaşayacağı maddi sıkıntıları dile getirmektedir. Y2 sıkıntısını *"..maddi engeller var. Ekonomik özgürlüğümü sağlamak zorundayım. Böyle olmasaydı KPSS ile atanmayı tercih etmez yurtdışında eğitimime sonuna kadar devam etmeyi isterdim. Şimdi ise önce atanmalı sonra eğitime devam etmeliyim"* cümleleri ile ifade etmiştir. Beş katılımcı ise kişisel sorunlarını kariyer engeli olarak görmektedir. D3'ün *"..kendi özgüvensizliğimin beni engellemesi, öğrendiğim bilgilerin kariyerim için yeterli olmaması beni korkutuyor"* ifadesi ve Y4'ün *"..zaman zaman sosyal aktivitelere katılmıyorum. Geçmişte yapmış olduğum birçok aktiviteye eşlik edemediğimden birçok arkadaşım ile görüşemiyorum. O zamanda bazı şeylerin önüne mi geçiyor diye düşünüyorum. Hayatımda dengesizlik yaşıyorum"* ifadesi bu görüşlere örnek gösterilebilir.

Kariyer Engelleriyle Başa Çıkma Yolları

Kişilerin karşılaşılabilecekleri engellerle hangi başa çıkma yollarını kullanmayı planladıklarını anlamak amacıyla öğretmen adaylarına *"kariyerinizle ilgili bir engelle karşılaşırsanız, hangi başa çıkma yollarını kullanırsınız?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların kariyer engellerine ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10: Kariyer Engelleri

Alt temalar	KUIÖ-Y (f)	KUIÖ-D (f)	Toplam (f)
KPSS ile atanamamak	5	3	8
Maddi sıkıntılar	3	4	7
Kişisel sorunlar	2	3	5

Tablo 11: Kariyer Engelleriyle Başa Çıkma Yolları

Alt temalar	KUIÖ-Y (f)	KUIÖ-D (f)	Toplam (f)
Çalışmak, planlı olmak	5	3	8
Başa çıkamamak	2	5	7
Çözüm yolları aramak	1	2	3
Sabretmek	2	-	2

Tablo 12: Destek Kaynakları

Alt temalar	KUIÖ-Y (f)	KUIÖ-D (f)	Toplam (f)
Aile	8	7	15
Arkadaşlar	1	1	2
"Hiç kimseden destek almadım"	1	2	3

Tablo 11'de görüldüğü gibi, KUIÖ puanı yüksek olan öğretmen adaylarından beşi başa çıkma yolu olarak daha çok çalışmayı ve planlı olmayı ifade etmiştir. KUIÖ puanı düşük grupta ise bu seçeneği ele alanların sayısı yalnızca üçtür. Bu konuda Y3; *"KPSS, ALES, YDS gibi sınavlara çok iyi hazırlanıp iyi puanlar alarak kariyerim adına güzel şeyler yapmayı planlıyorum. Yüksek lisansa iyi bir üniversitede başlayıp burslar yardımıyla yurtdışına çıkmayı düşünüyorum. Çok çalışarak engelleri aşabilirim diye düşünüyorum"* ve D2; *"...kendime zaman ayırarak mesleki anlamda kitaplar okuyarak ve yavaş yavaş yapabileceklerimi planlayarak mesleki bilgilerimi güncelliyorum"* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Karşılaşılabilecekleri engellerle başa çıkamayacağına inanan beş öğretmen adayının KUIÖ puanı düşük olan grupta yer alması dikkat çekicidir. KUIÖ puanı yüksek gruptan da iki öğretmen adayı engellerle başa çıkamayacağını düşünmektedir: Y7; *"...hiçbir şekilde başa çıkamam ki... Çok mezun var ve devletin hiçbir şekilde yardımcı olacağına inanmıyorum"* ve D1; *"...şimdiye kadar pek başa çıkamadım. Umarım bu böyle uzun süre gitmez"*. Üç öğretmen adayı kariyer engelleriyle başa çıkmak için çözüm yolları arayacağını söylemektedir: Y2; *"...başarabilmenin yollarını arıyorum ve engellerle karşılaştıkça da çözüm yolları ararım"*. KUIÖ puanı yüksek olan iki öğretmen adayı da sabır göstermeyi bir yol olarak belirtmiştir: Y1; *"...sabrettim, daha fazla azim gösterdim, hakkımı aradım ve sonunda ben galip geldim, gelecekte de bu böyle olabilir"*.

Destek Kaynakları

Öğretmen adaylarının kariyer basamaklarında ilerlerken destek aldıkları kişileri anlamak amacıyla öğretmen adaylarına *"kariyerinizi gerçekleştirirken kimlerden destek aldınız?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların destek kaynaklarına ait bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi, KUIÖ açısından yüksek ve düşük puanlar arasında benzerlikler olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük kısmı (15 öğretmen adayı) kariyer yolunda ailelerinden destek almıştır. Aile desteğini Y9; “...ailem hem maddi hem manevi en büyük destekçim. Her zaman arkamda olmaları benim bütün güçlüklerin üstesinden gelmemi sağlıyor” cümleleri ile ve D3 ise “Ailem bana güvenerek, inanarak yanımda duruyor. İş bulma konusunda sürekli bir baskı yapmaları beni suçlu hissettirmiyor” cümleleri ile ifade etmiştir. İki öğretmen adayı arkadaşlarından destek aldığını belirtmiştir. D5; “...arkadaşlarım manevi anlamda destek oluyor bazen de maddi” ifadesini kullanmıştır. Öğretmen adaylarından üçü de hiç kimseden destek almadığını ifade etmiştir. Bu konuda D1; “...açıkçası pek desteklenmediğimi düşünüyorum” ve Y6; “Hiç kimse destek olmuyor destek olmayı bırakın köstek oluyorlar” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kariyer uyumlarının, cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan bölüme göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Her ne kadar mezun olunan bölüme göre kariyer uyumları arasında anlamlı fark bulunmamış olsa da, kariyer uyum puanları yüksek olan gruptaki öğretmen adaylarının meslek seçimini bilinçli bir şekilde ve isteyerek yaptıkları; kariyer uyum puanları düşük olan gruptakilerin ise daha çok üniversiteye giriş sırasında aldıkları puana uygun bölümleri tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, her iki gruptaki öğretmen adaylarının da PFE kurslarına katılma sebepleri öğretmenlik mesleğini sevmeleri ve gelecekte PFE belgesine ihtiyaçları olabileceğini düşünmeleridir. Sonuçlara göre, öğretmen adaylarının neredeyse tamamı gelecekte öğretmenlik yapmayı planlamakta; bir devlet okuluna atanamamayı ve maddi sıkıntılar yaşamayı kariyerleri için önemli engeller olarak görmektedirler. Kariyer engelleri ile başa çıkma konusunda iki farklı uç dikkat çekicidir; KUIÖ-Y grupta daha çok çalışarak ve planlı olarak kariyer engellerini aşabilme düşüncesi, KUIÖ-D grupta ise başa çıkamamak biçiminde ifade edilen umutsuzluk ifadeleri gözlenmiştir. Cinsiyet ve medeni durumlarına göre kariyer uyum puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı gibi; öğretmen adayları için en önemli destek kaynakları da benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları için kariyer engelleri ile başa çıkmada en önemli destek aileleridir.

Araştırma bulgularına göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının kariyer uyumları farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Özkan (2012), Polat (2013) ve Yılmaz ve Yetim (2016) tarafından yapılan ve PFE kurslarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceleyen araştırmaların bulguları ile paraleldir. Ancak Eraslan ve Çakıcı (2011) PFE kursundaki erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, kadınlardan daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik düzeylerini araştıran Süral ve Sarıtaş (2015) ise araştırmalarında PFE kursuna katılan kadın öğretmen adaylarının, erkeklere göre yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmanın ikinci bulgusu, medeni duruma göre öğretmen adaylarının kariyer uyumlarının farklılık göstermediği biçimin-

dedir. Savickas (2002; 2005) kariyer uyumunu; bireyin var olan ve daha sonra ortaya çıkabilecek olan mesleki gelişim görevleri, meslekle ilgili değişim ve dönüşümlerle başa çıkabilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda medeni durumun bireyin kariyer uyumundaki farklılığı açıklamadığı, bireyin kişisel ve çevresel faktörlerinin kariyer uyumunu etkileyebileceği şeklinde düşünülebilir. Bundan dolayı bu araştırmanın ikinci aşamasında kariyer uyumunu etkileyen değişkenlerin anlaşılması için nitel analiz gerçekleştirilmiştir. Kariyer uyum puanlarında farklılık bulunmamasının kaynağını yorumlayabilmek için nitel veriler değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda mezun olunan bölüme göre öğretmen adaylarının kariyer uyumları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. PFE kurslarındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları düşünüldüğünde, mezun olunan bölüm açısından fark olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalara (Özkan, 2012; Polat, 2013; Süral ve Sarıtaş, 2015; Yılmaz ve Yetim, 2016) rastlamak mümkündür. Eraslan ve Çakıcı (2011) ise çalışmalarında, PFE kursuna katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemiş ve kimya ve matematik bölümü mezunlarının Türk dili edebiyatı bölümü mezunlarından, kimya bölümü mezunlarının ise tarih ve fizik bölümü mezunlarından daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kariyer uyumunun alt boyutlarından ilgili olma ve kontrol, kariyer uyumu yüksek bireyin kariyer kararında geleceğini düşünmesini ve kendi kontrolü ile seçim yapmasını ifade etmektedir (Savickas, 2005). Bu bağlamda kariyer uyumunun, mesleki seçimlerde bilinçli ve istekli olmayı etkilediği söylenebilir. Bulgulara göre KUIÖ-Y gruptaki öğretmen adayları meslek seçimini bilinçli bir şekilde ve isteyerek yaparken, KUIÖ-D gruptakiler ise daha çok üniversiteye giriş sırasında aldıkları puana uygun bölümleri tercih etmişlerdir. Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran (2012) PFE kurslarındaki öğretmen adaylarının bölüm seçme sebepleri arasında üniversiteye giriş sırasında aldıkları puana uygun bölümleri tercih etmelerini ilk sırada olduğu sonucuna varmıştır. Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013) da PFE kursundaki öğretmen adaylarının mesleği kendi isteğiyle ve aile isteğiyle seçenlerin, çevre etkisiyle seçenlere göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarını bulmuştur. Eğitim Fakültelerinde yürütülen bazı araştırmalar (Aksoy, 2010; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Polat, 2013) ise okuduğu bölümü isteyerek seçen öğretmen adaylarının, isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının PFE kurslarına katılma kararlarını öğretmenlik mesleğini sevmeye, PFE belgesine ileride ihtiyaç duyma olasılığı, kişisel gelişim, öğretmenliğin çalışma koşullarının uygun olması, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve öğretmenlik mesleğinin ekonomik koşullarının cazipliği düşünceleri belirlemiştir. Bu sonuca benzer şekilde Altınkurt ve ark., (2014) araştırmalarında PFE alan öğretmen adaylarının öğretmen olmak istediğini ve PFE belgesine sahip olmanın kendileri için çok önemli olduğu, PFE alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı yüksek motivasyonlarının olduğu, PFE kursunun öğretmenlik mesleği-

ne yönelik tutumları pozitif etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gülşen ve Gündüz (2016) ile Kartal ve Afacan (2012) PFE kursuna katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu, öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini yeterli gördükleri ve öğretmenlik mesleğini yapmak istedikleri gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Süral ve Sarıtaş (2015) da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun PFE alma amaçlarının ideallerindeki öğretmenlik mesleğini yapabilmesi olduğu ve öğretmenlik mesleğini yapmak için PFE alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçların, araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmada PFE kurslarına katılma sebepleri arasında çoğunluğun gelecekte PFE belgesine ihtiyaç duyma düşüncesi içinde olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Altınkurt ve ark., (2014) araştırmalarında PFE kursundaki öğretmen adaylarının, devlet okulları dışındaki eğitim kurumlarında şu anda öğretmenlik yapabildiklerini ancak gelecekte bu kurumlarda çalışabilmek için de PFE belgesi istenebileceği kaygısını taşıdıklarını bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak gelecekte PFE belgesine ihtiyaç duyulabileceği düşüncesinin katılımcıları bu kurslara katılmaya yönlendirdiği düşünülebilir.

Kariyer uyumu bireyin geleceğini yönlendirmesinde olumlu yönde etkilidir (Öncel, 2014; Santilli ve ark., 2017; Zacher, 2014b). Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının neredeyse tamamı gelecekte öğretmenlik yapmayı planlamaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini yapma dışında katılımcıların akademik kariyer yapma, mesleği ile ilgili işler yapma, mesleği dışında işler yapma gibi gelecek planları vardır. KUIÖ-D grubundaki dört öğretmen adayının gelecek planının belirsiz olduğu göze çarpmaktadır. Yine bu gruptakilerin gelecek için alternatif planlarının olmaması ve kariyer engelleriyle karşılaştıklarında başa çıkamayacaklarına ilişkin umutsuzluk içinde olmaları bir arada değerlendirilebilir. Bu durum, öğretmen adaylarından bazılarının öğretmenlik mesleği dışında bir alternatif göremedikleri için PFE kurslarına katılmış olabileceklerini akla getirmektedir. Öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçen kişilerin ne derece meslekleri ile uyum içinde olabilecekleri ve etkili öğretmenlik becerileri gösterebilecekleri ise hem öğretmen adayı hem de onun öğrencileri olacak çocuklar ve gençler için farklı sorunlara yol açabilecektir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının sekizi bir devlet okuluna atanamamayı, yedisi maddi sıkıntıları ve beşi kişisel sorunları, kariyer engeli olarak görmektedir. Kariyer engelleri ile başa çıkma konusunda ise KUIÖ-Y grupta daha çok çalışarak ve planlı olarak kariyer engellerini aşabilme düşüncesi, KUIÖ-D grupta ise başa çıkamamak biçiminde ifade edilen umutsuzluk ifadeleri dikkat çekicidir. Savickas'a (2002; 2005) göre bireyin kariyer engelleriyle başa çıkabilmesini kariyer uyumu sağlar. Kariyer uyumu sayesinde birey mesleki görevler, geçişler ve iş travmalarıyla ilgili olan karmaşık ve belirsiz problemleri çözebilir (Savickas ve Porfeli, 2012) ve belirsiz kariyer planları ile iş sorumlulukları konusu ile başa çıkabilir (Rottinghaus, Day & Borgen, 2005). Özellikle kariyer uyum alt boyutlarından biri olan güven boyutu, kariyer uyumu yüksek olan bireylerin karşılaştıkları problemleri başarılı bir şekilde

çözeceğine inançlarının olduğunu ve başarılı bir şekilde çözdüğünü ifade etmektedir (Savickas, 2005). Bu bilgilerle tutarlı olarak araştırmanın sonucunda kariyer uyumu yüksek olan katılımcıların engellere başa çıkabilme inancına sahip oldukları söylenebilir.

Sosyal destek bireyin kariyer uyumunu etkileyen önemli bir değişkendir (Hirschi, 2009). Bu araştırmanın son bulgusu da, öğretmen adaylarının kariyer planlarını oluştururken en çok destek aldıkları kişilerin aileleri olduğu yönündedir. Savickas (1997) bireyin ailesinden ve çevresinden destek almasının ve anlaşıldığını hissetmesinin kariyer uyumu için önemini vurgulamaktadır. Ancak bu araştırmada KUIÖ puanları yüksek ve düşük olan öğretmen adaylarının cevaplarında benzerlik bulunmaktadır. Bu durum kültürel özelliklerle açıklanabilir. Batı kültüründe benlik oluşumunda bağımsız olmak ön plandayken; diğer kültürlerde kişiler kendilerini tanımlarken, başkalarıyla olan yakın ilişkilerini öncelikli olarak dikkate alabilmektedir ve Asya kültürlerinde aile ya da dini cemaat gibi sosyal gruplara atıfta bulunma eğilimi daha yüksektir (Aranson, Wilson & Akert, 2012). Türk kültüründe ailelerin desteği genellikle ömür boyu sürmektedir ve yine kültürün bir parçası olarak bu destek yetişkin yaşlarda da oldukça istenen bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kariyer uyumlarının, cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan bölüme göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Bu durum, farklı özelliklere sahip öğretmen adaylarının, kariyer uyumu açısından birbirine benzer düşüncelere sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir. Ancak bu bulgu, kariyer uyum puanları yüksek ve düşük öğretmen adaylarının meslek seçimi sırasında farklı düşüncelere sahip oldukları yönündeki bulgu ile birlikte ele alındığında, gençlere sunulması gereken mesleki rehberlik hizmetlerinin önemi anlaşılmaktadır. Kariyer uyumu yüksek olan öğretmen adaylarının mesleklerini seçerken bilinçli oldukları ve istedikleri meslekleri seçebildikleri görülürken; kariyer uyumu düşük olan öğretmen adaylarının daha çok üniversiteye giriş sırasında aldıkları puana uygun bölümleri tercih ettikleri görülmektedir. Bundan dolayı lisede bireylerin kariyer uyumlarını artırıcı psiko-egitim çalışmalarının yapılması sağlanabilir. Öğretmen adaylarının, daha lise dönemindeyken yaptıkları bölüm tercihinden itibaren kariyer planlamaları başlamaktadır. Bu durum, ortaöğretim düzeyinde verilen kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik hizmetlerinin, uzun vadedeki etkilerini de göstermektedir. Dolayısıyla, ortaöğretim, hatta çok daha önceki okul dönemlerinde, çocuklara ve gençlere etkili rehberlik hizmetlerinin ulaştırılması ve bu hizmetler içinde kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik hizmetlerinin aktif biçimde yer alması önerilebilir. Ayrıca kariyer uyumunun meslek seçimini nasıl etkilediğine yönelik nicel ve nitel araştırmalar yürütülebilir.

Bu araştırmada PFE kurslarına devam eden öğretmen adaylarının kariyer uyumları cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda, farklı örneklem gruplarının kariyer uyumları, farklı

demografik değişkenlere göre ele alınabilir. Okul yaşamında mesleki rehberlik hizmeti almış almamış grupların kariyer uyumları karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.

Sonuçlara göre, öğretmen adaylarının neredeyse tamamı gelecekte öğretmenlik yapmayı planlamakta ancak bir devlet okuluna atanamamayı ve maddi sıkıntılar yaşamayı kariyerleri için önemli engeller olarak görmekteyiz. Elbette ülkelerin koşulları, bireylerin kariyer planlarını etkileyebilmektedir. Ancak yine de okul rehberlik hizmetlerinin bir parçası olarak, bireylere daha küçük yaşlardan itibaren, gelecekle ilgili düşünme, planlama yapma, olası engelleri düşünme ve alternatif planlar üzerinde çalışma gibi konularda grup rehberliği etkinlikleri ile beceri kazandırılması önerilebilir.

Literatürde PFE kurslarına katılan öğretmen adayları için yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ve tutumları anlamak üzere yürütülmüştür. Oysa öğretmen adaylarının kariyer planlarının, kariyer uyumlarının ya da kariyer engellerinin incelendiği araştırmaların sayısı sınırlıdır. Öğretmen adaylarının kariyer uyumları ile öz-yeterlilik, duygusal zekâ, sosyal destek, karar verme becerisi gibi değişkenler ile arasındaki ilişkiler incelenerek, kariyer uyumunu etkileyen değişkenler ortaya çıkartılabilir. Bu konularda nitel ve nicel araştırmaların yapılması önerilebilir. Böylece PFE kursuna katılan öğretmen adaylarının kariyer planlarında PFE kurslarının ve öğretmenlik mesleğinin yeri de incelenebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirme anlamında hem eğitim fakültelerinin hem de PFE kurslarının etkililiği de ayrıca incelenmeye değerdir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 2(2), 197-212.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Aranson, E., Wilson, T.D., & Akert, R.M. (2012). *Sosyal psikoloji* (Gündüz O., Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bozdoğan A. E., Aydın D., & Yıldırım K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Büyükgöze Kavas, A., Duffy, R., & Douglass, R. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122-131.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkahin Çevik, G., Doğan, İ. & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 971-984.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Dede Y., & Demir S. B. (Çev. Ed.). (pp. 61-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269
- Dalgıç, G., Doyran, F., & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(1), 39-54.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M., & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 19(2), 427-438.
- Erdoğan Zorver, C., & Korkut Owen, F. (2014). Developing a career adaptability and optimism scale. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 314-345.
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2017). Comparison of teachers and pre-service teachers with respect to personality traits and career adaptability. *International Journal of Instruction*, 10(1), 85-100.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Journal of Qualitative Research in Education- JOQRE*, 2(1), 65- 86.
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Santilli, S., Sgaramella, T. M., Nota, L., & Soresi, S. (2017). Career adaptability, resilience, and life satisfaction: A mediational analysis in a sample of parents of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1-10. DOI: 10.3109/13668250.2017.1293236
- Glaser B. G., & Strauss A. L. (2006) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick and London: AldineTransaction. Retrieved from http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Gülşen, C., & Gündüz, H. Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 1077-1092.
- Gülşen, C., & Seyratlı, E. (2014). Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 2146-9199.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the career adaptabilities scale and its relation to orientations to happiness and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 295-304.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.

- Yavuz Konokman, G., & Alici, D. (2014). An attitude scale about graduate education: reliability and validity study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 112-129. Retrieved from http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1046.pdf
- Maggiore, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 437-449.
- McLennan, B., McLivven, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185.
- Öncel, L. (2014). Career adaptabilities scale: convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 13-17.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Polat, S. (2013). Investigating the attitudes of students from pedagogical formation certificate programs and faculties of education on the prof. *e-International Journal of Educational Research*, 4(2), 48-60.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The career futures inventory: a measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Santilli, S., Marconetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62-76.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for lifespan, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M.L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In Brown D. (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=U0SZRvNz4S8C&oi=fnd&pg=PA149&dq=Career+Construction.+Career+Choice+And+Development&ots=jOEcCr4Af&sig=SjMem02JaOfmoc0yLR6Y_T7W9bo&redir_esc=y#v=onepage&q=Career%20Construction.%20Career%20Choice%20And%20Development&f=false
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown S. D., & Lent R. W. (Eds.). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=4lDbmX4pDpkC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Career+development+and+counseling:+Putting+theory+and+research+to+work&ots=lgFCpHpzgb&sig=I0HKRvaFvNcqfjk_wru7ROWs-pQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the career maturity inventory: the adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355-374.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adaptabilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Scheier M. F., & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career adapt-abilities scale-Italian form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705-711.
- Süral, S., & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 62-75.
- Yalçın İncik, E., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16(2), 179-197.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., & Yetim, H. (2016). Pedagojik Formasyon programındaki öğrencilerin mesleki tutum ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Educational Sciences*, 5(10).
- Zacher, H. (2014a). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 21-30.
- Zacher, H. (2014b). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 188-198.
- Zacher, H., & Griffin, B. (2015). Older workers' age as a moderator of the relationship between career adaptability and job satisfaction. *Work, Aging and Retirement*, 1(2), 227-236.