

IHEC 2021

PROCEEDINGS / BİLDİRİLER

The 5th International Higher Education Studies Conference

October 14-16, 2021

5. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı

14-16 Ekim 2021

EDITORS - EDITÖRLER

HAKAN ERGİN & ŞAHABETTİN AKŞAB

IHEC 2021 PROCEEDINGS / BİLDİRİLER

İstanbul - Aralık 2021
ISBN: 978-605-5169-92-3
Sertifika No: 48699

Editors / Editörler:
Hakan Ergin & Şahabettin Akşab

Copyright © 2021 by Yükseköğretim Çalışmaları Derneği ("YÖÇAD") strictly reserved. No parts of this material may be reproduced in any form without the written permission of YÖÇAD.

Permission has been obtained from the copyright holder, YÖÇAD to publish this document, which is the same in all material respects, as the original unless approved as changed. No parts of this document may be reproduced, stored in any retrieval system, or transmitted in any form, or by any means electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission of YÖÇAD.

Telif hakları © 2021, Yükseköğretim Çalışmaları Derneği ("YÖÇAD")'ne aittir ve kesinlikle saklı tutulmuştur. Bu dokümanın hiçbir bölümü, Yükseköğretim Çalışmaları Derneği'nden yazılı izni alınmadan herhangi bir formda çoğaltılamaz.

Onaylanmış değişiklikleri haricinde her bakımdan ve açıdan orijinalinin aynısı olan bu kopyanın yayımlanması için, telif hakkı sahibi olan Yükseköğretim Çalışmaları Derneği'nden gerekli izin alınmıştır. Bu dokümanın hiçbir bölümü, önceden Yükseköğretim Çalışmaları Derneği'nden yazılı izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt veya benzerleri de dahil olmak üzere herhangi bir yolla ve araçla çoğaltılamaz, herhangi bir erişim sistemi içinde depolanamaz veya saklanamaz ya da herhangi bir formda iletilemez.



Yükseköğretim Çalışmaları Derneği
Batı Mahallesi, Hat Boyu Caddesi, 42/50
Pendik-İstanbul • www.yocad.org.tr



Caretta Reklam ve Halkla İlişkiler Tic. Ltd. Şti.
Hrant Dink Sokak, No:106 Onur Apartmanı, Kat: 1, Şişli-İstanbul
Tel: +90 212 230 23 14 • Faks: +90 212 231 30 13
www.carettareklam.com • www.carettabooks.com
facebook.com/carettakitaplari • twitter.com/carettakitap • [instagram/carettakitap](https://instagram.com/carettakitap)

Advisory Committee / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Erdal KARAÖZ
Istinye University
Prof. Dr. Peyami ÇELİKCAN
Istinye University

Organizing Committee / Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Ali IŞIK Istinye University	Dr. Hakan ERGİN Istanbul University	Melike İŞCAN Istinye University
Prof. Dr. Zeynep KIZILTEPE Bogazici University/Istinye University	Dr. Alper ÇALIĞOĞLU Association for Higher Education Studies	Özlem SALI Istinye University
Prof. Dr. Fatma Nevra SEGGIE Boğaziçi University	Res. Assist. Şahabettin AKŞAB Gaziantep University	Elif VARDAR SOLAK Istinye University
Assoc. Prof. Dr. Serap EMİL Middle East Technical University	Talip GÜLLE Istinye University	

Academic Committee / Bilim Kurulu

Prof. Dr. Zafer ÇELİK Ankara Yıldırım Beyazıt University	Assoc. Prof. Dr. Barış USLU Canakkale Onsekiz Mart University	Instructor Dr. Ebru KILIÇ BEBEK Ozyegin University
Prof. Dr. Levent ÜRER Istinye University	Assist. Prof. Dr. M. Cem BABADOĞAN Ankara University	Instructor Dr. Muhammet DAMAR Dokuz Eylül University
Assoc. Prof. Dr. Ömer ÇALIŞKAN Yozgat Bozok University	Assist. Prof. Dr. İsa BAHAT Ahi Evran University	Dr. Meltem AKBULUT YILDIRMIŞ Koc University
Assoc. Prof. Dr. Armağan ERDOĞAN Beykoz University	Assist. Prof. Dr. Elif BENGÜ Abdullah Gul University	Dr. Esin Aksay AKSEZER Koc University
Assoc. Prof. Dr. Murat ESEN Izmir Kâtip Celebi University	Assist. Prof. Dr. Elif ÇİÇEKLİ Istinye University	Dr. Burcu ERDEMİR Middle East Technical University
Assoc. Prof. Dr. Sıddika GİZİR Mersin University	Assist. Prof. Dr. Nergis DAMA Ankara Yıldırım Beyazıt University	Dr. Yusuf İkbâl OLDAÇ Hong Kong Research Council
Assoc. Prof. Dr. Enes GÖK Karamanoğlu Mehmetbey University	Assist. Prof. Dr. Deniz GÜLMEZ Necmettin Erbakan University	Res. Assist. Dr. Hilal BÜYÜKGÖZE Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Gökçe GÖKALP Middle East Technical University	Assist. Prof. Dr. Zeliha ZÜHAL GÜVEN Necmettin Erbakan University	Res. Assist. Dr. Betül BULUT ŞAHİN Middle East Technical University
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ Aarhus University	Assist. Prof. Dr. Ülkü KÖLEMEN Istinye University	Res. Assist. Dr. Feride ÖKSÜZ GÜL Istanbul Medeniyet University
Assoc. Prof. Dr. Bekir S. GÜR Ankara Yıldırım Beyazıt University	Assist. Prof. Dr. Harun SERPİL Anadolu University	Res. Assist. Dr. Yakup ÖZ Karamanoğlu Mehmetbey University
Assoc. Prof. Dr. Hayal KÖKSAL World Council for Total Quality & Excellence in Education	Assist. Prof. Dr. Mustafa SUNDU Istinye University	Res. Assist. Nagehan PAKDAMAR TÜZGEN İbn Haldun University
Assoc. Prof. Dr. Ömür Hakan KUZU Selçuk University	Assist. Prof. Dr. Yasemin TORUN Istinye University	

TABLE OF CONTENTS

Önsöz

Zeynep Kızıltepe 6

Editorial Foreword

Hakan Ergin & Şahabettin Akşab 8

A Critical Evaluation of a Change Initiative in the School of Information Communication Technology in a Middle Eastern Higher Education Institution

Philippe Pringuet, Philippe Vande Wiele & Anthony Friel 10

A Critical Evaluation of Leadership Preparedness in a Middle Eastern Tertiary Institution

Philippe Pringuet, Philippe Vande Wiele & Anthony Friel 17

Combining Leadership Skills with Innovativeness at Universities

Hayal Köksal 27

Enhancing Learning through Integration of Student-Centred Learning Methods

Rogelio Meneses Levarado Jr. 38

Holistic Me: A Pilot Study of Integrated Approach for Students' Wellbeing

Ceyda Cihan-Aydoğdu & Elif Bengü 44

Reflections on a Pandemic-related Disruption to a Preparing Future Faculty Pilot Program in Turkey

Emine S. Bakkal, Elif Bengü, Yuki Kaneko, Kristin Ann Şendur & Aslıhan Muazzez Ünsal 52

Türk Yükseköğrenimi Reform Gündeminde Eksik Halkalar: Önceki Öğrenmenin Tanınması, Yükseköğrenimde İleri ve Geri Bağlantılar ve Sektörel Yeterlilikler

Metin Toprak & Osman Seçkin Akbıyık 59

Uluslararası Norm İnşasında Kültürel Benzerlik: Erasmus+'ın Avrupa Birliği Bütünleşme Sürecine Etkileri	
Nimet Bulut	65
Uzaktan Öğretim Yönetim Sistemi ve Güvenli Ölçme Uygulaması Seçme: Sistematik Bir İnceleme	
İsa Bahat & Metin Işık	73
Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Sosyal Hizmet Alanındaki Yüksek Lisans Araştırmalarının İncelenmesi	
Canan Neşe Kınıkoğlu & Caner Özdemir	86
Yükseköğretim Mezunlarının İdeal Öğretim Elemanının Niteliklerine İlişkin Görüşleri	
Elif İlhan	96
Yükseköğretim Öğrencilerinin Kazanması Gereken Kendi Kendine Düzenleyerek Yapılan Öğrenme Yetisi	
Y. Gürcan Ültanır	102
Yükseköğretimde Pandemi Koşullarında Mezunların İstihdam Edilebilirliği ve Uzaktan Kariyer Rehberliği	
Emel Ültanır	112

ÖNSÖZ

5. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (IHEC 2021), 14-16 Ekim 2021 tarihleri arasında Yükseköğretim Çalışmaları Derneği (YÖÇAD) ile İstinye Üniversitesi Öğretme ve Öğrenme Merkezi (İSÜ ÖĞREM) işbirliğince çevrimiçi olarak gerçekleşmiştir. Farklı ülkelerden katılan akademisyenler, araştırmacılar ve öğrenciler, ‘Yükseköğretimde Katılım: Düşünceler ve Deneyimler’ olan konferans teması bağlamında çeşitli sunumlarla bu temayı ve temanın alt başlıklarını tartışmışlardır.

Yükseköğretimde katılım, tüm eğitim basamaklarında olduğu gibi kaliteli ve başarıya ulaşmış eğitimin temel taşlarından birine işaret etmektedir. Çok yönlü olan bu konunun sadece ‘sınıfta etkileşimli eğitim’ boyutuna bile bakmamız son derece önemlidir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın olarak ilan edilen koronavirüs hastalığının (COVID-19) patlak verdiği Mart 2020 tarihinden itibaren eğitim, tüm dünyada ekranlara kilitlenmiştir. Bu tarihten bile önce biz uzmanlar olarak, eğitimin her kademesinde sınıfta yüz yüze yapılan eğitimde etkileşim yoluyla katılımı savunur ve bunun önemiyle ilgili seminerler verip çalışmalar yaparak yayılmasını sağlamaya çalışırken, öğrencilerin eğitimlerine evlerine kapanarak devam etme zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenci, bu dönemde, bırakın sınıfa girmeyi, okuluna gidememiş, arkadaşlarıyla oturup konuşamamış, hocalarıyla sohbet edememiş, onlarla yüz yüze iletişime geçememiştir. Çevrimiçi eğitimin öğrenci ve öğretene açısından en büyük mahzurlarından biri olan yalnızlaşma, izole olma ve bunların psikolojik boyutları, bu dönemin en fazla mücadele etmemiz gereken unsurlarından biri olarak karşımıza çıkmıştır.

Salgın süresinin zorlukları sadece bununla kalmamış, çeşitli sosyal şapkalarımız birbirine karışmış; ders verirken/yaparken ev işi yapma; çocuklarla, kardeşlerle ilgilenme gibi işlerle uğraşma zorunluluğu, eğitimi daha da zorlaştırmıştır. Keza bu süre, sadece ulusal değil uluslararası ilişkilere de zarar vererek, öğrenci ve akademisyen hareketliliğini de büyük ölçüde engellemiştir. Sınıfın dışında da işler zorlaşmış; akademisyenlerin ve öğrencilerin üniversitelerinin yönetimine katılması da ancak ekranlar vasıtasıyla uzaktan gerçekleşmiştir.

Ancak tüm çıkmazlarda olduğu gibi, imdadımıza yetişen yine bilime başvurma, ortak akıl ve çalışıp gayret etmek olmuştur. Geliştirilen aşilar, tüm zorluklara rağmen gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar, bu çalışmaların konferanslar yoluyla paylaşılması zorlukları yenemize yardımcı olmuştur. IHEC 2021 konferansı da, uzaktan eğitim, COVID-19 salgınının akademisyenler ve öğrenciler üzerinde etkisi, salgın sırasında akademisyenlerin karşılaştıkları zorluklar, uluslararasılaşmanın zayıflaması, yükseköğretimde sosyal hizmet ve liderlik gibi birçok konuya temas etmiş, etkin çalışmaların paylaşımlarıyla bilime değerli katkılarda bulunmuştur.

Bu vesileyle, IHEC 2021'in başarılı ve verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan başta YÖCAD Yönetim Kurulu Başkanı Sayın Prof. Dr. Fatma Nevra Seggie ve derneğin tüm değerli düzenleme kurulu üyelerine, İstinye Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Erdal Karaöz ile İSÜ ÖĞREM'in değerli üyelerine ve çalışmaları ile konferansımızı güçlendiren değerli katılımcılara tek tek teşekkürlerimi sunuyorum.

Prof. Dr. Zeynep Kızıltepe
İSÜ ÖĞREM Akademik Danışmanı

EDITORIAL FOREWORD

We are pleased that the 5th International Higher Education Studies Conference was successfully held online in collaboration with Yükseköğretim Çalışmaları Derneği (Association for Higher Education Studies) and Istinye University between 14-16 October 2021. The conference theme was “Participation in Higher Education: Voices and Experiences”.

Within the scope of the conference theme, participation in higher education was redefined as “an action or involvement of people” including all related actors such as students, academics, leaders, supporting staff and alumni. As the whole world has been facing interruptions in in-person participation in higher education due to the ongoing COVID-19 pandemic, the organizing committee aimed to draw attention to how this global crisis has re-shaped our way of understanding participation in higher education. With this respect, scholars and practitioners of higher education were invited to reflect on this topic through three missions of universities: research, teaching and community service.

The call for proposal attracted huge attention. According to the feedback received from the blind double reviewers of each submission, 46 studies were included in the conference program. These studies were presented by 77 participants from Bahrain, Brazil, UK, Turkey and the U.S. in 13 thematic sessions such as students, academics, alumni, women, governance, internationalization and digitalization in higher education. Although all the sessions were online, the Q/A sessions followed by them were quite interactive, which led to further reflection on the topics.

Two international colleagues honored us with their keynote addresses. Paul Ashwin of Lancaster University, UK, made an impressive presentation titled “Student Participation and University Education After the Pandemic”. He reminded us of the danger that the pandemic might foster discussions on the employability of graduates, which might undermine the value of education. He argued that a good response to this would be developing transformational

professional and disciplinary knowledge of students through their participation in higher education.

Christine Cress of Portland State University, U.S., on the other hand, addressed the conference participants with her speech titled “Connecting the Curriculum with Society: Pedagogical Strategies for Empowering Students, Faculty, and the Community”. With this, she introduced a pedagogical model of critical service learning based on intercultural communication theory, critical race theory and social constructivism. She deconstructed normative views of community service and offered a pedagogical framework for individual academics in any discipline for a community engaged learning.

On a voluntary basis, some participants of the conference turned their presentation into a full-paper study and submitted them to us for an editorial process. Each full-paper was gone through a double-review, and, as a result, 13 studies were decided to be included in this proceedings book. The studies touch upon a wide range of topics in higher education such as self-regulated learning, recognition of prior learning, student centrism, students’ well-being, preparing graduate students as future faculty, reliable assessment in remote teaching, leadership and internationalization. As a digital publication to come out as an open resource, we highly hope that this proceedings book will be an oft-visited one in the field.

We would like to thank all the authors who contributed to this proceedings book. We also thank from the bottom of our hearts to the audience, participants, reviewers, keynote speakers, session chairs, organizing committee members, Rectorate of Istinye University, and Özlem Salı and Zeynep Kızıltepe of Istinye University’s Teaching and Learning Center and their team for their collaboration, which made the conference and meeting of excellent minds possible.

Hakan Ergin & Şahabettin Akşab

A Critical Evaluation of a Change Initiative in the School of Information Communication Technology in a Middle Eastern Higher Education Institution

Philippe Pringuet

Bahrain Polytechnic

Philippe.pringuet@polytechnic.bh

Philippe Vande Wiele

Bahrain Polytechnic

Philippe.vandewiele@polytechnic.bh

Anthony Friel

Bahrain Polytechnic

Anthony.friel@polytechnic.bh

Abstract

As part of its self-evaluation review, the School of ICT management team at a Polytechnic University in the Middle East identified the lack of evidence of critical thinking and critical reflection in both documentation and students' outcomes. The paper describes the review of this change initiative in the School of ICT with a focus on faculty's perception on the change initiative under the starting research premise that the steps taken to ensure success of a change initiative (change leadership) are just as important as the actual plan to do so (change implementation). This study bases its theoretical framework on literature around the core principles of change management and leadership management. In the literature review, the authors discuss the role of the individual leader in Kotter's (1996) linear 8-steps model, Fullan's (1982 and 2001) three overlapping phases model, and some strategies for success (Fullan, 2006). In particular, the study evaluates how leaders define priorities and directions, and describe strategies to motivate people (Fullan, 2007; Hall and Hord, 2002; Hargreaves, 2004).

Faculty survey and followup focus group interviews form the two primary data gathering procedures to gather faculty feedback (Denzin and Lincoln, 2000). The survey identified that overall staff were satisfied with the initiation stage of the process including clarity of the plan and having a good understanding of the main reasons behind the change. The plan is evaluated against the core principles of change leadership identified in the literature and in particular against the Kotter's 8 steps to change model. The deep involvement of the Head of School in this process was essential but a number of steps are recommended to the leadership team in the School of ICT in order to overcome the immunity to change.

Keywords: Educational Leadership, Higher Education Management, Change Management

Introduction

As part of the work to obtain international accreditation of its programme, the school of ICT at a Polytechnic University in the Middle East identified the lack of evidence of critical thinking and critical reflection in both the documentation and the students' outcomes. This was again acknowledged during the recent external moderation of the courses and during the latest monitor visit that took place in September 2017. As a result, the school has put in place a plan to update the curriculum in order to introduce, develop and assess critical thinking and reflection within all programmes. It should be noted that a similar plan has been put in place to integrate all elements linked to Legal, Ethical, Social and Professional Issues (LESPI) within the programme in accordance with the guidelines provided with the accreditation sought from the British Computer Society in the UK.

The authors believe that the steps taken to ensure the change initiative is successful (change leadership) are just as important as the actual change implementation plan. The paper describes the review of this change initiative in the school of ICT. The focus of the paper is to evaluate the faculty's perception of the change initiative plan and make recommendations to the leadership team for possible changes in the original plan in order to hopefully help them overcome the immunity to change.

The paper is organised in 5 sections. The first section reviews the literature to describe the core principles of change leadership. The second section describes the research methodology and in particular the data collection and data analysis stage. The change implementation plan for this particular change initiative in the school of ICT is described in the third section with a particular focus on the steps that have been planned. The fourth section of this paper analyses the data collected in order to discuss the faculty's perception of the change process. The final section evaluates how the leadership team in the school of ICT can make changes to their original plan in order to overcome the immunity to change.

Literature Review

The literature identifies two main models about the leadership of change. Kotter (1996) discusses the role of the individual leader in all aspects of change and argues that leading and managing change is not simple despite developing a rather straight forward linear 8 step model (1. Creating a sense of urgency, 2. Building a guiding coalition, 3. Forming a strategic vision and initiatives, 4. Enlisting a volunteer army, 5. Enabling actions by removing barriers, 6. Generating short term wins, 7. Sustaining acceleration and 8. Instituting change). Fullan's model (1982 and 2001) only includes three overlapping phases - initiation, implementation and institutionalisation – but the details of each phase are somewhat more complex. Fullan later identified that each of these phases has different characteristics and requires different strategies for success (2006: 3) so much so that change efforts often fail to progress beyond early implementation when leaders do not recognize the intricacies of each phase.

Policies and processes are required to align all stakeholders (Fullan, 2007) to a change initiative, and leaders are required to define priorities and directions but often cannot alone provide the required motivation people need to change embedded behaviours (Fullan, 2007).

Kotter (1996) as well as Hall and Hord (2002) argue that meaningful change in the behaviour of educators results from bottom-up initiatives being supported by management. Fullan (2000) also embraces the idea that change needs to be defined by teachers themselves, so they own the change, a view shared by Hargreaves (2004: 299), as teachers are often more enthusiastic about changes they initiate rather than having to implement required change. The capacity of staff to resist mandated change should not be underestimated (Evans, 1996; Fullan, 2007).

This paper describes an organisation in the “acceleration phase” defined by Connolly, Connolly and James (2000) as it is developing collaboration, teamwork and an approach to change to be applied to the full school of ICT but also has quite high expectations with regards to students' achievements. Yet in many ways the institution still remains in the “pre-acceleration phase” as there remains many inadequate management systems and practices, student numbers are in decline, and the pace of change is slow at best. Following the model by Fullan, the school of ICT under review would be placed halfway between the initiation and implementation phases. Indeed, the change management process described in this paper identified a high profile need (accreditation with British Computer Society), a clear, well-structured approach to change (the change implementation

plan described in section 4); the head of school as an active champion of the change process; and an active initiation to start the good quality innovation.

Methodology

The survey is a very important component of the review of the 'Critical Thinking Change Initiative'. It seeks to explore whether Faculty understand the rationale for this change and are clear about the steps put in place for this change to occur smoothly. This section explains why this particular method was selected, highlighting its advantages. The population of study, selection of participants and development of the questions are also included.

To gather faculty feedback, a rigorous inquiry approach is proposed (Denzin and Lincoln, 2000, p. 9), which incorporates only two primary data gathering procedures (Faculty Survey and followup Focus Group Interviews). This section discusses why these methods were selected as one of the ways of potentially gathering useful information within a short time period.

The Population of Study

Table 1 describes the full population of study and include the discipline they teach in and how many have management duties. This last number includes staff members who are programme leaders or member of staff on the programme committee. It is important to differentiate those staff with management duties as they are more likely to understand the objectives and the plan put in place. This study essentially aims to measure the gap between lecturing staff and staff with management duties (if any).

Table 1

Current Programmes in the School of ICT

Discipline	Numbers of FT faculty (including those with management duties)
Bachelor of ICT in Programming	8 (1 manager + 2 programme committee member)
Bachelor of ICT in MIS	5 (1 manager + 1 programme committee member)
Bachelor of ICT in Databases	5 (1 manager)
Bachelor of ICT in Networking	6 (1 manager)
Bachelor of Web Media	11 (1 manager + 3 programme committee members)
Total	35 (11)

The Questionnaires

The objective of this survey/questionnaire is to measure how effective the change initiative will be during the implementation phase.

The research objectives that will be progressed by the survey/focus group are:

1. To critically evaluate the impact of this change on the current practice,
2. To identify how prepared faculty members are to implement this change initiative,
3. To ascertain what steps could be put in place to alleviate some of the staff concerns.

The Survey focuses on the first 2 objectives mainly but the last question allows for staff to propose their ideas for possible changes to the plan while the focus group ensure accurate data is collected for objective 3.

Developing the Survey Questions

A central driver for the survey and focus group Interview questions was the accreditation gap analysis report, which identified a clear gap between the British Computer Society (BCS) accreditation requirements and the documentation provided by all programmes as well as the presentation to all School of ICT staff of the findings of the external moderation process. The presentation was followed by a general questions and answers session where many concerns were highlighted by staff. These findings were

confirmed from the discussions held informally with various staff.

The survey was based on the Minnesota Innovation Survey (MIS), which has been used in different contexts. The Minnesota Innovation Survey (MIS) was developed to measure how innovations emerge, develop, grow or terminate over time (Van de Ven, Angle, and Poole, 2000). MIS is a comprehensive instrument consisting of many items including partial and open-ended questions in a number of categories. The conceptual base framework consists of dimensions grouped into four clusters: Internal dimensions, situational/contingency factors, external innovation dimensions and outcomes.

The MIS survey was found to be too extensive for our purposes, but two of the dimensions were suitable, Perceived Innovation Effectiveness measuring the outcome, and Internal Dimensions measuring the development processes. Therefore, those two dimensions were used as a foundation in developing our questionnaire.

The Change Implementation Plan

The Head of School of ICT followed up on a summary report from the accreditation project team who identified critical thinking and critical reflection as one of the areas of the programme where students may be lacking the necessary skills and where evidence of the activities and assessments of these skills may not be of the required standard to obtain the BCS accreditation.

In order to gather more objective feedback, selected courses were sent of external moderation (a process where course documentation and assessments are externally evaluated). The external evaluation team is part of a UK university with experience with BCS accreditation guidelines. Feedback was formally received (in the form of a report for each course). Feedback was clear that the current standards and level of documentation would not be deemed as meeting BCS accreditation requirements.

A full staff meeting was organised summarizing the conclusions of the reports and highlighting high level steps to evaluate the level of documentation in this matter and take actions where necessary. This included (with deadlines for each):

- An action on programme committee to define critical thinking and critical reflection,
- An action on the course coordinator for the final year projects to update documentation (assessments, marking criteria and supervision guidelines) in order to set the standard to achieve by all students (and therefore the development required in previous years),
- An action of the accreditation team to map current critical thinking and critical reflection activities and assessments tasks throughout the programmes,
- An action on programme committee to identify potential course where critical thinking and critical reflection could be developed and assessed.

The head of school then met with course coordinators for the courses identified above to discuss how and when the required action could take place.

It should be noted that the above plan took place in parallel for both the critical thinking change initiative and the LESPI change initiative. Courses have been identified for one or the other, not both.

Findings

25 out of 35 staff (including all 8 with managerial duties) answered the survey, with a response rate of 71.4%. All respondents answered all questions (except for the question describing what could be put in place to help the implementation phase of the improvement idea in each course as this was the only question not set as compulsory). Female respondents accounted for only 20% of the responses (5 out of 25), but this is roughly equivalent ratio to the full population of study. None of the disciplines had a response rate below 50%. This is believed to be an excellent result and ensures appropriate representation for all sub-groups. The population of study remains however quite small so some detailed statistical analysis may reveal incoherent results between questions of similar nature.

Given the scope of this paper, no statistical analysis was completed on the result of this survey. This would have most likely been inconclusive due to the small size of the population of study. The results below are directly linked to single questions or group of similar questions. The Change Management Process Assessment spreadsheet provided by Andersson et al. (2013) was

updated in order to allow for 25 responses and to update the questions asked.

It was however disappointing to see that none of the respondents felt the necessity for a follow-up interview. Maybe this second stage should be a compulsory step in follow-up research.

Overall, the team felt satisfied (84% mostly agree or absolutely agree) with the initiation stage of the process including clarity of the plan (92%), understanding of the main reasons behind the change (88%) and satisfaction with the timeline set (80%).

The eight sub-dimensions of the internal improvement process received varied degrees of agreement. Participants were very satisfied with the encouragement given by the head of school (92% on question 5 and 84% on question 7) and the shared responsibility (76% on question 6 and 84% on question 8) but would have preferred more feedback (or perhaps more regular feedback, 60% satisfaction).

Given that this project is the first time a change implementation plan was put in place, it is not surprising that most staff are unsure of the level of standardization of procedures and the steps necessary for them to proceed with implementation (22 out of 25 answered moderate to questions 10 and 12).

There seemed to be very little differences between answers of staff with or without managerial duties apart on question 11 and 14, where twice as many feel free to express their doubts or feel they had influence on the implementation process if they have managerial duties (7 out of 8 positive responses for managers and programme committee members compared to 7 out of 17 for staff without managerial duties). This result clearly reflects the decision to appoint programme committee members as the implementation plan team.

Not surprisingly, respondents felt there was not enough time to work on the implementation plan. This is despite a time allocation being given to all course coordinators involved but in line with the usual feeling that there is never enough time allocated to course development which competes with day to day activities such as teaching activities and administrative duties. This feeling was experienced by all staff with less than 4 years of experience in the institution except one. This points to a lack of training and reflects the known concept that course development takes much longer for inexperienced academics (Visser, 2000).

As was expected, the expectations of rewards or sanctions were minimum. This is probably more a reflection on the currently used performance enhancement process (not linked to salary increase) rather than a reflection on this change improvement process.

Finally, the team did not reflect very positively (32% agreement) on the progress made on the implementation. As the survey was conducted only 3 weeks after the implementation plan was approved, not much improvement was expected to have taken place.

A number of potential issues were identified by staff to hinder the implementation phase as reported in question 23:

- Staff workload allocation was deemed insufficient to implement the change,
- A couple of staff identified a lack of understanding of the scope of change,
- There is a fear of the unknown on two aspects: (1) staff are unsure that this change will help to be successful in obtaining accreditation and (2) staff are anxious that they may not be capable to complete the change (one questioned the effect on contract renewal but most identified the lack of training provided),
- Last but not least, there is a feeling that programmes should not be treated with one size fits all. Some programmes already have many elements of reflection and critical thinking and good practice should be recognised.

Discussion and Conclusion

The results of the survey identify a strong commitment of the staff to complete the implementation phase of this improvement change. This is believed to largely be due to the commitment of the head of school on this project (and probably the respect he has previously earned with the team). There is a clear understanding by the Academic Staff of the Change process and a clear understanding by the Staff/Stakeholders of the Change process. The head of school has defined the Change Management's Purpose, Goal and Objectives as well as a Timescales for each stage and has taken the lead on this project by owning the change himself. These are the first eight measures of an effective improvement plan as per the change management process assessment

provided on UCISA, ITIL Service Transition. It points to a change process level of ‘defined’, where all processes and activities are defined, documented, standardised and integrated together.

Yet, question 23 of the survey provided insights on possible steps that could be implemented to ensure a successful implementation phase. These include a monitoring of the progress for each course and an adjustment of the workload allocation as required. Offering targeted training for each course coordinator on how to teach and assess critical reflection would also be of benefit, and so would tying the success of the project to rewards for academic and support staff. An additional factor also needs to be considered. Although many academic staff in the team seem to be positive about the change, a few are in disagreement with this process and probably would be in disagreement with any change. There is a feeling of anxiety as their ability to implement the change.

In their book “Immunity to Change”, Kegan and Lahey (2009) address the issue of personal and organizational change, identifying that individuals, groups and organizations are not hindered by fears for change but by prevailing, hidden mind-sets. To overcome these hidden barriers, they recommend the development of new adaptive learning rather than technical learning, i.e. develop a new capacity to learn and grow.

Keagan and Lahey state that “Change and be able to deal with it, becomes utterly important not from a coping but from a developing perspective. It requires more than learning new skills; it requires the ability to grow and reach new levels of mental complexity: the development from a ‘socialized mind’ via a ‘self-authoring mind’ to a ‘self-transforming mind’” [p. 16–21].

The socialized mind follows socially shaped routines, the self-authoring mind can step back from these routines and make self-judgments on underlying principles and beliefs and decide on it to come to new routines, and the self-transforming mind, finally, can go further by stepping back from and reflecting on the limits of existing Routines, Principles and Beliefs (RPBs) and can create actions based on new RPBs.

The last recommendation to the head of school would be to set up a training session about Immunity Maps. These are used to explore immunities in order to unlock by investigating underlying competing commitments and even deeper-rooted assumptions. DiMaggio and Powell state that “professionals are pressured by professional, collective norms”. It means that professionals are enforced by these socially stated norms, i.e. act as socialized minds, in order to become and to remain a good professional (DiMaggio and Powell, 2000). Change processes can be the cause for ill performances and professional norms need to be changed. Unfortunately, potential RPBs are not understood and have the potential to cause the change process to fail. Overcoming our immunity to change as a team may create opportunities for a more successful change, including long term behavioural change for continuous improvement.

The integration of critical thinking and critical reflection in both the documentation and the students’ outcomes is an essential component to obtain international accreditation of its programme. The plan to update the curriculum in order to introduce, develop and assess critical thinking and reflection within all programmes followed many of the core principles of change leadership identified in the literature.

The survey identified that overall staff were satisfied with the initiation stage of the process including clarity of the plan and have a good understanding of the main reasons behind the change. The deep involvement of the head of school in this process was essential but a number of steps are recommended to the leadership team in the school of ICT in order to overcome the immunity to change.

References

- Andersson, A. C., Elg, M., Perseius, K. I., & Idvall, E. (2013). Evaluating a questionnaire to measure improvement initiatives in Swedish healthcare. *BMC health services research*, 13(1), 1-11.
- Bell, J. (2010) *Doing your Research Project: A Guide for First Time Researchers in Education, Health and Social Science*. Fifth Edition. Maidenhead: McGraw-Hill Education, Open University Press
- Connolly, M., Connolly, U., & James, C. (2000). Leadership in educational change. *British Journal of Management*, 11(1), 61-70.

- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research. Writing: A method of inquiry, 923-948.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (2000). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In Economics meets sociology in strategic management. Emerald Group Publishing Limited.
- Evans, R. (1996) The human side of school change. San Francisco: Jossey Bass.
- Fullan, M. (1982) The meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2000) The return of large - scale reform. Journal of Educational Change 1(1): 5-27.
- Fullan, M. (2006) Change theory. A force for school improvement. Seminar series paper no. 157 [online]. Victoria, Australia: Centre for Strategic Education. Available at: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf> [accessed 12 October 2017].
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. 4th ed. New York, NY: Teachers College Press.
- Hall, G. and Hord, S. (2002). Implementing change: Patterns, principles, and potholes. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. School leadership & management, 24(3), 287-309.
- Kegan, R., Kegan, L. L. R., & Lahey, L. L. (2009). Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization. Harvard Business Press.
- Kotter, J. (1996). Leading change. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kotter International (undated) .8-step process [online]. Available at: <https://www.kotterinternational.com/8-steps-process-for-leading-change/>.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). Overview of focus groups. Focus groups: a practical guide for applied research, 3, 3-19.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2002). Designing and conducting focus group interviews.
- Marczak, M., & Sewell, M. (1998). Using focus groups for evaluation. Cybernet Evaluation. Tuscon, AZ: The University of Arizona Press.
- Phillips, D. C., Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). Postpositivism and educational research. Rowman & Littlefield.
- UCISA (2014) 'ITIL – A guide to service asset and configuration management', pp. 1–9.
- Van de Ven, A. H., Angle, H. L., & Poole, M. S. (Eds.). (2000). Research on the management of innovation: The Minnesota studies. Oxford University Press on Demand.
- Visser, J.A. (2000). Faculty work in developing and teaching web-based distance courses: A case study of time and effort. American Journal of Distance Education, 14(3), pp.21-32.

A Critical Evaluation of Leadership Preparedness in a Middle Eastern Tertiary Institution

Philippe Pringuet

Bahrain Polytechnic

Philippe.pringuet@polytechnic.bh

Philippe Vande Wiele

Bahrain Polytechnic

Philippe.vandewiele@polytechnic.bh

Anthony Friel

Bahrain Polytechnic

Anthony.friel@polytechnic.bh

Abstract

This study explores the level of preparedness of Head of School (HOS) of a middle eastern higher education institution when first taking on their role whereby in the institution under study, in recent years all have been internally promoted without having received training. The paper evaluates current policies and practices in the institution and makes recommendations to the leadership team with respect to leadership development and succession planning. This study bases its theoretical framework on a concise review of the relevant literature on core principles of leadership, effect of gender and culture on leadership, state of the art in leadership training and development, and issues around perceptions and program evaluation. This research analyses the perceived preparedness of HOS's and their views of 6 leadership training methodologies commonly described in the literature (i.e. management training short courses, formal leadership education, peer coaching, mentoring, experimental/problem-based learning and internships). Semi-structured interviews were used to ascertain the perspectives of former HOS, current HOS and/or candidates to a HOS position. The authors believe that the preparation and the provisions of continuous training provided to current or future leaders, either as part of an induction programme or as part of a continuous leadership development programme, are just as important as the actual selection for the lead of the school, whether as part of a recruitment programme or a succession planning programme. Although these results require further study given the small sample size and the uniqueness of the study site, the paper makes recommendations to the leadership team for possible elements in a potential leadership development and appropriately agile succession plan in order to develop and transition effective leaders. This includes the development of a 360-degree leadership training approach (including all six proposed training methodologies) associated with a well-developed succession plan.

Keywords: Educational Leadership, Higher Education Management, Leadership Training and Development

Introduction

The organization under review is a government-backed higher education institution in the Middle East, opened in 2008 as part of a major educational reform aiming to redirect the economy away from oil and gas revenues. The institution aims to produce professional and enterprising graduates with the 21st century skills necessary for the needs of the community locally, regionally, and internationally (aims). It offers technical and applied professional education, short courses, applied research and consultancy services (strategies), adopting the internationally-known student-centred approach combined with work-integrated elements: the problem-based learning (PBL) approach (philosophy). The organizational structure was set up as a standard university structure, with programmes organized into schools themselves grouped into faculties. A new CEO was appointed relatively recently and identified the need to develop a “people plan” designed to increase staff morale and retention but also a need to decentralise and delegate authority to the different faculties and schools in the institution.

The authors believe that the preparation and continuous training that can be provided to current or future leaders (either as part of an induction programme or as part of a continuous leadership development programme) are just as important as the choices made as to whom should be selected to lead the school (either as part of a recruitment programme or a succession planning programme). The paper describes the review of current policies and practices in the institution but the main focus of the paper is to evaluate the perception of Heads of School (HOS) of their preparedness when they first took on the role and make recommendations to the leadership team for possible elements of a much needed leadership development and succession plan.

The objective of this research is to measure the perceived preparedness of HOSs when they were first appointed to the role and how effective different training methods have been or may be at developing their leadership skills. The research objectives that will be progressed by the interviews are:

1. To critically evaluate the perceived level of preparedness of former/current/future HOS in the institution,
2. To critically evaluate six methods of leadership development – and the value these methods had on preparing interviewees to meet the standards or responsibilities required of a head of school,
3. To ascertain a possible leadership succession and leadership development plan for the institution.

Methodology

Interviews are the main data collection approach used in this evaluation of leadership preparedness. It seeks to collect demographic data, gather HOS perception of preparedness for each educational standard and evaluate potential leadership development methods. This section explains why this particular method of data collection was selected, highlighting its advantages. The population of study, selection of participants and development of the questions are also included.

The interviews were designed to be naturalistic conversations following the overarching 2 themes of the investigation as detailed in the research objectives with their associated driving questions. The questions were based on the work of Halacka (2011) and Hurley (2002).

Table 1 describes the full population of study and includes the number of potential interviewees. This last number includes former HOS whose contact details are known to the lead researcher. All were contacted. Seven responded but two declined due to their busy schedule and their unavailability during the data collection period.

Table 1

Current Schools in the Institution

School	Numbers of potential interviewees
School of Logistics	1 (current HOS)
School of ICT	3 (Former HOS, departing HOS, 1 candidate for HOS position)
School of Foundation	2 (Departing HOS, recently appointed HOS)
School of Engineering	1
School of Business	2 (Former HOS, current HOS)
School of Design	0 (Position vacant)
Total	9

The main criteria for the selection of interviewees was their knowledge and experience of the role in the institution. All schools in the institution were targeted, except for the School of Design, whose HOS position is currently vacant and whose former HOS was not available to the researcher.

Findings

Current Policies and Practice Within the Institution: An Evaluation of Culture

The institution has a robust set of policies and procedures as highlighted by the numerous institutional external reviews conducted over the years. It has clear, well-documented policies for the recruitment of new staff members. It has a formal process for faculty appraisal, but it lacks a promotion policy and a formal policy for staff retention.

These types of policies/procedures or support mechanisms do not exist for management roles. While positions are advertised (both internally and externally) and follow a transparent recruitment process, there is a lack of support mechanism, induction and training in order to provide managers, heads of schools or even deans the support to help them lead efficiently.

Leadership Traits

Overall, staff member self-reported higher competence in organisational skills. This is somewhat of an expected result given the context of this study. The recent shift of the institution to a government entity affected the independence and autonomy of heads of school in driving their team for change. This ability for transformation leadership was somewhat hindered by a highly hierarchical organisational chart with the responsibility for decision making mostly delegated to sub-committees. It resulted in managers (including heads of schools and deans) focusing on the efficiency of institutional processes (organisational trait).

All respondents also scored highly in all other four leadership traits. Again, this is an expected result given the population of study are successful, self-motivated faculty members.

Perceived Leadership Preparedness

The tool used for this part of the study is based on two validated studies, with the questions adapted to fit the context of this study. The tool includes 3 sections evaluating perceived preparedness against (a) known standards of school leadership, (b) relationship management at different level of the organisation and (c) institutional familiarity.

Respondents perceived to be “somewhat prepared” to “well prepared” in every standard, but they felt more prepared in elements with which they feel more in control of in their current role (school culture, professional and ethical behaviour, curriculum and assessments, and communication with teachers and students).

All reported having felt “somewhat prepared” to “well prepared” in terms of relationship management. Again, the results are aligned to areas of work linked to their Head of School roles or their previous Programme Manager roles, scoring high on ability to supervise staff, ability to work effectively with the Dean and overall human relations skills and relatively high on ability

to resolve interpersonal conflicts and to make effective public presentations. Indeed, respondents would have had many opportunities to enhance these skills in previous roles. The two lowest scores on average are the ability to provide discipline to staff members (a role currently managed directly by Human Resources in current procedures) and ability to work effectively with the institution's senior management team and board of trustees - a task which PM and HOS have few opportunities to practice.

The most unexpected result was their self-evaluation of being "minimally prepared" to "somewhat prepared" with regards to institutional familiarity (knowledge of institution's policies and procedures). With an average of over 4 years-experience in management prior to taking on a head of school role (most of it within the current institution), the expectation would be for scores of well to very-well prepared. This result is particularly unexpected as respondents noted that their experience as programme managers prior to taking on the role of head of school was essential: "internal experience is invaluable", "an external candidate would find it difficult to learn processes and culture", "I have experience in the institution, I know where to look and how to find it". As pointed out by one of the interviewees the lack of documented processes in the corporate side of the institution and the lack of formal training "makes it difficult to train managers (...) we just have to learn on the job by talking to each department".

Interestingly, their overall perceived preparedness self-rating was consistently lower than what averages of the other three sections. This points to an overall underestimating of preparedness, a common trait of highly self-reflective individuals.

The Effect of Gender Inequalities

It should be noted that the only female respondent was also the most experienced leader yet her ratings were the lowest of the group in both self-reported leadership skills traits and in perceived overall preparedness. Commenting on these results, she linked this to gender-based individualised management practices: "I think probably as a woman we bring different things to the role than men do".

Many studies have shown that individualized management practices, such as training and development, are inherently gendered (Zanani and Jansons, 2003; Truss, 1999; Dickens, 1998). Metcalfe's (2007, p64) research found that:

"Women reported that training opportunities in organizations were given to men before women and applications for professional academic qualifications were limited for women. Indeed, women were not encouraged to apply for support since it was expected that women would leave employment and have children when they married."

Although there is much research focused on leadership models and dynamics in western nations, there are far fewer of those research studies indicating the necessity of good leadership and governance in the sub-Saharan region (Leonard & Strauss, 2003) and even fewer of these studies pertain to the need to encourage women to assume leadership positions (Sikazwe, 2006).

Findings: Preparing and Developing Better Leaders

A formal leadership development program is defined as "planned interventions designed by the institution to ensure that there is a pool of administrative applicants continuously ready to enter leadership positions" (Sherman, 2005, p. 708). Fullan (2005) uses the term "capacity building" to describe leadership development, stating the meaning to be "constantly developing leadership for the future". Either definition indicates the importance of intentionally designing leadership development for the purpose of succession planning. Some methods have been individually studied and identified as most effective in developing leaders; these include peer coaching, mentoring, experiential/problem-based learning, and internships. The question remains, however, as to which methods are thought to most effectively influence the perceived preparedness of principals.

The interview data evaluates these six methods of leadership training, defined as follows:

1. Management training is defined for the purpose of this study as short courses in management fields such as (but not limited to) conflict resolution, budgeting, effective communication, delegation, influencing and persuading, managing expectation, performance management, giving effective feedback, managing change, decision making, time management.
2. Formal leadership education is defined as formal post-graduate courses (PG Cert, PG Dip, Masters, Ed.D., Ph.D.) in leadership or educational leadership.
3. Peer coaching is defined as paired work with critical friends in cohorts or academies. (Brundrett et al., 2006; Davis et al., 2005).

4. Mentoring is defined as work shadowing with a formally or informally assigned model of a practicing administrator. (Cunningham & Sherman, 2008; Daresh, 2004)
5. Experimental/Problem-based Learning is defined as hypothetical experiences designed for situational practice in a risk-free environment. (Brundrett, Rhodes, & Gkolia, 2006; Bridges & Hallinger, 1997;)
6. Internship is defined as authentic experiences engaging in the day-to-day practice of the position as in that of an assistant HOS. (Cunningham & Sherman, 2008; Davis et al., 2005).

Given the lack of training and support currently available to new managers, it is no surprise that respondents rated all six methods as being at least somewhat valuable, with one of them even stating “any training is better than no training”.

The HOS interviewed are unanimous in their views that the following three types of support would work best, although most would support a balanced approach including all six methods. Coaching and Mentoring are viewed as the most suitable methodologies of learning, closely followed by Management Skills Training. The latter is viewed as suitable as part of (1) an induction programme to the HOS role and (2) a continuous development programme in the form of a yearly management symposium with add-on monthly workshops. This format is already in place in the institution as support for Teaching and Learning.

Coaching and Mentoring is viewed to go “hand in hand”. Hamlin, Ellinger, and Beattie (2008) and Sherman and Freas (2004) observed that effective coaching and mentoring play an important role in building leadership skills inside the organizations. This view is also endorsed in the comments collected during the interviews: “allows to hit the ground running and also gives some continuity for previous projects”, “allows to build relationships with all the staff in the team and beyond”. The support of an experienced mentor is essential, in particular as a preparation to succession planning (“The advice he’s been giving has just been really invaluable”). This follows the best practice Singaporean model of training and mentoring for principals as described by Bush & Chew (1999). The personal views of the mentor can be balanced by associating a peer coaching mechanism to allow newly appointed HOS to informally ask for help from their peers “when information is not available or a process is unclear” or formally present a particular case to their peers in order to get their views how to best handle it. Experiential/PBL learning would work best here as a methodology to adopt during workshops with peers during which case studies (ideally based on real examples from the institution’s past) could be evaluated as a group in order to identify best practice.

The value of an internship is also recognised as a gaining experience in a different school or a different institution which allows candidates to bring back different views and different approaches to their new role. From a practical point of view, this may be “difficult to organise” and would only be suitable if “organised in an institution with a similar ethos around Teaching and Learning”. Respondents, however, would support the creation of an “Assistant HOS role” during the transition period to allow for a suitable handover. This will require more urgency from the HR department to advertise/appoint successors and make the most of the six-month notice period required to be provided by academic staff. Alternatively, in the job rotation model currently adopted, successors should also be identified and appointed one full semester in advance. Both formats come with difficulties which have been identified during the interviews:

It means a lot of extra work for the incoming person because obviously they’ve got their job to do, whatever it is, plus all of this extra responsibility or time that they’re having to take. But I would hope that somebody coming into that role would be prepared to do that anyway. And if they’re not prepared to do that, probably being a head of school is not the right role for them

The methodology that was perceived as the least valuable was Formal Leadership Training. This conclusion should be moderated as some respondents noted the institution should still support applicants who wish to pursue a post-graduate qualification in leadership in the form of professional development leave. However, most respondents view this methodology as “very difficult to achieve from a practical point of view given the already overloaded workload of a HOS”. This training methodology is also viewed as more theoretical and less practitioner oriented, and therefore, more suitable for researchers than candidates to a HOS role. Respondents also warned against setting this type of qualification as a requirement to management roles, stating that “leadership traits and suitability for the role are more important than qualifications achieved”.

Further analysis of the ratings show that none of the methods are perceived as being more or less suitable for a particular standard but there is a general perception that HOS require more training around the political, social, economic, legal and cultural context (most likely correlated to the fact that all HOS in this study are expatriates) and educational change (which some

respondents noted as being “the most difficult part of leadership”, “the part of the job that usually is done last”). Curriculum, facilitation of learning and assessment on the other hand are perceived as requiring less additional training. This is linked with the view that much support is already provided to all academic staff (which academic managers also attend).

The author as a result recommends the development of a 360-degree leadership development programme. This follows the methodology adopted by the Scottish National Framework following the work of Bush (2008) and Lee (2017) and the framework adopted by National College for School Leadership (NCSL) in 2007 and 2010.

The leadership development program should include:

- an induction programme to development management skills. It should incorporate basic stand-alone management short courses such as conflict resolution, budgeting, effective communication, delegation, influencing and persuading, managing expectation, performance management, giving effective feedback, managing change, decision making, time management,
- a continuous development programme (in the format of a Leadership and Management Symposium followed by monthly workshops) making use of peer groups, and experiential learning based on case studies defined around real cases from the institution’s past,
- a formal mentoring programme (including a set list of topics to be covered for consistency) and supported by a mentoring training programme for mentors,
- A yearly evaluation of the performance of managers/leaders (through confidential surveys of their staff), which will help identify training needs. This mechanism will also help evaluate the leadership development programs which often produce intangible results, such as an increased leadership capacity (Martineau & Hannum, 2004).

Discussion and Conclusion

The paper describes the evaluation of perceived preparedness of Heads of School in a third level education institution in the Middle East. Following a survey of the literature on core principles of leadership, leadership training and succession planning, this research undertook to describe current policies and practices in the institution and analysed the perceived preparedness of HOS and their views of 6 leadership training methodologies. The paper makes recommendations to the leadership team for possible elements in a potential leadership development and succession plan in order to develop effective leaders.

On average, all interviewed rated themselves as “somewhat prepared” for the role when they first started. However, all mentioned that this was not based on previous training but that their previous roles as programme managers was essential in that perceived preparation. Responses are varied and based on the personal experience of the interviewee of the support they have received. This paints a picture that preparedness is currently often the result of ad-hoc efforts to prepare a successor and points to the lack of a formal leadership training plan and succession plan. It should be noted that leadership traits and preparedness are separated yet interlinked concepts. Most interviewees self-reported high competence in terms of leadership capability (leadership traits) yet only perceived themselves as somewhat prepared overall, with a clear separation between lower management capability/experience (i.e. organisational skills) and higher management (i.e. visionary/transformational leadership).

The author’s assumption that an induction to the management roles associated to continuous training of current staff already in a management role would be valuable to their development and that of the institution appears to be shared by all HOS interviewed. However, there is clear scepticism with regards to the practicality of both an induction programme or a continuous leadership development programme given the busy schedule of HOS as well as a scepticism that the expertise for any valuable training is currently available internally. This is clearly linked to the current culture and context and the leadership style of the previous leadership team which affected attitudes at all levels of the organisation including heads of school. The most concerning aspect is that current HOS (especially those not new to the position) view the role as mostly managerial, lacking the power for transformational leadership.

The choices made as to who should be selected to lead the school (either as part of a recruitment programme or a succes-

sion planning programme) appear to be critical to the respondents. The personality and innate management skills of potential candidates as well as the practicality of selecting and preparing future HOS are mentioned in light of the current rotation policy of managers. It has been noted that the aptitude of the HOS to lead the team from a technical point of view (and therefore build confidence) is more important than leadership qualifications (even though these are rated as valuable to very valuable).

The objective of this research has been met by providing a set of recommendations that include the development of a 360-degree leadership training approach (including all six proposed training methodologies) associated with a well-developed succession plan and more urgency from HR to activate the plan for selecting and preparing a successor when a HOS resigns from the role.

A number of limitations have been identified in the methodology section which could be addressed by (1) including the questions used in this research in the exit interview conducted when HOS resign and leave their position and (2) expanding this research to Programme Managers and Deans in order to collect more granular data of the development need of the school management team at different levels.

References

- Alexander, N. H. (2011). Teaching leadership to female students in Saudi Arabia. *Advancing Women in Leadership Journal*, 31, 199-212.
- Alexander, N., Guta, H. A., & Poole, G. (2014). Gender differences of perceived leadership skills among Saudi students. *Advancing Women in Leadership Journal*, 34, 11-18.
- Arogyaswamy, B. & Simmons, R. P. (1993) *Value-Directed Management: Organizations, Customers, and Quality*. Westport, CT: Quorum Books.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?. *American psychologist*, 52(2), 130.
- Bennis, W.G., & Nanus, G. (1985). *Leaders*. New York: Harper & Row.
- Bisbee, D. C. (2007). Looking for leaders: Current practices in leadership identification in higher education. *Planning and Changing*, 38, 77-88.
- Bridges, E. M., & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72(2), 131-146.
- Brundrett, M., Rhodes, C., & Gkolia, C. (2006). Planning for leadership succession: Creating a talent pool in primary schools. *Education*, 34(3), 259-268.
- BQA (2011), QAAET Institutional Review Report - Bahrain Polytechnic - 16 – 19 January 2011, <http://www.bqa.gov.bh/En/Reports/UniReports/Second%20Cycle%20Reports/3%20Bahrain%20P%20SE.pdf>
- Bush, T. (2008). *Developing Educational Leaders—Don't Leave it to Chance*.
- Bush, T., & Chew, J. (1999). Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 41-52.
- Burke, R., & Davidson, M. (2004). *Women in management worldwide*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Campion, M. A., Cheraskin, L., & Stevens, M. J. (1994). Career-related antecedents and outcomes of job rotation. *Academy of management journal*, 37(6), 1518-1542.
- Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2001). *The leadership pipeline: How to build the leadership powered company*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Conger, J.A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of management review*, 12(4), 637-647.
- Cunningham, W. G., & Sherman, W. H. (2008, October). Effective internships: Building bridges between theory and practice. In *The Educational Forum* (Vol. 72, No. 4, pp. 308-318). Taylor & Francis Group.
- Dareh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems?. *Educational administration quarterly*, 40(4), 495-517.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute, Ed.). Retrieved February, 20, 2009.
- Debebe, G. (2009). Transformational learning in women's leadership development training. *Advancing Women in Leadership Journal*, 29.
- Dickens, L. (1998). What HRM means for gender equality. *Human Resource Management Journal*, 8(1), 23.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological review*, 109(3), 573.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Gregory-Mina, H. J. (2012). Gender barriers of women striving for a corporate officer position: a literature review. *Advancing Women in Leadership Journal*, 32, 54-78.
- Grove, J. T., Kibel, B. M., & Haas, T. (2005). *EvaluLEAD: A guide for shaping and evaluating leadership development programs*. Oakland, CA: Sustainable Leadership Initiative, Public Health Institute.
- Gulf Centre for Strategic Studies. (2004). *The national strategy for women's development*. Bahrain Brief, 5(11), 1-4.
- Hajee, Z.R. and Al Hashemi, S.E. (2012). Leadership Styles: A study of managers in Bahraini Organizations. *International Journal of Science and Engineering Investigations*, 1(7), pp.36-46.
- Hamlin, R. G., Ellinger, A. D., & Beattie, R. S. (2008). The emergent 'coaching industry': a wake-up call for HRD professionals. *Human Resource Development International*, 11(3), 287-305.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational dynamics*, 16(4), 5-21.
- Holacka, K. V. (2011). *A comparison of principals' perceptions of preparedness based on leadership development opportunities*. University of North Texas.
- Huang, H. J. (1999). Job Rotation from the Employees' Point of View, *Research and Practice in Human Resource Management*, 7(1), 75-85, accessed on 08/11/2018 at [<http://rphrm.curtin.edu.au/1999/issue1/rotation.html>]
- Huber, S. G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders—theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540.
- Huff, J., Preston, C., & Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and the results. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 504-526.
- Hurley, D. J. (2002). *A study of the leadership preparedness of United States public university chief business officers*. Western Michigan University.
- ILO. (1998). *World Employment Report 1998-99*. ILO.
- Jogulu, U. D., & Wood, G. J. (2006). The role of leadership theory in raising the profile of women in management. *Equal opportunities international*.
- Kabasakal, H., & Dastmalchian, A. (2001). Introduction to the special issue on leadership and culture in the Middle East.

- Lee, G. (2003). Leadership coaching: From personal insight to organisational performance. Kogan Page Publishers.
- Lammers, C.J., & Hickson, D.J. (Eds.) (1979). Organizations alike and unlike: International and inter-institutional studies in the sociology of organizations. London: Routledge & Kegan Paul.
- Leonard, D., & Straus, S. (2003). Africa's stalled development; International causes and cures. Boulder, CO: Lynne Rienner Publisher, Inc.
- Madsen, S., Kemp, L., & Davis, J. (2014). Women in business leadership: A comparative study of countries in the Gulf Arab states. Sharjah, UAE: SelectedWorks.
- Martineau, J., & Hannum, K. (2004). Evaluating the impact of leadership development: A professional guide. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- McCauley, C. D., & Brutus, S. (1998). Management Development through Job Experiences: An Annotated Bibliography. Center for Creative Leadership
- Metcalf, B.D. (2007), "Gender and human resource management in the Middle East", International Journal of Human Resource Management, Vol. 18 No. 1, pp. 54-74.
- NCSL (2007) Leadership succession: an overview – securing the next generation of school leaders. Nottingham: National College for School Leadership.
- NCSL (2010) Leadership succession: A framework for action. Nottingham: National College for School Leadership
- Olsen, H. V. (1953). Teaching the total management function through job rotation and other ways. Advanced Management, 18(1), 19.
- Ortega, J. (2001) Job rotation as a learning mechanism. Management science, 47(10), 1361-1370.
- O'reilly, M., & Parker, N. (2013). 'Unsatisfactory Saturation': a critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. Qualitative research, 13(2), 190-197.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phillips, D. C., Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). Postpositivism and educational research. Rowman & Littlefield.
- Violanti, M. T., & Jurczak, L. P. (2011). The effect of sex and gender on perceptions of leaders: does situation make a difference?. Advancing Women in Leadership Journal, 31, 45-56.
- Pounder, J. S., & Coleman, M. (2002). Women—better leaders than men? In general and educational management it still "all depends". Leadership & Organization Development Journal.
- Reinelt, C., Foster, P., & Sullivan, S. (2002). Evaluating outcomes and impacts: A scan of 55 leadership development programs. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation. Retrieved June 9, 2004, from <https://www.wkcf.org/resource-directory/resource/2006/08/evaluating-outcomes-and-impacts-a-scan-of-55-leadership-development-programs>
- Ridgeway, C. L., & Smith-Lovin, L. (1999). The gender system and interaction. Annual review of sociology, 25(1), 191-216.
- Russon, C., & Reinelt, C. (2004). The results of an evaluation scan of 55 leadership development programs. Journal of Leadership & Organizational Studies, 10(3), 104-107.
- Sargent, S. D., Pennington, P., & Sitton, S. (2003). Developing Leadership Skills through Capstone Experiences.
- Sashkin, M. (1988). The visionary leader. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherman, W. H. (2005). Preserving the status quo or renegotiating leadership: Women's experiences with a district-based aspiring leaders program. Educational Administration Quarterly, 41(5), 707-740.
- Sherman, S., & Freas, A. (2004). The wild west of executive coaching. Harvard business review, 82(11), 82-93.
- Sikazwe, E. J. (2006). Developing Women's Leadership Through Mentoring in Rural Communities of Zambia: A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Adult Education (Doctoral dissertation, St. Francis Xavier University).

- Stogdill, R.M. (1974). Handbook of leadership: A survey of theory and research. New York: Free Press.
- Truss, C. (1999). Human resource management: gendered terrain?. International Journal of Human Resource Management, 10(2), 180-200.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. Psychological bulletin, 63(6), 384.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2003). Arab Human Development Report. New York: United Nations Publications.
- Violanti, M. T., & Jurczak, L. P. (2011). The effect of sex and gender on perceptions of leaders: does situation make a difference?. Advancing Women in Leadership Journal, 31, 45-56.
- Walker, A., & Hallinger, P. (2013). International perspectives on leader development: Definition and design.
- Waterman Jr, R. H. (1994). Toward a career-resilient workforce. Harvard Business Review, 72(4), 87-95.
- Wirth, L. (2001). Breaking through the glass ceiling: Women in management. Geneva: ILO.
- World Bank. (2003a). Gender and development in the Middle East and North Africa: Women in the Public Sphere. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (2003b). Trade, investment and development in the Middle East and North Africa. Washington, DC: World Bank.
- Zanoni, P., & Janssens, M. (2004). Deconstructing difference: The rhetoric of human resource managers' diversity discourses. Organization studies, 25(1), 55-74.
- Yukl, G.A. (1981). Leadership in organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Combining Leadership Skills with Innovativeness at Universities

Hayal Köksal

Director General of Turkey within the
World Council for Total Quality and Excellence in Education (WCTQEE)
hayal@hayalkoksal.com

Abstract

21st Century is an era of knowledge, quality, and innovation. It is also a “hygiene-focused” age due to the Covid-19 Pandemic and unexpected, rapid changes at the climate. All these issues need to be taught to the future leaders. That might be realized through specifically designed courses and contemporary, innovative methodologies. Universities must gain the leadership role of training future leaders by means of moving from theory to practice. The aim of this paper is pointing out the importance of quality and Innovation-focused courses for the present world, and then sharing the outcomes of such courses which were given at various Turkish universities. We need to do that because; we need training ‘innovative minds’ through “İmece Circles” methodology based upon quality philosophy, which is mainly “Plan-Do-Check-Act (PDCA) Mindset”, and thus, bringing up “Quality leaders” who are good at solving problems with a collaborative and innovative manner for the improvement of our country.

Keywords: Innovation, Project Management, Collaboration, Quality Leadership

Introduction

An educational institution is a man-making institution where students are assembled in classrooms or lecture rooms imparted with the knowledge and skills necessary to develop their personalities and capability to lead the society in various fields. These institutes nurture the students to match their personalities and expectation with the need of the society (Chapagain, 2013). Academic degree provided by a higher education institution (HEI) alone, for instance, is not a guarantee that has a person has internalized all the leadership qualities from his/her field of study or an innovative mind.

If the main mission of any educational institution is to train future leaders, it will unavoidably be affected from each new trend, movement or change sooner or later (Ali, 2018:168). Starting from this point, two new concepts of this age will be emphasized in this paper: “Quality leadership” and “Innovation and innovativeness”. These contemporary concepts, need to be combined and placed within the curriculum of educational institutions to engage the youth in generating and implementing visionary solutions to the upcoming problems of the future business world.

While doing this, a “quality-based methodology” will be followed and three main questions of ‘Plan’, which are ‘What is the problem?’, ‘Why do we have it?’, and ‘How do we solve it?’, as the main and initial part of the “Plan-Do-Check-Act Process (PDCA Mindset)”, will be discussed in detail. The aim of this is to emphasize the significance of quality implementation to education. Here are the above-mentioned questions:

What is the Main Need for Future Leaders?

“Combining leadership skills with innovativeness” is both a need and a challenge for all university students and graduates. Teaching staff take various steps to ensure that their graduate students possess these leadership qualifications besides gaining the knowledge and skills for their future careers. In addition to providing them with the core curriculum utilizing latest knowledge and needed skills, many innovative teaching techniques are used to transform an ordinary person into a qualified person useful to the society (Chapagain, 2013:4).

Why is it Necessary to Include “Leadership Skills and Innovativeness” Qualifications to the Programs of Universities?

Future leaders must learn how to be effective in new age leadership roles because they are the hope of the future. They, most probably, will have to face some huge systemic problems not only in business, government, and managing the planet’s resources but also the health issues of the public. This has gained clarity after the spread of the COVID-19 Pandemic. Every new day seems to be bringing new qualifications within the concept of leadership for future days of our planet. Leadership simply begins with the courage to be self. The key is to discover the inner capacity and to make an innovative start to translate vision into reality. As a result, the responsibility of HEIs is training quality leaders for the future years through appropriate courses and programs designed specifically for their professional and personal needs.

How Will It Be Possible?

It may only be realized through specially designed “Quality-based leadership courses” and innovative methodologies based upon teamwork. This is the essence of peer-learning, i.e., learning from each other. Thus, pedagogic quality increases and inequality leaves its place to equality.

To sum it up; the aim of this paper is pointing out the importance of “Quality and Innovation-focused” courses for the present university teaching programs and sharing the objectives, content, methodology and outcomes of two courses designed and instructed at Turkish universities to combine the above-mentioned skills of the future leaders. In the following section, the definitions of the related concepts, methodology, contents and outcomes of the courses given at various universities will be shared.

New Concepts and New Trends

In this century, some concepts have gained more popularity especially at the HEIs. They are: 1. “Quality leadership”, 2. “Innovation and innovativeness on the way of transforming universities for training of the innovative minds of the future”, 3. “Project-based teaching/learning through Team-work/Collaboration”. Increased importance of technology use in every field is an essential component, too. However, it is considered as the essential element of project-based teaching especially with the appearance of “online and/or hybrid” educational system with the ongoing pandemic. The first two concepts will be emphasized in this paper.

Quality Leadership

Quality is an essential element of success in any organizational endeavour (Leon, 2008). We need quality at all lines and levels of any organization including leadership across all private and public sectors including education as well as in government. It is an integral part of management in today’s hi-tech environment and will be even more important soon. The signs of that must have been noticed by many people during the obligatory and unexpected distance (online) working/studying life of the pandemic days.

Responsibility for “quality improvement” belongs to every leader in the organization, and every person is a leader. Therefore, the educational system of a country might be regarded as the main source of those well-trained leaders of the future world. Some important questions come to the minds of community and educational leaders at this point:

-Does it mean that the task of teaching has become more difficult today than it was yesterday? -If so, what will it be like tomorrow?

- What will be the importance of technology in education and in daily life?
- In order to train the young generations as the quality leaders of the future world, who can act and produce innovative solutions for the problems?
- What kind of courses and contents must be prepared for their education? and
- What kind of methodology is needed to attract their attention?

To give meaningful answers for these questions, it will be wise to mention the history of Total Quality Management (TQM) in some countries.

The emergence of 'quality leadership' goes back to adviser, consultant, author, and teacher W. Edward Deming (1900-1993). Even though TQM movement started in early 1900s in U.S.A., Japan was the world leader at TQM implementation with the great contribution of Deming after the Second World War. He succeeded in Japan in the late 1940s and 1950s. He was "discovered" by U.S. industry in 1980, when the National Broadcasting aired a documentary "If Japan Can... Why Can't We?". He was called back to USA and worked there until his death in 1993. According to Deming, the application of TQM to HEIs would be advantageous for three issues: "Certified administrative system, statistical process control and teamwork" (Kalaycı, 2008). American universities started implementing TQM at universities after 1985 and in UK after 1990.

What was the situation in Turkey?

The Quality Association of Turkey (KalDer) was founded in 1991. After the foundation of "Quality in Education Expert Group" in 1997, some quality improvement efforts have started at Turkish schools. The Ministry of National Education (MoNE) in Turkey launched the "Total Quality Management in Education (TQE)" campaign in 1999. K-12 school leaders (founders, school principals and teachers) were informed about the philosophy and implementation steps through in-service training seminars at every region, but the result was not a big success, for it was perceived as a top-down movement by educators even though the essence of quality is bottom-up in nature and the road to quality is unique for each school (Köksal, 2009a). Some universities started quality applications under different names instead of TQM towards the end of 20th Century but Turkish Army and Navy, banks, factories, local governors and even some police stations seemed to be the best pioneers instead (Kalaycı, 2008). Higher Education Academic Assessment and Quality Improvement Commission (YÖDEK) was founded in 2005 and the Higher Education Quality Council of Turkey (YÖKAK) part of the "Higher Education Quality Assurance Regulation" that entered in force upon its publication in the Official Gazette No. 29423 of 23 July 2015. Those were considered as late attempts by many academics. For instance, YÖKAK has been active since 2017. In such a short time, in other words within 4 years' time, it is not wise to be in a high expectation. Whereas Turkish universities are combatting within a fierce global marketplace, and they need to improve fast. More effort is needed for the increase of quality, not only at the administrative level but also at the philosophy and understanding of implementation, i.e., at the content, material, and textbook level, at the technology use and at the methodology levels of instructors in addition to the improvement of facilities and faculty buildings.

Another quality leadership effort, which must be shared here, came from India. On 23rd February 1999, an international body, called "World Council for Total Quality and Excellence in Education (WCTQEE), was formed with the mission of "promoting globally the idea of establishing total quality management in educational institutions and in-class quality-focused activities among students". Please visit: <https://www.cmseducation.org/wctqee/>

The vision was: "Making every student a Total Quality Person (TQP) and pride of human race by providing meaningful education with the knowledge and wisdom, making every student highly productive and competitive future citizen, helping students with different cultural background to work together to address the global issues".

The strategies were determined as; "Instituting a functional international network of individuals, academic and organizations working together to promote continual quality improvement of products and services and quality of life for future generation and sustaining the network as a non-profit civil society organization."

There were thirteen signatories from eight countries who agreed to form the world council in consensus. Those eight countries represented in the initial formation of the world council are Bangladesh, India, Mauritius, Nepal, Singapore, Sri Lanka, Switzerland, and USA. In 2003 Turkey was invited and 11th International Convention for İmece Circles was organized by the author at

Yeditepe University in 2008. Last year, the number of the member countries of the WCTQEE were thirty-five including Australia, Germany, Hong Kong, Iran, Israel, Japan, Kuwait, Malaysia, Mozambique, Philippines, Qatar, and United Kingdom in addition to the above ones.

Innovation and Innovativeness

“Innovation” is one of the most popular issues of the current world. Innovation might be defined as:

- a) An idea, method, object of equipment which is novel to an individual or group.
- b) The anticipation that some desired change will result from the adoption of the novel idea, method, object, or equipment and related materials.

The major components affecting the acceptance or rejection of the innovation might be listed as (Köksal, 2013; Evans, 1968):

- The innovation itself,
- The process, its production, promotion, and adoption,
- The characteristics of the individual or group comprising the social system and,
- The nature of the social system.

Brickell (1964) says innovations require significant shifts of six structural elements of an educational institution: instructors, students, subjects, methods, times, and methods.

Innovative-focused studies started in the field of Information Technologies (IT) and business, and then in a short time, moved to all other sectors including education. Thus, teachers working at K-12 levels, and instructors working at universities have gained one more responsibility along with their significant role within teaching-learning processes. They are supposed to be the agents of “Change Management” at their school environments concerning innovation (Fullan, 2001). In other words, they are expected to be aware of the significant difference between innovation and innovativeness in addition to know the ways how to start it. Educators are confronting with challenging circumstances today with the appearance of the Covid-19 Pandemic. Distance and Hybrid education have been tried at many countries. Now, it turned into Hybrid. According to the author, the solution lies in collaborative education. Innovations are valuable and effective based upon how wisely they are used, and how well they are taught to be used for the future.

To sum it up; Leadership is one of the main pillars of Total Quality Management (TQM) and leadership qualities are universal values which might be listed as; being “principled, honest, organized, ethical, accessible, empathetic, supportive, fair, creative, forward-thinking, global and hygiene minded (Köksal, 2009b)”. During the Covid-19 Pandemic days, the last qualification was added to that list.

Innovativeness is the glue to put these leadership qualities together and then moving from theory to practice. For the acquisition of those qualifications by students, it is essential to design new courses with the above-mentioned contents and guide them by means of using a quality-focused, and technology-based innovative methodology. The best one seems to be “Project-based teaching” which was preferred by many teachers and instructors at every level of education during online teaching.

Combination of Concepts

The interest of the author towards TQM started in early 1990s during her postgraduate studies. In 1997 she was asked to design and instruct “Quality in ELT” at the Faculty of Education of Boğaziçi University. The same year, as being one of the founders of Education Expert Group of KalDer, she designed “Quality leadership” course for Engineering students at Marmara University and for two years she instructed it. In 1999, she co-founded the Turkish Center for Schools of Quality with the American quality expert John Jay Bonstingl and translated his book into Turkish titled, “School of Quality”. In 1999 she started collaborating with various Directorates of the MoNE and acted as one of the teacher-trainers to teach TQM at Schools for five years. In 2002, she designed her World Bank-awarded methodology in which quality tools are used to teach quality leadership for teams. From then on, she obtained it a life mission teaching that methodology to train students and educators on the way of teaching them problem solving skills.

As a result of her interest to TQM, she was invited by the directors of Microsoft Turkey to be the localizer, advisor, and trainer

of the trainers of the “Innovative Teachers” Program of Microsoft in 2004. Her responsibility was to learn the program through participating in the training programs of PiL (Partners in Learning) and then to localize it to the Turkish Educational System. First, she participated in the leading seminars of “Innovative Teachers Program” given by Microsoft authorities and ISTE experts in London, Budapest, and Oslo. Then, she visited Innovative Schools (Schools of Future) established by Microsoft in Helsinki and Philadelphia. Finally, using all the documents and CDs given to her, she combined the content of the “Innovative Teachers Program” with quality-focused “İmece Circles methodology” to train future school leaders of different subject areas. Target group was teaching force of the country: working teachers and teacher trainees. Two different routes were followed for teaching the combination of “quality leadership” and “innovativeness” concepts. They were as follows:

Well-prepared In-service Training Programs for the Graduates and Working Professionals

Two hundred working teachers (5-10-year experienced) were taken to in-service trainings at Esentepe/Yalova, Çayeli/Rize, Erzurum and Mersin In-service Training Centers of the MoNE between 2005-2009. Before the starting of main seminar programs, two pilot studies were conducted by the author for teachers working at Beşiktaş-region’s K-12 state schools under the leadership of Beşiktaş District Educational Director in the summer and autumn months of 2005. 16 teachers took part in each one and they lasted two weekends at the headquarters of Microsoft Turkey. It might be thought that a 32-hour intensive course program was a little bit tiring, but the reflections and products of teachers showed how excited and joyful the courses were. In 2007, one of the trained teachers won the 3rd Best World Award of Collaboration at Worldwide Forum of Microsoft in Philadelphia, USA. After the completion of the in-service training programs in 2009, the content was modified by the author and delivered to the General Directorate of the Educational Technologies of the Ministry of National Education by the Microsoft authorities. After a few years, the program was taken into the “Fatih Program” and lost its unique title and content within that program. The main document was an e-book and 600-slided PowerPoint training (Köksal, 2005). All the content was placed within three CDs including “Innovative Teachers Program (Step 1)”, “Innovative Coaching Program (Step 2)” and “Innovative Leadership Program for School Principals”. The first two programs used to last 32 hours (5 full days) and the last one 12 hours (2 full days) totally. Each trainee used to prepare four different innovative projects based upon TQM philosophy. While preparing them, they were using İmece Circles methodology. Thus, they were learning how to be quality leaders of their schools and school districts through innovative methodologies.

Well-designed Pre-service Education Programs and Courses for University Students Attending Faculties of Education

On the other hand, the same program was adopted to the elective course format of the Faculty of Education of Boğaziçi University. It was presented to the faculty administration and approved to be taken to the elective course list. More than 1,000 teacher trainees took the course titled: “Ed-489 Innovative Teaching” between the years of 2005-2014 (See Appendix for the syllabus).

-Getting the support of civil society organizations (CSOs) and local governors must be taken into consideration as a final significant reminder.

Methodology: İmece Circles

Leadership and a Quality approach have a symbiotic relationship. The mindset and disciplines involved with Total Quality, like “systems thinking”, help create the critical thinking skills needed for being an effective leader. Leadership helps create quality through the decisions it makes, the priorities it sets and the reinforcement it gives. The focus on quality principles, processes, and tools help guide the thinking to take both the long view and a deep look. The PDCA cycle of quality normalizes and encourages participating bodies learning from their mistakes. Project-Based teaching (PBT) is a very useful tool for the creation of team spirit, empathy, and synergy among the students even in the cyber world. “İmece Circles” methodology is one of the best designs of PBT whose success was proven after being awarded by the world bank and finalizing almost 5,000 projects at various age levels

and interest groups including universities. Besides, it took place among the project-design models of the “Innovative Teachers Program of Turkey” as mentioned above. It has also been the main methodology of an international ICT Project, supported by WCTQEE since 2006 (Köksal, 2020).

The PBT process along with “İmece Circles” methodology works like this: It is introduced to the participants during the first days of the programs and the following steps are taken for the remaining:

1. Teaching the ‘İmece Circles’ methodology in a two-hour seminar including some sample cases.
2. Informing the students about the contents of the course. Asking them to determine a problem area within the context of the course. If they need, help them determine a specific topic through various techniques such as “Open Space Technology” or “7 Planning and Management Tool (Brassard, 1996)”. This will help them feel like a leader and know their team members as well. The same interest owners come together and İmece circles form.
3. Circle members specify the project topic by means of cyber discussions and talks. They find a name and a logo for their team. This creates synergy among the circle members.
4. To get more information about their project topic, members of all circles conduct a detailed literature review from national and international sources by using google scholar. They form their folder of research. Each student in every circle (team) is required to find a cited article related to their problem area.
5. Students conduct a reason-cause analysis through Fishbone (Ishikawa) Diagram. They find the main and root causes of the problem. Literature review and also their own experiences give them the needed inspiration.
6. Then decide on one or two of the main causes of the problem via Matrix Diagram to bring solutions. The number of the study depends on their time limitations. All those steps might be done virtually.
7. Through brainstorming, they find strategies and tactics to solve their own problems. They are also supposed to collect data (questionnaire, observation, interview) to conduct it scientifically. They decide on the tool.
8. They conduct a virtual data collecting process. They collect and analyse the data.
9. They also decide on some activities such as panel, competition, exhibition to bring solutions to their problem. If possible, they realize them and collect all the data accumulated for the project.
10. They prepare their PowerPoint presentation at a related template following the Road Map of Project design given by the instructor.
11. The assessment rubrics are shared by the students and instructor gets their views about it and makes needed modifications on the rubrics. Democratic decision making is essential. Then all the project teams prepare their self-assessment forms and delivers to the instructor.
12. They present the project virtually and all other teams also assess them using the above-mentioned rubrics.

All teams are expected to use quality tools such as Brainstorming, Ishikawa (Fishbone) Diagram, 5 W 1 H, Flow Chart, Matrix Diagram, Pareto Diagram, Graphics, Check sheet, Affinity Diagram, Radar Chart and Time Management Card (Gantt). “Labour of division” is important at that collaborative work (İmece). One of the team members is recommended to prepare the technical side, one for the data collection, one for writing the content and the other one to organize all the activities as the team leader. The final step is preparing a blog and/or a web page to share their project with the community. This will bring not only reputation to them but also the feeling of satisfaction for completing a difficult task and creating social community about the problem area. This is also a kind of social responsibility work for the students.

One Step Further: Post-Graduate Courses

In addition to the above-mentioned courses at various universities, the same methodology was used at postgraduate courses. Eleven projects were conducted at the MA courses of two different universities between 2018 and 2021. The results of those projects were given as the mid-term grades by the instructor. Those courses were:

1. “EAP 5105-Strategic Planning in Educational Institutions” within the MA program of “Educational Management” Program of the Institute of Educational Sciences of Bahçeşehir University, and
2. “EYD 506- Strategic Planning at Schools” and “EYD 505- Total Quality Management in Education” courses within the MA

program of the Institute of Educational Sciences of Cyprus Science University.

In the first course, eight MA students prepared three projects following the steps of the İmece Circles Methodology. They were as follows:

1. ELF Team: The Effects of TQM to the Job Satisfaction of Teachers
2. EFİ Motivation Team: Why was motivation level high at village institutions? Why is it low now?
3. NÇ&SB Team: Strategic Planning and Implementation Problems at Turkish schools

In the second group, MA students of CSU preferred working personally. However, they collected data from their own colleagues in their own institutions. As a result, the following problems and possible solutions were put forth by the MA students:

1. Why do not school leaders give the needed importance to strategic planning?
2. Why do school principals generally ignore the educational leadership at TRNC?
3. The importance of 'Time management' within the Strategic planning process.
4. The problems and solution of planning within the history.
5. The role of individuals within the strategic planning process.
6. Do schools in North Cyprus apply TQM and make strategic plans?
7. The problems of the CSU students during the pandemic days and solutions.
8. TQE at Cyprus schools.

Findings

The aim of the author was two folds in all above-mentioned courses:

- Teaching "Problem solving skills" and "team spirit" to all age groups.
- Determining;
 - o their attitudes towards the teamwork before, while and after the project,
 - o Their achievement rates,
 - o Their approach to the methodology and
 - o Their reflections about the project outcomes.

After the presentations of the projects, peer-, self- and instructor-assessments were completed. The results were interesting. With that innovative methodology:

- Students improved their knowledge and ability related to course contents. They used their school environment to apply the newly learned philosophies and applications.
- They developed cultural and intercultural empathy and tolerance about the other projects and team members of those projects.
- Teamwork spirit increased within the classroom. They shared all the documents of the project-design. They applied their own questionnaires first to their classmates.
- They used technology and the internet accurately to attain, to develop and to share the necessary data.
- While doing these, they also internalized the importance of creativity, originality, time management, portfolio management, and obeying ethical rules.
- Even though the TRNC projects were prepared during the pandemic, the students never lost their enthusiasm towards their projects. They conducted their surveys in time and delivered the projects without wasting time.
- The assessment of the projects was done by peers and by the instructor in an online manner.
- Three of the students also volunteered to take part in an international ICT project after finishing their courses.

Using quality-based "Project Management" at universities, even at post-graduate programs might be considered an important outcome of an innovative approach for higher education context. Students need to come together (sometimes in cyber world), produce together for a common goal, and enjoy while taking all those steps. It results in the creation of innovative solutions and quality leadership.

Conclusion and Recommendations

“Project Management” and its use at educational settings as a tool of moving from theory to real life has gone through an evolution in recent years. Studies on “why projects fail” have shown repeatedly that failure – and success - is highly correlated with issues having to do with human factors, or the “art” rather than the “science” side of project management. As a result, more emphasis is now being placed on raising the creativity of thinking, the quality of problem-solving, the effectiveness of decision-making, and the cooperation and communication within the team and with those stakeholders that the project will impact. It is being recognized that effective project management needs two “legs” to stand on: the task related skills (the “science” of project management) and the relationship related skills (the “art” of project management) (Janoe and Köksal, 2006).

Several Project Management Processes were used at the above-mentioned courses. These included creating an objective Statement (charter), developing “Team Rules of Conduct”, preparing agendas prior to meetings, and writing up minutes after meetings, planning a schedule and displaying it on a Gantt chart, and setting clear Roles and Responsibilities. Using these processes brought several benefits to them. They were able to tangibly see progress toward something they chose and planned, refer to their rules of conduct when team dynamics got difficult, think about who their project impacted, and expand their sense of what they were able to accomplish.

During the first two decades of the 21st century, the author used the methodology in her courses at various universities in Istanbul. Each course she gave started with the timeline mentioned above. All students, in circles (teams), prepared content- and problem-based projects for their mid-terms and/or final exams. Thus, thousands of projects were studied in time. After learning the methodology, the undergraduate and graduate students attended some international conferences to present their projects and gained experience of attending and presenting an academic work before the international audience. Some of the student teachers have become the co-trainers along with the author and visited some schools to train the teachers and students teams there. Some wrote collaborative academic papers with the author. They were all great experiences for them. Here are some of them:

- In 2005, a team of graduate students from Boğaziçi University presented their project at the KSEE Conference at a university in TRNC. Its title was: An İmece Circle’s Analysis and Comparison of the Guidance Problem at a Turkish and Japanese University (Köksal, Kozan, Gündüz & Gediman, 2005).
- In 2008, a circle of Boğaziçi University students presented their ICT Seagulls Project as the award-winner university project of the same year (Çavuşoğlu, 2008).
- In 2019 a team of BAU graduate students presented their mid-term project about “Village Institutes and Motivation” at the 4th International Educational Conference on Village Institutions of Rating Academy and Onsekiz Mart University in Çanakkale in 2019. It was prepared by İmece Circles methodology. The full article of their project also took part in the Conference Book (Köksal, H., Şen, F., Balkan, İ., Tosyalı: 2019)

As a final remark, it might be said that it is the responsibility of an educational institution to prepare qualified workforce for the future world for the well-being of the society and they should make some financial investment on it, which we lack in Turkey. Online education cannot be the reason of stopping or malfunctioning of schools or universities. Innovative trials and collaborative actions of related bodies will always bring solutions to the problems along with the academic staff. It will be interesting to end the article with a reflection from an MA student. Thus, the reader might also conclude the plus points of the methodology used:

“That methodology was just like a miracle for us at these difficult times. I had dreamed that course one of the lectured courses; boring and traditional. I was not expecting to be that much creative for the project. It was motivating, provoking the hidden leadership skills in me. I have learned at that age (38) that learning might also be fun. I promise, I will teach this methodology not only to my students but my children too” (Kızıltan, Y., MA Student of CSU, 2020)

References

- Ali, S. (2013). Building bridges between quality and leadership. Hampstead: Maple Creek Media.
- Brassard, M. (1996). The Memory Jogger Plus+. Salem: GOAL/QPC.
- Brickell, H.M. (1964). State organization for educational change: A case study and a proposal. In Innovation in Education. Matthew B. Miles, Bureau of Publications, Teachers College, Colombia University, NYC, p. 194.
- Chapagain, D. (2013). Guide to students' quality circles: An approach to prepare total quality people (TQP). Second Edition, QUEST-Nepal.
- Cavusoglu, N. (2008). An International ICT seagulls project about village institutions. 11th International Convention on Students' İmece Circles (ICSQCC), Hayal Köksal & Ali Baykal (Eds.) Yeditepe University, Istanbul, 28-30 August.
- Chaves, E. (2005). Innovative teaching: A look into the future. A Report on the Microsoft Worldwide Innovative Teachers Forum, Redmond, Washington, USA.
- Evans, R. (1968). Resistance to innovation in higher education, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Florida, R. (2002). Rise of the creative class. Cambridge, MA, USA.
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. Jossey Bass, Canada.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. British Journal of Educational Studies, 47(2), 193.
- Janoe, L. & Köksal, H. (2006). Attainment of leadership skills through project management. 8th Global Leadership Forum, Istanbul Commerce University, Istanbul, 22-25 June 2006.
- Kalaycı, N. (2008). "TQM center" and "curriculum" that have been neglected during the application process of TQM in higher education. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Spring 2008, 6(2), 163-188.
- Kamran, V. (2003). Quality circles and school development projects, A Talk delivered at the opening session of the 6TH International Convention on Students' Quality Control Circles, 2003, India.
- Köksal, H. (2003). Kalite gerçeği. İstanbul: Akademi Publishing.
- Köksal, H., Kozan, K., Gündüz, N., Gediman, Ü. (2005). An imece circle's analysis and comparison of the guidance problem at a Turkish and Japanese university, KSEE 2005, Hıfzı Doğan (Ed.), Girne American University, Girne, North Cyprus, 24-26 Mart.
- Köksal, H. (2008). Yenilikçi öğretmenler program kitabı (Innovative teachers program book), Electronic book by the Directorate of Educational Technologies (Eğitek), Ministry of National Education, Ankara, from: <http://yenilikciogretmenler.meb.gov.tr/page/ProjeDosyalar.aspx>.
- Köksal, H. (2009a). SQCs in Turkey as 'imece circles'. AI & SOCIETY Knowledge, Culture & Communication, Springer, 24,1.
- Köksal, H. (2009b). Using technology to support future critical thinkers and problem solvers', Innovation, Evaluation, Collaboration. 12th International Convention on Students' Quality Control Circles (ICSQCC), 2-5 Dec., CMS, Lucknow, India.
- Köksal, H. (2013). Reducing teacher resistance to change and innovation. The 6th International Conference of Learning International Networks Consortium (LINC), The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, USA, 16-19 June.
- Köksal, H., Şen, F., Balkan, İ., Tosalı, A.E. (2019). Köy enstitülerinde motivasyon neden yüksekti? (Why was motivation high at village institutions?) IV. International Rating Academy Congress, Köy Enstitüleri ve Eğitimde Yeni Arayışlar (Village Institutions and New Searches in Education), Rating Academy ve 18 Mart University. Mehmet Şahin, Mustafa Aydın Başar (Eds). Çanakkale, Turkey, 2-3 May 2019.
- Köksal, H. (2020). Sharing a TQM-based methodology for the distance education of universities. Online Virtual International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (ICIER), Cyprus: Near East University.19-20 June 2020.
- Leon, A. (2008). ERP Demystified, 2nd Ed. NYC: Tata McGraw-Hill Education.

Man, J. (2001). The best of innovation: I AM WISE, innovation and value creation, Paper written and presented at IEIQC Conference, 2001.

Marzano, R.J. (2007). The art and science of teaching. ASCD. Virginia, USA.

Mulford, B. (2003). The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students. Commissioned paper by the Review of Teaching and Teacher Education. Canberra: Department of Education, Science and Training. Retrieved March 25, 2007, from: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/school_leadership.htm

Pflaum, W.D. (2004). The Technology Fix. Virginia: ASCD, USA.

Schein, E. (1992). Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

William Edward Deming, His life story (1900-1993). Wikipedia. Retrieved on 22nd Oct. 2021. https://tr.wikipedia.org/wiki/William_Edwards_Deming

YÖDEK (Higher Education Academic Assessment and Quality Improvement Commission). Retrieved on 12th Oct. 2021. www.yodek.org.tr

YÖKAK (Higher Education Quality Council of Turkey). Retrieved on 12th Oct. 2021. www.yokak.org.tr

APPENDIX

Syllabus of the “Innovative Teaching” Course at the Faculty of Education, Boğaziçi University

Ed 498.01- INNOVATIVE TEACHING

(Elective - 3 Credits/Hour)

Course Objectives:

The Objectives of this course are to develop a basic understanding of the difference between innovation and innovativeness, to internalize how to manage change, to learn the recent techniques and approaches concerning education, leadership role of the teacher, leadership skills in the school, to understand the importance of using technology at the classroom through some “Information and Communication Technology (ICT)” projects and some innovative techniques for the new curriculum, to be familiar with the problems of challenged students, to learn how to conduct İmece (quality) circles and to improve “peace” concept at schools. Each term a new issue is analysed. This term the main issue will be: “Art, music and literature for the qualified new generations & Innovative Teaching”.

Target Group: This course is for the ones who are very close to their graduations/professional lives. Recent developments in education, innovative ideas for teaching the educational life, including the quality journeys of overseas schools such as Montessori Schools and NYDT are shared during the term. Attendance is essential, for project based learning is done. It is open to the students of all departments.

Required Readings:

The Reading package consists of:

ATAMAN, A. (2003). “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel eğitime Giriş”, Gündüz Yayıncılık, Ankara.

KÖKSAL, H. (2003). “Kalite Gerçeği”, Akademi Yayıncılık, İstanbul.

.....(2004). “Eğitimde Güç Birliği”, Akademi Yayıncılık, İstanbul

.....(2006). “Innovative Teaching” e-book of the Ministry of Education (<http://www.yenilikciogretmenler.meb.gov.tr>).

Suggested Readings:

ATAY, M. (2007). “İşitme Engelli Çocukların eğitiminde Temel İlkeler”, Özgür Matbaası, İstanbul.

BONSTINGL, J.J. (2001). “Schools of Quality”, Corwin Press, USA.

ERWIN, J. (2004). “The Classroom of Choice”, ASCD, USA.

MARZANO, R.J. (2003). "Classroom Management that Works", ASCD, USA.
SALLIS, S. (1998). "Leadership" in Developing Quality Systems in Education, ed. By G.D.Doherty, Routledge, London.
VILLA, R.A., J.S. Thousand. (2005). "Creating an Inclusive School", ASCD, USA.
ZMUDA, A., R. Kuklis, E. Kline. (2004). "Transforming Schools", ASCD, USA.
www.microsoft.com/education

Course Contents:

1. Introduction
2. Discussion on the Big Picture of Education in Turkey and all over the world.
3. Seminar 1: Total Quality Management in Education
4. Seminar 2: "İmece Circles" Training
5. Change management and its pillars.
6. Innovation, innovative and innovativeness: A sample case from Turkish educational History.
7. Definition of the leadership of teachers at different settings.
8. Qualities of effective leaders/teachers.
9. "Challenged students in Turkey and in the world" and "The ways of empowering them".
10. Developing teamwork and circles in the school.
11. Learning-centered, project- and problem solving-based curriculum through "Constructivism and Multiple intelligences".
12. ICT Sample projects from Turkey, India, USA, and some other European countries (Leadership, Marketing, Career Portfolio).
13. General Evaluation.

Basis for Evaluation:

First Project: 5 pts., Total Quality in Education Seminar: 10 pts., İmece Circles Seminar: 10 pts., Marketing Project: 10 pts., Career Portfolio: 10 pts., Final Project: 40 pts., Attendance: 15 pts. Attendance is required.

Course Designer & Instructor: Dr. Hayal KÖKSAL

www.hayalkoksal.com hayal@hayalkoksal.com hayal@boun.edu.tr www.bilisimcimartilar.com

Enhancing Learning through Integration of Student-Centred Learning Methods

Rogelio Meneses Levardo Jr., MD, SFHEA
Bahrain Polytechnic
rogelio.levardo@polytechnic.bh

Abstract

Being an applied studies institution, Bahrain Polytechnic has adopted and implemented a problem- and project-based learning pedagogical model. The model has been used successfully and this is evidenced by annual graduate surveys, focus groups, as well as employer feedback. All these highlights how Bahrain Polytechnic graduates stand out in terms of their work skills and ethics in the industry. The graduates themselves attribute these commendations due to how they learned at the Polytechnic. Having proven the model to be effective, would it be possible to further enhance the students' journey in response to the ever-changing directions of teaching and learning and the tenor of the workplace? It is, therefore, the aim of this study to demonstrate that carefully chosen student-centred methodologies could provide further support to those already being used in the classroom.

Keywords: Problem-based Learning, Project-based Learning, Student-centred Learning, Enhanced Learning, Integrated Methods

Introduction

This is a preliminary reporting on a study designed to take an initial look at an effective pedagogical model to enhance it to cause deeper learning of theoretical concepts, reflecting on these and applying these to authentic experiences.

Overall, student-centered learning (SCL) has shown its value over the traditional didactic, teacher-centered methodologies. In a student-centered environment, the students are trained and encouraged to take increased responsibility and accountability for their learning. Gibbs (1995) described student-centered environments as those that focus on learner activity instead of passivity; process and competence, rather than content; where the key decisions about learning are facilitated by the tutor but ultimately made by the students themselves. From the first day that students start their learning journey with the institution to the day they graduate, active involvement and participation within and outside of class time are inculcated. This ultimately causes the transformation of individual students into independent, autonomous life-long learners (Bayram-Jacobs and Hayirsever, 2016). The development of such independence is gained through the gradual establishment of maturity in terms of judgment, self-reflection, and decision-making.

Problem-based learning as a student-centered approach has its origins in the Michael G. DeGroote School of Medicine, the McMaster University's medical school, located in Hamilton, Ontario, Canada (Neville and Norman, 2007). From the very first day it opened its doors to its first batch of medical students in 1969, PBL was promulgated as its only teaching and learning methodology. Since then, several medical schools have adopted the PBL methodology and have reported phenomenal successes. To date, several educational institutions from a vast list of disciplines and a variety of levels (tertiary to the lower K-12 levels) have taken on PBL as their main educational mode of delivery and have likewise reported achievements (Ertmer and Simons, 2006).

The goals of PBL would hence be, to transform students who can “construct an extensive and flexible knowledge base, develop effective problem-solving skills, develop self-directed, life-long learning skills; become effective collaborators; and become intrinsically motivated to learn” (Hmelo-Silver, 2004).

With regards to project-based learning (PjBL), it was born out of the very same principles as PBL both of which have been around for centuries. PjBL was essentially brought into the spotlight in learning theory by John Dewey in his 1897 book entitled “My Pedagogical Creed,” which outlined the concept of “learning by doing.” In today’s learning environment, PjBL allows students to gain knowledge and skills by working for an extended period to investigate and respond to an authentic, engaging, and complex question, problem, or challenge with tangible deliverables.

Extensive research was conducted by the Teaching and Learning Unit (TLU) to look into other existing student-centered methods to determine which would possibly be used to draw the advantages of PBL and PjBL and further strengthen and magnify these through the integration of other appropriate methods. This search yielded three possible techniques – the Jigsaw Strategy, Team-based Learning (TBL), and Process-Oriented Guided Inquiry Learning (POGIL). These were chosen due to their foundational structure of the methods, the similarity of scope, the pedagogical support each requires, and their underpinning flipped learning support. The study design took on an action research perspective meant to find directions to further enhance the institution’s chosen pedagogical model.

Methodology

Ten academics who were interested in taking part in the study were nominated by their Heads of Schools and Deans. The academics who participated were of varied nationalities and with different lengths of academic experience. 7 had master’s degrees and the remaining 3 have Ph.D.’s in their professional disciplines. All of them have had substantial industry experience before moving into academia. Each one represented a programme major within the faculties of the Polytechnic: Bachelor of Engineering Technology and its varied majors, Bachelor of Information Communication Technology and its varied majors, Bachelor’s in Web Media, Bachelor’s in Visual Design and Bachelor’s in Logistics Management and Bachelor’s in Business and its varied majors.

The Teaching and Learning Unit (TLU) provided training for the volunteers on the basic structure of each SCL methodology and also provided consultation on class activity design. This was meant to allow the academics to have their ideas built into the activities while the TLU provided feedback and advice to ensure that the PBL and PjBL supporting framework was existing and that any or a combination of the 3 other techniques were appropriately embedded to provide learning enhancement.

Once the activities were approved, the academics brought them into their classes and implemented them with a TLU representative to observe. The TLU representatives used a carefully designed observation template that focused on the effectiveness of tutor instruction, level of engagement of students during activity, tutor facilitation during activity, and evaluation of impact among the learners through the post-activity reflective discussion with each other and with the tutor. At the end of the class activity, the students were asked to participate in an online survey to gauge their perspectives regarding the applied method, together with any suggestions or recommendations that they thought would be helpful for improvement. The TLU also held personal interviews with the academics to determine their thoughts regarding the activity design, its implementation, their successes, and areas for further improvement. This whole study occurred over the 2nd semester of the academic year 2020-2021.

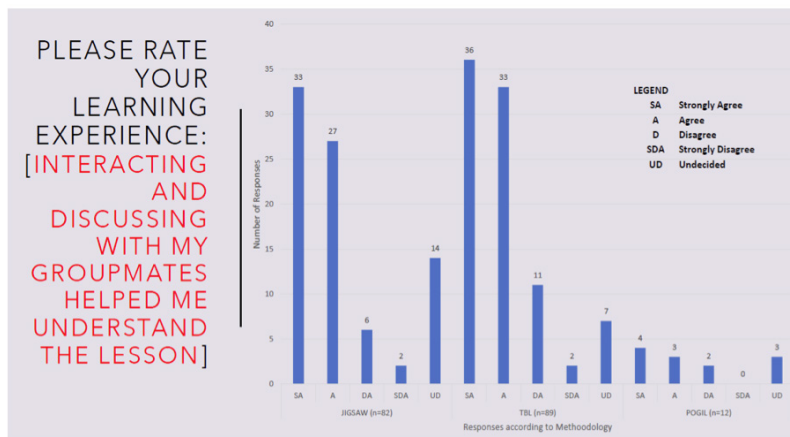
Findings

Student Survey

The student survey results were collated based on the three student-centered methods being examined – Jigsaw Strategy, TBL, and POGIL. The Jigsaw Strategy had 82 respondents, TBL had 89 and POGIL had 12. It is interesting to note that through the survey, 80-85% of the students who took part in these classes, where the methods were implemented, had excellent perspectives regarding these. The following pertinent graphs and table show the results among key questions in the student survey:

Figure 1

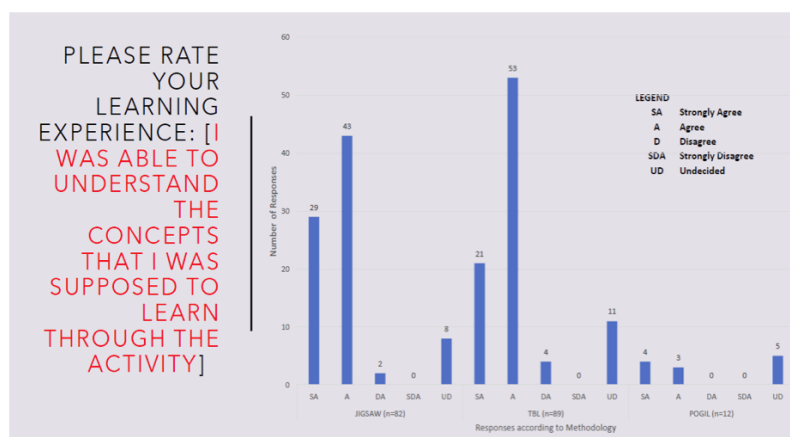
Responses on Interaction and Discussion as a Group



The figure above shows that for all of the 3 methodologies, engagement through group interaction was significantly appreciated leading to a better understanding of the concepts that were being elaborated by the activity.

Figure 2

Responses Regarding Understanding the Concepts During the Activity



The responses provided in Figure 2 corroborate those in Figure 1 shows that all 3 methodologies do provide ample support for conceptual understanding.

Table 1
Responses Regarding Activity Features that Impacted Student Learning

	JIGSAW (n=82)					TBL (n=89)					POGIL (n=12)				
On a scale of 1-5 (5 being the highest), which of the following features of the activity did you find effective for your learning?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Overall format / design of the activity	7	6	17	31	21	3	6	21	36	23	1	1	3	2	5
Provision of instructions	5	3	15	25	34	0	6	19	28	36	1	0	1	7	3
Provision of learning resources	6	3	18	23	32	0	6	17	33	33	1	0	0	5	6
Interacting and discussing with groupmates	5	10	17	30	20	3	14	12	22	38	1	0	4	4	3
My personal contributions to the activity	4	4	13	30	31	1	5	19	35	29	1	0	1	7	3
Overall summary of tutor	4	2	7	20	49	3	2	4	16	64	1	0	2	2	7

Likert scale used: 5 : highest; 1 : lowest

On a 5-point Likert scale, with 5 being the highest, the majority of students rated the overall design of the 3 methodologies as a key feature in their learning. Provision of instructions by the tutor as well as learning resources was rated highly. Confirming the results shown in Graphs 1 and 2, interaction and discussion with groupmates within the activity proved to be effective. The students also appreciated that the activity designs allowed them to bring in their contributions to the table. The overall end-of-activity summary done by the tutor was also deemed significant.

A question was included in the student survey meant to collect comments, suggestions, and recommendations from them and some significant points are:

1. At first, the activities were daunting due to unfamiliarity with the techniques but eventually, I enjoyed the activity and learned from it.
2. It was fun interacting and working with other students and learning alongside them, it also made the subjects involved more interesting and fun to learn and easier to understand.
3. I found the activity quite informative because it was related to what I was currently studying in the course, also helped me with learning things about the businesses we have here in Bahrain that I was familiar with but didn't know much about the impacts of their services and products they offer to their clients.
4. I found the activity helpful because it allowed me and my teammates to set times and work on our own time making me feel more responsible about it.
5. The activity is very useful because in these types of activities we can improve our communication and cooperation skills

Post-class Personal Interview with Faculty

The TLU representatives had post-class interviews with the tutors to obtain any feedback, reflective discussions, and observations they had throughout the experience. Here are some of their comments:

Regarding the Jigsaw Strategy:

1. Increased group work helps keep students focused, variety in terms of activities proposed
2. Helps to build team working skills in the online environment. Students had to maintain greater levels of focus.
3. Using the online platform can make it difficult to manage class participation. I look forward to using this method in a physical setting.
4. I have found the method to work well in medium to small groups. In larger groups, it would work well, but there is some concern about managing this through an online platform to be able to engage with students appropriately to aid their development. I found the method useful in applying theory to real-world examples.

Regarding Team-based Learning:

1. Promoted self-directed and peer learning.
2. Students were discussing during the gRat activity, Fast Learners were taking the lead and correcting the mistakes done by others. This will enhance Leadership skills and communication skills.
3. Planning is one of the crucial steps. Especially, for implementing this strategy through online delivery.
4. Students were involved and classroom engagement was observed.
5. Challenges would be the online classroom because students tend to not use the video/microphone causing group discussions to run lengthily, grouping them online and set up for Moodle Quiz for iRat and gRat and making sure that the students are prepared, to motivate slow learners to self-study.

Regarding Process-oriented Guided Inquiry Learning (POGIL):

1. Students can solve the problems as a group (pair programming) which helps weaker students,
2. Some groups tried to allocate one task per student avoiding teamwork,
3. Would work better in class rather than online,
4. Would work best for higher-level, 3rd, or 4th-year courses.

Discussion

Overall, both tutor and student experiences are positive hence the Jigsaw Strategy, TBL and POGIL hold promise in being implemented to provide support to PBL, PjBL, and PPjBL methodologies. In terms of student engagement, concept understanding, development of soft skills, the methods, the order of preference would be Jigsaw Strategy / TBL and then POGIL. The Jigsaw Strategy and TBL are useful across all course levels as their implementation can be easily adjusted to the level and concepts of a particular topic. POGIL, on the other hand, is founded on higher critical thinking, integration of previously learned concepts, and analysis (Artuz and Roble, 2021). Hence, as higher-order cognitive skills are necessary, this is recommended for higher-level courses. All 3 methods draw effectivity from flipped learning, so students have to be trained and engaged in learning assigned material outside of class, before the activity (Lo and Hew, 2021). All 3 methods draw effectivity in group work and communication. In the tutors' interviews, several did mention that as certain segments of the online session activities, group work and ease of communication became challenging as students preferred to use the chatbox rather than their microphones. This would not be an issue in a face-to-face class. Much like other SCL methods, activity designing in these 3 methods takes time and hence development hours are necessary. To avoid confusion among the students, clear instructions must be provided by the tutor in the pre-class preparation (flipped learning instructions) as well as during the activity session. Flipped learning when properly embedded and implemented would cause an increase in student performance and positive influence on cognitive, affective, and soft skills (Birgili, Seggie, and Oğuz, 2021)

Conclusion

It is a great possibility to take an existing teaching and learning methodology and further enhance using other supportive and appropriate methods. As each methodology does have its benefits, integrating another would allow further enhancement of what each method could offer. There is also a possibility that a method could fill in any gaps that another would have. All of these would result in robust, authentic learning (McGee and Reis, 2012). Among the three techniques, the Jigsaw Strategy and the Team-based Learning methods were seen to be most useful across the majority of the course levels, be they foundational or higher. The Process-oriented Guided Learning technique gained substantial approval from students taking higher-level courses and is more oriented to the hard sciences.

For future work, the researcher is planning on looking into how each method (Jigsaw Strategy, TBL, and POGIL) may be hybridized into the PBL, PjBL, or PPjBL models. In this study, the student survey respondents for POGIL were few as they were most-

ly graduating students who were very busy working on their requirements. In succeeding work, planning on involving students in lower-year courses for POGIL activities will be considered. Further work would see analyzing and comparing assessment results of courses with hybridized methodologies from those obtained from non-hybridized ones. This would also involve focus group interviews with tutors, activity designers, and students who have experienced both streams.

References

- Artuz, John and Roble, Dennis. (2021). Developing students' critical thinking skills in mathematics using online-process oriented guided inquiry learning (O-POGIL). *American Journal of Educational Research*. 9. 404-409. 10.12691/education-9-7-2.
- Bayram-Jacobs, D., and Hayirsever, F. (2016). Student-centred learning: How does it work in practice?. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 18(3), 1-15. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/28810>
- Birgili, B.; Seggie, F.; Oğuz, U. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis *Journal of Computers in Education*, 8, 365–394 (2021) <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>
- Ertmer, P. A. , and Simons, K. D. (2006). Jumping the PBL Implementation Hurdle: Supporting the efforts of K–12 teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1005>
- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Lo, C. K., and Hew, K. F. (2021). Developing a flipped learning approach to support student engagement: A design-based research of secondary school mathematics teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 142-157. doi: 10.1111/jcal.12474
- McGee, P.; Reis, A. (2012). Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16, 7–22.
- Neville, A. J., and Norman, G. R. (2007). PBL in the undergraduate MD program at McMaster University: three iterations in three decades. *Academic medicine : Journal of the Association of American Medical Colleges*, 82(4), 370–374. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318033385d>

Holistic Me: A Pilot Study of Integrated Approach for Students' Wellbeing

Ceyda Cihan-Aydoğdu
Abdullah Gül University
ceyda.cihan@agu.edu.tr

Elif Bengü
Abdullah Gül University
elif.bengu@agu.edu.tr

Abstract

Covid-19 pandemic research on teaching and learning shows that there is a significant increase in students' stress and anxiety levels. Similar studies also document that student participation levels have significantly dropped, as a result of which their commitment to learning has decreased. Students struggled with mental health problems such as stress, anxiety and depression. Because of lack of peer support during online education, students also have been experiencing de-motivation. In this pilot study, we designed an 8-week long workshop for undergraduate students to see if methods that are commonly used with teachers to enhance their wellbeing will be applicable for students. Our aim was to understand how students would be engaged with designed activities and how this workshop would increase students' awareness about wellbeing. Both quantitative and qualitative methods were used to collect and analyze data, and results showed that the stress level of students decreased, and their awareness about wellbeing increased at the end of the workshop.

Keywords: Higher Education, Wellbeing, Alternative Education, Pandemic, Stress, Motivation

Introduction

Wellbeing is a wide concept that can be defined as the combination of feeling good and functioning well. Functioning well is the experience of positive emotions such as happiness and contentment, development of one's potential, having some control over one's life, having a sense of purpose, and experiencing positive relationships (Ruggeri et al., 2020).

The World Health Organization (WHO) (WHO, 2004) defines mental health as: a state of wellbeing in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community (p.2) and the organization relates the wellbeing to positive mental health.

However, scholars such as Brugha (2015) and Gaderisi et al. (2015) find this definition too narrow because positive feelings and positive functioning are not the only key factors for mental health. From a broader perspective, a new definition needs to include more social and cultural elements. Therefore, this study uses the definition by Gaderisi et al. (2015):

Mental health is a dynamic state of internal equilibrium which enables individuals to use their abilities in harmony with universal values of society. Basic cognitive and social skills; ability to recognize, express and modulate one's own emotions, as well as empathize with others; flexibility and ability to cope with adverse life events and function in social roles; and harmonious

relationship between body and mind represent important components of mental health which contribute, to varying degrees, to the state of internal equilibrium (pp. 231-232).

As illustrated by the 3rd Sustainable Development Goals (SDG)'s Good Health and Wellbeing, mental health also plays an important role in achieving healthy communities. Depression is one of the leading causes of disability and suicide is the second leading cause of death among 15–29-year-olds (SDG Report, 2021). Despite progress in some countries, people with mental health conditions often experience severe human rights violations, discrimination, and stigma. The United Nations' 3rd SDG, Good Health and Wellbeing, as well as the OECDs' Report on Future of Education and Skills (2020) emphasized that for a sustainable world, communities should acquire awareness of wellbeing for themselves, for others and for the planet. Furthermore, if we want to meet the challenges of the 21st century, contribute to and thrive in our world, we should start to acquire these skills at an early age.

Research on teaching and learning in the time of Covid-19 pandemic shows that there is a significant increase in students' stress and anxiety levels (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020). The same study documents that student participation levels have significantly dropped, and as a result, their commitment to learning has decreased. It was also observed at one public university in Turkey that student motivation levels drastically decreased and that these students were dealing with mental health related problems more than ever (Cihan-Aydoğdu & Tok, 2021). Kim et al. (2020) emphasized that active participation in the classroom plays a crucial role in students' learning. However, with the pandemic, students are limited in their ability to participate due to problems such as unstable Internet connection or the lack of support from classmates and teachers (Human Rights Watch Report, 2021). From the UNESCO report (2020), it can be said that most students lost commitment and focus; as a result, their learning motivation levels decrease during the pandemic. Therefore, mental health of students and their personal and professional wellbeing have become more crucial in the pandemic era. Accordingly, higher education institutions and instructors have been applying new options and solutions to resolve pandemic related problems and increase the wellbeing of students. It is observed that positive education and contemplative pedagogical methods have been embedded in education systems of other countries (Seligman et al., 2009).

Positive education is used to describe empirically validated interventions and programs from positive psychology that have an impact on student wellbeing (White & Murray, 2015). Although positive education can positively impact students, teachers, and educational community members, seeing the effect immediately is not possible. Positive education programs do have a positive impact on the way that many students know and understand themselves, their peers, and their families (White & Kern, 2018). It also can be helpful to be able to cope with de-motivation and attendance problems (Lopez & Louis, 2009). Another method that was used for the study is contemplative pedagogy. Bush (2010) stated that contemplative pedagogy supports mindfulness in the classroom and benefits from positive psychology interventions. According to Seligman and Adler (2018), it also includes identifying and developing strengths, cultivating gratitude, and visualizing students' best possible selves. Hart (2004) argued that the ability to concentrate, conceptual flexibility, and greater capacity for synthetic thinking can be developed by contemplative pedagogy.

Both the literature and SDG, OECD and UNESCO reports emphasize the need for the awareness of wellbeing, especially for young people. This need has become urgent in the pandemic era. Recent global and university-wide student evaluation reports made this designed workshop and pilot study essential. The research questions guiding the workshops are:

- How would students be engaged with designed activities?
- How would this workshop increase students' awareness of wellbeing?

Method

Course Design

The workshop was designed for eight weeks. Because of the pandemic, weekly sessions were held online. During two months, students and researchers met every Monday for three hours. It was important to create a classroom environment where students would feel safe. For that purpose, in the first week, sessions started with icebreaking games for students to get to know each other and get familiar themselves with the environment. Almost all sessions began or ended with breathing exercise and qigong practices. To illustrate the importance of holistic approach on wellbeing, experts from different but related fields, as an example a dietitian, a yoga instructor, and an aromatherapist, were also invited to the sessions.

Table 1

Holistic Me Workshop Weekly Schedule

Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6	Week 7	Week 8
Intro	Breathing 101	Energizer	Qigong	Nutritionist	Aromatherapy	Dixit Cards	Wrap up
Definition of Wellbeing	Breathing Exercise	Neuroscience	Meditation 101			Qigong	Q&A
Intro of Activities	Qigong	Breathing Exercise	Breathing Exercise			Breathing Exercise	Qigong
Nadi Shodana	Meditation Practice	Qigong	Meditation Practice	Qigong	Breathing Exercise	Meditation Practice	Evaluation

Research questions that shaped the study were: (1) will this workshop increase students' awareness of wellbeing? and (2) will students be able to engage with designed activities?

Simultaneous mixed method was used to collect data from students' experiences to be able to see the big picture and increase the reliability of the pilot study. For qualitative data, students' critical reflections were collected at the end of weekly sessions by using digital tools such as Jamboard, Sli.do and letters. The short version of Perceived Stress Scale (PSS) that was developed by Cohen et al. (1983) and Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) that was developed by Baer et al. (2006) were used to collect quantitative data, and these surveys were given to the students as a pre-test and post-test. The quantitative data were analyzed using frequency counts because of the small number of participants. Since our aim was to understand how students engaged with designed activities, we categorize qualitative data according to the activities that we have used.

Our participants were students of a mid-size public university. We used purposive sampling since our aim was to understand the target audience interest in wellbeing interventions. To reach out participants, we sent out emails to the student club email lists, since students attending the workshop can add this experience to their Non-Academic Transcript (NAT). Nat, is an unofficial transcript that is given with student's official academic transcript that documents various competencies of students such as communication, commitment, motivation, social skills, and teamwork. The aim of this transcript is to assist students to be aware of the competences that they gained during the workshop, event, activity or project. NAT is a tool for learners to reflect on their learning journey under the supervision of advisors. We tie this workshop to NAT to increase students' interest in the workshop, however students' interests were higher than we had expected. For a homogenized distribution of the attendees, students were selected from different departments (e.g., Electric Electronics Engineering, Molecular Biology and Genetics, Industry Engineering, and Computer Engineering) and clubs (e.g., IEEE, Women in Business, young TEMA, Idea Camp). We also kept the gender distribution the same and kept the number small to be able to manage the workshop. In total, 20 students joined the workshop. As part of the ethics approval, all of the participants gave their consent to be part of this study. Since this paper is written in English, the qualitative data were translated from Turkish to English by the authors.

Data Collection Tools

Quantitative Data

Perceived Stress Scale (PSS)- short version (Cohen et al., 1983) and Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) (Baer et al., 2006) were used to collect data for the research. According to the study that was conducted by Gue et al. (2016) PSS scale has been found suitable for measuring university students' perception of stress. FFMQ is a self-help and self-scorable measurement with 39 items on the five aspects (or facets) of mindfulness which are observation, description, aware actions, non-judgmental inner experience, and non-reactivity (Gu et al., 2016).

Qualitative Data

Critical reflection is a method that can be used to collect qualitative data and can be seen as a transformative tool for learning as early as the 1990s' (Mezirow, 1990). Related research showed that critical reflection can be used as a tool to develop students' meta-cognitive skills (Ash & Clayton, 2009; Eames & Coll, 2010) and to improve their "learning, thinking and assessment of self and social systems" (Smith, 2011, p.211). Various online tools were used to collect critical reflection of students, such as Jamboard, a digital interactive whiteboard developed by Google; Slido, an interactive Q&A and polling platform for live and virtual events; and letter writing. Channa (2017) identifies letter writing as a tool that can "facilitate the self-evolution, self-introspection, self-awareness, and identity change that emerges with, and through, reflection" (p.358). We asked students to write a letter at the end of the workshop to be able to understand their experience with the workshop. In addition to these tools, in one week, we used game-like cards (e.g. Dixit) to inspire students to talk and discuss about the topic of that specific week by means of a given card in an unstructured way (Kwiatkowska et al., 2014) and encourage students "divergent thinking" (Hornecker, 2010:107).

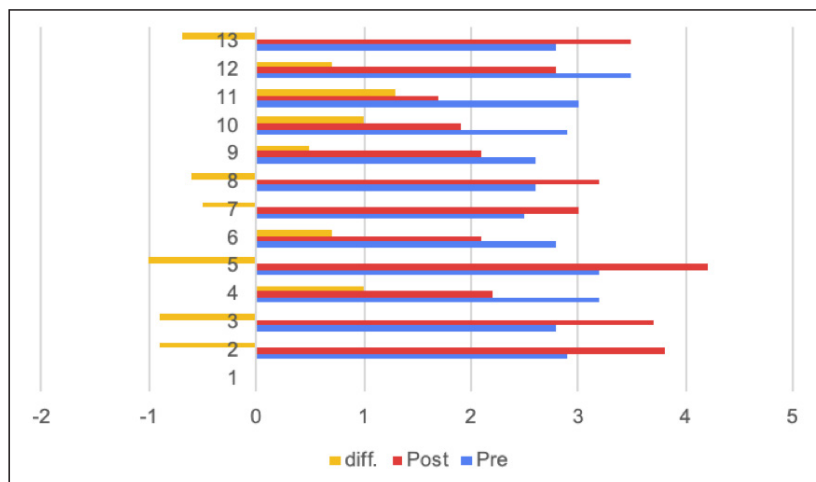
Findings

PMS and FFMQ

In the first meeting session, we asked students to fill out the PMS and FFMQ to evaluate their stress level and awareness of mindfulness. At the end of 8 weeks, students were asked to fill out these questionnaires again to be able to observe the differences in their stress level and awareness of wellbeing practices. Figure 1 and Figure 2 show the frequency differences of the scales.

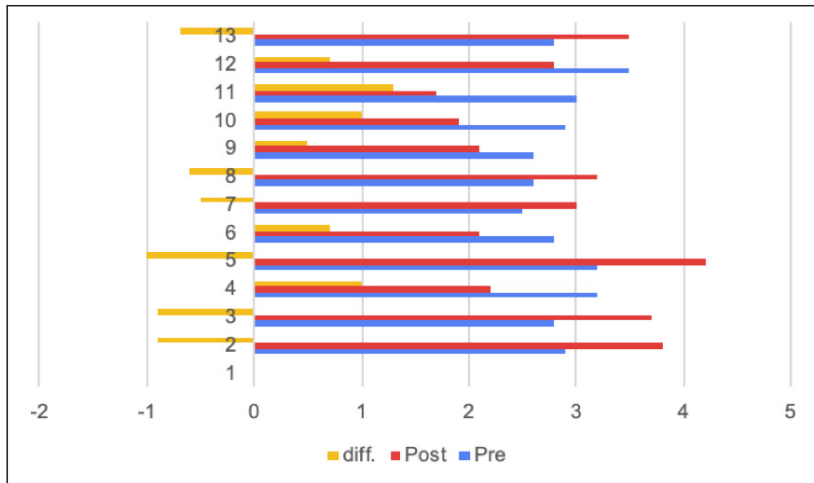
Figure 1

Results of Perceived Stress Scale (PSS)- Short Version



Although the number of participants and variables in the research may not be enough to generalize the results, findings help infer whether the workshop supports the aim of study. Overall results are sufficient to discuss that this workshop had a positive effect on students' perceived stress level. The biggest change between the pre-test and pos-test can be seen on the item 3, In the last month, how often have you felt nervous and "stressed"? compared to the beginning of the workshop, with means drop from 4.1 to 3.0, respectively. Moreover, before the workshop, the item 5, in the last month, how often have you felt that things were going your way? had the mean of 2.7, but after the workshop the mean for this item increased to 3.5. This change shows that students began to perceive the things and events more positively after attending the workshop.

Figure 2
Results of Five Facet Mindfulness Questionnaire



The overall results showed that students mindfully be aware of themselves and their surroundings increased with the workshop. Compared to the pre-test results, students' ability to recognize their feelings, emotions and thoughts were increased and they start to build a positive perspective. The results also supported those students start to see the relationship between eating habits and wellbeing (item 11, I notice how foods and drinks affect my thoughts, bodily sensations, and emotions). The mean of the item 11 increased from 3.2 to 4.2. Another important change was observed in the item 25, when I have distressing thoughts or images, I feel calm soon after. The mean increased from 2.6 to 3.2. This shows that students start to be more aware of their stress and stress management.

Students' Reflections

To be able to observe students' engagement with the activities that we embedded in the workshops, we asked students to write about their reflections. They did it by using digital tools such as Slido, Jamboard and letter writing. In this section you will read students reflections about the workshop and also about the qigong and dixit cards.

Qigong

Qigong (also written as Chi Kung) is a life energy exercise that strengthens internal organs, breath, cardiovascular system, immunity, bones and joints. Mindful movements and postures of Qigong reduces insomnia, tiredness and pains and improves peace of mind, strength, energy and endurance (Tsang and Fung, 2008). "Qi" means air, breath, energy and "Gong" means skill, result, service, work. Qigong is one of the four practices of Traditional Chinese Medicine (Tekman, n.d.)

After the Qigong exercise students were asked about their experience. In their reflection, students emphasized how these movements made their body relaxed and peaceful. A student indicates the changes in his sleeping cycle and he started to have

“more restful sleep because of the exercise and meditation” (M.6.3).

A student said:

I was full of negative energy until I came to the session, but after the [Qigong] and meditation, when I closed my eyes, my surroundings became white and I felt my heart relaxing with the [each] breath I took. I feel that all the negative energy is gone and replaced by positive energy (C.3.3.)

Another student mentioned how her awareness changed as a result of qigong:

In today's event, I discovered different areas where I can [...] [relax] [find] motivation and myself. [With pandemic] when I have to spend [my] time in a room, these activities make [me] relaxed. I realized that everything we do [to be active] actually helps me feel more peaceful and happier (B.7.3)

Students' reflections indicated that this kind of life energy exercises improve their mood and personal wellbeing.

Dixit Cards

We used the Dixit cards to inspire students to talk. When students asked about their experience with the activity, they all emphasized the inspiration that these cards provided for them. A student shared his thoughts “these [cards] helped me to focus on my own thoughts” (M.5.3.).

Another student emphasized how these cards assisted her to collect his thoughts:

the issues that I couldn't find time to think about due to the intensity of the week and that I have been avoiding to think about came to light. (S.10.3).

Students' reflections pointed out that metaphorical representation of Dixit cards helped students to express their feelings in a different way.

Students Reflection about the Workshop

At the end of 8 weeks, students were asked to write a critical reflection letter, and were also asked to participate in a poll that was created with Slido. Students mentioned that they found the workshop productive, and as one of the students said:

everyone here actually knows the topics discussed here more or less, but we have never applied it or we did not know where to start [from]. By participating in this workshop, we reinforced what we [have] learned and [had a chance] to practice. (E.1.3).

Three students of the students wrote about how they were discouraged to attend the workshops every week because of their busy schedules; however, they also emphasized the difference they had observed on themselves as a result of the sessions which motivated them to participate every week, as a student wrote: the classes were so busy that I thought I couldn't spare time, but after [each session that I attend], I felt a change in myself, and this motivated me to participate in the [coming] week. (M.6.3) and a student wrote “every week, I said I wouldn't attend because of the intensity of the classes, but after each [session] I said I'm glad I did.” (S.8.3.). Some other students also indicated that how they shared what they learned in the sessions with their room-mates or classmates “I pass on what I [have] learned here to my friends and we [practice] breathing techniques and meditation together.” (S.2.3.). Students' reflection on their experience indicated that experts from the field increased the efficiency of the workshop and they found the process inspiring.

Discussion and Conclusion

Both contemplative pedagogy and positive education approaches agree on the necessity of mindfulness practices in higher education (Waters et al., 2015; White, 2015). The global initiatives are not only aware of the importance of wellbeing for young people, but they also know the need for more research on wellbeing in higher education. This pilot study was designed in the light of the discussed methods, global initiative reports and recent literature. The research findings supported that positive education and contemplative pedagogy has a potential to increase students' motivation and decrease their stress levels within the framework of the relevant literature (Lopez and Luis, 2009; Waters et al., 2015; White, 2015).

This pilot study results highlight that this kind of workshops and wellbeing exercises need to find places in the higher ed-

ucation curriculums. New methods of data collection and analysis that can support integrated wellbeing and pedagogical approaches need to be incorporated (Costanza, et al., 2016). However, there is also a need for qualified counsellors, instructors, and wellbeing professionals at universities. For future studies, larger groups and different scales can be used to generalize the results and to improve validity and reliability of the research. In addition, as there are lots of different techniques in wellbeing practices, using different tools can be helpful to evaluate the effectiveness of exercises.

References

- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45. <http://ruthbaer.com/academics/FFMQ.pdf>
- Bekaroğlu, E. & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 8, 573-584.
- Bush, M. (2010). *Contemplative higher education in contemporary America*. Amherst, MA: Centre for Contemplative Mind in Society
- Brugha, T. (2015). Mental health. In Wright, J. D (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd Ed.Vol 9), 187-192.
- Channa, L. A. (2017). Letter writing as a reflective practice: Understanding the shuffling, shifting, and shaping of a researcher identity. *Reflective Practice*, 18(3), 358-368, <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1294531>
- Cihan-Aydoğdu, C. & Tok, Ö. (2021). Öğrenci gözünden çevrimiçi danışmanlık. 10. Üniversite Psikolojik Danışmanlığı Sempozyumu. Boğaziçi Üniversitesi.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396.
- Costanza, R., Fioramonti, L., & Kubiszewski, I. (2016). The UN Sustainable Development Goals and the dynamics of well-being. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 14(2), 59-59.
- Eames, C., & Coll, R. K. (2010). Cooperative education: Integrating classroom and workplace learning. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice* (pp. 180-196). Dordrecht, Netherlands: Springer Science + Business Media B.V.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 14(2), 231-233. <https://doi.org/10.1002/wps.20231>
- Gu, J., Strauss, C., Crane, C., Barnhofer, T., Karl, A., Cavanagh, K., & Kuyken, W. (2016). Examining the factor structure of the 39-item and 15-item versions of the Five Facet Mindfulness Questionnaire before and after mindfulness-based cognitive therapy for people with recurrent depression. *Psychological Assessment*, 28(7), 791-802.
- Hornecker E. (2010). Creative idea exploration within the structure of a guiding framework: The card brainstorming game. *TEI '10: Proceedings of the fourth international conference on Tangible, embedded, and embodied interaction*, pp: 101-108. <https://doi.org/10.1145/1709886.1709905>
- Human Rights Report. (2021). Years don't wait for them: Increased inequalities in children's right to education due to the Covid-19 pandemic. <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid#141>
- Human Rights Watch Report (2021). Pandemic's Dire Global Impact on Education. <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>
- Kim, A. S. N., Shakory, S., Azad, A., Popovic, C., & Park, L. (2020). Understanding the impact of attendance and participation

on academic achievement. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 6(4), 272–284.

Kwiatkowska, J., Szóstek, A., Lamas, D. (2014). (Un)structured sources of inspiration: comparing the effects of game-like cards and design cards on creativity in the co-design process. *PDC '14: Proceedings of the 13th Participatory Design Conference: Research Papers*, pp: 31–39. <https://doi.org/10.1145/2661435.2661442>.

Lopez, SJ. & Louis, MC. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4). <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041>

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning? In J. Mezirow and associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp.1-20). San Francisco, CA: Jossey Bass.

OECD (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health Qual Life Outcomes* 18 (192). <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>

Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). *Positive education*. Global Happiness Council. Global Happiness Policy Report (pp. 52–74). Sustainable Development Solutions Network.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. and Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211-223.

Tekman, Tarik (n.d.). Tarik Tekman Meet Life. <https://tariktekman.com/en/home/>

Tsang, H. W. H., & Fung, K. M. T. (2008). A Review on Neurobiological and Psychological Mechanisms Underlying the Anti-depressive Effect of Qigong Exercise. *Journal of Health Psychology*, 13(7), 857–863. <https://doi.org/10.1177/1359105308095057>

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. (2015). *Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools*. *Educ Psychol Rev* 27, 103–134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>

World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice* (Summary Report). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42940/9241591595.pdf>

White, M. A., & Murray, A. S. (2015). Building a positive institution. In M. A. White, M. A., & A. S. Murray (Eds), *Evidence-based approaches in positive education* (pp. 1-26). Springer.

White, M., & Kern, M. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>.

Reflections on a Pandemic-related Disruption to a Preparing Future Faculty Pilot Program in Turkey

Emine Süphan Bakkal

Sabancı University

suphan.bakkal@sabanciuniv.edu

Elif Bengü

Abdullah Gül University

elif.bengu@agu.edu.tr

Yuki Kaneko

Sabancı University

yuki.kaneko@sabanciuniv.edu

Kristin Ann Şendur

Sabancı University

kristin.sendur@sabanciuniv.edu

Aslıhan Muazzez Ünsal

Sabancı University

aslihan.unsal@sabanciuniv.edu

Abstract

University faculty members simultaneously hold multiple roles in teaching, research and community. One way of preparing graduate students for these roles is through the Preparing Future Faculty program that is commonly found in the US universities. There is, however, little support in Turkey to prepare graduate students for faculty roles and responsibilities.

To address this gap, two mid-sized universities in Turkey modified a Preparing Future Faculty program for the Turkish context. This flagship program was established to focus on teaching and community service since the results of focus groups conducted with graduate students at the two universities primarily indicated interest in these areas. In this paper, we reflect on the initial implementation of this program, the changes made to move this pilot program online and students' experiences with this new mode. We make recommendations for benefitting from these changes in the resulting program.

Keywords: Professional Development, Graduate Students, Higher Education, Turkey, Faculty Development

Introduction

Faculty members at higher education institutions have responsibilities in teaching and service along with their research. Since these roles compete in terms of time and resources, faculty members must find a balance that allows them to successfully fulfill each role. Graduate students in Turkey who intend to pursue a role as a faculty member, however, may need assistance in acculturating to these competing demands, since they receive little support in instructional and personal development (Kabakçı and Odabasi, 2008). One way of preparing graduate students for these roles is through the Preparing Future Faculty (PFF) program that has been implemented in numerous US higher education institutions (DeNeef, 2002).

Universities worldwide are rapidly building similar support systems to prepare graduate students for their future roles through a combination of seminars, mentoring, and practical experiences (Rozaitis et al., 2020). Students at Turkish universities also seek such support (Çolak, 2015; Uğuz Arsu et al., 2020; Yalçınkaya et al., 2016). To address this gap, a mid-sized foundation university located in Istanbul, and a mid-sized public university located in Anatolia modified a PFF program for the Turkish context. The program was established to focus on teaching and service since graduate students who participated in focus groups indicated that these areas were particularly important. This program is intended to spur similar support systems at other universities in Turkey since the outcome and the resources developed will be shared in collaboration with other Turkish universities. In this paper, we reflect on the initial implementation of one such program in Turkey and the impact of the COVID-19 pandemic on the program.

Method

The data collection of the study was done in mixed methods. We have used both quantitative and qualitative data to be able to understand the students' experiences with the pilot programs I and II. Surveys were given to the participants in which the questions were asked with a numerical Likert scale. Surveys were conducted for both pilots I and II. A post-program survey was conducted with pilot I and a mid-program survey was conducted with pilot II. Frequency counts were provided both for pilot I and pilot II because of the small number of participants. Qualitative data were collected through critical reflection after each seminar. Since one of our aims was to understand the students' experience with the training program, we have asked them to write critical reflection after each seminar. Mezirow (1990) defined critical reflection as a transformative tool for learning. Both Ash and Clayton (2009) and Eames and Coll (2010) emphasized in their studies that critical reflection can be used as a tool to develop students' meta-cognitive skills.

The Pilot Programs (Teaching Seminar Program)

Pilot I

Under the scope of the PFF Turkey project, we first organized a small-scale pilot program at a foundation university in Istanbul, Turkey, designed to address some of the teaching-related needs of the graduate students based on the focus group outcomes. This 'Teaching Seminar Program' (TSP), consisted of a total of six participatory seminars (2-2.5 hours each) between November 2019 and August 2020 (see Table 1). Ten graduate students from two faculties were selected to participate in the program, and received certificates upon successful completion of the program. All participants concurrently taught or otherwise supported large first-year courses. Participants completed a reflection after each seminar that connected the seminar contents to their teaching practices. All seminars except Inclusive Classroom and Teaching Portfolio were facilitated by one of the authors of this paper.

Table 1

Pilot I and Pilot II Teaching Seminar Program Seminar Titles

Pilot I Teaching Seminar Program (between November, 2019 and August, 2020)	
1	Teaching at an English-Medium University*
2	Inclusive Classroom*
3	Active Learning*
4	Assessments
5	Online Teaching
6	Workshop on Creating Teaching Portfolio Chart
Pilot II Teaching Seminar Program (between April - August, 2021)	
1	Online Teaching
2	Teaching at English-Medium Universities
3	Learner-Centered Teaching / Active Learning
4	Wellbeing of Teachers
5	Inclusive Classrooms
6	Assessment
7	Course Design
8	Practicing Your Communication
9	Teaching Portfolio
10	Higher Education in Turkey
11	Higher Education in USA

Stars () indicate face-to-face seminars*

The first three seminars were given on campus in a face-to-face setting. However, the university's abrupt shift to online teaching in March 2020 due to the pandemic prompted the Program to be adapted and continue online. Despite the challenges brought forward by the online shift, there were several noteworthy advantages of online seminars, such as the broadened flexibility in seminar speaker selections and scheduling, as well as accommodating larger seminar audiences which was also noted in Bottanelli et al. (2020).

In the pre-pandemic physical settings, inviting a seminar speaker from outside of the presenting university or Turkey was challenging. However, with online seminars, we were able to invite presenters from outside of the university hosting the pilot seminars. In one case, we added an "Online Teaching" seminar to support the TSP participants on the shift to online education. In the last workshop on "Creating a Teaching Portfolio Chart", we were able to invite an internationally renowned scholar as the speaker and open up the seminar to more graduate students and faculty members from both the foundation university and the public university. This change, which was made possible by the online format, more than doubled participation.

Pilot II

The second pilot was conducted entirely online with Zoom because of the COVID-19 pandemic. This pilot was extended to the public university in Anatolia. Out of 68 applicants, a total of 31 participants were selected based on their experience level and motivation statement to attend the second pilot, 25 of whom were from the foundation university and six from the public university. The number of participants in the second pilot was kept relatively small so that they would be able to interact with each other and form a cohesive group in the Zoom environment. The second TSP consisted of a total of eleven participatory seminars between April - August, 2021 (see Table 1). In addition, we started the program with an orientation session in order to clarify expectations and begin to form a cohesive group.

Online teaching tools such as Padlet, Jamboard and Mentimeter allowed participants and facilitators to communicate, collaborate, and share resources even in between the seminars. Other tools like Edpuzzle allowed participants to reflect on what they had learned. This second pilot was intentionally made adaptable to participants' needs. For example, in mid-program feedback, participants indicated a need for more communication skills. Because adaptability was built into the program, facilitators were

able to offer a communication skills seminar almost immediately. In order to design our program, we collaborated with two universities in the United States that have well-established and active PFF Programs. We first collaborated with one of the universities through in person and online visits to design the first pilot. The second pilot was further refined with the collaboration of the second university.

Findings

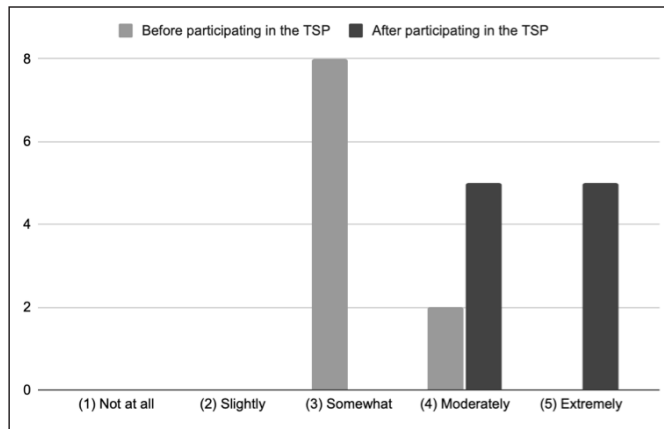
Reflections by Pilot Program Participants

Pilot I

At the end of the first pilot program, the participants completed a questionnaire to reflect on the program. It consisted of open-ended and Likert scale questions (N=10). The Likert scale questions were on a scale of 1 to 5 with 1 indicating not at all prepared and 5 indicating very well prepared. When asked about their degree of preparation to teach at the university level before participating in the TSP, 80% indicated that they were somewhat prepared (mean 3.2; see Figure). In contrast, when asked the same question after completing the TSP, all respondents indicated that they were either moderately well or extremely well prepared (mean 4.5).

Figure 1

Pilot I Post-Program Evaluation Questionnaire: “How well prepared were the participants before and after participating in the Teaching Seminar Program (TSP)?”



Participants were also asked to rate the usefulness of session topics for their current teaching assistant position and future career. The results indicate that the vast majority of the participants found all of the seminars very useful for their current positions (4.4 mean) and future careers (4.5 mean).

Another question the participants were asked was to choose the topics that should be included in the PFF Program in Turkey. The following were ranked as the top choices: (1) Operations of university and faculties with the roles and responsibilities of the faculty members (80%), (2) pedagogy and teaching techniques (70%), and (3) the structure of higher education in Turkey and abroad and discussing sensitive topics (60%).

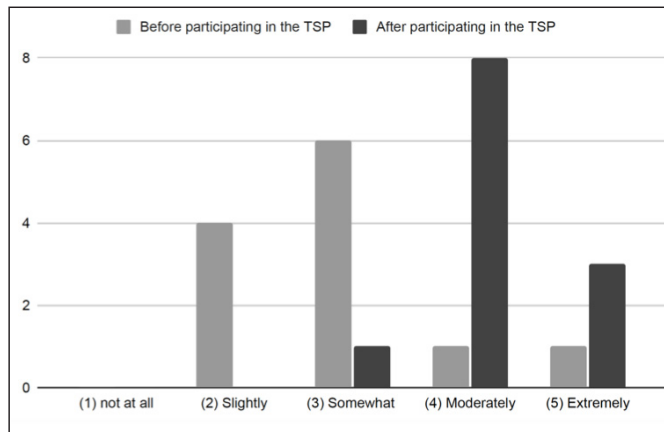
The last two questions were open-ended. First, they were asked what they liked about the pilot program and then whether they had any additional comments they would recommend for the program. All of the attendees shared comments, including ones such as “the program gave me a new perspective” and they “enjoyed not just being a listener but also an active participant in the lectures”. They suggested adding “mock-teaching to test out what we learned before the actual classroom and get actual feedback” and work on “case studies to learn how to communicate with students”.

Pilot II

A mid-program evaluation questionnaire was given to the participants of the second pilot program (N=12) after completing 7 out of 11 seminars in the program. When they were asked about their degree of preparation to teach at the university level before participating in the TSP, about 83% of the participants who responded to the survey indicated that they were either slightly (33.3%) or somewhat (50%) prepared (mean 2.9; Figure 2). After participating in the TSP, the majority of the participants (91.7%) stated that they were either moderately (66.7%) or extremely (25%) well prepared (mean 4.2).

Figure 2

Pilot II Mid-Program Evaluation Questionnaire: “How well prepared were the participants before and after participating in the Teaching Seminar Program (TSP)?”



Additionally, two open-ended questions were asked to the participants of pilot 2. First, they were asked to share at least one thing they learned as a result of the seminars and then whether they had any additional comments they would recommend for the program. All of the participants who filled out the survey shared comments to both questions. Online teaching tools, active learning, writing learning objectives, effective communication and instructional design are among the learned topics listed by the participants. They stated that “the content of the program is thorough and well-prepared”, and “fulfilled my expectations”. They also suggested to “organize one face-to-face event or a meet up”, “talking about different preparation strategies for courses (which might not be in our specialty)”, and “grouping the sessions by their subjects -e.g. “communication” period of the program -teaching in EMI, inclusive classrooms”.

Finally, the participants provided additional comments indicating that they have applied what they have learned from the seminars into their own classrooms and have gotten positive feedback from their students. Two participants included the following example:

I am a teaching assistant, and this semester I got very positive feedback from my students. I did not make any deliberate changes to how I teach (same subjects, same course material ...), but I think I have been applying what I have learned in this seminar in an intuitive way. Just a change in mindset and attitude goes a long way, students were much more interested and engaged in the lecture compared to previous semesters. So, thanks a lot for organizing this seminar! I think I really benefited from it. (p2.5)

Fantastic content! I am applying (experimenting) what I am learning here on my interns that I have around for the summer. So far it is going great, but we have to wait and see if they achieve what is expected from them. (p2.1)

Applicability was one of the objectives of the TSP design, and we intentionally selected graduate students who were concurrently working with undergraduate students or would soon be involved in teaching. The feedback from the participants provides evidence that the objective was accomplished.

Discussion and Conclusion

Conclusions from the Pilot I

The findings of our pilot program indicate that there is substantial demand for such a program and the graduate students found these seminars valuable for their future roles. They also provided several recommendations that can be adapted to the program.

During the program, the participants found the chance to reflect on their teaching experience as stated by one of the fellows:

... it was quite nice for me to think about how I teach and how I would like to be taught during this program. It gave me a lot of room and ideas to improve and become a better presenter (and hopefully lecturer) in my future career towards academia. (p1.3)

While the conclusions we can draw are limited by the scale of the pilot, we have observed the positive impact on the participants. One stated that: "... I had no idea how much I will learn at the beginning, now, I feel really different and much more prepared for the rest of my academic journey". Another noted that "It is not only improving my knowledge, it also gives a perspective how to be better at teaching".

The COVID-19 pandemic hit in the middle of the TSP, resulting in adaptations to the seminar plans. One modification was changing the focus of a communication seminar to Online Teaching. In this seminar, we discussed the challenges of remote learning from both teachers' and students' perspectives, and shared tips for effective online teaching.

The sudden changes due to the pandemic caused a time gap in our pre-planned program which may have lowered the effectiveness of the program. One fellow noted that, "it was because of the pandemic but gaps between the sessions decreased the program efficiency". However, we were able to turn this challenge into a series of opportunities. Firstly, we were able to host an international guest speaker for the very last workshop on Creating Teaching Portfolio Chart. This opportunity would have been unlikely in-person face to face physical setting. In addition to our participants, other graduate students from the public university participated in this final workshop. This workshop also served as the first step of creating a community (for now, only online) between members of these two universities. We are considering keeping the online component of the program in the future since it can increase the number of participating graduate students from Turkish universities and further enhance interaction between them.

Conclusions from the Pilot II

The COVID-19 pandemic disrupted our first pilot and forced us to move it online. While this event was initially challenging, as we learned how to teach online, it resulted in significant and long-lasting benefits to the program, as we continued the second pilot program online.

First, this change gave both us and the participants the experience of effective and reflective online teaching. Since this modality is increasing in its use in higher education, this is an important skill for graduate students who intend to pursue an academic career. In our initial face-to-face pilot, we were very limited in how much students from the participating universities could interact. The COVID-19 pandemic changed that. Once we moved online, we were able to open up the second pilot program to students from both universities. Because the number of participants remained small, this opened up the opportunity for close collaboration and networking between students at both universities. Students were able to learn from each other and benefit from the different university contexts and perspectives on teaching.

The online format also increased our adaptability. We were able to add additional seminars based on students' needs. Because we were online, we could not only schedule more easily, but also gather presenters and students from across Turkey at short notice. This allowed us to fulfill the needs of a diverse group of students.

Another major positive effect was the broadening of the presenters we could invite. In our initial pilot, our in-person seminars were offered by our team and others at the university. Once we moved online, we were able to use our connections to invite presenters from around the world, who ordinarily would not have been able to present. This international collaboration was important because it presented different perspectives to the participants and to the program. This collaboration also extended inside of Turkey since we were also able to invite presenters from industry more easily.

As we move forward to the implementation of a full-scale PFF Turkey program, we plan to keep the synergy between the face-to-face and online components. We also plan to apply a thorough program evaluation methodology (Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2016) for the full-scale PFF Turkey program, the results of which will help us expand the program to other Turkish universities.

Acknowledgement

This project is supported by the U.S. Department of State. The content of this reflection does not reflect the official opinion of the U.S. Government. Responsibility for the information and views expressed therein lies entirely with the authors that are mentioned in this proceedings paper.

References

- Ash, S. L. and Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.
- Bottanelli, F., Cadot, B., Campelo, F., Curran, S., Davidson, P. M., Dey, G., Raote, I. Straube, A. and Swaffer, M. P. (2020). Science during lockdown – from virtual seminars to sustainable online communities. *Journal of Cell Science*, 133. <https://doi.org/10.1242/jcs.249607>.
- Çolak, E. (2015). Akademide güvencesiz çalışma: Araştırma görevlilerinin deneyimleri. *ViraVerita E-Journal*, 2, 23 – 44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/viraverita/issue/22434/240077>
- DeNeed, A. L. (2002). The Preparing Future Faculty Program: What Difference Does It Make? (ED471501). ERIC Number: ED471501. <https://eric.ed.gov/?id=ED471501>
- Eames, C., and Coll, R. K. (2010). Cooperative education: Integrating classroom and workplace learning. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice* (pp. 180-196). Dordrecht, Netherlands: Springer Science + Business Media B.V.
- Kabakçı, I. and Odabasi, F. H. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistants: The case of education faculties in Turkey. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, 7(3), 1303-6521.
- Kirkpatrick, J. D. and Kirkpatrick, W. (2016). *Kirkpatrick's groundbreaking four levels of training evaluation* (1st ed.). Alexandria, VA: ATD Press.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning? In J. Mezirow and associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp.1-20). San Francisco: Jossey Bass.
- Rozaitis, B., Baepler, P., Gonzalez, A., Ching, P., Wingert, D., and Alexander, I. D. (2020). Preparing future faculty: Pedagogical practice in graduate school. *New Directions for Teaching & Learning*, 163, 35-43, <https://doi.org/10.1002/tl.20408>.
- Uğuz Arsu, Ş., Sunman, G., Oruç, Ş. and Tekindal, M. (2020). Türkiye’de gelişmekte olan üniversitede araştırma görevlisi olma deneyimi: Nitel bir araştırma. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1) , 109-152. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uobild/issue/58856/794483>
- Yalçınkaya, M. , Koşar, D. and Altunay, E. (2016). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3) , 1009-1034 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22601/241473>

Türk Yükseköğrenimi Reform Gündeminde Eksik Halkalar: Önceki Öğrenmenin Tanınması, Yükseköğrenimde İleri ve Geri Bağlantılar ve Sektörel Yeterlilikler

Metin Toprak

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
metin.toprak@izu.edu.tr

Osman Seçkin Akbıyık

Mesleki Yeterlilik Kurumu
sakbiyik@myk.gov.tr

Özet

Türk üniversite sistemindeki son reform dalgası, Avrupa Yükseköğrenim Alanı (AYA) reform gündemini oluşturan Bologna Süreci konseptiyle özdeşleşmiştir. Türk yükseköğrenim alanında yürütülen reformlar Avrupa Yükseköğrenim Alanı ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) gündemleriyle paralellik göstermekle birlikte; önceki öğrenmenin tanınması, yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar ile sektörel yeterlilikler başlıklarında yeterince gelişme kaydedilmemiştir. Bu üç alandaki çalışmalar, bir reform paketi çerçevesinde sistem dahilinde henüz ele alınmamış, bütünüyle yükseköğretim kurumlarının bireysel inisiyatiflerine bırakılmış durumdadır. Türk yükseköğreniminde birçok konuda önemli gelişmeler meydana gelmekle birlikte, bu çalışmada ele alınan önceki öğrenmenin tanınması, yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar ile sektörel yeterlilikler konularında henüz sistem düzeyinde bir tasarım ve uygulamanın bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, Türk yükseköğrenim ekosistemindeki üç eksik halkaya ilişkin bir değerlendirme yapılmış ve yükseköğrenim reformlarının sürdürülebilirliği bakımından eksik halkaların mutlaka tasarlanması ve sistemsal olarak yönetim modelinin kurgulanması gerektiğine ilişkin öneri geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yeterlilikler Çerçevesi, Önceki Öğrenmenin Tanınması, Yükseköğrenimde İleri ve Geri Bağlantılar, Sektörel Yeterlilikler, Bologna Süreci

Giriş

Avrupa araştırma ve yükseköğrenim alanlarında yürütülen reform çalışmaları on üç başlık altında toplanabilir: (1) yeterlilikler çerçevesi, (2) kalite güvencesi ve akreditasyon, (3) uluslararasılaşma ve işbirlikleri, (4) sosyal boyut, (5) yaşamboyu öğrenme, (6) iş yükü hesabı, (7) istihdam edilebilirlik, (8) önceki öğrenmelerin tanınması (ÖÖT), (9) yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar, (10) sektörel yeterlilikler, (11) araştırma ve yenilik, (12) dijitalleşme ve akıllı kampüs ve (13) Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin amaçlanması. Bu reform alanları birbirleriyle yüksek bir etkileşim içinde olup, birbirini destekleyen bir içeriğe de sahiptir.

Çalışmanın Amacı ve Kavramsal Çerçeve

Türk yükseköğreniminde önceki öğrenmelerin tanınması yönünde farkındalık oluşturmak, yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar ile sektörel yeterliliklere yönelik bir model önerisi sunmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Geliştirilen model sayesinde sorumlu kurumlar olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) arasında koordinasyon boşluğu olmayacak, sektör ve meslek standardı oluşturmada sürdürülebilir üniversite-sanayi işbirliği sağlanacak ve nihayet Türk eğitim sistemi, yatay ve dikey hiyerarşi bakımından bir bütün olarak tutarlı bir süreç tasarımına sahip olacaktır.

Problem sunumunda belirtilen 13 reform alanı, sistemsel bir yapıya işaret etmektedir. Bu çalışmada, sistemde eksik olan üç bileşene yönelik bir uygulama modeli tasarlanmaktadır. Önceki öğrenmelerin tanınması özellikle serbest öğrenme ve yaygın eğitim bakımından uygulamada büyük ölçüde karşılık bulamamaktadır. Diploma, sertifika ve serbest öğrenmelerin karşılıklı ilişkilendirilmesi ve tanınmasında halihazırda MYK'nın yetkilendirdiği sınav ve belgelendirme kuruluşları önemli bir işlev görmektedir. Her ne kadar Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne Kalfalık ve Ustalık Belgelerine yönelik olarak önceki öğrenmenin tanınmasına ilişkin mevzuat ve uygulama mevcut olsa da, MEB ve YÖK nezdinde bu yönde sistemli bir tanımaya ilişkin yasal ve kurumsal birincil ve ikincil düzenleme seti henüz geliştirilmemiştir. Yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin sekiz seviyesi itibarıyla kurgulanmasına rağmen, henüz YÖK ve MEB sorumluluğundaki seviyeler arasında seviye tanımlayıcıları arasındaki yatay ve dikey hiyerarşinin eğitim içeriğine ve ölçme-değerlendirmeye bir sistem dahilinde konu edilmediği görülmektedir.

Sektörel yeterlilikler konusu, Türkiye'de olduğu gibi Avrupa Yükseköğrenim Alanı ülkelerinde de oldukça tartışmalı ve farklı standartlara işaret edebilen bir alandır. Meslek standartları ve sektörel standart ve yeterliliklerin dinamik bir güncellemeye imkan verecek şekilde tasarımı ve ilanı, üniversite-sanayi işbirliği bakımından hayati önemdedir. Üniversite ve gerçek dünya arasındaki bağlantının kurulması veya güçlendirilmesinde sektörel yeterlilikler önemli bir işlev görebilir.

Yöntem

Çalışmanın konusu olan üç alana yönelik model geliştirmede, AYA ve AAA'daki düzenlemeler, rehberler ve ülke örnekleri ele alınmaktadır. Türkiye yükseköğrenim alanı ve araştırma alanı özelinde geliştirilen model, doğal olarak Türk yükseköğrenim ve araştırma ekosistemine özgülenererek geliştirilmiş; bunun için de mevcut yasal ve kurumsal yapının ikincil düzenlemeleriyle yeterli olacağı değerlendirilmiştir. Yükseköğrenim ve araştırma alanlarında MEB, YÖK ve MYK'nın yanı sıra Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) ve Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu ile İnsan Kaynakları Ofisi de ekosistemdeki bileşenler olarak model tasarımı yer almaktadır.

Bulgular

Yükseköğrenim ve araştırma alanına yönelik AYA düzenlemeleri ve AYA ülkeleri uygulamaları dikkate alındığında, Türkiye'nin önceki öğrenmelerin tanınması, yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar ve sektörel yeterlilikler konusunda gündemin oldukça gerisinde kaldığı, yapılan çalışmaların birbiriyle bağlantısı kurulmadan daha ziyade sorumlu kurumlar nezdinde kaldığı için, beklenen yararın ve sinerjinin de sınırlı kaldığı değerlendirilmektedir. Geliştirilen model ile sistemdeki dağıtık yapıların, yasal ve kurumsal olarak network ilişkisi içinde işleyeceği öngörülmektedir.

Önceki öğrenmenin tanınması, yükseköğrenim sisteminin en zayıf halkalarından biri olarak göze çarpmakta olup 2001 yılından beri katılım sağlanan Bologna Süreci'nin önemli bileşenlerinden biri olmasına rağmen, Türkiye'nin bu konudaki karne notu zayıf ve orta arasında gidip gelmekte iken, 2020 yılında YÖK'ün TYÇ kapsamında yürütülen çalışmaların sonuçlarını da raporlamasıyla birlikte, en yüksek ikinci not olan yeşil düzeye yükselmiştir (EC, 2012, 2015, 2018, 2020). Ancak, uygulamada henüz kayda değer bir mesafe alınmadığını kaydetmek gerekir. Her ne kadar, MYK'nın yetkilendirdiği belgelendirme kuruluşları tarafından 5 ve 6. Seviyelerde mesleki yeterlilik belgesi düzenleniyor olsa da, bu yeterlilikler yükseköğretim kurumlarınca düzenlenen yükseköğrenim yeterlilikleri olmayıp çoğunlukla işbaşındaki öğrenmelerin tanınmasına yönelik düzenlenen mesleki yeterliliklerdir. Yükseköğrenim sisteminde önceki öğrenmelerin tanınması denildiği zaman anlaşılması gereken, bir öğrenenin resmi eğitim kurumları

dışında (örneğin iş yeri, gönüllü çalışmalar, sportif faaliyetler, toplumsal çalışmalar, kişisel merak) edindiği ve herhangi bir yükseköğrenim programının öğrenme kazanımlarıyla ilişkilendirilebilecek ancak henüz resmi olarak tanınmamış, bir başka deyişle belgelendirilmemiş öğrenmelerinin bir yükseköğretim kurumunca tanınmasıdır. Bu tanınmanın sonucu, bazı derslerden veya kredilerden muafiyet ve bazı sınavlara doğrudan giriş hakkı olabileceği gibi yeterliliğin bir kısmının veya tamamının belgelendirilmesi şeklinde de olabilir.

Türkiye’de bırakın yükseköğretim kurumu dışında gerçekleşen öğrenmelerin tanınmasını, aynı yükseköğretim kurumunun farklı fakülte, enstitü veya sürekli eğitim merkezlerinde gerçekleşen ve resmi olarak belgelendirilmiş öğrenmelerin tanınmasında bile güçlükler yaşanmaktadır. Örneğin, üniversitenin sürekli eğitim merkezinde program derslerinden biriyle ilgili bir kursa katılmış ve kursu başarıyla tamamlamış bir öğrenen, programın ilgili dersinden muaf tutulmayabilmektedir. Bu durumun karşılıklı güven eksikliği, eğitim içeriğindeki farklılıklar gibi sebepleri olabilir. Ancak, bu sebeplerin ortadan kaldırılması da önceki öğrenmelerin tanınması yolunda atılacak ilk adımlardan birisidir.

Avrupa’da birçok ülke önceki öğrenmelerin tanınması yaklaşımını yükseköğrenimin tüm düzeylerinde başarıyla uygulamaktadır. Fransa, bu ülkeler arasında en çok öne çıkan olarak doktora düzeyinde dahi önceki öğrenmelerin tanınması yoluyla diploma düzenleyebilmektedir. Ancak bu sürecin kolay olduğu kesinlikle düşünülmemelidir, hatta örgün öğrenme süreçlerinden daha zorlu, zahmetli ve maliyetli olduğu bilinmelidir. Daha zahmetli ve maliyetliyken, kişiler bu yaklaşımdan neden faydalanmak istesin ki sorusu pek tabi akla gelebilir. Bu noktada da bilinmesi gereken bu yaklaşımın örgün öğretime göre süre/zaman yönünden çok efektif olmasıdır. Yani, birey bir lisans derecesine 3 yıl yerine 1 yıl, bazen daha kısa bir süre içerisinde ulaşabilmektedir. Ancak bu, kalite güvencesinden taviz verildiği, her başvurana belirli bir süre sonunda mutlaka yeterlilik düzenlendiği anlamına da gelmemektedir. Önceki öğrenmelerin tanınması süreçlerinde de tıpkı örgün öğretim süreçlerinde olduğu gibi kalite güvence sistemleri aynı şekilde uygulanmaktadır. Kişiler mevcut kazanımlarını kanıtlayabilmek için zorlu süreçlerden geçmekte, kimi zaman bazı sınavlara girmeleri kimi zaman da bir jürinin karşısına çıkıp kazanımlarını ispatlamaları gerekmektedir.

Bologna uygulama raporlarından da gözlemlendiği gibi, özellikle AYA’nın Batı Avrupa ülkeleri yükseköğrenim sisteminde önceki öğrenmelerin tanınması yaklaşımını başarıyla uygularken Türkiye’nin neden çekimser davrandığı ve yavaş ilerlediği sorusunun cevabı, bugünkü yasal ve kurumsal altyapının henüz hazır olmaması ile ilişkilidir. Türkiye’de son yirmi yılda çarpıcı bir artış gösteren üniversite sayısının getirdiği düzenleme ve denetleme yükünün, örgün öğretim programlarının dışında kalan yaygın eğitim ve serbest öğrenmelere odaklanılmasını önemli ölçüde olumsuz etkilemiştir denebilir. Nitekim YÖK’ten izin alınmadan açılan lisansüstü programlar ve YÖK Denetleme Kurulu raporlarına konu olan sahtecilikler diploma programlarının denetiminde dahi zafiyetler olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, örgün eğitimde mevcut regülasyon ve denetim açıkları, yaygın ve serbest öğrenmelerin gündeme gelmesini ötelemektedir. ÖÖT yaklaşımını yükseköğrenim sisteminde hayata geçirmek ve yaygınlaştırmadan önce kurumların anlayış ve altyapı olarak buna hazır olma durumları dikkatle analiz edilmelidir. Tepeden inme bir yaklaşımla değil tabandan gelen bir yaklaşımla hareket edilmeli, yaklaşımın potansiyel uygulayıcıları olan yükseköğretim kurumları sürecin tüm aşamalarına dahil edilmelidir.

Sürecin ilk adımı, önceki öğrenmelerin tanınmasıyla ilgili temel yasal çerçevenin belirlenmesi olmalıdır. Kaldı ki, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Yönetmeliği gereğince Önceki Öğrenmelerin Tanınmasına Yönelik Usul ve Esaslar, Avrupa düzeyindeki ilgili tavsiye kararları ve rehberler esas alınarak hazırlanmış ve TYÇ Kuruluna sunulmuştur. Ancak, yükseköğrenim sisteminin mevcut durumu göz önünde bulundurulduğunda radikal denebilecek hususlar içerdiği için Yükseköğretim Kurulu tarafından mesafeli karşılanmıştır. Şüphelerin giderilmesi ve yaklaşımın doğru anlaşılabilmesi için paydaşlar arasında açık iletişime ve bilgi paylaşımına ihtiyaç olduğu aşikardır. Bu doğrultuda, yabancı ülkelerdeki iyi uygulama örneklerinin sunulacağı bir çalıştay düzenlenerek paydaşların kaygılarının giderilmesi ve sorularına cevap verilmesi planlanmaktadır. Usul ve Esasların yürürlüğe girmesinin ardından, YÖK’ün yükseköğretim kurumlarıyla eşgüdüm içerisinde ÖÖT Politika Belgesini hazırlaması beklenmektedir. Bu belgede, ÖÖT’ye yönelik hedefler, öncelikler, eylem planı ve yol haritası yer alacaktır. Politika Belgesinin hazırlanmasında yine Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Daire Başkanlığı (TYÇ Dairesi) tarafından 2019 yılında yayımlanan ve ÖÖT yaklaşımının temel ilkelerini, aşamalarını ve yöntemlerini içeren Yaygın ve Serbest Öğrenmelerin Tanınması Rehberi yol gösterici bir doküman olacaktır.

Politika Belgesi’nin hazırlanmasının ardından YÖK’ün koordinasyonu ile birkaç üniversitede ÖÖT yaklaşımı pilot edilebilir, eksikler tespit edilip iyileştirilebilir. Ardından ÖÖT yaklaşımı diğer üniversitelere de tanıtılabilir. Yenilikçi yaklaşımların takip edilmesi

ve uygulanması yükseköğrenim sisteminin rekabet gücü ve cazibesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, ÖÖT yaklaşımı gibi yenilikçi bir yaklaşımın da gecikmeden sisteme entegre edilmesi ve bireylere ÖÖT imkanlarının sunulması gerekmektedir.

Yükseköğrenimdeki reform gündeminin eksik halkalarından bir diğeri de yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılardır. Yükseköğrenim yeterlilikleri TYÇ'nin 5 ile 8. Seviyeleri arasında yer almakta olup bu yeterlilikler çeşitli yeterlilik türleri altında kategorize edilmiştir. Kısaca, 5. Seviyede ön lisans diplomaları, 6. Seviyede lisans diplomaları, 7. Seviyede yüksek lisans diplomaları ve 8. Seviyede doktora diplomaları yer almaktadır. Bu yeterlilik türleri arasındaki ileri ve geri bağlantılar yükseköğrenim sisteminin kapsayıcılığı ve geçirgenliği açısından hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda, AKTS'nin etkin bir şekilde uygulanıyor olması büyük bir avantaj olarak görülmektedir. Ancak, herhangi bir yükseköğrenim programını tamamlayamayan kişiler için aldıkları kredilerin belgelendirilmesi, biriktirilmesi ve taşınabilir olması sağlanmalıdır. Bugün birçok öğrenci tezli yüksek lisans programlarında tezlerini tamamlayamadıkları için başarısız sayılmakta ve tabiri caizse emekleri ve başarıları hiçe sayılmaktadır. Oysa ki, bu öğrencilere tezsiz yüksek lisans diploması düzenlenmesi hem öğrenmelerinin kredilendirilmesi/belgelendirilmesi hem de ileri eğitimler için motivasyonlarını kaybetmemeleri açısından son derece önemlidir. Birçok ülkede programın tamamını başarıyla bitiremeye dahi öğrencilere başarılı oldukları dersleri içeren kısmi yeterlilikler sunulmaktadır. Bu sayede, sistemlerin zenginliği ve kapsayıcılığı artmakta, tabiri caizse her öğrenen profiline uygun ürünler/çözümler sunulmaktadır.

Türkiye yükseköğrenim sisteminin de kapsayıcılığı ve zenginliğini artıracak benzer yeni ürünlere, yani yeterliliklere ve ileri-geri bağlantılara ihtiyacı açıktır. Geri bağlantı kavramı kulağa biraz ilginç gelse de yukarıda verdiğimiz tezli yüksek lisans programında tezini tamamlayamayan öğrenciye tezsiz yüksek lisans diploması düzenlenmesi veya lisans programını tamamlayamayan öğrenciye başarılı olduğu dersleri içeren kısmi yeterlilik (tasdikname, transkript benzeri) düzenlenmesi geri bağlantılara iyi birer örnektir. Bu sayede, bireyler örgün ve yaygın eğitimler ile serbest öğrenmelerden oluşan ekosistemin dışına çıkmaya değil, içinde kalmaya teşvik edilecektir.

Yükseköğrenim reformundaki üçüncü eksik halka sektörel yeterliliklerin geliştirilmesi ve yeterlilikler çerçevesi ile organik ve doğrudan bağlantısının kurulmasıdır.* Sektörel yeterlilikler konsepti, Türkiye'de yanlış bir şekilde alan yeterlilikleri olarak kavramsallaştırılmış ve bu konuda YÖK nezdinde çalışmalar yapılmıştır. AYA'da sektörel yeterlilikler çerçevesi öngörülmüş ve inisiyatif üye ülkelere bırakılmıştır. Aynı sektörün farklı ülkelerde benzer veya farklı gelişmişlik seviyesi, emek-sermaye yoğunluğu, işçi-işveren ilişkisi, yurtiçi-yurtdışı bağlantısı, ulusal düzenlemeleri gibi boyutları söz konusudur. AB ülkelerinde, yaygın olmamakla birlikte ticaret ve sanayi odaları, sendikalar ve diğer meslek kuruluşları sektörel yeterlilikler yayımlamıştır (Auzinger ve diğ., 2016). "Sektör" yerine "alan" kavramının tercih edilmesinde, entelektüel çevrelerde Bologna Sürecine yönelik yükselen itiraz etkili olmuş ve sektörel yeterlilikler kavramının doğrudan piyasa ekonomisinin ihtiyaçları doğrultusunda eleman yetiştirmeyi öncelediği, bu argümanla Türk yükseköğrenim kamuoyuna çıkılmasının ciddi eleştirilerle karşılaşacağı değerlendirilmiş ve "alan yeterlilikleri" kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Sosyal tarafların tepkisinden dolayı farklılaştırılan sektörel yeterlilikler kavramının anlamı, uygulamada önemli ölçüde kaymıştır. Bu yazının ilk yazarı olan öğretim üyesi Bologna Uzmanı, Türkiye Referanslama Raporunun yazım ekibi lideri iken, ikinci yazarı söz konusu raporun editörü ve yazım ekibi üyesidir. Her iki yazar da 2009 yılından itibaren yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesinde aktif görev almıştır.

Sektörel yeterlilikler çerçevelerinin hazırlanması çalışmaları 2010 yılı başında başlatılmıştır. ISCED-97 temel (narrow) alanları esas alınarak, ilgili programların bulunduğu fakülte dekanlarından çalışma grupları oluşturulmuştur. 19 temel alan için "temel alan yeterlilikleri çalışma grupları" oluşturulmuştur. "Alan yeterlilikleri" kavramı, çalışma gruplarına açıklanarak aslında bunun sektörel yeterlilikler anlamına gelmesi gerektiği belirtilmiş, kavramların Türkçe ve İngilizce dillerindeki farklı kullanımlarının hangi kaygılarla kullanıldığı açıklanmıştır. Ne var ki, doğal olarak, çalışma gruplarının ağırlıklı kısmı "alan yeterlilikleri" kavramını dikkate alarak daha ziyade birbiriyle ilişkili bilimsel disiplinlerin oluşturduğu bütünlük için bilimsel alan yeterlilikleri hazırlamışlardır. 9 aylık bir çalışma neticesinde alan yeterlilikleri hazırlanmıştır. Bologna Ulusal Takımı Üyeleri, çalışma gruplarının sundukları raporları, içeriğine ve kapsamına müdahale etmeden, şekli olarak standardize etmiştir (YÖK, 2011). Bu alan yeterlilikleri raporları, YÖK Genel Kurulu tarafından 13.01.2011 tarihinde kabul edilmiştir. Böylece 2009 yılında ilan edilen Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler

* Bu çalışmanın yazarları tarafından "Bologna Sürecinin Temel Yapıtışı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: Gerçekleşmeler ve Gelecek Planı" başlığıyla hazırlanan bir çalışma, Beykoz Üniversitesi tarafından yayımlanacak Bologna Sürecinin 20'nci yılı çerçevesindeki bir kitapta yer alacaktır.

Çerçevesinin (TYYÇ) yanı sıra bir de Yükseköğretim Temel Alan Yeterlilikleri bir çerçeve niteliğinde ilan edilmiştir.

Sonuç olarak, YÖK tarafından açıklanan alan yeterlilikleri, Avrupa Yükseköğrenim Alanında tasarlanan sektörel yeterliliklerden hayli farklılaşmış ve niyetlerin ötesinde ve işlevi oldukça sınırlı olan ayrıca Türk yükseköğrenim sistemine bir yerde karmaşa da getiren tuhaf bir durum ortaya çıkmıştır. Türkçe kavramsallaştırmadaki yanlışlık, bir yerde gereksiz yere emek harcanmasına neden olmuş ve ayrıca sektörel yeterlilikler kavramının içinin önemli ölçüde boşalmasına ve kavramın belirsiz hale gelmesine neden olmuştur.

Bu çalışmanın birinci yazarının aralarında bulunduğu üç Bologna Uzmanı, temel alan yeterlilikleri çalışmalarıyla anlamı kayan ve muğlaklaşan sektörel yeterliliklerin ne olmadığı ile ilgili bir çalışma yapmış ve eğer hazırlanacaksa bilimsel sınıflandırmayı esas alan “temel alan yeterlilikleri”nin nasıl olması gerektiğini göstermeye çalışmıştır. Söz konusu yazarlar, Eğitimde Uluslararası Sınıflama Standardını (ISCED) esas alan bir alan yeterlilikleri çerçevesi hazırlayarak makale olarak yayımlamıştır (Toprak, Erdoğan ve Açıkgöz, 2013).

Hali hazırda MYK tarafından sekreteryaya ve koordinasyonu yürütülen, Bakanlar Kurulunca kabul edilen ve ulusal düzeydeki tek çerçeve olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile YÖK nezdinde halen korunan TYYÇ ve Temel Alan Yeterlilikleri (TAY) arasında önemli oranda bağdaşmazlıklar mevcuttur. Bu çelişkilerin, Türk yükseköğrenim sistemine gereksiz bir kalabalıklaşma ve iş yükü getirdiği gözlenmektedir. Çünkü Bologna Süreci çalışmaları kapsamında program anahtar öğrenme kazanımlarının bir yandan TYYÇ ile diğer yandan TAY ile ilişkisinin kurulması beklenmektedir. İşlevsel ve somut bağlantı kurma gücü nedeniyle, yapılan çalışmalar önemli ölçüde prosedürel kalmaktadır.

YÖK’ün, sektörel yeterlilikleri AYA’daki bağlamın dışına çıkararak öngörüldüğü şekilde hazırlayamaması, işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu mezun profilinin yükseköğrenim programları müfredatlarına yansımada gecikmelere yol açmıştır. Mesleki Yeterlilik Kurumunun ilan ettiği standartlar ve yeterlilikler, sektörel yeterlilik konseptiyle yüksek bir örtüşmeye sahiptir. Dolayısıyla, üniversitelerin sektörel standart ve yeterlilikleri müfredatlarına yansıtma görevi, MYK çalışmalarının önemli bir kaldıraç görevi yapacağı öngörülebilir. Ancak, hali hazırda ilan edilen MYK standartları ve yeterlilikleri oldukça sınırlı sayıdadır. YÖK sorumluluğundaki programların büyük çoğunluğunun MYK standart ve yeterliliklerinde dikey ve yatay hiyerarşiler bakımından karşılıkları henüz bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, söz konusu üç tematik alandaki gerekli gelişmenin sağlanmamasından ötürü sistem düzeyinde tam bir değerlendirmeye ve gözden geçirmeye imkân vermemektedir. Avrupa Yükseköğrenim Alanı ve Avrupa Araştırma Alanı gündemi, AB üyeliğine aday olan Türkiye için bir tercihten ziyade bir yükümlülüktür. Dijitalleşmeyi odak alan ve bir sistem dahilinde Türk eğitim sistemi içinde yükseköğrenim ve araştırma alanlarının eksik halkaları olan önceki öğrenmelerin tanınması, yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar ile sektörel yeterlilikleri MEB, YÖK ve MYK’nın stratejik planlarında işbirliği ve eşgüdüm içinde yürütülecek ulusal eylemler olarak kurgulamak önemli bir ivediliktir. Bu çalışmada, söz konusu alanlara ilişkin politika ve mevzuat önerisi ulusal bir perspektiften geliştirilmiştir.

Öğrenmenin eğitim kurumlarının dışına taşıdığı, öğrenme yollarının çeşitlendiği ve öğrenmenin kolaylaştığı günümüzde eğitim kurumları dışında gerçekleşen öğrenmelerin tanınması artık bir lüks değil bir zaruret haline gelmiştir. Öncelikle mesleki eğitim sektöründe uygulanmaya başlayan ÖÖT yaklaşımı, genel eğitim ve yükseköğrenim sistemlerinde de uygulanır hale gelmiştir. Bu sayede kendini sürekli güncelleyen ve geliştiren beşeri sermayenin belgelendirilmesi, bir nevi kayıtdışı öğrenmelerin kayıt altına alınması mümkün olmaktadır. Gelişmiş ülkelerin yükseköğrenim sistemleri incelendiğinde ÖÖT konusunda oldukça ilerici ve yenilikçi oldukları görülmektedir. Fransa, Almanya, Hollanda, İrlanda ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde ÖÖT yaklaşımı yükseköğrenim sistemlerinde aktif bir şekilde uygulanmaktadır. Türkiye’nin de hem Bologna gündeminin gerisinde kalmamak hem de çağı yakalamak adına ÖÖT yaklaşımını hayata geçirmesi gerektiği aşikardır. Mevcut kaygılar ve endişeler (her önüne gelene diploma verilecek gibi) nedeniyle sistemin önünü tıkamak yerine özgüvenli bir şekilde ÖÖT yaklaşımını test etmek ve uygulamak daha uygun olacaktır.

Yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar, sistemin zenginliği, geçirgenliği ve kapsayıcılığı açısından gerekli görülmektedir. Hiç

kimseyi geride bırakmama (let no one behind) felsefesiyle hareket edilmeli, sisteme girmiş kişilerin tercihlerine bağlı olarak sistem içerisinde ileri ve geri hareket edebilmesi için olanaklar ve fırsatlar yaratılmalıdır. Kişiler, sistem dışına çıkmak yerine sistemde kalmaya teşvik edilmelidir. Yükseköğrenim sistemi bir pazar olarak düşünülecek olursa, kişilerin pazardan eli boş çıkmalarına mümkün mertebe müsaade edilmemelidir.

Kaynakça

Auzinger, M., Fellingner, J., Luomi-Messerer, K., Mobilio, L., Ulicna, D., Zaidi, A. (2016). Study on international sectoral qualifications frameworks and systems final report, 95s. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=16568&langId=en> (Erişim: 10 Mayıs 2021).

Europeactive (2018). The relevance of the active leisure sector & international qualification framework to the EQF (SIQAF): Final Report. https://www.ehfa-membership.com/sites/europeactive-euaffairs.eu/files/projects/SIQAF/Full_PATHWAY_report.pdf (Erişim: 15 Mayıs 2021).

European Commission (2012). The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report. 206s. (Erişim: 10 Mayıs 2021).

European Commission (2015). The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report. 304s. (Erişim: 10 Haziran 2021).

European Commission (2018). The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report. 325s. (Erişim: 20 Mayıs 2021).

European Commission (2020). The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report. 201s. (Erişim: 30 Mayıs 2021).

European Commission (2016). Study on international sectoral qualifications frameworks and systems: Final report. 110s. (Erişim: 11 Haziran 2021).

Konrad, J. (2016). The recognition of prior learning in the European Union: A contribution to the Metropolis 2008. Workshop on different approaches to the integration of professionals in national labour markets. Konrad Associates International. 10s. <https://vince.eucen.eu/wp-content/uploads/2018/06/UK-Formal-Documents-2-Recognition-of-Prior-Learning-in-the-European-Union.pdf>. (Erişim: 13 Mayıs 2021).

Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2013). European approach to graduate studies. Sakarya University Institute of Educational Sciences, 6th National Graduate Education Symposium Proceedings. ISBN: 978-605-4735-23-5, ss.10-36.

Toprak, M., Bayraktar, Y., Yorğun, S. ve Özyılmaz, A. (2021). Digital transformation, research university and restructuring of higher education: A model proposal for Istanbul University Faculty of Economics. Journal of Economy Culture and Society, 63: 1-22, DOI: 10.26650/JECS2020-801234.

Toprak, M., Erdoğan, A. ve Açıkgöz, Ö. (2013). Field qualifications: A framework suggestion. The New Educational Review. Wydawnictwo Adam Marszałek. 31(1): 153-164.

Toprak, M., Us, D. ve Şengül, M. (2016). Avrupa yükseköğrenim alanında kalite güvencesi standartları ve yönergeleri, Tercüme. Journal of Higher Education and Science, April, 6(1): 123-134.

Toprak, M., Us, D. ve Şengül, M. (2018). ISCED eğitim ve öğretim alanları 2013 (ISCED-F 2013) kılavuzu, (Tercüme). Journal of Higher Education. 8(1): 113-123.

VQA (2017). The Turkish referencing report, <http://tyc.gov.tr/trr.pdf>, Ankara. (Erişim: 13 Mayıs 2021).

YÖK (2011) Temel alan yeterlilikleri, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=25> (Erişim: 7 Mayıs 2021).

Uluslararası Norm İnşasında Kültürel Benzerlik: Erasmus+'ın Avrupa Birliği Bütünleşme Sürecine Etkileri

Nimet Bulut

Abdullah Gül Üniversitesi

nimet.poyraz@agu.edu.tr

Özet

AB'nin bütünleşme sürecinde 'Avrupalılaşma' ve 'Avrupa kültürü' kavramlarının yaygınlaşmasını kolaylaştıran ve kültür birliği-nin sağlanmasına katkıda bulunan eğitim politikaları bütünleşme sürecini etkilemektedir. Uluslararası ilişkiler teorilerinden birisi olan inşacılık teorisi uluslararası norm inşasında kültürel benzerliğin olumlu etkileri üzerinde durmakta ve kültürel etkileşimin ve benzeşmenin uluslararası normların şekillenmesine katkı sağladığını savunmaktadır. AB, norm yapıcı bir aktör olarak oluşturduğu birlik politikalarının diğer devletler tarafından kolayca benimsenmesi için öncelikle AB'de ortak bir Avrupa kültürü meydana getirmeye çalışmaktadır. Norm inşasında kültürel eşleşmenin olumlu etkisine dayanarak AB, öncelikle üye devletler arasında kültürel uyum ve kültür birliği meydana getirmeye çalışmaktadır. Eğitim politikalarından Erasmus+, AB'nin ortak birlik politikalarının diğer ülkeler tarafından kolaylıkla benimsenmesi ve iç ve dış siyasette içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada Erasmus+'ın kültürel birlik hedefleri ve çalışmalarının AB'nin norm inşası ve bu normların üye devletler arasında yayılmasına katkıları üzerinde durulmaktadır. Anket çalışmasını uygulayan katılımcıların görüşleri ile Erasmus+ hareketliliğinin kültürel benzeşmeye katkısı incelenmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre Erasmus+ programı katılımcıların dil gelişimine, kültür paylaşımına ve kültürlerarası farkındalığın oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Böylelikle Avrupalılaşmayı ve Avrupalı olma bilincini desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Norm İnşasında Kültürel Benzerlik, AB Bütünleşmesi, AB'nin Yükseköğretim Politikaları, Erasmus+

Giriş

İnşacı yaklaşıma göre uluslararası örgütler devletleri etkileyen önemli unsurlardan birisi olarak görülmektedir. Bu teoriye göre uluslararası örgütler diğer aktörlerin de içinde bulunduğu sosyal mekanlar olarak görülmekte ve sosyal etkileşime açık oldukları için devletleri derinden etkilemektedir (Finnemore ve Sikkink, 1998, s.899). Sosyal etkileşim nedeniyle uluslararası örgütler içinde uluslararası normlar devletler tarafından daha kolay benimsenmekte ve iç siyasete entegre edilmektedir. Ulus-üstü bir yapılanma olan AB uluslararası normları üyeleri arasında kolaylıkla yaymaktadır. Bununla birlikte, AB'nin eğitim politikaları ile "Avrupa Kültürü" yani kültür birliği sağlama çabaları uluslararası norm inşasında kültürel benzerliğin olumlu etkisi kapsamında değerlendirilebilir. Norm inşasında kültürel eşleşme, oluşturulan normların kolaylıkla diğer ülkelerde içselleştirilmesini sağlamaktadır. AB de oluşturduğu normların üye ülkelerinde benimsenmesi için ortak politikalarını bütünleşme ve Avrupalılaşmayı kolaylaştıracak şekilde belirlemektedir (Börzel, 2003, s.2).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle AB devletlerinin bir arada olmak için yalnızca ekonomik değil, sosyal, siyasal ve kültürel etkenlere de ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Bu nedenle AB'nin ekonomik politikaları yetersiz kalmaya başlamıştır. Kültür ve eğitim alanlarında da politikalar yürütülmeye başlanmıştır (Fontaine, 2010, s.11-12). AB'nin eğitim alanındaki hibe program-

larından Erasmus+, eğitim ve kültür alanında bütünleşmeye katkı sağlamaktadır. Özellikle, yükseköğretim ve gençlik alanındaki hareketlilik, AB üyesi devletler arasında kültürlerarası iletişimi kolaylaştırmakta ve Avrupalılaşmanın yaygınlaşmasında etkili olmaktadır. Bununla birlikte, 2015 yılında başlatılan ortak ülkelerle hareketlilik programı kapsamında, sadece program ülkelerinin değil, ortak ülkelerdeki personel ve öğrencilerin hareketliliği de amaçlanmaktadır. Bireylerin öğrenme hareketliliği ile hem üniversite öğrencileri hem de personeli program ülkelerini ziyaret etmektedir. Bu süreçte farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve kültürleri öğrenilmektedir.

Erasmus+ Programı'nın AB bütünleşme sürecine katkıları uluslararası ilişkiler teorileri çerçevesinde fazlaca ele alınmış bir konu değildir. Erasmus+ Programı'nın uluslararası tecrübe, çok kültürlü ortamda eğitim ya da staj, kişisel gelişim, uluslararası network oluşturma, farklı ülkelerin eğitim sistemini tanıma gibi katkıları herkes tarafından bilinen katkılardır. Bu katkılar programın üniversitelere ve öğrencilere kazandırdığı faydalar olarak adlandırılmaktadır. Bunların dışında Erasmus+ Programı'nın bir de topluma kazandırdığı faydalar vardır. Bu faydalar da ülkenin tanıtımı, eğitimde kalitenin artırılması, üniversite ve iş dünyası arasında işbirliğinin yaygınlaştırılması, dil ve kültür tanıtımı olarak sıralanmaktadır. Bütün bu toplumsal kazanımlara ek olarak, bir de Erasmus'un AB entegrasyon sürecine katkıları vardır (European Union, 2012). Yükseköğretim kurumlarında yapılan değerlendirmelerde, Erasmus'un bütün kazanımlarından söz edilirken, entegrasyon sürecine olan etkileri üzerinde çok durulmamaktadır. Özellikle de norm inşasında kültürel benzeşmenin önemi ve Erasmus'un AB bütünleşme sürecine etkileri arasındaki ilişki ele alınarak bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada, Erasmus+ hareketlilik programının kültürel benzerlik etkisiyle AB bütünleşme sürecine olan katkıları üzerinde durulacaktır. Bu çalışma ile Erasmus+ Programı'nın yalnızca maddi destek sağlayan bir hibe programı olmadığı, özellikle entegrasyona sağladığı faydalarla AB bütünleşme süreci için çok önemli bir role sahip olduğu anlatılacaktır.

Teorik Çerçeve: Uluslararası Norm İnşası

İnşacılık Teorisi Perspektifinde Uluslararası Norm İnşası

Uluslararası sistemin şekillenmesinde önemli bir rolü olan normlar, inşacılara göre sosyal olarak inşa edilmektedir (Wendt, 1995, s.71). Norm yapıcılar tarafından ortaya çıkarılan ve norm alıcılara aktarılan normların ortaya çıkış aşamaları üç adımda özetlenmektedir. Bunlardan ilki normların ortaya çıkmaya başladığı norm oluşumu, ikincisi yaygınlaştırıldığı norm yayılması ve üçüncüsü ise norm alıcı aktörler tarafından benimsendiği norm içselleştirilmesidir (Finnemore ve Sikkink, 1998, s.895). Birinci aşamada norm girişimcileri yeni normlar ortaya çıkarırlar. Checkel, norm yayılma mekanizmasının bu aşamasını karar alıcıların bir araya gelerek politikayı değiştirdikleri ve yeni normlar ürettikleri aşama olarak tanımlamaktadır (1999, s.88). Bir normun oluşumunda hem hükümet politikaları etkili olmakta hem de tarihi ve kültürel süreçler katkı sağlamaktadır (Finnemore ve Sikkink, 1998, s.900). İkinci aşama, normların norm alıcılar tarafından benimsendiği ve kabul edildiği aşamadır. Bu aşamada norm alıcıların normu kabul etmek için üç farklı motivasyonunun olduğundan söz edilmektedir. Bunlar meşruiyet, uygunluk ve saygınlık olarak sıralanmaktadır (Finnemore ve Sikkink, 1998, s.903). Norm yayılma mekanizmasının son aşaması, normların içselleştirilme aşamasıdır. Bu aşamada norm alıcı aktörler tarafından kabul edilen normlar, içselleştirilerek davranış halini almaktadır. Checkel, bu aşamada politik baskının değil, sosyal öğrenme sürecinin etkili olduğunu savunmaktadır (1999, s.88). Finnemore ve Sikkink'e göre norm içselleştirilmesi norm yayılma mekanizmasının ulaşmak istediği esas sonuçtur (1998, s.895). İnşacılık teorisinde açıklanan normların yayılma mekanizmaları, AB entegrasyon sürecinde Avrupalılaşma literatüründe de kullanılmaktadır. AB normlarının üye devletler arasında yayılması ve yaygınlaştırılması anlamına gelen Avrupalılaşma kavramı, AB normlarının bir grup tarafından diğerine transfer edilmesini ifade etmektedir (Flockart, 2010, s.791).

Avrupalılaşma: AB Normlarının Yayılma Süreci

Avrupalılaşma kavramı, AB bütünleşme sürecinde önemli adımlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Börzel, Avrupalılaşma sürecini AB'nin oluşturduğu Avrupa politikalarının, normlarının, kurallarının, prosedürlerinin ve politika süreçlerinin AB üye devletlere aktarılması ya da transfer edilmesi olarak görmektedir (2003, s.2). Bu açıklamada dikkat çeken en önemli nokta, Avrupalılaşma sürecinin de norm yayılma sürecinden bahsetmesidir. Avrupalılaşma kavramının tanımı üzerinde farklı teorisyenler

farklı açıklamalarda bulunmuştur. Bulmer, Avrupalılaşma ile ilgili iki farklı anlayışın bulunduğunu belirtmektedir (2007, s.47). Bu anlayışlardan ilki politikanın, kurumsal düzenlemelerin, kuralların, inanışların ve normların Avrupa'dan diğer kurumlara transfer edilmesi şeklindedir. İkincisine göre ise Avrupa'da politika, kurumsal düzenleme, kurallar, inanışlar ve normların transferi ile kapasite geliştirmedir. Her iki anlayışın da ortak olan yanı, normların bir yerden diğerine transfer edilmesidir. Diğer taraftan Radaelli'ye göre Avrupalılaşma, resmi ve gayri resmi kuralların, prosedürlerin, politikaların, uygun davranışların ve paylaşılan inanış ve normların inşa edilme, yayılma ve kurumsallaştırılma süreçleridir (2000, s.4). Bu tanımdaki en önemli nokta, Avrupalılaşma kavramının inşa edilme, yayılma ve kurumsallaştırılma süreçlerinin norm inşa etme ve yayılma süreçleri ile benzerlik göstermesidir. Avrupalılaşma sürecinde norm inşa sürecine benzeyen bir diğer mekanizma da sosyal öğrenme (social learning), uyum sağlama (adaptation) ve ders alma (lesson-drawing) mekanizmasıdır. (Schimmelfennig ve Sedelmeie, 2005). Son olarak, Börzel'e göre Avrupalılaşma yalnızca Avrupa'nın üye devletler üzerindeki etkisi değil, aynı zamanda, diğer devletlerin de Avrupa üzerindeki etkisi anlamına gelmektedir (2002, s.194). Avrupalılaşma sürecinde, üye devletler, AB kurallarını ve normlarını benimsemekte ve bunları karar alma mekanizmalarında kullanmaktadırlar.

Uluslararası ilişkiler disiplininde her sürecin açıklanmasında bir uluslararası ilişkiler teorisi kullanılmaktadır. Avrupalılaşma sürecinin de sosyal inşacılığa dayalı olduğu belirtilmektedir (Flockart, 2010, s.787). AB bütünleşmesinin bir parçası olan Avrupalılaşma sürecinin norm inşası ve norm yayılması mekanizmaları açısından inşacılık teorisinin önermeleri ile benzeştiği, bu nedenle de bu sürecin açıklanmasında inşacılık teorisinden faydalanılabileceği düşünülmektedir (Börzel ve Risse, 2009, s.2). Avrupalılaşma sürecinde kurallar ve normlar bir kurumdan diğerine transfer edilirken genellikle içselleştirme, sosyal öğrenme, uyum sağlama ve kurumsallaşma yoluyla davranışsal değişime neden olmaktadır (Flockart, 2010, s.796). Süreç içerisindeki bu mekanizma, Finemore ve Sikkink'in norm oluşumu, benimseme ve içselleştirme aşamaları ile örtüşmektedir. Bu nedenle, inşacılığın norm inşası aşamasında karşılaşılan zorluklar ve bu süreci kolaylaştıran etkenler, aynı zamanda Avrupalılaşma sürecini de aynı şekilde etkilemektedir.

Uluslararası Norm İnşasında Kültürel Benzerlik

Normların yayılma süreci üzerinde çalışmalar yürüten araştırmacılar bu süreçte en etkili kolaylaştırıcının norm yapıcı ve norm alıcı aktörler arasında kültürel uyumluluk olduğunu savunmaktadır. Strang ve Meyer'e göre aktörlerin ait olduğu sosyal ve kültürel gruplar aktörler arasında bir bağ oluşturmaktadır. Aynı kültürel grup içinde yer alan aktörler arasında normlar ve fikirler daha hızlı yayılmaktadır (1993, s.490). Norm yapıcılar tarafından oluşturulan normlar öncelikle bu yapıcılar ile kültürel olarak eşleşen norm alıcılar tarafından benimsenmekte ve daha sonra uluslararası sistemde diğer aktörlere yayılmaktadır. Checkel bu konu ile ilgili olarak oluşturulan bir normla hedef ülke arasında kültürel eşleşme (cultural match) varsa normun yayılması ve içselleştirilmesinin daha hızlı olacağını savunmaktadır (1999, s.87). Uluslararası sistemde hızlı bir şekilde yaygınlaşmanın çağdaş ulus devletlerin homojen kültürel yapısına bağlı olduğu belirtilmektedir (Strang ve Meyer, 1993, s.491). Normların davranışı etkileyeceği sosyal ortamlar hazırlayan kültürel olumlama (cultural validation) kavramı, yerelliğe ulaşan normun norm alıcı topluluk tarafından benimsenip benimsenemeyeceğinin kültürel ve sosyal sınırlarının çizildiği mekanizma olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, normların anlamının kültürel pratikler (cultural practices) çerçevesinde belirlenmesinde kullanılmaktadır (Wiener, 2007, s.3). İnşacılar, kültürel olumlamanın da normun yayılmasında ve yaygın kabul görmesinde yapıcı ve önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Norm savunucusu ve norm alıcısı arasında sosyal ve kültürel karakteristiğin benzeşmesi norm yayılmasını kolaylaştırdığı için normların inşa edilmesinde kültürel benzerlik ve olumlama unsurları olumlu etki oluşturmaktadır.

Kültürel benzerliğin norm inşası sürecinde normların norm yapıcı aktörlerden norm alıcı aktörlere transfer edilmesini kolaylaştırıcı etkisi Avrupalılaşma sürecinde de olumlu katkı sağlamaktadır. Normların yayılma süreci ile benzer yayılma mekanizmasına sahip olan Avrupalılaşma sürecinde AB normları kültürel açıdan aynı grupta yer alan üye devletler arasında daha kolay ve hızlı yayılmaktadır. Eğitim politikaları ile amaçlanan "Avrupalılaşma" ve "Ortak Avrupa Kültürü" kavramlarının yaygınlaştırılması da kültürel benzerlik hedefine yöneliktir. Temel amacı üye ülkelerin vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve onlara Avrupalılık bilincini aşlamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve üye ülkelerin tüm ar-ge çalışmalarına etkin katılmalarını sağlamak olan AB eğitim politikaları, eğitim alanında da bütünleşmeyi amaçlamaktadır (Sağlam, 2011, s.91). AB eğitim hibe programlarından birisi olan Erasmus+, sağladığı hareketlilik fırsatları ile bu amaçlara hizmet etmektedir.

AB Eğitim Politikaları ve Erasmus+ Programı

AB eğitim programları her dönem yenilenmiş ve farklı bir konuyu da içine alarak gelişme göstermiştir ve yeni bir norm inşa etmiştir. (Bkz. Tablo 1-2)

Tablo 1

AB Antlaşmalarının Yürürlükte Oldukları Dönemde Yürütülen Eğitim Programları ve Politikaları

Yıl	Yürürlükteki Antlaşma	Eğitim Programı	Sosyal Politika	Eğitim Politikası
1987	Avrupa Tek Senedi	Erasmus Programı COMETT Programı	Ekonomik bütünleşme ve istihdam	Gençlerin istihdam edilmesi, yükseköğretim kurumları arasında işbirliği ve Üniversite-Sanayi işbirliği
1992	Maastricht Antlaşması	Erasmus Programı	Avrupa vatandaşlığı ve ortak Avrupa kültürü oluşturma	Eğitim alanında işbirliği ve değişim, eğitimde Avrupa boyutu oluşturmak, akademik tanınma
1997	Amsterdam Antlaşması	Sokrates Programı - I	Avrupa vatandaşlığı kavramının güçlenmesi ve Avrupa kültür mirasının paylaşımı	AB kurumları arasında eğitim alanında işbirliği ve değişim, yetkinliklerin geliştirilmesi, açık ve uzaktan eğitimin desteklenmesi, akademik denklik
2000	Nice Antlaşması	Sokrates Programı-II	Avrupa bilinci oluşturma, kültür tanıtımı	Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek, eğitimin herkese açık ve erişilebilir olması
2008	Lizbon Antlaşması	Hayat Boyu Öğrenme Programı Erasmus+ Programı	Sosyal uyum ve vatandaşlığın aktif kullanılması, Avrupa vatandaşlığı ve Avrupalılışmanın geliştirilmesi	Eğitimde kalitenin iyileştirilmesi, Hayat boyu öğrenmenin açık hale gelmesi, eğitimin dış dünyaya açılması

Avrupa Birliği'nin gelişme sürecinde imzalanan anlaşmaların yürürlüğe girdiği dönemlerde ortaya çıkan eğitim programlarının her biri yeni bir sosyal politika inşa etmiştir.

Tablo 2

AB Eğitim Programlarının İnşa Ettiği Normlar

Yıl	Eğitim Programı	İnşa Ettiği Norm
1987	COMETT Programı	Gençlerin istihdamı
1987	Erasmus Programı	Avrupa vatandaşlığı
1995-2006	Sokrates Programı I-II	Avrupa kültür mirasının korunması
2007-2013	Hayat Boyu Öğrenme Programı	Yaşam boyu öğrenme
2014-2020	Erasmus+ Programı	Avrupalılışma ve Avrupalı olma bilinci

Tablo 2'de belirtildiği gibi 1987 yılında gençlerin istihdamı ve Avrupa Vatandaşlığı üzerine odaklanan program daha sonra Avrupa kültür mirasının korunması ve yaşam boyu öğrenmeye önem vermiştir. 2014 yılına gelindiğinde ise Avrupalılışma ve Avrupalı olma bilinci önem kazanmıştır.

2013 yılında Hayat Boyu Öğrenme Programı sona erince bu programın yerini alacak ve AB'nin eğitim politikalarının uygulanmasını sağlayacak yeni bir program ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak için AB'nin eğitim, öğretim, gençlik ve spor programları Erasmus+ adı altında toplanmıştır. Erasmus+ bireylerin öğrenme hareketliliğinde, en önemli iki hareketlilik türü olan

öğrenci ve personel hareketliliğinin pek çok faydası bulunmaktadır.

Erasmus+ programının bireylerin öğrenme hareketliliği faaliyeti altında yürütülen bütün programlar aracılığı ile gerçekleştirilen öğrenci, gençlik, personel ve gönüllü hareketliliklerinin öncelikli olarak kültürel etkileri bulunmaktadır. Katılımcılar, gittikleri farklı ülkelerdeki kültürleri hareketlilik süreleri boyunca öğrenmekte ve bu kültürlerle uyum sağlamaktadırlar. Özellikle yükseköğretimde öğrenci ve personel hareketliliğinden yararlanan katılımcılar, gittikleri ülkelerde kendilerini ilk olarak farklı bir kültürle tanışma ortamında bulmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak kültürel farkındalık bilinci ve farklı kültürlerle karşı pozitif bir tutum geliştirme alışkanlığı kazanmaktadırlar. Avrupa kültürünün tanıtılması sayesinde katılımcılarda Avrupalı olma ve Avrupa vatandaşlığı kimlikleri de gelişmektedir. Farklı ülkede bulunan katılımcılar, karşılaştıkları kültür ve kendi kültürleri arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Erasmus+'ın hareketliliğe katılanların dil gelişimine katkısı olduğu daha önce de belirtilmiştir. Dil, farklı kültürlerle iletişim kurmada ilk araç olduğu için dil gelişimi kültürel boyuta katkı sağlamaktadır. Dil ve kültür bir toplumu oluşturan en önemli araçlardandır. Erasmus+ programı ile dil ve kültür birliği sağlanarak Avrupa vatandaşlığı bilincinin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve bu yöntem anketle desteklenmiştir. Anket soruları hazırlanırken hem nitel sorular hem de nicel sorular sorulmuştur. İlk olarak araştırma problemi belirlenmiştir. Bu araştırma Erasmus+ hareketliliğine katılan öğrencileri hedef almaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'de Orta Anadolu'da yer alan bir araştırma üniversitesinde Erasmus+ hareketliliğine katılan 75 kişilik bir grup öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem belirlendikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Bu çalışmada kullanılan nitel veri toplama tekniği birincil kaynak olarak bilinen anket yöntemidir. Anket soruları hazırlanırken liste hazırlama soruları, iki seçenekli ve çok seçenekli sorular, ölçeklendirme soruları ve kısa cevaplı ve uzun cevaplı sorular kullanılmıştır. Anket sonucunda bulgular ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında uygulanan ankete Orta Anadolu'da yer alan bir araştırma üniversitesinden Erasmus+ hareketliliğinden faydalanmış 75 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler, Avrupa'nın 18 farklı ülkesinde Erasmus+ hareketliliği gerçekleştirmiştir. Bu hareketliliklerden en uzununu yedi ay sürmüştür. Araştırmada gençlere yurt dışına gitmelerinde etkili olan en önemli motivasyonlarının ne olduğu sorulmuştur. Bununla ilgili olarak gençleri motive eden ilk beş nedenden birincisi yurtdışına çıkmak ve yeni insanlarla tanışmak olmuştur. Katılımcıların %73,7'si bu cevabı vermiştir. Gençlerin Erasmus+ hareketliliğine katılmalarındaki en büyük etken yurtdışında bulunmak ve yabancı uyruklu insanlarla tanışmaktır. İkinci olarak verilen cevap uyum sağlama, problem çözme ve merak gibi sosyal becerileri geliştirmek olmuştur. Katılımcıların % 69,3'ü Erasmus+ yapmalarında etkili olan sebebin bu olduğunu belirtmiştir. Üçüncü popüler cevap ise başka bir ülke hakkında bilgi sahibi olmaktır. Katılımcıların %66,7'si bu faaliyetten yabancı bir ülke ve bu ülkenin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak için faydalanmaktadır. Dördüncü popüler cevap farklı öğrenim içeriklerini ve müfredatları tanımak ve tecrübe etmektir. Bu cevabı katılımcıların %64'ü vermiştir. Motivasyonla ilgili en sık verilen diğer cevap ise kişisel ve profesyonel ağ oluşturmaktır. Bu cevabı da katılımcıların %58,7'si tercih etmiştir. Katılımcıların yurtdışına çıkmalarında etkili olan sebepler incelendiğinde gençlerin Erasmus+ hareketliliğine farklı kültürler tanıma, bu kültürlerle adapte olma becerisi elde etme ve yeni insanlar tanıyarak farklı bir ağ oluşturma hedefleriyle katıldıkları görülmektedir. Araştırmanın devamında katılımcılara kişisel gelişimleri ile ilgili sorular sorulmuştur.

Ankete göre katılımcıların Erasmus+ hareketlilikleri sırasında kullandıkları dil öncelikli olarak İngilizcedir. Bunun yanında Almanca, Fransızca, İspanyolca ve Fransızca dilleri de ikincil dil olarak kullanılmıştır. Katılımcılara yurtdışı hareketlilikleri süresince yabancı dillerini geliştirip geliştirmedikleri sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların %81,3'ü Erasmus+ hareketliliğinin yabancı dil gelişimlerine katkı sağladığını, %16'sı hareketlilik öncesinde zaten yabancı dillerinin iyi olduğunu ve %5,3'ü ise yabancı dil gelişimine Erasmus+'ın katkıda bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların %70,7'si gittikleri ülkelerde İngilizce dışında kullanılan dillerde de kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Araştırma sonucunda gençlerin çoğunluğu yabancı dil gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Katılımcıların Erasmus+ Programının Avrupa Bütünleşmesine Katkısına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın sonlarına doğru katılımcılara AB ve kültürel benzeşme ile ilgili olarak açık uçlu sorular sorulmuştur. Konu ile ilgili “Erasmus+ programının kültürlerarası öğrenme ortamı sağlayarak AB bütünleşmesine katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz?” ve “Hareketlilik sonrası Avrupa Birliği ile ilgili algınız nasıl değişti?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların %92’si Erasmus+ programının Avrupa bütünleşmesine katkı sağladığını, % 6,7’si konu ile ilgili kararsız olduğunu, %1,3’ü ise katkı sağlamadığını belirtmiştir. AB algısının nasıl değiştiği sorusuna katılımcıların %36’sı bu algının değişmediğini söylemiştir. % 64’ü ise AB algısının olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir. Katılımcı 7, bu soruya “AB ile ilgili algım iyi yönde değişti çünkü AB fikri Avrupa vatandaşlığını oluşturmaktadır. Avrupa’daki insanlar ırkçılık nedeniyle birbirlerine ayrımcılık yapmamaktadır. Bu da barışçıl bir ortamın oluşmasını sağlamaktadır” şeklinde cevap vermiştir. Katılımcının bu cevabı Erasmus+’ın AB bütünleşmesini desteklemek için Avrupa vatandaşlığına katkı sağladığını desteklemektedir. Katılımcı 15’in cevabı ise “Dürüst olmak gerekirse iki kültür arasında büyük bir fark olduğunu bu nedenle de Türkiye’nin Avrupa Birliği’nin bir parçası olamayacağını fark ettim. Fakat Avrupalılar diğer insanlara karşı açık görüşlü ve hoşgörülü oldukları için ben ve diğer yabancılar Avrupa’da yaşayabilir ve çalışabiliriz” şeklindedir. Bu görüş de kültürel benzeşme olmadan bütünleşmenin de gerçekleşmeyeceği fikrini desteklemektedir. Katılımcı 21 de “AB pek çok farklı kültürden oluşan tek bir devlet gibidir” demiştir. Buna benzer olarak katılımcı 24 ise “AB kültürler arasında anlayışı geliştiren bir yerdir” ekinde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu Erasmus+ hareketliliği sonrasında AB algısının olumlu yönde değiştiğini belirtirken, katılımcı 61 “Avrupa’ya gitmeden önce Avrupalıların farklı yaşam tarzlarına, inanışlara ve düşüncelere açık olduklarını düşünürdüm. Fakat sonra AB’nin yalnızca değiştirebileceği insanları ve ülkeleri benimsediğine şahit oldum. Eğer Avrupalılar gibi düşünmüyor ve yaşamıyorsanız Avrupa’da hoş karşılanmazsınız” şeklinde olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşe göre AB, yalnızca kendisi ile kültürel olarak benzeşen ve kolaylıkla değiştirebileceği ülkeleri üye olarak seçmekte ve yaşam tarzı, inançları ve anlayışları farklı olan ülkeler kolaylıkla AB’ye üye olamamaktadır. Son olarak ise katılımcı 75, “AB’nin öğrencilere farklı kültürleri ve ülkeleri tanımaları için fırsat sunmasını takdir ediyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, AB’nin Erasmus+ hareketliliği sayesinde katılımcıların AB algısını olumlu yönde değiştirdiği gözlemlenmiştir.

Katılımcıların Erasmus+ Hareketliliği Sonrasında “Avrupalı Olmak” Konusundaki Görüşleri

Çalışmada, katılımcılara Erasmus+ hareketliliği sonrasında “Avrupalı olmak” ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırma sorusu “Hareketlilik sonrasında ‘Avrupalı olmayı’ nasıl tanımlarsınız?” şeklindedir. Katılımcıların bu bölümde verdikleri cevapta, Avrupalı olmak kavramı ile ilişkilendirdikleri ilk beş kelime “özgürlük, tolerans, açık görüşlü olmak, demokrasi ve saygı gösterme” olmuştur. Katılımcılar, Erasmus+ hareketliliği sonrasında Avrupalıları özgür, başkalarının düşüncelerine ve kültürlerine tolerans ve saygı gösteren ve demokratik kişiler olarak tanımış ve tanımlamışlardır. Katılımcıların bu soru ile ilgili bire bir görüşlerine bakıldığında, katılımcı 1 “Avrupalı olmak kişinin bir değil birden fazla anavatanının olmasıdır” demiştir. AB üyesi ülkeler arasında geçişin kolay olması katılımcının bu yorumu yapmasında etkili olmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcı 5, “Avrupalı olmak 28 ülkede insanların hangi milletten olduğunun bir öneminin olmaması demektir. Herkes aynı hak ve eşitliğe sahiptir. Umarım bu durum tüm dünyada da geçerli olur” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcı 10’un tanımı ise “Aynı anda farklı kültür ve tarihe sahip olmak” şeklindedir. Farklı kültür ve tarihe sahip ülkeler kültürel benzeşme, saygı ve toleransla birleşerek AB’yi oluşturmaktadır. Katılımcı 27, “Bence Avrupalı olmak aynı değerleri paylaşmaktır. Demokrasi ve konuşma özgürlüğü en önemli değerlerdendir. Bu değerler Avrupalı kimliğinin temellerini oluşturmaktadır. AB içinde dolaşma özgürlüğü bu kimliğe özgü bir haktır. Bu değerler karşıt görüşlere karşı savunulmalıdır” demiştir. Ortak bir amaç için farklı kültür ve geçmişlerden gelen ülkeler Avrupalı kimliğini oluşturan aynı değerleri paylaşmaya başlamıştır. Katılımcı 46’nın tanımı “Avrupalı olmak büyük bir kültürel mirasa ait olmaktır” şeklindedir. Katılımcı 65, “Avrupalı olmak farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşamaktır” demiştir. Son olarak katılımcı 75 görüşlerini “Avrupalı olmak yalnızca coğrafi bir farklılık değil aynı zamanda AB’nin değerlerini ve ilkelerini benimsemektir” şeklinde belirtmiştir. Bu soruda verilen yanıtlara bakıldığında, farklı kültürlerden ve geçmişlerden gelen pek çok insanın bir araya gelerek AB değerlerini ve ilkelerini benimsedikleri açıkça ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların Erasmus+ Hareketlilik Programının Avrupalılaşmaya Katkısına İlişkin Görüşleri

Çalışmanın son bölümünde katılımcılara sorulan son soru Avrupalılaşma ile ilgilidir. Araştırma sorusu “Erasmus+ hareketliliğinin katılımcıların Avrupalılaşmasına katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” şeklindedir. Bu soruda katılımcıların %89,3’ü hareketliliğinin Avrupalılaşmaya katkısının olduğu yönünde cevap vermiştir. %8’i katkısının olmadığını, %2,6’sı ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların konu ile ilgili detaylı görüşlerine bakıldığında, Katılımcı 21, “Benzer kültürel geçmişe sahip olan ulusların birleşme fikrinden çok şey öğreniyoruz. Bunun Türkiye için de mümkün olmasını diliyorum. Erasmus+ Avrupalılaşmaya her zaman katkı sağlamaktadır” demiştir. Katılımcı 34, “Erasmus+ hareketliliği önyargıları yok ederek Avrupalılaşmaya katkıda bulunmaktadır” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı 35 ise “Erasmus+ sosyal farkındalığı artırmak için bir araç olduğundan Avrupalılaşmaya katkıda bulunmaktadır. Türklerin ülkedeki problemleri fark etmelerine ve bunlara çözüm bulmak için harekete geçmelerini de sağlamaktadır” şeklinde açıklama yapmıştır. Katılımcı 42, “Erasmus+ farklı kültürleri ve Avrupa ortamını keşfetmeni sağladığı için Avrupalılaşmaya katkı sağlamaktadır” demiştir. Katılımcı 45, “Erasmus+ katılımcılara Avrupa kültürü ile ilgili olarak yeni bakış açıları kazandırdığı için Avrupalılaşmayı bir şekilde sağlamaktadır” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Yine kültürle alakalı olarak katılımcı 53, “Eğer Erasmus+’a katılan kişiler farklı kültürlerden insanlarla iyi anlaşır, Avrupalılaşma daha fazla olacaktır” şeklinde açıklama yapmıştır. Son olarak katılımcı 66 da, “Katılımcılar orada yaşayarak Avrupa ülkeleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaktadır. Başka kültürlerden insanlarla farklı ülkelerde yaşamının o kadar da zor olmadığını fark etmektedirler. Eğer bulundukları ülkeler gelişmiş ülkelere daha iyi iş olanaklarını da keşfederler. Bütün bunlar katılımcıların Avrupalılaşmasını sağlamaktadır.” şeklinde yorum yapmıştır. Katılımcılar Erasmus+’ın kültürel etkileşim sayesinde kültürel benzeşmeye ve bu sayede Avrupalılaşma ve Avrupa entegrasyonuna katkı sağladığını savunmaktadır.

Sonuç

AB eğitim politikalarının temel hedeflerinden en önemlileri, Avrupa vatandaşlığı kavramını güçlendirmek ve kültürlerarası öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bunu gerçekleştirmek için 1997 yılından itibaren Erasmus+ hareketliliği ile bireylerin kültürlerarası öğrenme ortamına katılmasına olanak sağlamaktadır. Anket çalışmasını uygulayan katılımcıların görüşleri de Erasmus+’ın AB bütünleşmesine katkısını desteklemektedir. Avrupa Komisyonu’nun belirlediği Erasmus+ hareketliliğinin temel hedeflerinden birisi katılımcıların yabancı dillerini geliştirmektir. Bir ülkenin kültürünü öğrenmenin ilk aşaması dilini bilmektir. Bu amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek üzere Avrupa Komisyonu Çevrimiçi Dil Desteği ismi verilen sistemi kurmuştur. Bu sistemde Erasmus+ hareketliliğinden yararlanan gençlerin hareketlilik öncesinde ve hareketlilik sonrasında yabancı dil seviyeleri ölçülmektedir. Sisteme göre hareketliliğe katılanların %64,6’sı dil seviyesini hareketlilik sonrası yükseltmiş, %19,4’ü ise düşürmüştür. Katılımcıların %16’sının ise dil seviyelerinde değişim olmamıştır.

Katılımcıların da belirttiği gibi Erasmus+, hareketlilikten faydalanan katılımcılar arasında kültür paylaşımını, kültürel farkındalığı ve farklı kültürlerle saygılı olmayı desteklemektedir. Kültürel benzeşmeye katkıda bulunan Erasmus+, bu sayede AB’nin bütünleşmesine, katılımcıların Avrupalılaşmasına ve Avrupalı olma bilincinin gelişmesine fayda sağlamaktadır. Böylelikle, AB, kendisine üye olan ülkeler arasında normlarını kolaylıkla yaymaktadır. Erasmus+ programı, 2021-2027 yılları arasında kapsadığı için hala devam etmektedir. Bu nedenle 2027 yılına kadar da devam edecek ve sonuçları AB’yi ve üye ülkeleri uzun bir süre daha etkileyecektir. Bu program bir eğitim programıdır. Eğitim kişilerin hayatının yalnızca bir bölümünü değil uzun vadede tamamını etkilediği için programdan yararlanan gençlerin hayatını da uzun vadede etkilemektedir. Bu durum Erasmus+ hareketliliğinin AB normlarının yerleşmesini ve AB bütünleşmesini uzun vadede etkileyeceğinin göstergesidir.

Kaynakça

- Börzel, T. A. (2003). How the European Union interacts with its members?. IHS, Viyana, 1-22.
- Börzel, T. A. (2002). Pace –setting, foot-dragging, and fence-sitting: member state responses to Europeanization. JCMS. Cilt. 40, 2, 193-214.

- Börzel, T.A., ve Risse, T. (2009). Conceptualizing the domestic impact of Europe. The politics of Europeanization. Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Bulmer, S. (2007). Theorizing Europeanization. Paolo Graziano ve Maarten P. Vink, (Der.), Europeanization: new research agenda. Basingstoke: Palgrave MacMillan Yayınları.
- Checkel, J. (1999). Norms, institutions, and national identity in contemporary Europe. International Studies Quarterly. 43, 83-114.
- European Union, (2012) Erasmus Changing Lives, Opening Minds for 25 Years., Belçika: Publications Office of the European Union.
- Finnemore, M. ve Sikkink, K. (1998). International norm dynamics and political change. International Organisation. 887-917.
- Flockart, T. (2010) Europeanization or EU-ization? The transfer of European norms across time and space. Journal of Common Marjet Studies. Cilt. 48, 4,787-810.
- Fontaine, P. (2010) AB Nedir?. Luxemburg: Avrupa Birliği Resmi Yayınlar Ofisi.
- Radaelli, C. M. (2000). Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change. European Integration Online Papers. Cilt. 4, 8, 1-25.
- Sağlam M. vd., (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt. VIII, I, 87-109. <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Schimmelfennig, F., ve Sedelmeier. U. (2005). The Europeanization of Central and Eastern Europe. Ithaca, New York: Cornell Üniversitesi Yayınları.
- Strang, D., ve Meyer, J. W. (1993). Institutional conditions for diffusion. Theory and Society. 22, 487-511. <http://people.soc.cornell.edu/strang/articles/Institutional%20Conditions%20for%20Diffusion.pdf>.
- Wendt, A. (1995). Constructing international politics. International Security. Cilt. 20, 1, 71-81.
- Wiener, A. (2007). The contested meanings of norms, comparative European politics. Cilt. 5, 1-17.

Uzaktan Öğretim Yönetim Sistemi ve Güvenli Ölçme Uygulaması Seçme: Sistematiik Bir İnceleme

İsa Bahat

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
isabahat@ahievran.edu.tr

Metin Işık

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
isik.metin@ahievran.edu.tr

Özet

Covid-19 salgını, tüm dünyayı etkisi altına almış ve eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Bu durum örgün eğitimde uygulanan öğrenme modellerinde değişime ve uzaktan eğitime geçiş ile çevrimiçi öğrenme araçlarının daha etkin kullanımına neden olmuştur. Acil uzaktan eğitim olarak tanımlanan bu dönemin en önemli sorunlarından birisi de kullanılacak araçların belirlenmesi olmuştur. Uzaktan eğitim çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, teknoloji aracılı öğrenme, çevrimiçi işbirlikçi öğrenme, sanal öğrenme, web tabanlı öğrenme vb. şekillerde ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimin en önemli araçlarından birisi öğrenme yönetim sistemleridir. Öğrenme yönetim sistemleri ve güvenli ölçüm uygulamaları uzaktan eğitimde kullanılan araçlardır. Bu araştırmayla amaç; yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim sürecinde gereksinim duyacakları öğrenme yönetim sistemleri ve uzaktan güvenli ölçme uygulamalarını sistematiik bir biçimde sunarak uygun seçimi gerçekleştirmelerine katkıda bulunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Yönetim Sistemi, Uzaktan Güvenli Ölçme Uygulaması, Acil Uzaktan Öğrenme

Giriş

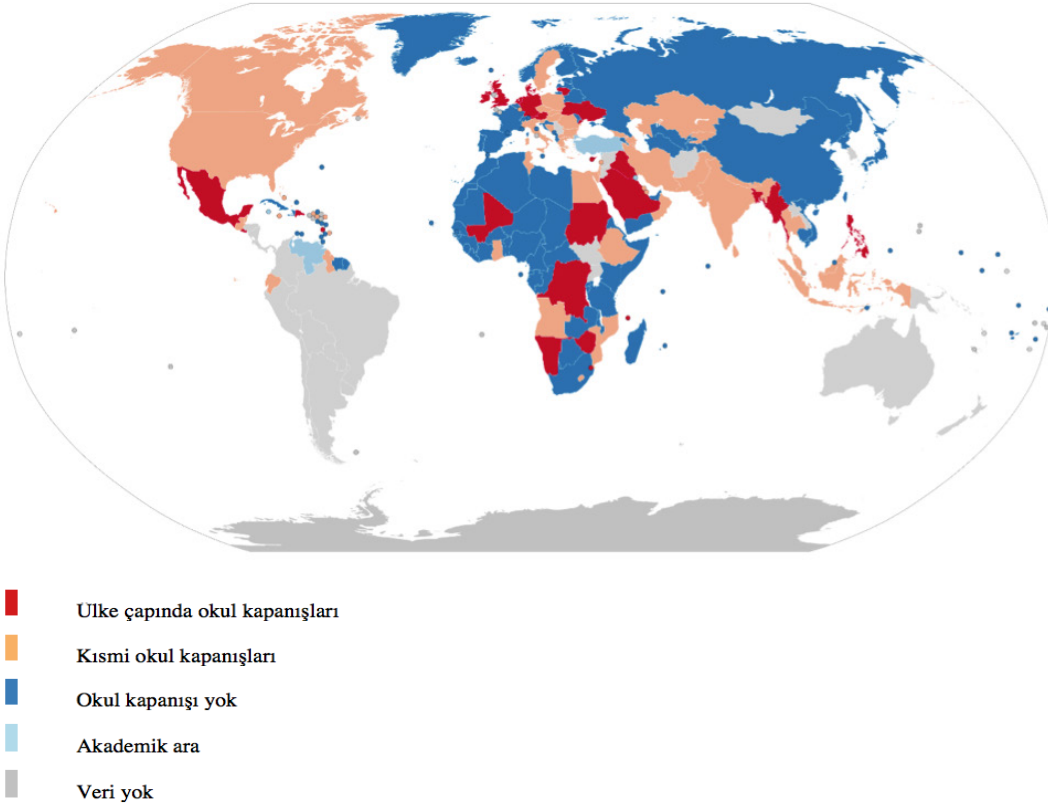
Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS)

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını ile birlikte ülkemizde tüm yaşam pratiklerinde değişimler yaşanmaya başlanmış ve doğal olarak bu durum eğitim-öğretimi de etkilemiştir. Murphy'ye (2020) göre yaşanan salgın sosyal yapıları değiştirerek sosyal mesafenin uygulanmasına ve öğrenme modellerinde değişime neden olmuştur. Covid-19 salgını, yüz yüze eğitimde uygulanan öğrenme modellerinde değişiklik yapılmasına ve tüm dünyada uzaktan öğrenmeye geçilmesine neden oldu. Tüm kıtalarda ve 190'dan fazla ülkede yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyen salgın, eğitim sisteminde tarihte yaşanan en büyük yıkımı yarattı. Okulların ve diğer öğrenim alanlarının kapanması, dünyadaki öğrenci nüfusunun yüzde 94'ünü, düşük ve düşük-orta gelirli ülkelerde yüzde 99'unu etkiledi (Birleşmiş Milletler, 2020). Covid-19, dünya çapındaki eğitim sistemlerini etkileyerek okulların ve üniversitelerin neredeyse tamamen kapanmasına neden oldu. Çoğu hükümet, Covid-19'un yayılmasını azaltmak için eğitim kurumlarını geçici olarak kapattı. 12 Ocak 2021 itibariyle, salgının yayılmasını engellemeye yönelik okulların kapanması nedeniyle yaklaşık 825 milyon öğrenci bu durumdan etkilendi. UNICEF'in yaptığı izlemeye göre, 23 ülkede ülke çapında ve 40 ülkede ise yerel düzeyde gerçekleştirilen kapatma uygulamaları, dünya öğrenci nüfusunun yaklaşık yüzde 47'sini etkilemektedir. 112 ülkenin

okulları şu anda açık durumdadır (UNICEF, 2021).

Şekil 1

COVID-19'un Neden Olduğu Okulların Kapanmasından Etkilenen Öğrenciler (12 Ocak 2021)



Türkiye’de de Covid-19 salgınıyla birlikte eğitim-öğretim kesintiye uğramış, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) almış olduğu karar ile uzaktan eğitim ve hibrit (karma) eğitim uygulanmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin uygulanması ile eğitim-öğretimin sürdürülmesinde yeni araçlar ile yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu başlık altında uzaktan eğitim, Türkiye’de ve dünyada uzaktan eğitim süreci ile uzaktan eğitimde kullanılan çevrimiçi (online) araçlar (öğrenme yönetim sistemi, uzaktan güvenli ölçme uygulamaları) tartışılacaktır.

Uzaktan Öğretim

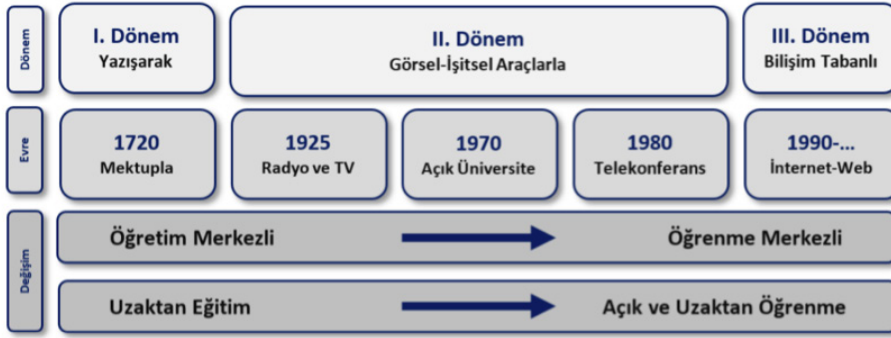
Tüm dünyada yaşanan koronavirüs salgınının etkisiyle acil uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretim etkinliklerinin büyük bir bölümü birçok ülkede uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirilmektedir. Örgün eğitim yapılamaması nedeniyle uzaktan eğitim uygulamaları temel öğrenme aracı olarak kullanılmıştır. Uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme, e-öğrenme, teknoloji aracılı öğrenme, çevrimiçi işbirlikçi öğrenme, sanal öğrenme, web tabanlı öğrenme vb. şekillerde ifade edilmektedir (Conrad, 2006). Uzaktan eğitim, eğitimin paydaşlarının (öğretmen ve öğrenci) birbirlerinden farklı ortamlarda bulunduğu, yüz yüze eğitimden farklı özel ders tasarımları ile öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, teknoloji kullanımının zorunlu olduğu süreçlerdir (Moore ve Kearsley, 2005). Uzaktan eğitim eşzamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) iletişimi sağlayarak yaşanan kısıtları büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır.

Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin dünyadaki gelişimi üç dönem ve beş evrede incelenebilir. 1. Dönemde uzaktan eğitim yazışarak, 2. dönemde görsel-ışitsel araçlarla ve 3. dönemde bilişim tabanlı gerçekleşmiştir. Şekil 2’de bu evreler gösterilmektedir.

Şekil 2

Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri

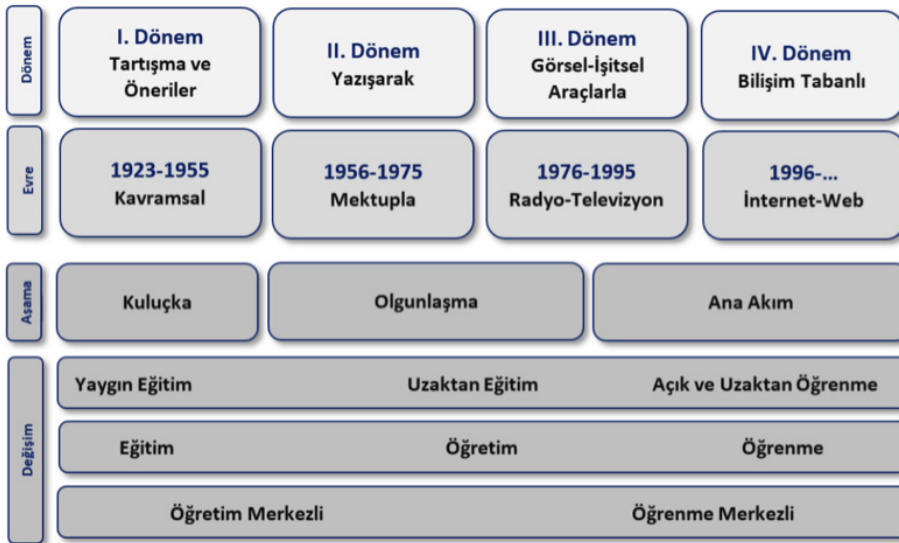


Kaynak: Bozkurt (2016)

Mektupla 1720 yılında başlayan uzaktan eğitim, 1925 yılında radyo ve televizyonun, 1970 yılında açık üniversite, 1980 yılında telekonferans ve 1990’dan günümüze internet ve web araçlarının kullanımıyla gerçekleştirilmektedir. Bu dönemlerde dünyada uzaktan eğitim değişim göstererek öğretim merkezli den öğrenme merkezliye, uzaktan eğitimden açık ve uzaktan öğrenmeye dönüşmüştür.

Şekil 3

Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri

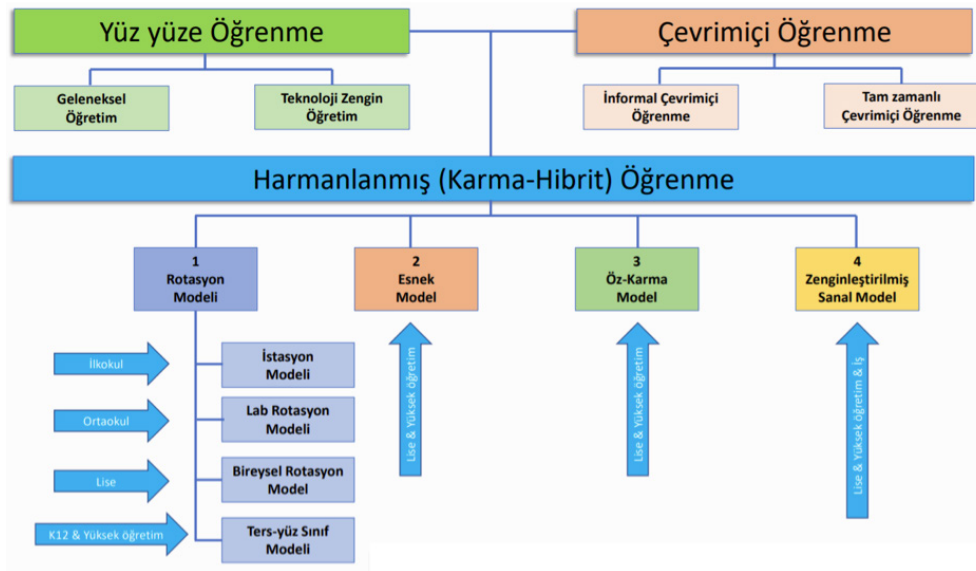


Kaynak: Bozkurt (2017)

Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamındaki değişimini ise dört dönem, dört evre, üç aşama ve değişim süreçleri şeklinde belirtebiliriz. Uzaktan eğitimin birinci dönemi 1923-1955 yılları arasında kavramsal olarak tartışma ve öneriler, ikinci dönemi 1956-1975 yılları arasında mektupla ve yazışarak, üçüncü dönemi 1976-1995 yılları arasında radyo-televizyon gibi görsel-işitsel araçlarla gerçekleştirilmiş ve dördüncü dönem 1996'dan günümüze internet-web ile bilişim tabanlı olarak gerçekleşmektedir. Uzaktan eğitim süreci sırasıyla kuluçka, olgunlaşma ve ana akım aşamalarından geçmiştir. Ülkemizde uzaktan eğitim sürecinin değişimi ise yaygın eğitim, uzaktan eğitim, açık ve uzaktan öğrenme; eğitim, öğretim, öğrenme; öğretim merkezli den öğrenme merkezliye geçiş şeklinde gerçekleşmiştir.

Şekil 4

Öğrenme Yöntem ve Yaklaşımları



Kaynak: (Staker ve Horn; 2012. akt. Demirel, 2020)

Demirel'e (2020) göre öğrenme yöntem ve yaklaşımları yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme olarak ayrılmaktadır. Yüz yüze öğrenme geleneksel öğretim ve teknoloji zengin öğretimi; çevrimiçi öğrenme informal çevrimiçi öğrenme ve tam zamanlı çevrimiçi öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir. Harmanlanmış (karma veya hibrit) öğrenme rotasyon modeli (ilkokul, ortaokul, lise, K12 ve yükseköğretim), esnek model (lise ve yükseköğretim), öz-karma model (lise ve yükseköğretim) ve zenginleştirilmiş sanal modelden (lise, yükseköğretim ve iş) oluşmaktadır. Rotasyon modeli ise istasyon modeli, lab rotasyon modeli, bireysel rotasyon modeli ve ters-yüz sınıf modelinden oluşmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde uzaktan eğitimde kullanılan ve bu araştırmanın da konusu olan dünyada ve Türkiye'de kullanılan öğrenme yönetim sistemleri ve uzaktan güvenli ölçme araçları çeşit ve özellikleriyle birlikte sunulmuştur.

Öğrenme Yönetim Sistemleri

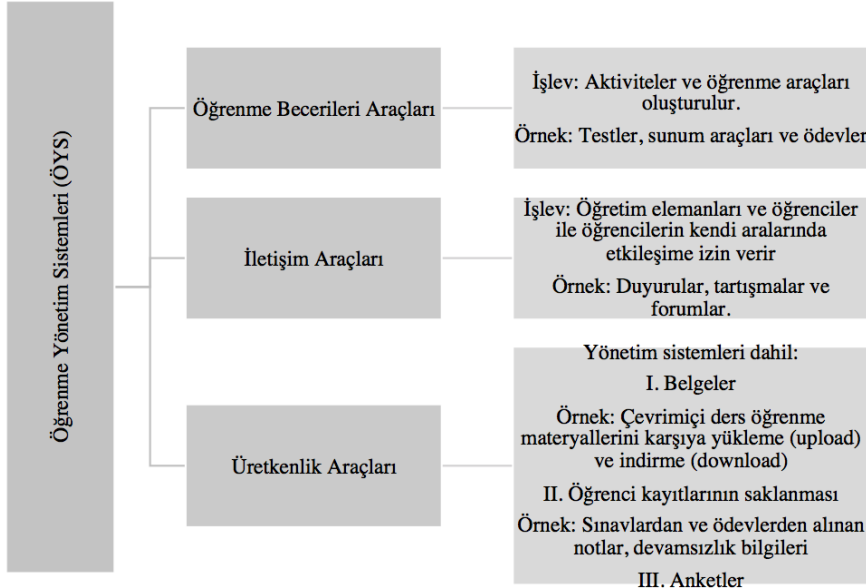
Öğrenme Yönetim Sistemi, öğrenme içeriğini, öğrenci etkileşimini, değerlendirme araçlarını, öğrenme ilerleme raporlarını ve öğrenci etkinliklerini (Adobe, 2009, April 04); (Nasser vd., 2011); (Srichanyachon, 2014) işlemek için tasarlanmış web tabanlı bir yazılım uygulamasıdır. Teknoloji destekli öğretme ve öğrenme modeli, geleneksel bir modelden uzak bir modele taşınmıştır. Bir öğrenim yönetim sistemi (ÖYS), öğretim elemanları ve öğrenciler için öğretme ve öğrenme süreçlerinde temel bir yazılım haline

gelmiştir. Farklı platform türlerinde oluşturulan, geleneksel bilişim teknoloji cihazlarında veya bulut tabanlı kullanılabilen öğrenme sürecini yöneten yazılıma “Öğrenme Yönetim Sistemi” (ÖYS) denir (Aldheleai, Bokhari & Alammari, 2017). Sanal Öğrenme Ortamları olarak da bilinen bu sistemler, kurs yönetimi ve izleme özelliklerinin yanı sıra öğrenme faaliyetleriyle ilgili yüksek düzeyde işlevsellik sunar (Stantchev, Colomo-Palacios, Soto-Acosta & Misra, 2014). Chaubey, ve Bhattacharya’ya göre (2015) öğrenme Yönetim Sistemi, öğretme öğrenme sürecini, eğitim programlarını, sanal sınıfları ve e-öğrenme programlarını yönetmemize, belgelememize, izlememize, raporlamamıza ve değerlendirmemize yardımcı olan bir uygulamadır. Öğrenme Yönetim Sisteminin işlevleri genel olarak 4 ana bölüme ayrılabilir: paydaş işlevselliği, içerik veya kurs yönetimi, bilgi yönetimi, değerlendirme.

Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme sistemlerini, ders yönetim sistemlerini, içerik yönetim sistemlerini, portalları ve öğretimsel yönetim sistemlerini içeren platformlardır (Coates vd., 2005). Öğrenme yönetim sistemleri öğrencilerin çevrimiçi ders öğrenme materyalleri ve ders kılavuzlarını indirmelerine, ödev yüklemelerine, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanlarıyla senkron ve asenkron iletişim kurmalarına imkan vererek çevrimiçi sınav ve testlerle öğrenmelerine katkı sağlar (Jurubescu, 2008). Öğrenme yönetim sistemleri, belirli kurumlar tarafından öğrencileri belirli derslere kaydetmek ve öğrencilerin etkinliklerinin kayıtlarını tutmak için geliştirilen süreçlerden ve sistemlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin, bazen resmi müfredatın gereği bazen de kurumsal sertifika almak amacıyla çevrimiçi dersleri almalarını sağlamak için çeşitli öğrenme seçenekleri geliştirilmiştir. Sınıfta yüz yüze görüşmeye ek olarak, ÖYS aynı zamanda öğretim elemanı ile öğrenciler arasında ve öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimini kolaylaştırır (Kasim & Khalid, 2016).

Şekil 5

Profesyonel Öğrenme Sistem Araçları



Kaynak: Kasim & Khalid (2016).

ÖYS’lerin en önemli özelliklerinden biri, zaman veya mesafe sınırlaması olmaksızın öğrenme ve öğretme ortamı sağlamasıdır (Epping, 2010). Morris (2004), Allen ve Seaman (2005) ’e göre, Öğrenme Yönetim Sistemi, çevrimiçi olarak içeriğin, derslerin ve notların uygun şekilde düzenlenmesini sağlar. Ayrıca tartışma grupları, sohbet oturumları ve çevrimiçi sınavlar dahil olmak üzere multimedya içerikler, ödevler ve destekleyici etkileşim (WEB 2.0 araçları vs.) için araçlar sağlar (Chaubey & Bhattacharya, 2015).

Literatürde, ÖYS üç ana bölümden oluşmaktadır: öğrenme becerileri araçları, iletişim araçları ve üretkenlik araçları (Priyanto, 2009; Srichanyachon, 2014; Wichadee, 2015). Öğrenme becerileri için bir örnek araç, öğrenciler için etkinlikler ve öğrenme araçları için oluşturulan öğrenme modülüdür. Bu araçlar, sınavları, çevrimiçi sunum araçlarını ve ödevleri içerebilir.

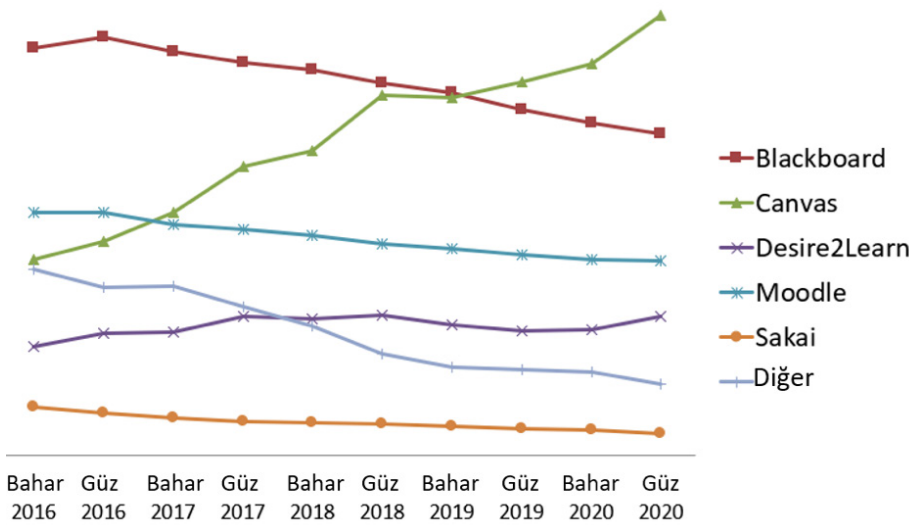
Öğrenme yönetim sistemleri açık kaynak kodlu ve ticari olarak geliştirilmektedir. Moodle, Sakai, ATutor, Claroline, MyGuru2 ve MyLMS gibi birçok açık kaynaklı platform vardır. Bu arada, ticari LMS örnekleri Blackboard, SuccessFactors, SumTotal, Litmos, Angle learning, Geo learning, Cornerstone ve Connect Edu olarak da sıralanabilir (Kasim & Khalid, 2016).

Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması

ÖYS, kullanıcı dostu olma, esneklik, açıklık gibi olumlu özelliklere sahiptir. ÖYS, öğrencilerin sosyal ve kişisel ihtiyaçlarını destekleyen, geri bildirim kolaylaştıran, etkileşimli, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamıdır (Eom, 2014). Ayrıca, ÖYS e-portföyler, Web 2.0, e-posta sistemleri, mobil öğrenme hizmetleri ve üniversitelerde kullanılan diğer sistemlere entegre edilirse, öğrencilerin öğrenmesini ve kullanımını kolaylaştırabilir. ÖYS’de ihtiyaç duyulan en önemli özellik içerik ve kullanıcıların yönetiminin kolay ve etkili olmasıdır (Embi ve Adun, 2010). Altun, Gülbahar ve Madran (2008), öğretim etkinlikleri sırasında ihtiyaç duyulan en önemli özellikleri etkili bilgi yönetimi, gezinme kolaylığı, erişim ve kullanım kolaylığı, kullanım kılavuzları ve rol tanımlamaları, etkileşim, esneklik ve basit iletişim araçları olarak belirtmişlerdir. Bu özelliklerine göre öğrenme yönetim sistemlerinin kullanımı birey, kurum ve ülkelere göre değişmektedir. Amerika ve Türkiye’de kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Şekil 6

2016 Bahar-2020 Güz Dönemi Arasında Amerika Birleşik Devletleri Yükseköğretiminde Kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemleri

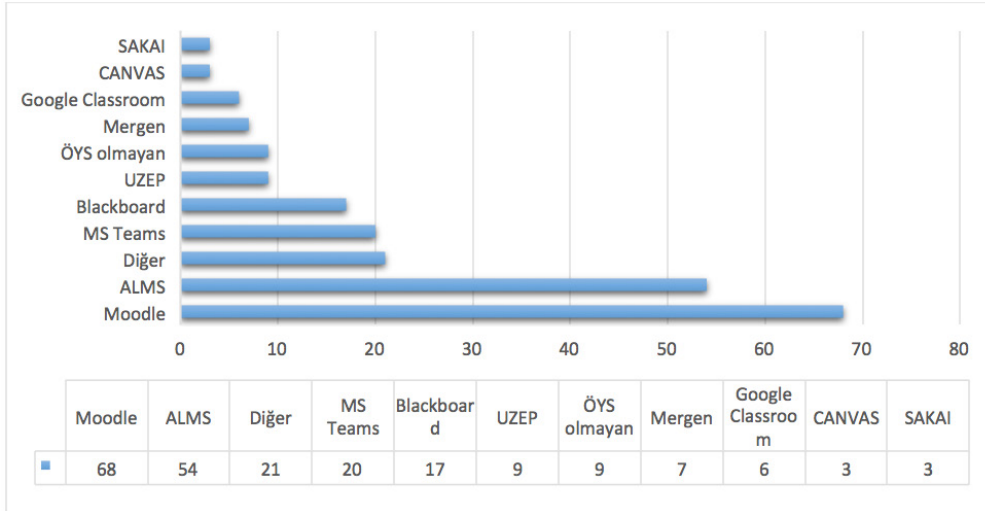


Kaynak: Edu Technice (2021)

Şekil 6’da Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretiminde 2016 Bahar döneminde en yüksek kullanım oranına Blackboard öğrenme yönetim sisteminin, 2020 Güz döneminde ise Canvas öğrenme yönetim sisteminin sahip olduğu görülmektedir. Aynı dönemde Desire2Learn ve Moodle öğrenme yönetim sistemlerinin kullanım oranlarında değişikliğin yaşanmadığı, diğer kategorisinde bulunan öğrenme yönetim sistemlerinin kullanım oranlarının azaldığı ve Sakai öğrenme yönetim sisteminin ise en az kullanıldığı görülmektedir.

Şekil 7

Türkiye'deki Üniversitelerde Kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemleri



Şekil 7 incelendiğinde, Türkiye'de faaliyet gösteren devlet ve vakıf, 207 üniversitede kullanılan öğrenme yönetim sistemleri görülmektedir. Buna göre 68 üniversitede Moodle, 54 üniversitede ALMS, 21 üniversitede (AYDEP, ÜYS, ToltekKampüs, UZEP, ÖYS, ItsLearning, ARASİS vb.) diğer, 20 üniversitede Microsoft Teams, 17 üniversitede BlackBoard, 9 üniversitede UZEP, 7 üniversitede Mergen, 6 üniversitede Google Classroom, 3 üniversitede Canvas, 3 üniversitede ise SAKAI öğrenme yönetim sistemi kullanılmaktadır. 9 üniversitede ise herhangi bir öğrenme yönetim sistemi bulunmamaktadır.

Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) Karşılaştırılması

Türkiye'de yükseköğretim kurumları tarafından sıklıkla kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinden Moodle, ALMS, MS Teams, Blackboard ve AYDEP ÖYS'nin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Moodle

İlk olarak 20 Mayıs 2002 yılında yayınlanan Moodle (Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment-Esnek Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı) açık kaynak kodlu, nesne yönelimli dinamik ve ücretsiz bir öğrenme yönetim sistemidir. Moodle, kullanıcı dostu arayüzü, Moodle GNU General Public Licence – Genel Kamu Lisansı (GPL) ile geliştirilmiştir. Bunun anlamı orijinal lisans değiştirilmediği sürece kaynakta değişiklik yapılabileceği anlamına gelir. Tüm platform (MS Windows, MacOS, Android, iOS) ve tarayıcılarda (MS Edge, Chrome, Firefox, Safari vb.) çalışabilmektedir. Aynı zamanda çevrimiçi mağazalarda (App Store, Google Play) mobil uygulamaları da bulunmaktadır. Eğitimcilere zaman ve mekandan bağımsız bir şekilde kendine ait kurslar ve öğrenme ortamları oluşturma ile çevrimiçi ders öğrenme materyalleri paylaşma olanağı sunar. Aynı zamanda senkron ve asenkron etkileşime izin verme ve öğrencilerin öğrenme yönetim sistemine erişim zamanlarına kayıt altına alma özelliği bulunmaktadır. MySQL ve PostgreSQL veritabanı sistemleri altında ve PHP dilini destekleyen herhangi bir ortamda çalışabilmektedir. Moodle, 14 dile % 100 oranında çevrilmiştir ve toplamda 44 dil için de %50'nin üzerinde çevirisi tamamlanmıştır. Moodle 21 Mart 2021 tarihi itibarıyla Türkçeye çevrilme oranı ise %77'dir. (Moodle, 2021; Kasim and Khalid, 2016).

ALMS

Sakarya Üniversitesi ve Advancity firması tarafından geliştirilmiştir. Asenkron ve senkron erişim olanağı sunmaktadır. Senkron canlı sınıf uygulamaları ALMS'ye entegre edilebilir. ALMS Öğrenme Yönetim Sistemi tüm platformlarda (MS Windows, MacOS, Android, iOS) ve tarayıcılarda (MS Edge, Chrome, Firefox, Safari vb.) uyumlu çalışabilmektedir. Eğitimcilere zaman ve mekan bağımsız bir şekilde kurs ve öğrenme ortamları oluşturma, asenkron ders öğrenme materyalleri paylaşma, farklı soru tipleri ile (boşluk doldurma, açık uçlu cevap, eşleştirme, şıklı tek cevap, şıklı çok cevap, doğru/yanlış, sıralama tipi sorular) çevrimiçi ölçme

ve değerlendirme yapma, asenkron video paylaşabilme ve bu video içeriklerine istenilen anda soru ekleyebilme olanağı sunar. Öğrenme yönetim sistemi üzerinde kayıtlı farklı rollerdeki (öğretmen, öğrenci, yönetici vs) kullanıcıların hareketleri kayıt altına alınmaktadır ve takibi yapılabilir. Engellilerin erişimini kolaylaştırıcı özellikleri içerisinde barındırır. Görme engellilerin erişimi için farklı ara yüz tasarımlarına sahiptir. Raporlama ekranları ile eğitmen ve kullanıcıların öğrenme yönetim sistemini ne oranda kullandığı, dersleri ve aktivitelerin kullanıcılar tarafından ne ölçüde tamamlandığı bilgisi sunulmaktadır. Ticari bir ürün olan ALMS lisans anlaşma yapılmak koşuluyla kullanılabilir (ALMS, 2021).

Microsoft Teams

Microsoft firması tarafından geliştirilmiş lisanslı bir uygulamadır. Tüm platformlarda (MS Windows, MacOS, Android, iOS) ve mobil cihazlarda çalışabilir. Aynı zamanda çevrimiçi mağazalarda (App Store, Google Play) mobil uygulamaları da bulunmaktadır. Senkron ve asenkron erişim olanağı sunan Microsoft Teams ile ücretsiz olarak 300 kişiye kadar öğrenci ve topluluk üyesiyle senkron oturumlar gerçekleştirilebilir. Eşzamanlı (senkron) olarak ders notu paylaşma ve ödevlendirilmenin yanı sıra ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Eşzamanlı (senkron) ders esnasında katılımcılarla ekran paylaşımı yapılabilir, beyaz tahta alanı ile sunum gerçekleştirilebilir, öğrencilerle etkileşimi artırmaya yönelik (el kaldırma, birlikte çalışabilme) araçlar kullanılabilir. Engelli kullanıcıların erişimini artırmaya yönelik (işaret dili görünürlüğü, canlı alt yazılar ve tam ekran okuyucu) çözümler sunulmaktadır.

Blackboard

Blackboard öğrenme yönetim sistemi lisanslı bir uygulama olup tüm platform (MS Windows, MacOS, Android, iOS) ve tarayıcılarda (MS Edge, Chrome, Firefox, Safari vb.) çalışabilir. Aynı zamanda çevrimiçi mağazalarda (App Store, Google Play) mobil uygulamaları da bulunmaktadır. Blackboard Learn kullanıcı deneyimi yüksek ve kullanıcı dostu arayüzü ile kullanım kolaylığı sunmaktadır. Öğretim üyesi, öğretmen ve öğrencilerin tüm gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirilen uygulama senkron ve asenkron erişim olanağı sunmaktadır. Farklı soru tipleri ile (boşluk doldurma, açık uçlu cevap, eşleştirme, şıklı tek cevap, şıklı çok cevap, doğru/yanlış, sıralama tipi sorular) çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Senkron ders uygulamaları (Blackboard Collaborate, Zoom) ile entegre olarak konferans ve sanal sınıf uygulamaları gerçekleştirilebilir. Çevrimiçi eğitime dahil olan öğrencilerin gelişim süreçlerini takip etmek için geliştirilmiş Blackboard Analytics for Learn ile öğrenme gücü çeken öğrenciler belirlenebilir bireysel gelişimlerine yönelik önlemler alınmasına yardımcı olmaktadır.

AYDEP ÖYS

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve özel bir firmanın birlikte geliştirdiği AYDEP Öğrenme Yönetim Sistemi, lisanslı bir uygulama olup diğer tüm öğrenme yönetim sistemlerinden farklı olarak eğitimde kalite güvencesini sağlamaya yönelik uygulama ve modülleri içermektedir. Kullanıcı hiyerarşisine uygun rol tanımlamalarına ve eğitim kurumlarının gereksinimlerine uygun raporlamaya olanak sunmaktadır. Tüm platform (MS Windows, MacOS, Android, iOS) ve tarayıcılarda (MS Edge, Chrome, Firefox, Safari vb.) sorunsuz çalışabilir. Farklı soru tipleri ile (boşluk doldurma, açık uçlu cevap, eşleştirme, şıklı tek cevap, şıklı çok cevap, doğru/yanlış, sıralama tipi sorular) çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yapılabilir. Kullanıcıların (öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenci) öğrenme yönetim sistemi üzerindeki tüm hareketleri kayıt altına alınmakta, devamsızlık bilgileri saklanabilir. Asenkron çevrimiçi ders öğrenme materyalleri paylaşılabilir, ders konuları ve belirtke tabloları oluşturulabilir, öğrenciler ödevlendirilebilir ve forum alanları üzerinden iletişim sağlanabilir. Senkron ders uygulamaları (BigBlueButton, Zoom vb.) ile entegre olabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi güvenli ölçme ve değerlendirmenin yapılmasıdır. Uzaktan ölçmenin güvenliğini sağlamaya yönelik dünyada en sık kullanılan uygulamalar Honorlock, ProctorU, Proctorio, Examity, Respondus, Biosight-ID ve Proctor360'un sunduğu hizmetlerdir.

Uzaktan Güvenli Ölçme Uygulamalarının Karşılaştırılması

Dünyada ve Türkiye'de kullanılan uzaktan güvenli ölçme uygulamaları sistematik ve bir bütün halinde özellikleriyle birlikte sunulmuştur. Bu bölümde uzaktan güvenli ölçme uygulamalarına ait özellikler için belirlenen dört ana kategori (entegrasyon, güvenlik kontrolleri, doğrulama kontrolleri ve hizmetler) sunulmuştur.

Entegrasyonlar

- **Web Tarayıcı (Browser) Desteği:** Uygulama tarayıcı üzerinde çalışır. Herhangi bir ek uygulama kurulumuna gerek duymaz.
- **Öğrenme Yönetim Sistemi Entegrasyonu:** Eğitim kurumlarının sıklıkla kullandığı Canvas, Moodle, Blackboard gibi öğrenme yönetim sistemlerini desteklemekte, herhangi bir ek güncelleme yada yazılım geliştirmesine gereksinim duyulmaksızın entegre olabilmektedir.

Güvenlik Kontrolleri

- **Webcam Kontrolü:** Geliştirilen yapay zeka uygulaması ile adayın sahip olduğu web kamerası yada başka bir araç ile elde edilen görüntüler eş zamanlı olarak işlenebilmektedir.
- **Görüntü Gizleme (Blurlama):** Kişisel verilerin korunmasına yönelik adayın kendisinin ve bulunduğu ortamın görüntüsü gizlenerek kayıt altına alınmaktadır.
- **Mikrofon Kullanımı:** Geliştirilen yapay zeka uygulaması ile adayın bulunduğu ortamdaki ses değişimi takip edilmektedir. Belirli bir düzeyin üzerine çıkan ses şüpheli davranış olarak kayıt altına alınarak, raporlanmaktadır.
- **Göz Takibi:** Adayın sınav esnasında göz bebekleri takip edilerek belirli bakış açısının dışına çıkması durumunda şüpheli davranış olarak kayıt altına alınabilmesi ve raporlanabilmesidir.
- **Görüntüdeki Şüpheli Nesnelerin Tespit Edilmesi:** Ölçmenin gerçekleştiği esnada görüntüye giren ikinci kişilerin, cep telefonu kullanımının vs. tespit edilebilmesidir.
- **Kullanımı Serbest Nesneler Listesi Tanımlama:** Belirlenen protokoller aracılığıyla gerçekleştirilen ölçmede kullanılması serbest nesnelerin (hesap makinası, beyaz kağıt, kalem vs) kontrolünün yapılabilmesidir.
- **Yasak Listesi Tanımlama:** Sınav ortamında bulunmaması gereken şüpheli nesneler (cep telefonu, hesap makinası, ikinci bir bilgisayar, laptop, tablet, kulaklık, küpe vs.) ortam kontrolünün yapılabilmesidir.
- **360 Derece Kamera:** 360 derece kamera ile adayın bulunduğu ortam ve çevresi kayıt altına alınabilmekte ve yapay zeka uygulamaları ile şüpheli davranışlar belirlenebilmesidir.
- **Tuş Kombinasyonlarının Kontrol Edilmesi:** Kopyalama (Ctrl+C), pencereler arası geçiş (Alt+Tab), görev yöneticisinin açılması (Ctrl+Alt+Del) gibi adayın ölçme esnasında hareket etmesini sağlayacak tuş kombinasyonları kontrol edilebilmesidir.
- **Sınav Esnasında Ekran Kaydı:** Adayın ölçmeyi gerçekleştirdiği donanıma (bilgisayar, taşınabilir bilgisayar, tablet, akıllı telefon vs.) ekran hareketlerinin kayıt altına alınabilmesidir.
- **Tek Ekran Kullanımı:** Ölçmenin gerçekleştirildiği donanıma ikinci bir ekranın bağlanıp bağlanmadığının kontrol edilebilmesidir.
- **Kağıt Üzerinde Sınav İmkânı:** Ölçmenin kağıt üzerinde yapılmasına olanak sunulması ve bunun kayıt altına alınmasıdır.

ENTEGRASYONLAR				Proctorio		Examity		Respondus		Biosight-ID		Proctor360	
Web Browser Desteği (Kullanım Kolaylığı)				Chrome		Chrome		Lockdown		Chrome		Lockout	
Canvas Entegrasyonu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Moodle Entegrasyonu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Blackboard Entegrasyonu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
GÜVENLİK KONTROLLERİ				Proctorio		Examity		Respondus		Biosight-ID		Proctor360	
Webcam Kullanımı	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Görüntü Blurlama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mikrofon Kullanımı	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Göz Takibi	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Görüntüdeki Şüpheli Nesnelerin Tespit Edilebilmesi	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
360 Derece Kamera	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınav Esnasında Ekran Kaydı	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kopyalama Fonksiyonunu Kısıtlama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Tek Monitör Kullanma Kısıtlaması	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kullanımı Serbest Nesneler Listesi Tanımlama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yasak Listesi Tanımlama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kağıt Üzerindeki Sınav İmkânı	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DOĞRULAMA KONTROLLERİ				Proctorio		Examity		Respondus		Biosight-ID		Proctor360	
IP Kontrolü	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Yüz Doğrulama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kimlik Doğrulama	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Donanım Kontrolü (Sanal mı Gerçek mi)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sanal Makine Kontrolü	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ekran Yanıtma Engelleme (Team Viewer, vs)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınav Ortamı Denetimi ve Kontrolü	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Onceden Kayıtlı Video Tespiti	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınav İçeriğini Koruma İmkânı	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HİZMETLER				Proctorio		Examity		Respondus		Biosight-ID		Proctor360	
Gerçek Zamanlı Çalışma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sınav Raporu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Canlı Destek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Müşteriye Özel Ekip (Sınav Hazırlanması)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 1. Uzaktan çevrimiçi güvenli ölçme uygulamaları ve özellikleri (Yazarlar tarafından, uygulamaların resmi internet sitelerinden elde edilen verilerle hazırlanmıştır).

Doğrulama Kontrolleri

- **IP Kontrolü:** Adayın ölçüme (sınava) erişimi esnasında değişik IP adresinin kayıt altına alınması ve değişim durumunda bulunduğu adresin belirlenebilmesidir. (Örneğin Kırşehir merkezden bağlanan birisinin IP değişikliği sonrasında Eskişehir'den bağlanması durumunun tespit edilebilmesidir.
- **Yüz Doğrulama:** Geliştirilen yapay zeka uygulamaları ile adayın daha önce kayıt altına alınan yüzünün sınava erişimi öncesinde doğrulanabilmesidir.
- **Kimlik Doğrulama:** Geliştirilen yapay zeka uygulamaları ile adayın daha önce kayıt altına alınan resmi kimlik belgesinin (kimlik kartı, öğrenci kartı vs.) sınava erişim öncesinde doğrulanabilmesidir.
- **Donanım Kontrolü (Sanal/Gerçek):** Adayın kullandığı web kamerası, mikrofon vs. gibi donanımların sanal yada gerçek olduğunun belirlenebilmesidir.
- **Sanal Makine Kontrolü:** Adayın kullandığı işletim sistemi ve donanımın sanal olup olmadığının (Windows Virtual PC, VMWare Fusion, QEMU vs. tespit edilmesidir.)
- **Ekran Yansıtma Engelleme:** Teamviewer, AnyDesk gibi uzaktan ekran paylaşma uygulamalarının sınavın gerçekleştiği esnada kullanılıp, kullanılmadığının tespit edilmesidir.
- **Sınav İçeriğini Koruma İmkani:** Uzaktan gerçekleştirilen çevrimiçi sınavların kopyalanmasının ve paylaşılmasının engellenmesidir.

Hizmetler

- **Gerçek Zamanlı Çalışma:** Sınav gerçekleştiği sürece belirlenen protokollere uygun şekilde sınavın izlenmesi, şüpheli davranışların tespiti ve yasaklı hareketlerin önlenmesidir.
- **Sınav Raporu:** Sınav esnasında öğrencinin şüpheli ve yasaklı davranışlarının raporlanması ve gözetmenle paylaşılmasıdır.
- **Canlı Destek:** Uygulamayı geliştiren firmanın kullanıcıların teknik destek ihtiyacına 7/24 yanıt vermesidir.

Tartışma ve Sonuç

Tüm dünyada Covid 19 salgını sürecinde birçok eğitim kurumu ve üniversite Çevrimiçi Öğrenme Yönetim Sistemi (Online Learning Management System – OLMS) olarak internet tabanlı öğrenme yönetim sistemleri ve uzaktan güvenli ölçme uygulamaları öğrenmeyi iyileştirmek, öğrencilere daha iyi hizmet vermek, öğrenme kayıplarının önüne geçmek, öğrencilerin hedeflenen kazanımları ne düzeyde edindiklerini belirlemek ve öğretimin niteliğini artırmak için kullanılmaktadır. Türkiye’de ilk, orta ve yükseköğretimde uzaktan eğitimde Moodle, Sakai, Canvas, Google Classroom, Ahi Yeterliğe Dayalı Eğitim Platformu (AYDEP), ALMS, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi açık kaynak kodlu, lisanslı ya da eğitim kurumunun kendisinin geliştirdiği çevrimiçi öğrenme yönetim sistemleri kullanılmaktadır. Kullanılan uygulamaların tercihinde ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuş olmasına rağmen, salgının getirdiği zorunluluklarla hızlı karar vermek ve çözüm üretmek zorunda kalan eğitim kurumları, uzaktan eğitime geçişte zorluklar yaşamışlardır.

Öğrenme yönetim sistemleri açık kaynak kodlu ve ticari sürümler olarak bulunmaktadır. Her platform, sahip olduğu özellikleriyle avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Ticari öğrenme yönetim sistemlerinin en büyük avantajı uygulamanın geliştirilmesi ve kullanım deneyimi açısından kullanıcılarına kolaylıklar sunmasıdır. Buna karşın kullanım bütçesi çok yüksektir. Açık kaynak kodlu ÖYS’ler ise ücretsizdir. Uygulamanın kullanıcıların gereksinimlerine uygun geliştirilmesi kurumların sahip olduğu insan kaynağının niteliği ve kurumun bütçesi ile ilişkilidir.

Araştırmada incelenen uzaktan güvenli ölçme uygulamalarının tamamı lisanslı ve ücretlidir. Bu nedenle elde edilmesi ve kullanımı büyük bütçeler gerektirmektedir. Ülkemizde yürürlükte olan Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) bu tür uygulamaların kullanılmasında sınırlıklar oluşturmaktadır. Uzaktan güvenli ölçme uygulamalarının kullanımına yönelik öğrencilerin direnci de uygulamaların kullanımını güçleştiren sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma ile üniversitelerimizin ve diğer eğitim kurumlarının uzaktan eğitim sürecinde kullanabilecekleri öğrenme yönetim sistemleri ve uzaktan güvenli ölçme uygulamaları özellikleriyle birlikte sunulmuştur. Kurumlar, bu veriler ışığında, gereksinim-

leri ile sahip oldukları maddi ve insan kaynaklarına uygun tercihte bulunabilirler.

Uzaktan eğitim, tüm eğitim kademeleri ve özellikle yükseköğretim içinde varlığını Covid-19 salgını sonrasında da sürdürecektir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının gereksinimlerine uygun öğrenme yönetim sistemi ve uzaktan güvenli ölçme uygulamasının ortak bir platform üzerinden geliştirilmesi ve tüm yükseköğretim kurumlarının kullanımına sunulması etkililik ve verimliliği sağlayacaktır. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının kendi olanaklarıyla geliştirdiği öğrenme yönetim sistemi uygulamalarına diğer yükseköğretim kurumları tarafından erişimi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aldheleai, H. F., Bokhari, M. U. ve Alammari, A. (2017). Overview of cloud-based learning management system. *International Journal of Computer Applications*, 162(11), 41-46.
- Allen, I. E., ve Seaman, J. (2006). *Growing by degrees: Online education in the United States, 2005*. United States of America: Sloan Consortium.
- ALMS. (2021). Advancity Learning Management System (ALMS). 10.04.2021 tarihinde <https://alms.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Altun, A., Gülbahar, Y. ve Madran, O. (2008). Use of a content management system for blended learning: Perceptions of pre-service teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4), 138-53.
- Birleşmiş Milletler, (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. 12.04.2021 tarihinde https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten öğrenen rollerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı: Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124
- Coates, H., James, R. ve Baldwin, G. (2005). A Critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, 11(1), 19-36.
- Conrad, D. (2006). E-Learning and social change: An apparent contradiction. M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age içinde* (21-33). New York: Nova Science Publishers.
- Demir, V. (2020). Uzaktan eğitim yöntem, model ve yaklaşımlar. 12.04.2021 tarihinde <https://kalite.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/459/files/uzaktan-egitim-yontem-model-ve-yaklasimlar-bilgilendirme-sunumu-29072020.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Embi M. A. ve Adun, M. N. (2010). Choosing the Right Learning Management System (LMS) for the Higher Education Institution Context: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(6), 55-61.
- Eom, S. B. (2014). Understanding eLearners’ satisfaction with Learning Management Systems. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 16(2), 3-6.
- Epping, R. J. (2010). Innovative use of blackboard [r] to assess laboratory skills. *Journal of Learning Design*, 3(3), 32-36.
- Jurubescu, T. (2008). Learning Content Management Systems. *Informatica Economica*, 12(4), 91-94.
- Kasim, N. N. M. ve Khalid, F. (2016). Choosing the right learning management system (LMS) for the higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(6), 55-61.
- Khan, R., ve Qudrat-Ullah, H. (2021). *Adoption of LMS in Higher Educational Institutions of the Middle East*. Springer, Cham.
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view*. Canada: Wadsworth.
- Morris, J. (2004). Features and functions are merely trifles in the selection of a course management system. *The Journal Technological Horizons In Education*, 31(11), 24.

- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
- Nasser, R., Cherif, M. ve Romanowski, M. (2011). Factors That Impact Student Usage of the Learning Management System in Qatari Schools. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 39–62.
- Priyanto, A. D. (2009). Facilitating Language Learning with LMS: (A Brief Review on Blackboard and Moodle). 12.04.2021 tarihinde <https://agusdepe.staff.uns.ac.id/2009/04/06/facilitating-language-learning-with-lms-a-brief-review-on-blackboard-and-moodle/> adresinden erişilmiştir.
- Srichanyachon, N. (2014). EFL learners' perceptions of using LMS. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(4), 30–35.
- Stantchev, V., Colomo-Palacios, R., Soto-Acosta, P. ve Misra, S. (2014). Learning management systems and cloud file hosting services: A study on students' acceptance. *Computers in Human Behavior*, 31(2014), 612-619.
- UNICEF. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on education. 12.04.2021 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_COVID-19_pandemic_on_education adresinden erişilmiştir.
- Wichadee, S. (2015). Factors related to faculty members' attitude and adoption of a learning management system. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 53–61.
- Yunus, H. (2021). Online learning management system (OLMS) in Indonesian higher education: Investigating benefits and obstacles. *P-JEIS: Parahikma Journal of Education and Integrated Sciences*, 1(1), 1-8.

Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Sosyal Hizmet Alanındaki Yüksek Lisans Araştırmalarının İncelenmesi

Canan Neşe Kinikoğlu

İstanbul Medeniyet Üniversitesi
nese.kinikoglu@medeniyet.edu.tr

Caner Özdemir

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
canerozdemir@beun.edu.tr

Özet

Bu araştırma, sosyal hizmet alanında üniversitelerde gerçekleştirilen bilgi üretimini Türkiye’de yükseköğretimin ve sosyal hizmet alanının geçirdiği neoliberal dönüşüm çerçevesinde incelemektedir. Bu amaçla akademik ve mesleki kariyerin birinci basamağı olan yüksek lisans seviyesindeki tez araştırmaları değerlendirilmiştir. Sosyal hizmetin üniversitelerdeki alanının genişlediği 2005 sonrası döneme odaklanarak, “Türkiye’de üniversitelerde sosyal hizmet alanında yapılan araştırmaların konuları, kullanılan yöntemler ve ele alınan vakalar nelerdir ve bunlar nasıl değişime uğramaktadır?” sorusunu sormaktadır. Bu doğrultuda YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi üzerinden erişime açık olan ve tamsayım ile ulaşılan 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış 674 sosyal hizmet yüksek lisans tezi doküman inceleme yöntemi kullanılarak nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, incelenen yüksek lisans tezlerinin (1) niceliksel olarak artarken, (2) bağlamsal olarak sınırlı oldukları, (3) konularının 2012 sonrasında zenginleştiğini, ancak (4) birbirleri ile uyumsuz örneklem ve yöntem yelpazesine sahip oldukları ve (5) bu nedenle bilimsel bilgi üretiminin standartlarından uzaklaştıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Hizmet, Bilgi Üretimi, Neoliberalleşme, Döküman Analizi

Giriş

Yükseköğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Merkezi üzerinden sosyal hizmet alanında yazılmış yüksek lisans tezlerine hızlı bir göz atıldığında belirli araştırma konularının, bazı yerlerde başlıkların ve yöntemlerin neredeyse aynı olduğu ve sadece araştırılan bağlamların basit bir şekilde farklılaştığı görülebilir. Örneğin, bizim tekrar ettiğini gözlemlediğimiz ilk konu sosyal hizmet mesleği ile ilgiliydi. Karşımıza en çok “sosyal hizmet uzmanlarının/öğrencilerinin ayrımcılık, evlilik, yaşlılık ve bunun gibi konularda tutumları nedir?” ve “sosyal hizmet uzmanlarının/öğrencilerinin yaşadığı sorunlar nelerdir?” gibi araştırma soruları farklı bağlamlarda çıkmıştı. Her ne kadar bu konu ve yöntem tekrarı başka disiplinlerde de karşımıza çıkabilecek olsa da bunun Türkiye’de üniversitelerde kurumsallaşması görece yeni olan ve çok disiplinli ve uygulamalı bir yapıya sahip olan sosyal hizmet alanı için önemli olacağını düşündük. Bu düşünce ile daha sistematik bir araştırma yaparak üniversitelerde sosyal hizmet alanındaki bilgi üretimini incelemeye karar verdik.

Türkiye’de sosyal hizmetin üniversitelerde eğitimi ilk defa 1967’de Hacettepe Üniversitesi’nde başladı ve bu ekol 2000’lerin

başına kadar tek başına hüküm sürdü. Daha sonra vakıf üniversitelerinin artması, her ile bir üniversite kampanyası (Yalçıntaş ve Akkaya, 2019), açık öğretimin yaygınlaşması ve ön lisans programlarından sosyal hizmete geçiş ile birlikte sosyal hizmetin üniversitelerdeki kurumsallaşması yaygınlaşmaya başladı (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017, 2-3). Bu yaygınlaşma süreci henüz çok yeni olmakla birlikte çok yakın bir zamana kadar sadece birkaç üniversitede bu bölümün bulunması nedeniyle üniversitelerde sosyal hizmet bölümlerinde öğretim elemanlarının profiline bakıldığında sadece %29'unun sosyal hizmet mezunu olduğunu ve kalan %71'inin farklı alanlardan geldiğini görüyoruz Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017, s. 7). Böylelikle, Türkiye'de sosyal hizmet alanında "aşırı multidisipliner" (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017, s. 15) bir yapı ortaya çıkmaktadır. Yani, bir yandan sosyal hizmet alanı niceliksel olarak yaygınlaşırken öteki yandan bu alanın çok disiplinli yapısı ile niteliksel olarak oldukça farklılaşma göstermektedir. Bu süreç içerisinde sosyal hizmet alanının epistemolojik ve kurumsal sınırlarının yeniden çizildiğini düşünüyoruz.

Aynı zamanda, bu kurumsallaşma sürecini hem küresel ölçekte hem de Türkiye ölçeğinde derinleşerek devam eden yükseköğretimin neoliberalleşmesi çerçevesinde görmek önemli olabilir. 1980 sonrası dönemde yükseköğretimin finansman kaynaklarının kamudan özel sektöre kayması ve bu kaynağın özellikle öğrencilerden elde edilmesi, bu sayede öğrencilerin müşteri olarak görülmeye başlanması, üniversiteler arası rekabetin artması ve kalite kontrol yönetiminin yaygınlaşması üniversitelerde üretilen bilginin ve verilen eğitimin ve bilimsel araştırmanın ötesine geçtiğini gösteriyor (Becher ve Trowler, 2001, ss. 1-10). Küresel olan bu süreç Türkiye'de 1990 sonrası vakıf üniversitelerin yaygınlaşması ve her ile bir üniversite projesi (Yalçıntaş ve Akkaya, 2019), üniversitelerin uluslararasılaşma çerçevesinde standart kalite kontrol yönetimine dahil olması (Özgün, 2011) ve devlet üniversite-lerini de kapsayan özel sektör-üniversite işbirlikleri ile kendisini gösterdi (Uzunyayla ve Ercan, 2011).

Sosyal hizmet alanının nitelik ve niceliğinin dönüşerek kurumsallaşmaya devam ettiği bu süreç içerisinde biz de "Türkiye'de üniversitelerde sosyal hizmet alanında akademik ve mesleki uzmanlaşmanın ilk adımı olan yüksek lisans seviyesinde yapılan araştırmaların konuları, kullanılan yöntemler ve ele alınan vakalar nelerdir ve bunlar nasıl değişime uğramaktadır?" sorusunu incelemeyi ve böylelikle sosyal hizmet alanında üniversitelerdeki bilimsel bilgi üretiminin dinamiklerini anlamayı hedeflemekteyiz.

Sosyal Hizmet Alanında Bilgi Üretimi

Sosyal hizmette araştırmanın temel işlevi (1) alanda bilimsel bilgi üretiminin desteklenmesi, (2) sosyal hizmet uygulamalarının hesap verilebilirliğin artırılması, (3) üniversite, sivil toplum, özel sektör ve devlet arasındaki iletişimin genişletilmesi ve (4) uygulamalar için yeni kaynaklar yaratılmasıdır (Krysik ve Finn, 2015, ss. 29-34). Uygulamalı diğer bilim dallarında olduğu gibi, sosyal hizmet alanında da bilgi üretimi temelde iki türlü ifade edilmektedir: Alandaki deneyimlerle elde edilen profesyonel bilgi ve bilimsel bilgiye dayanan formel bilgi (Trevithick, 2008). Benzer bir şekilde Gibbons ve arkadaşları (1994) bilgi üretimini iki farklı şekilde tanımlamıştır. "Mod 1" (mode 1) üniversitelerde üretilen ve hiyerarşik olarak daha üstün bir pozisyonda olan bilimsel bilgiyi ifade ederken, "mod 2" (mode 2) ise kullanılabilirliği ve uygulaması olan bilgi üretimi için kullanılmaktadır. Bu kavramsallaştırmalarda ortaya çıkan en önemli nokta ise profesyonel bilginin (mod 2) güvenilir olabilmesi için bilimsel bilgiye (mod 1) ihtiyaç duymasıdır. Buna göre, sosyal hizmet alanında uzmanların eğitimi ve uygulamaları ancak bilimsel bilgiye dayanırsa güvenilir olabilir.

Ancak, sosyal hizmet alanında paydaşların ve katılımcıların fazlalığı ve sosyal hizmetle ilgili her sorunun kendi içinde çok boyutlu olması nedeniyle genellenebilir ve kanıta dayalı bilginin kullanılabilirliği bir soru işareti oluşturmaktadır (Trevithick, 2008). Dahası, Rasmussen'in (2011) makalesinde tartıştığı üzere sosyal hizmetlerin neoliberalleşme ve ticarileşmesi sürecinde ciddi bir uzmanlaşmadan uzaklaşma (deprofessionalization) sürecine girdiğini görebiliriz. 1980 sonrası dönemde küresel çapta gerçekleşen ve Türkiye'de de kendisini gösteren sosyal politikadaki refah devletinden refah karması modeline geçişle birlikte sosyal hizmet alanında aktörlerin arttığı, verilen hizmetlerin özelleştirildiği, yerel ve bireysel hale geldiği görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının yapması gereken işler standartlaştırılıp bölünmekte ve almaları gereken sorumluluklar daha ucuza güvencesiz koşullarda ve aldıkları eğitimin altında çalışan kişiler tarafından karşılanmaktadır. Bu dönüşüm içerisinde yetişmiş sosyal hizmet uzmanlarının bilgi ve deneyimleri ve üniversitelerde üretilen bilgi ve araştırmalar da önemsenmemektedir. Bu da sosyal hizmet alanındaki uzmanların eğitimi, uygulamaları ve bilimsel bilgi üretimi arasındaki bağın kuvvetini düşürmekte ve sosyal hizmet alanında ticarileşebilen ve bürokratik tarafı ağır basan bir bilgi üretimine sebep olmaktadır (Rasmussen, 2011, s. 40)

Biz de, tam bu noktada, Türkiye'de hem sosyal hizmet alanının hem de yükseköğretimin geçirdiği neoliberalleşme sürecinde

üniversitelerde nasıl bir bilgi üretimi yapıldığını keşfetmeyi amaçlıyoruz. Burada özellikle mesleki ve akademik uzmanlaşmanın ve bilimsel bilgi üretiminin temellerinin öğrenilerek orijinal bir araştırma yapılmasının hedeflendiği yüksek lisans seviyesine odaklanmak istedik. Literatüre baktığımızda yüksek lisans yapmanın işsizliği erteleme yöntemi olarak gözüktüğü bir ortak kanı oluştursa da burada gerçekleştirilen yüksek lisans araştırması bireylere profesyonel hayatta veya akademik alanda kullanılmak üzere bir uzmanlaşma sağlayarak kazanç sağlıyor (Koç ve Özkoçak, 2019, s. 91). Daha önce belirttiğimiz gibi, sosyal hizmette araştırmayı uygulamadan ayırmak mümkün olmadığı için bu alanda yapılan araştırmalar sosyal hizmet alanında ticarileşen ve uzmanlaşmadan uzaklaşan yeni uygulama ve araştırma alanlarını karşılıklı olarak şekillendirdiği düşünüyoruz (Garrett, 2010; Macias, 2015).

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye’de sosyal hizmet alanındaki yüksek lisans program sayılarının hızla artış gösterdiği 2005-2020 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans çalışmalarında hangi araştırma konularının, ne tür araştırma yöntemleri kullanılarak ve hangi bağlamlar çerçevesinde ele alındığını inceliyoruz. Sosyal hizmet alanında bilgi üretiminin temel özelliklerinin ortaya çıkarılması ile bu disiplinin üniversitelerde kurumsallaşma ve ticarileşme örüntülerinin derinlemesine anlaşılabilmesini hedefliyoruz.

Bu doğrultuda, veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme yöntemini kullandık. Toplanan verileri hem nicel hem de nitel olarak değerlendirdik. Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nin arama işlevini kullanarak tam-sayım yöntemi ile 2005-2020 yılları arasında “Sosyal Hizmet”, “Sosyal Hizmet Politikaları ve Yönetimi” ve “Sosyal Hizmetler” ana-bilim dallarında tamamlanmış ve erişime açık toplam 674 yüksek lisans tezine ulaştık.* Taramamızın 2005 yılından başlamasının sebebi hem 2000lerin ortasından itibaren Türkiye’de yükseköğretim sektörünün yeni bir büyüme dönemine girmesi ve hem de bununla paralel olarak 2005 yılına kadar sadece bir üniversitede kurumsallaşmış olan sosyal hizmet yüksek lisans programlarının sayısının da hızla artmaya başlaması idi (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017, s. 3). Tezlerin özetlerini ve tam metinlerini tarayarak tezin yayımlandığı üniversitenin adı ve türü, tezin yayın yılı gibi çeşitli özellikleri bir nicel veri dosyasında tasnif ettik. Ayrıca, tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve ele alınan konuları da yine aynı yöntemle tarayarak ayrı bir nitel veri dosyası oluşturup, daha sonra tezleri yöntem, konu ve vaka seçimi, veri toplama yöntemleri ve araçları, örnekleme teknikleri ve veri analiz yöntemlerine göre hem açık hem kapalı olarak kodladık.

Araştırma konuların tasnifinde hem literatürde (Rasmussen, 2011; Trevithick, 2008; Zengin ve Çalış, 2017) hali hazırda kullanılan hem de incelediğimiz yüksek lisans araştırmalarının yazarları tarafından YÖK tez veri tabanında atanan konu başlıklarını göz önünde bulundurduk ve buna göre 14 temel araştırma konusu belirledik (Tablo 2). İncelenen araştırmaların birden fazla konuyu ele alabileceği dikkate alındığında bu araştırma konularının birbirini dışlamadığının altını çizmek isteriz. Bu noktada, araştırmacının kullandığı anahtar kelimeler ve başlıkta kullandığı kavramların ışığında ön plana çıkan konu başlığını dikkate aldık. Bu, sadece sosyal hizmet alanında yapılan bilimsel bilgi üretiminde hangi konuların araştırıldığını değil, bunların hangi kavram ve boyutlarla incelendiğini anlamamızı sağladı.

Son olarak, sosyal hizmette bilimsel bilgi üretimini anlayabilmek ve biraz önce bahsettiğimiz “mod 1” ve “mod 2” arasındaki ilişkiyi ve bilimsel bilginin niteliği ve niceliğinin sosyal hizmette nasıl dengelendiğini görmek için incelediğimiz tüm yüksek lisans tezlerini metodolojik açıdan bir taramaya tabi tuttuk. Burada, yüksek lisans tezlerinin yöntem bölümlerini tarayarak kullanılan niceliksel/niteliksel/karma yöntemleri ve bununla ilişkili olarak evren ve örneklem belirleme süreçlerini inceledik. Burada hedefimiz hali hazırda belirli değerlendirme süreçlerinden geçmiş tezleri tekrar bir değerlendirmeye tutmaktan ziyade bilimsel bilgi üretiminin temelini oluşturan yöntem konusundaki tutarlılığa bakmak olduğunun altını çizmemiz gerekir. Böylece, sosyal hizmet alanındaki niceliksel artışın niteliksel olarak dönüşümünü yakalamayı hedefledik.

Bu çalışmada en temel sınırlılığımız YÖK’ün veri tabanındaki yapısal sorunlar oldu. Veri toplama süresi içerisinde listemize dahil ettiğimiz bazı tezlerin tam erişimden sınırlı erişime alındığı, hatta bir örnekte tamamen tezin veri tabanından kaldırıldığını

* Belirlenen tarih aralığında 16 adet yüksek lisans tezinin tem metnine erişim kapalı olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir.

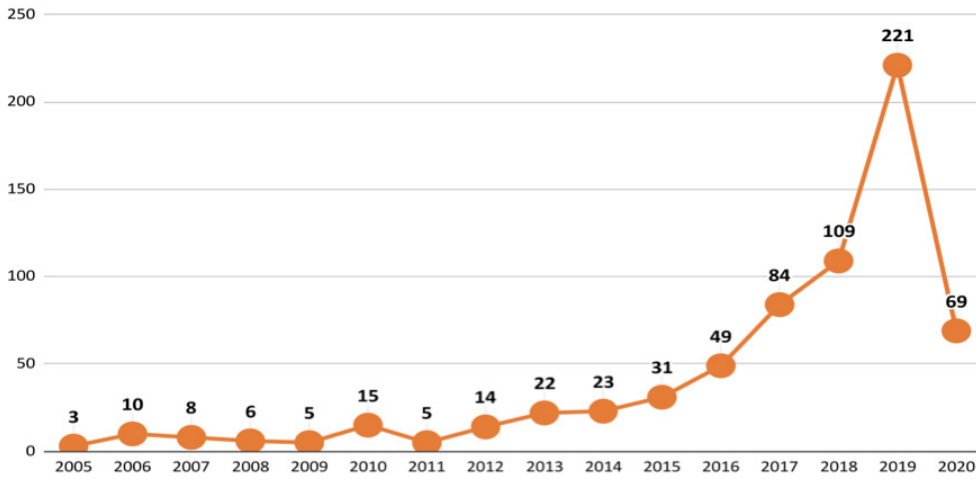
gözlemledik. Bunun yanı sıra, sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi (Kınıkoğlu, 2019, s. 7; Özgen, 2007, s. 7) çoğu zaman veri tabanında sunulan anahtar kelimeler ve konu başlıkları ile tezin tam metninde verilenlerin uyuşmadığını, özetlerin ve anahtar kelimelerin özensiz bir şekilde doldurulduğunu veya bazı durumlarda tamamen boş bırakıldığını gördük. Bu noktada, incelemeye aldığımız tezlerin erişime açık olan tezlerden oluştuğunu ve kodlamayı tezlerin tam metinlerine bakarak yaptığımızı belirtmemiz gerekir.

Bulgular

Mayıs 2021 sonu itibarıyla, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmetler ve Sosyal Hizmet Politikaları ve Yönetimi anabilim dallarında 2005-2020 yılları arasında tamamlanmış ve erişime açık 674 yüksek lisans tezi tespit ettik. Tam metnine erişilen bu 674 yüksek lisans tezinin 526'sı devlet 148'i vakıf üniversitelerinde yazıldığını gözlemledik. Tezlerin yayın yıllarının dağılımına bakıldığında son birkaç yıl içerisinde tez sayısının büyük bir sıçrama yaptığını görmek mümkün (Bkz.: Şekil 1). 2019 yılındaki bu sıçramanın üniversitelere göre dağılımına baktığımızda yüksek lisans tez sayılarının bir önceki seneye göre bazı üniversitelerde (örn: Manisa Celal Bayar ve İstanbul Sabahattin Zaim üniversiteleri) neredeyse iki bazılarında ise neredeyse üç katına (örn: Selçuk, Sakarya, Sivas ve Yalova üniversiteleri) çıktığını görebiliriz. Her ne kadar 2020 yılında ciddi bir düşüş olsa da bu durumun COVID-19 pandemisinin koşullarından kaynaklandığını ve ilerleyen yıllarda 2019 yılına yakın tez sayılarına erişileceğini tahmin ediyoruz.

Şekil 1

Yıllara Göre Sosyal Hizmet Alanındaki Yüksek Lisans Tezleri



2016 yılı sonrası sosyal hizmet alanında üretilen yüksek lisans tezi sayısının çok hızlı artması öncelikle tezli yüksek lisans programlarının sayısının artması ile ilişkilendirilebilir. Erişilen tezlerin üniversitelere dağılımına bakıldığında en eski (ve uzun süre tek) sosyal hizmet tezli yüksek lisans programına ev sahipliği yapan ve 2005-2020 yılları arasında 156 teze ev sahipliği yapan Hacettepe Üniversitesi'ni 105 tez ile sadece son dört yıldır mezun veren Üsküdar Üniversitesi'nin takip etmesi bu durumun göstergelerinden biri olarak düşünülebilir (Bkz.: Tablo 1).

Tablo 1

Yıllara ve Üniversitelere Göre Sosyal Hizmet Alanındaki Yüksek Lisans Tezleri

Yıl	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Top.
Hacettepe	3	10	8	6	5	15	4	4	7	5	5	11	20	24	24	5	156
Usküdär													9	26	48	22	105
Yalova							1	7	5	8	7	8	8	9	24	6	83
Ankara								3	3	9	10	8	6	1	16	6	62
Selçuk									7		7	4	5	3	18	2	46
Manisa Celal Bayar												4		11	22	2	39
İstanbul- Cerrahpaşa													10	8	11	9	38
Sakarya												1	4	7	21	5	38
Kocaeli											2	3	5	6	6	2	24
İst. Sabahattin Zaim													3	5	11	4	23
Başkent										1		3	6	2	3	5	20
Sivas Cumhuriyet												2	2	4	12		20
Ank. Yıldırım Beyazıt												3	6	1	3		13
Uşak															2	1	3
Gümüşhane														2			2
Turgut Ozal												2					2

Tablo 2

Konularına Göre Yüksek Lisans Tezleri

Konular	Y.L. Tez Sayıları	%
Çocuklar, gençlik ve okullarla sosyal hizmet	149	22.11%
Sosyal hizmet eğitimi ve mesleği	108	16.02%
Tıbbi ve Psikiyatrik Sosyal Hizmet	70	10.39%
Aile ve evlilik	64	9.50%
Toplumsal cinsiyet ve kadın	62	9.20%
Engellilik	47	6.97%
Yaşlılık	44	6.53%
Göç	42	6.23%
Adli sosyal hizmet	26	3.86%
Bağımlılık	24	3.56%
Yoksulluk	14	2.08%
Çalışma hayatı	12	1.78%
Sivil toplum	8	1.19%
Kent ve sosyal hizmet	4	0.59%
Toplam	674	100%

İncelediğimiz dönemde yayınlanan yüksek lisans tezlerinin konu dağılımına baktığımızda en çok “Çocuklar, gençlik ve okullarla sosyal hizmet” konularında tez yayınlandığını, bunları “Sosyal hizmet eğitimi ve mesleği” ve “Tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet” konulu tezlerin takip ettiğini görüyoruz (Bkz.: Tablo 2). 2017’de yayınlanan ve son 10 sene içerisinde sosyal hizmet alanında yazılan tezleri inceleyen betimsel bir çalışmada, “tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet”, “çocuklarla sosyal hizmet”, “aile” ve “adli sosyal hizmet” alanlarının en çok çalışılan konular olduğu bulunmuştur (Zengin ve Çalış, 2017, s. 1269). Benzer bir şekilde bizim araştırmamızda ise 2005-2020 yılları içerisinde çocuklar, gençlik ve okullarla sosyal hizmet en çok araştırılan alan olmuştur. Bu konunun en çok ilgi çeken araştırma alanı olması risk toplumunda çocukların giderek daha fazla dezavantajlı ve psikolojik olarak kırılgan bir grup olarak değerlendirilmesi (Çaki, 2017; Furedi, 2013, ss. 40-53) ve neoliberalleşen eğitim sisteminde çocukların ve gençlerin bilimsel ve teknik bilgiler eşliğinde onlara kişiselleştirilmiş hizmetlerle yetiştirilmesi gerektiği düşüncesi (Smith, 2010) ilgili olabileceğini düşünüyoruz. İkinci en çok çalışılan konunun “sosyal hizmet eğitimi ve mesleği” olması ise bu araştırmaya başlamadan önceki gözlemlerimizi doğruluyor. Bu konu özellikle mobbing, iş doyumu ve tükenmişlik seviyeleri kavramları çerçevesinde araştırıldığını gözlemledik. Aslında bu durum Türkiye’ye özgü değil. Avrupa’da ve Amerika’da sosyal hizmet araştırmalarının konu taramasına bakıldığında en çok araştırılan konunun sosyal hizmet mesleği ile ilgili olduğu bulunmuştur (Kreisberg ve Marsh, 2015, ss. 10-11). Bu da sosyal hizmet alanının küresel ölçekte geçirdiği neoliberalleşme süreçleri ve çok disiplinli yapısı ile sürekli tartışıldığını ve sınırlarının yeniden çizildiğini bize gösterebilir.

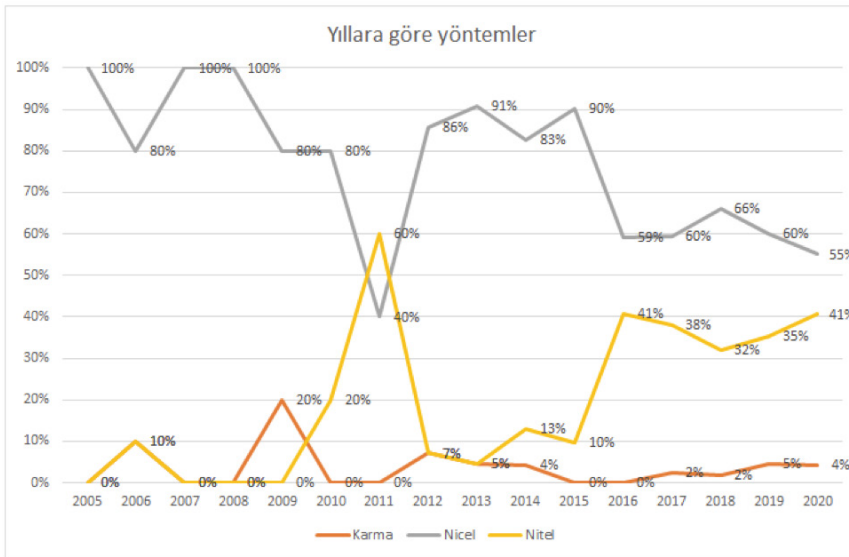
Bütün bu konuların yıllara göre değişimine baktığımızda öne çıkan önemli bir eğilim olmadığını, ancak 2012 sonrası araştırılan konuların ciddi bir şekilde zenginleştiğini gözlemledik. 2012 öncesinde sosyal hizmetin temel taşlarını oluşturan aile, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet, engellilik ve toplumsal cinsiyet alanları araştırılırken, 2012 sonrası yaşlılık, göç, bağımlılık, sivil toplum ve çalışma hayatı gibi alanlar yoğun bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunun artan üniversite sayısı ve bu üniversitelerdeki “aşırı multidisipliner” (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017, s. 15) öğretim üyesi profili ile ilgili olabileceğini düşünüyoruz. Bu zenginleşen konular içerisinde, göç alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin üzerinde durulması faydalı olacaktır. Türkiye’nin iç ve dış göç dinamikleri ve dünyada en fazla sığınmacıya ev sahipliği yapan ülke olduğu göz önünde bulundurduğumuzda (Kartal ve Başçı, 2014, ss. 184-185) 2005-2020 yılları arasında sosyal hizmet alanında yayınlanan tezlerin yalnızca %6.23’ünün göç alanında olması

düşündürücüdür. Öte yandan, özellikle 2010 yılından sonra neredeyse her yıl bu alanda düzenli olarak araştırma yapıldığı ve 2012 ve 2020 yıllarında bu alandaki yüksek lisans tez sayılarının ciddi sıçrama gösterdiği gözlemlenmektedir. 2017'den sonra bu konuda yazılan tüm yüksek lisans tezleri Suriyeli mültecilere odaklanmıştır. COVID-19 pandemisinin mültecileri daha yoğun bir şekilde etkilediği ve sosyal hizmet alanında yeni zorluklar yarattığı (Nisanci, Alcelik ve Kiris, 2020) düşünülecek olursa önümüzdeki yıllarda bu konuda yapılacak araştırmaların artabileceğini düşünüyoruz.

Sosyal hizmet anabilim dallarında yayınlanan yüksek lisans tezlerinde araştırmaların konu edindiği bağlamlara baktığımızda ise İstanbul ve Ankara etrafında bir yoğunlaşma görüyoruz. İstanbul örnekleminin 148 araştırmada tercih edildiğini komşu illeri de dahil ettiğimizde toplam 242 tezde İstanbul ve/veya çevresindeki şehirlerin incelendiğini, benzer şekilde Ankara'nın 153 tezde konu edinildiğini görüyoruz. Evren olarak Türkiye genelini dahil eden araştırma sayısı 77 iken, Türkiye dışındaki ülkeleri inceleyen araştırmaların sayısının sadece 10 olduğunu, bu tezlerin de çoğunlukla uluslararası öğrenciler tarafından yazıldığını görüyoruz.

Şekil 2

Yıllara Göre Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Yöntemler



2005-2020 yılları arasında sosyal hizmet alanında yazılan yüksek lisans tezlerinin yöntem olarak dağılımına baktığımızda nicel yöntemlerin ağırlıklı olarak tercih edildiğini görüyoruz. 443 tezde nicel yöntemler, 212 tezde nitel yöntemler, 19 tezde ise hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmış. Nicel yöntemin kullanıldığı tezlerde genellikle anket yoluyla veri toplandığı, nitel yöntemin kullanıldığı tezlerde ise en sık derinlemesine görüşme yöntemine başvurulduğu anlaşılıyor. Kullanılan yöntemlerin yıllara göre dağılımına baktığımızda 2010 yılına kadar nicel yöntemlerin hemen hemen tek seçim olduğunu 2010 sonrası ve özellikle yeni programların açılması ile nitel yöntemlerin de tercih edilmeye başladığını son yıllarda %60 nicel, %40 nitel şeklinde bir dağılımın yerleştiğini görüyoruz (Bkz.: Şekil 2).

Tablo 3

Evren ve Örneklem Seçimi ile İlgili Yöntemsel Eksiklikler

Değerlendirme	Y.L. tez sayıları	%
Uygun	242	35.85%
Evren/örneklem tanımlanmamış/yanlış tanımlanmış	86	12.74%
Olasılıksal olmayan örnekleme yöntemleri kullanılmış olmasına rağmen nicel analizler yapılmış	94	13.93%
Örnekleme tekniği belirtilmemiş	120	17.78%
Ampirik bir araştırma yok	22	3.26%
Tamsayım yapılmasına rağmen olasılıksal yöntemler kullanılmış	51	7.56%
Örneklem seçim süreci ile ilgili yeterli bilgi yok	59	8.74%
Toplam	674	100%

Son olarak, 674 yüksek lisans tezinin yöntem bölümlerini tarayarak, evren ve örneklem seçimi konusunda bazı temel yeterlikleri yerine getirip getirmediğini inceledik. Bu taramada evrenin ve örneklemin yeterli ve doğru bir şekilde tanımlanıp tanımlanmadığına, yapılan tanım ve kullanılan analiz yöntemleri ile uyumlu bir örnekleme tekniği seçilip seçilmediğine ve örnekleme süreci ile ilgili yeterli bilgi verilip verilmediğine bakarak ve incelenen tezlerin sadece %35'inin bu süreçler açısından uygun gözüktüğünü tespit ettik. İncelenen tezlerin yaklaşık %13'ünde evren ve/veya örneklemin tanımlanmadığını veya birbiriyle uyumsuz şekilde tanımlandığını gördük. Tezlerin yaklaşık %18'inde ise örnekleme tekniği hakkında hiçbir bilgi verilmediğini, %9'unda ise örnekleme tekniği belirtilmiş olsa bile örnekleme süreci hakkında hiçbir bilgi verilmediğini, örneğin örnekleme çerçevesine erişmenin mümkün olmadığı bir evrende basit tesadüfi örnekleme tekniğinin nasıl uygulanabildiğinin açıklanmadığını belirledik. İncelediğimiz sosyal hizmet yüksek lisans tezlerinde yaygın olarak tespit ettiğimiz başka bir eksiklik de kullanılan veri toplama ve analiz teknikleriyle uyumlu olmayan örnekleme tekniklerinin tercih edilmiş olması. Tezlerin yaklaşık %14'ünde olasılıksal veri toplama ve analiz teknikleri kullanılmasına rağmen örneklemlerin olasılıksal olmayan tekniklerle seçildiğini gördük. Benzer başka bir hata da herhangi bir örneklem seçimi yapılmadan tamsayım yoluyla veri toplanan çalışmalarda tahmin edici analiz tekniklerinin kullanılmış olması idi (Bkz.: Tablo 3).

Tablo 3'te özetlenen bu teknik eksikliklerin yıllara, üniversitelere, üniversitelerin devlet veya vakıf üniversitesi olmasına, metropollerde veya taşra şehirlerde olmasına göre de ciddi farklılıklar bulunmadığı, incelediğimiz nitelikler açısından bu alt gruplarda da incelenen tezlerin yaklaşık %30 ile %40 arasında bir kısmının uygun gözüktüğü görülüyor.

Sonuç

Bu çalışmada 2005-2020 yılları arasında Türkiye üniversitelerinde sosyal hizmet alanında yayınlanmış yüksek lisans tezlerinin konu, bağlam ve yöntem açılarından bir taramasını yaptık. Bir kez daha ifade etmek isteriz ki bu taramanın amacı yazılan tezleri tek tek bir değerlendirme sürecinden geçirmek veya farklı üniversitelerin tez performanslarını değerlendirmek değil. Bunun yerine sosyal hizmet alanında Türkiye'de bilgi üretiminin önemli bir kaynağı olan yüksek lisans tezlerinin yükseköğretimdeki diğer gelişmelerle birlikte nasıl değiştiğini ve bu bilgi üretimi sürecinde hangi örüntülerin ortaya çıktığını keşfetmeye çalıştık.

Bu taramamız sosyal hizmet alanındaki yüksek lisans tezlerinin bağlam ve yöntem olarak belirli bir sınırlılığa kaldığını, bir noktada birbirinin tekrarı olan araştırmaların neredeyse seri üretim şeklinde üretildiğine işaret ediyor. Her ne kadar 2012 sonrasındaki araştırma konularının artışı çok disiplinli bir alan olan sosyal hizmetin genişlemesi için fırsatlar sunsa da, bu süreç içerisinde bilimsel standartlardan süregelen bir uzaklaşma söz konusu olduğunu söylemek mümkün. Son 10-15 yılda diğer pek çok alanda

olduğu gibi sosyal hizmet alanında da hem program sayısında hem de lisans ve lisansüstü öğrenci sayılarında radikal artışlar oldu. Bunu, tamamlanan yüksek lisans tez sayılarından da izlemek mümkün. Ancak, nicelikteki bu artışın nitelikte de bir artışı getirdiğini söylemek zor. Özellikle, araştırma yöntemleri bakımından bazı en temel teknik gerekliliklerin bile tezlerin çoğunluğunda yerine getirilemediğini görüyoruz.

Kaynakça

- Alptekin, K., Topuz, S., ve Zengin, O. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor?. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 50-69.
- Becher, T., ve Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. Buckingham: McGraw-Hill.
- Çaki, F. (2017). Risk toplumunda çocukluk. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10-11), 147-171.
- Furedi, F. (2013). *Moral crusades in the age of mistrust*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garrett, P. M. (2010). Examining the “Conservative Revolution”: Neoliberalism and social work education. *Social Work Education*, 29(4), 340-355. <https://doi.org/10.1080/02615470903009015>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., ve Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299. <https://doi.org/10.18026/cbusos.42910>
- Kınikoğlu, C. N. (2019). Spatio-temporal dynamics of sociology in post-1990 Turkey. *Sociological Research Online*, 24(4), 598-616. <https://doi.org/10.1177/1360780419870810>
- Koç, F., ve Özkoçak, V. (2019). Türkiye’de lisansüstü eğitime dair güncel sorunlar. B. Uslu, F. N. Seggie (Eds.), 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (ss. 84-85) içinde, Yükseköğretim Çalışmaları Derneği. <http://yocad.org.tr/wp-content/uploads/2019/10/IHEC2019-bildiri-ozetleri-v2.pdf>
- Kreisberg, N., ve Marsh, J. (2015). Social work knowledge production and utilisation: An international comparison. *British Journal of Social Work*, 46(3), 599-618. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu147>.
- Krysik, J. L., ve Finn, J. (2015). *Etkili uygulama için sosyal hizmet araştırması*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Macias, T. (2015). Between a rock and a hard place: Negotiating the neoliberal regulation of social work practice and education. *Alternative Routes*, 26, 251-276.
- Nisanci, A., Kahraman, R., Alcelik, Y., ve Kiris, U. (2020). Working with refugees during COVID-19: Social worker voices from Turkey. *International Social Work*, 63(5), 685-690. <https://doi.org/10.1177/0020872820940032>.
- Özgen, N. (2007). Türkiye’de sosyoloji, antropoloji ve kültür araştırmaları alanındaki mevcut durum: Akademik araştırmaların içerikleri. *Ege Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 17, 1–10.
- Özgün, Y. (2011). Bologna süreci derken. F. Ercan, S. Korkusuz Kurt (Eds.) *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite* (ss. 413-438) içinde. İstanbul: SAV Yayınları.
- Rasmussen, T. (2011). Knowledge production and social work: Forming knowledge production. *Social Work & Social Sciences Review*, 15(1), 28-48. <https://doi.org/10.1921/095352211X604309>
- Smith, R. (2010). Total parenting. *Educational Theory*, 60(3), 357-369. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00363.x>.
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the knowledge base of social work: A framework for practice. *The British Journal of Social Work*, 38(6), 1212-1237. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm026>.
- Uzunyayla, F., ve Ercan, F. (2011). Türkiye’de eğitim sistemine yönelik yeni talepler ve yeni aktörlere sınıfsal bir bakış. F. Ercan, S. Korkusuz Kurt (Eds.), *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite* (ss. 197-221) içinde. İstanbul: SAV Yayınları.

Yalçıntaş, A., ve Akkaya, B. (2019). Türkiye’de akademik enflasyon: “Her ile bir üniversite politikası” sonrasında Türk yükseköğretim sistemi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 74(3), 789-810. <https://doi.org/10.33630/ausbf.551330>

Zengin, O., ve Çalış, N. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet araştırması: Son 10 yılda sosyal hizmet anabilim dallarında yazılan tezler üzerine bir inceleme. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(2), 1260-1273.

Yükseköğretim Mezunlarının İdeal Öğretim Elemanının Niteliklerine İlişkin Görüşleri

Elif İlhan

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

elif.ilhan00@hbv.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim mezunlarının ideal öğretim elemanının sahip olması beklenen niteliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu nitel araştırma, betimsel modeldedir ve olgu bilim olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 30 yükseköğretim mezunu oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu aracılığıyla çevrimiçi belge paylaşım uygulaması aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, tümden gelimci içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları; ideal öğretim elemanının kişilik özellikleri, öğretim bilgi/becerisi ve alan bilgi/becerisine ilişkin görüşler olmak üzere üç başlıkta sunulmuştur. Mezunlara göre ideal öğretim elemanı; iletişim kurabilen, çalışkan, kendine güvenen, öğrenciye değer verendir. Ayrıca ideal öğretim elemanı farklı yöntem-teknik kullanan, öğretim motivasyonu yüksek olandır. Son olarak, ideal öğretim elemanı alan bilgisi yüksek ve alanındaki uygulamalara hâkim olandır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretim elemanları için özellikle öğrenci ile etkili iletişim kurma ve dersin etkililiği artırmak için çeşitli öğretim yöntem/tekniklerini kullanma konusunda sürekli ve sistematik etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İdeal Öğretim Elemanı, Öğretim Elemanı Nitelikleri, Yükseköğretimde Etkili Öğretim

Giriş

Yükseköğretim kurumlarından ülkenin insani/ekonomik kalkınmasında gereksinim duyulan yüksek nitelikli bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılamadaki temel sorumluluk ise yükseköğretim kurumlarının niteliğini belirlemede en önemli göstergelerden biri olarak kabul edilen öğretim elemanlarına aittir (Kalaycı ve Çimen, 2012). Öğretim elemanlarına bir taraftan yükseköğretim kurumlarının geçirdiği değişimin sonucu olarak bölgesel ekonomik kalkınmayı sağlama, araştırma sonuçlarını pazarlama, sanayi-kurum-kuruluş ile işbirliği yapma, kamu ve özel sektöre danışmanlık yapma (Etzkowitz, 2008) gibi pek çok yeni sorumluluklar yüklenmektedir. Diğer taraftan ise onların nitelikli eğitim verme, öğrencilerle etkili iletişim kurma, onlara rehberlik etme gibi geçmişten gelen sorumluluklarının da önemi artarak devam etmektedir. Bu yeni/süregelen sorumluluklar, öğretim elemanlarının sahip olması beklenen niteliklere ilişkin çalışmaların artmasını sağlamaktadır. İdeal öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir. İdeal öğretim elemanı;

- Ayrıntılı düşünme becerisine ve derin mesleki bilgiye sahip olmalıdır (Bain, 2004).
- Öğrencileri desteklemeli, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmeli, öğrencilere rol model olmalıdır (Buskist, 2009).
- Konusunu anlaşılır bir şekilde anlatmalı, konusunun uzmanı olmalı, derse hazır gelmeli ve öğrenci-öğretmen uyumu çok iyi olmalıdır (Mahiroğlu, 1988, akt. Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş, 1999).

- İdealist, sevecen, apolitik, disiplinli gibi kişisel özelliklere ve bilimsel yeterlilikler ve pedagojik bilgi/beceriler gibi eğitim-öğretime ilişkin özelliklere sahip olmalıdır (Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş, 1999).
- Sevecen, sıcakkanlı, çalışkan gibi kişisel özelliklere sahip olmalı, iletişim becerileri yüksek olmalı, dersi anlaşılır, eğlenceli, dikkat çekici şekilde işlemeli, sınıf yönetimi becerileri ve konu alanına yönelik bilgisi yüksek olmalıdır (Özdemir & Üzel, 2010).
- Dersi iyi organize etmeli, rahat bir öğrenme atmosferi oluşturmali, öğrencilerin öğrenme seviyelerini göz önünde bulundurmalı, alana ilgiyi ve etkili iletişimi artırmalıdır (Emil, 2019).

İdeal öğretim elemanının sahip olması beklenen niteliklerin bilinmesi, öğretim elemanlarının kendilerinden beklenenlerin farkında olmasını sağlar (Aljubaily, 2010). Bununla birlikte bu veriler eğitim alanında reformlar yapılırken yönlendirici niteliktedir ve mesleki gelişim programlarının veriye dayalı geliştirilerek daha nitelikli hale gelmesini sağlar. Ayrıca toplam kalite çalışmalarında ihmal edilen öğrenme-öğretme faaliyetlerinin beklenen düzeye gelmesinde yapılacak işlemler için sistematik veri sunar.

Öğretim elemanlarının sahip olması beklenen niteliklere ilişkin çalışmaların pek çoğunda öğretim elemanlarının niteliklerinin lisans düzeyindeki öğrenciler tarafından değerlendirilmesine (Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız, 2013; Sümen ve Çağlayan, 2013) ve yine lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri temel alınarak özellikle öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının niteliklerine odaklanılmaktadır (Çer, 2016; Erginer, Erginer ve Bedir, 2009; Tunca, Şahin, Oğuz ve Günel, 2015). Çünkü öğretim elemanlarının nitelikleri konusunda en önemli bilgi kaynağı onlarla doğrudan etkileşim halinde olan öğrencilerdir. Ancak lisans öğrenimine devam eden öğrencilerin akademik deneyimleri, bireysel tercihleri, sosyal konumları (Nimmer ve Stone, 1991) onların ideal öğretim elemanına ilişkin görüşlerini etkileyebilir. Ayrıca henüz öğrencilik yaşamına devam eden öğrencilerin ideal öğretim elemanının niteliklerine ilişkin görüşleri yüksek not alma, sınıf geçme gibi kaygıların etkisiyle şekillenebilir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının dış paydaşları arasında önemli bir yere sahip olan mezunların görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarından mezun olarak mesleki yaşama başlamış olan bireylerin, ideal öğretim elemanının sahip olması beklenen niteliklerini daha geniş bir bakış açısıyla ve tarafsız olarak ifade edeceği düşünülmektedir. Öte yandan lisans öğrenimine devam eden öğrenci görüşlerine dayalı olarak oluşturulan ilgili alanyazına katkı getirilmesi açısından da farklı grupların bakış açılarının incelenerek veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi önemlidir. Bu araştırmada, yükseköğretim mezunlarının ideal öğretim elemanının sahip olması beklenen niteliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma, betimsel modeldedir (Karasar, 2014). Bu nitel araştırma; mezunların kendi yaşantılarına dayalı olarak (Creswell, 2014) ideal öğretim elemanının niteliklerine ilişkin bireysel algılarının ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını amaçladığından (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olgu bilim araştırması olarak desenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu; kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde lisans öğrenimini tamamlamış 30 mezun oluşturmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılanlar; mühendislik (10 katılımcı), iktisadi-idari bilimler (10 katılımcı) ve eğitim (10 katılımcı) fakülteleri mezunudur. Katılımcıların 16'sı erkek ve 14'ü kadındır; yaşları 25 ile 35 arasında değişmektedir. Katılımcıların tamamı kamu kurum/kuruluşlarında mezuniyet alanlarıyla ilgili görevlerde çalışmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde mezunların demografik bilgileri ile ilgili altı soru; ikinci bölümde ise onların lisans öğrenimi sürecinde ders aldığını öğretim elemanları arasından en etkili/başarılı/ideal olduğunu düşündüğü öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin dört açık uçlu soru yer almaktadır. Formun kapsam geçerliliğine ilişkin yükseköğretimde öğretim elemanı değerlendirme, öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilikleri ve nitel araştırma yöntemleri üzerine çalışmaları olan eğitim programları ve öğretim alanından iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlarla yapılan çevrimiçi toplantı sonucunda ideal öğretim elemanı kavramının daha anlaşılır olabilmesi için formda "en etkili/başarılı/ideal olduğunu düşündüğünüz öğretim elemanı" ifadesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Nihai şekli verilen form, çevrimiçi belge paylaşım uygulaması (google docs) aracılığıyla katılımcılarla paylaşarak araştırmanın verileri Nisan-Haziran, 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Tümdengelimci yaklaşıma uygun olarak temalar analiz öncesinde ilgili alanyazın incelemesi sonucu oluşturulmuştur (Mayring,

2000). Önceden belirlenen bu temalar; kişilik özellikleri, öğretim bilgi/becerisi ve alan bilgi/becerisidir. İçerik analizi sürecinde öncelikle tüm veriler genel olarak incelenmiş, ardından veriler kodlanmış ve kodlar, önceden belirlenen bu temalar altında birleştirilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliliğini (tutarlılığını) artırmak amacıyla toplanan verilerin analizinde araştırmacıdan kaynaklanması olası yanlılığın ortadan kaldırılması (Merriam, 2013) için öncelikle toplanan verilerin % 20'si için araştırmacı tarafından belirlenen kodlar, analiz öncesi oluşturulmuş olan temalar altında toplanmıştır. Kod-tema uygunluğu eğitim bilimleri alanından nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzman ile değerlendirilmiş ve bazı kodların ifade ediliş şekillerinde değişiklik yapılarak fikir birliğine ulaşılmıştır. Verilerin geriye kalanı ise buna uygun olarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Bulgular

Mezunların ideal öğretim elemanının niteliklerine ilişkin görüşleri kişilik özellikleri, öğretim bilgi/becerisi ve alan bilgi/beceri- sine ilişkin görüşler olmak üzere üç başlıkta sunulmuştur.

Mezunların İdeal Öğretim Elemanının Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Mezunların ideal öğretim elemanının kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Mezunların İdeal Öğretim Elemanının Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Mezunlar
Kişilik Özellikleri	İletişim kurabilen	M1-M2-M6-M7-M10-M14-M19-M25-M27-M28
	Çalışkan	M3-M4-M7-M9-M13-M15-M17-M20-M21
	Kendine güvenen	M3-M8-M9-M13-M17-M30-M31-M32
	Öğrenciye değer veren	M1-M3-M8-M10-M16-M25
	Yardımsesver	M1-M15-M19-M20-M25-M29
	Esprili	M7-M9-M17-M28-M30
	Anlayışlı	M2-M6-M13-M15-M29
	Açık-net sözlü	M13-M26-M29
	Sevgi dolu	M7-M10-M18
	İdealist	M2-M4-M5
	Samimi	M19-M20-M25
	Disiplinli	M3-M5-M17
	Alçakgönüllü	M14-M27
	Sabırlı	M23-M27
	Saygılı	M3-M29
	Meraklı	M32
	Entelektüel	M26
	Eşitlikçi-adaletli	M24
	Hırslı	M21
	Sorun çözebilen	M19
	Karizmatik	M4

Mezunlara göre ideal öğretim elemanı iletişim kurabilen, çalışkan, kendine güvenen, öğrenciye değer veren, yardımsesver, esprili ve anlayışlı olmalıdır. Mezunlar özellikle öğretim elemanlarının iletişim kurabilme becerisine sahip olmasını vurgulamıştır. Bunun ardından ise çalışkan ve kendine güvenen öğretim elemanlarını ideal öğretim elemanı olarak nitelendirmektedir. Ayrıca mezunlar, kendilerine değer veren öğretim elemanlarının daha ideal olduklarını da belirtmiştir. Yardımsesver, esprili ve anlayışlı olma gibi diğer kişisel özellikler de sıklıkla dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan bazı mezunların görüşleri şöyledir:

“Mütevazı olması öğrenci ile ders dışında da iletişim kurabilmesi önemli bir özelliğiydi.” M-İİBF-14

“Bildiklerini, öğrendiklerini öğrencilerine aktarmayı seven yeniliklere açık çağın gereklerine uygun olarak öğrencileri teşvik etmekteydi.” M-MF-7

“Öğrencinin sevilmesi için çalışkan olması şart değildir.” M-EF-16

“Azca korku çokça sevgi gösteren bir kişiliğe sahipti. Bilgisi, konuşma stili, hal ve hareketleri ve insancıl olmasıyla ön plana çıkar değerli bir akademisyendi.” M-EF-18

Mezunların İdeal Öğretim Elemanının Öğretim Bilgi/Becerisine İlişkin Görüşleri

Mezunların ideal öğretim elemanının öğretim bilgi/becerisine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Mezunların İdeal Öğretim Elemanının Öğretim Bilgi/Becerisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Mezunlar
Öğretim Bilgi/Becerisi	Açık/anaşılır ders anlatan	M11-M12-M15-M23-M28-M29
	Farklı yöntem-teknik kullanan	M3-M4-M5-M7-M9-M13
	Öğretim motivasyonu yüksek olan	M7-M8-M15-M20-M27-M30
	Eğlenceli ders anlatan	M5-M7-M9-M11-M30
	Basitleştirerek anlatan	M1-M5-M6-M16-M24
	Somutlaştırarak anlatan	M7-M9
	Zaman yönetiminde başarılı olan	M2

Mezunlara göre ideal öğretim elemanı açık/anaşılır şekilde ders anlatan, farklı yöntem-teknik kullanan, öğretim motivasyonu yüksek olan, eğlenceli bir şekilde ve basitleştirerek ders anlatandır. Mezunlar özellikle öğretim elemanlarının akıcı ders anlatabilme becerisine sahip olmasını vurgulamıştır. Ayrıca mezunların sıklıkla öğretim motivasyonu yüksek olan öğretim elemanlarının ideal olduğunu düşündüklerini belirtmeleri de dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan bazı mezunların görüşleri şöyledir:

“Bazı insanlar vardır çok şey bilirler bilgi birikim anlamında kendini çok geliştirmiştir. Ancak öğrendiklerini karşı tarafa aktarma da sorun yaşarlar. Yazılım derslerimize giren hocamız da bu ikisi bir arada bulunmaktaydı... ve dersler bu şekilde zevkli bir hale geliyordu.” M-MF-5

“Dersinden asla sıkılmıyordum, dersi eğlenceli, akıcı ve son derece kalıcı bilgilerle anlatıyordu.” M-İİBF-11

“Öğrencilerini başarıya odaklayarak işbirliği yaptırıp katılımı sağlardı.” M-EF-13

Mezunların İdeal Öğretim Elemanının Alan Bilgi/Becerisine İlişkin Görüşleri

Mezunların ideal öğretim elemanının alan bilgi/becerisine ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Mezunların İdeal Öğretim Elemanının Alan Bilgi/Becerisine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Mezunlar
Alan Bilgi/Becerisi	Alan bilgisi yüksek olan	M1-M2-M3-M5-M6-M8-M9-M10-M13-M14-M16-M17-M18-M20-M21-M23-M24-M26-M27-M28-M29-M31-M32
	Alanındaki uygulamalara hâkim	M3-M11-M15-M31
	Alana ilişkin güncel bilgileri takip eden	M25
	Akademik yayın sayısı fazla	M4
	Mesleki tecrübeye sahip	M11

Mezunlara göre ideal öğretim elemanı, alan bilgisi yüksek olan ve alandaki uygulamalara hâkim olandır. Ayrıca mezunlar sıklıkla alan bilgisinin önemini vurgulamış, ancak aşağıda yer alan bazı mezun görüşlerinde de görüldüğü gibi bu niteliği özellikle öğretim bilgi/becerisiyle destekleyebilen öğretim elemanlarını ideal olarak gördüklerini belirtmektedirler. Araştırmaya katılan bazı mezunların görüşleri şöyledir:

“İdeal öğretim elemanı için olmazsa olmaz alan bilgisinin çok iyi olmasıdır. Bu onun için varsayılan bir özelliktir...” M-EF-27

“Alanında bilgili ve etkili anlatımlı bir hocaydı.” M-MF-6

“Alanını çok iyi bilir ve bunu basit bir dille anlatırdı.” M-İİBF-1

Tartışma ve Sonuç

Mezunlara göre ideal öğretim elemanı; iletişim kurabilen, çalışkan, kendine güvenen, öğrenciye değer veren, yardımsever ve esprili olandır. Bu araştırmadan elde edilen ideal öğretim elemanlarının kişilik özelliklerine ilişkin görüşler lisans öğrencilerinin görüşlerinin belirlendiği pek çok çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir (Epting, Zinn, Buskist, & Buskist, 2004; Hill & Christian, 2012; Yılmaz, 2011). Örneğin; Ergün, Duman, Kincal ve Arıbaş'ın (1999) araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencileri olumsuz tutum ve davranışlar yerine onlara değer veren, kibar ve samimi davranan, kendisine soru sorulabilir, tatlı-sert bir öğretim elemanı istemektedir. Özcan (2013) tarafından 1415 üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada da öğrencilerin öğretim elemanlarından daha çok etkileşim ve iletişim istedikleri vurgulanmıştır. Eğitim, sosyal etkileşimin yüksek olduğu bir süreçtir ve bu süreçte "üniversite öğrencileri büyük ölçüde kimlik oluşturma krizindedirler" (Oskay, 1997, akt. Ergün, Duman, Kincal ve Arıbaş, 1999). Öğrencilerin öğretim elemanı ile ilişkileri bu açıdan daha da önemli hale gelmekte ve beklentileri artmaktadır.

Öğretim bilgi ve becerisine ilişkin mezunlara göre ideal öğretim elemanı açık/anaşılır şekilde ders anlatan, farklı yöntem-teknik kullanan, öğretim motivasyonu yüksek olan ve eğlenceli ders anlatandır. Benzer şekilde, Emil (2019) tarafından da öğretim elemanlarının ders anlatımının açık, anaşılır ve örneklerle desteklenmiş olması ve öğretim elemanının öğretimden keyif alması öğrenciler tarafından beklendiği belirtilmektedir. Ayrıca mevcut araştırmada vurgulanan öğretim motivasyonu yüksek olma niteliği alanyazında da öğretim elemanlarının sahip olması beklenen nitelikler olarak vurgulanmaktadır. Öğretim elemanları; öğretmeye istekli, öğrencileri motive eden ve ders anlatmaya istekli olmalıdır (Duvivier, van Dalen, van der Vleuten ve Scherpbier, 2009). Görüldüğü gibi öğretim elemanlarından etkili öğretim yapma konusunda da beklentiler yüksektir. Öte yandan, öğretim elemanları tarafından bakıldığında ise "iyi öğretim yapmak ve bu konuda emek harcamak yayın baskısının yoğun olduğu bu ortamda lüks gibi görülmektedir" (Emil, 2019, s.65).

Öte yandan lisans öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda ölçme, değerlendirme ve ödevlere ilişkin de öğretim elemanlarının sahip olması beklenen nitelikler vurgulanmıştır (Ergün, Duman, Kincal ve Arıbaş, 1999; Emil, 2019; Özdemir & Üzel, 2010). Ancak mevcut araştırmada görüş belirten mezunlar bununla ilgili herhangi bir açıklama yapmamışlardır.

Alan bilgi ve becerisine ilişkin mezunlara göre ideal öğretim elemanı alan bilgisi yüksek olan ve alanındaki uygulamalara hâkim olandır. Lisans öğrencilerinin görüşlerinin belirlendiği benzer çalışmalarda öğretim elemanlarının alan bilgisi yüksek olması niteliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Arnon & Reichel, 2007; Emil, 2019; Epting, Zinn, Buskist, & Buskist, 2004; Hill & Christian, 2012; Ergün, Duman, Kincal ve Arıbaş, 1999; Yılmaz, 2011). Ancak mezunların görüşlerinin belirlendiği mevcut araştırmada ise alanındaki uygulamalara hâkim olması niteliğinin de vurgulanması dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretim elemanlarını özellikle öğrenci ile etkili iletişim kurma ve dersin etkililiğini artırmak için çeşitli öğretim yöntem/tekniklerini kullanma konusunda bilinçlendirmeye/yönlendirmeye/desteklemeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir. Bu etkinliklerin nitelikli bir şekilde düzenlenmesi, yüksek katılımla uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilerek sürekli hale getirilmesi için ise yükseköğretim kurumu yöneticileri gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Bu tür düzenlemeleri sistematik ve daha etkili hale getirebilmek için yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırma odaklı faaliyet gösteren öğrenme-öğretme merkezlerinin sayısı ve etkililiği artırılmalıdır.

Kaynakça

Aljubaily, H. Y. (2010). Measuring university students' perceptions of characteristics of ideal university instructor in Saudi Arabia and the United States: An application of nonparametric item response theory study [Doktora Tezi]. <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/67/> adresinden erişilmiştir.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464.

Arslantaş, H. İ., Cinoğlu, M. ve Yıldız, M. A. (2013). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-20.

- Bain, K. (2004). What the best college teachers do. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Buskist, W. (2009). Effective teaching: Perspectives and insight from division Two's 2 and 4 year awardees. *Journal of Teaching Psychology*, 29(3), 188-193. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2903_01
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çer, E. (2016). Türkçe eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının niteliğine ilişkin bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 444 - 460.
- Duvivier, R.J., van Dalen J., van der Vleuten C.P., & Scherpbier, A.J. (2009). Teacher perceptions of desired qualities, competencies and strategies for clinicalskills teachers. *Medical Teacher*, 31(7):634–41. <https://doi.org/10.1080/01421590802578228>
- Emil S., (2019). Üniversite öğrencilerine ve yılın eğitimcisi ödüllü öğretim üyelerine göre iyi üniversite öğretmeninin özellikleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(3), 603-613. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.358>
- Epting, L. K., Zinn, T. E., Buskist, C., & Buskist, W. (2004). Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers. *Teaching of Psychology*, 31(3), 181–183. https://doi.org/10.1207/s15328023top3103_5
- Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 93-108.
- Ergün, M., Duman, T., Kincal., R. Y. ve Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11. <https://docplayer.biz.tr/11199421-Ideal-bir-ogretim-elemaninin-ozellikleri.html> adresinden erişilmiştir.
- Etzkowitz, H. (2008). *The triple helix: Industry-university-government innovation in action*. New York, NY: Routledge.
- Hill, J., S. & Christian, T. Y. (2012). College student perceptions and ideals of teaching: an exploratory pilot study. *College Student Journal*, 46(3), 589-602.
- Kalaycı, N. ve Çimen, O. (2012). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan anketlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(22), 823-843.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özcan, K. (2013). Üniversitedeki lisans öğrencilerinin öğretimin kalitesine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 142-158.
- Özdemir, E. & Üzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 122-152.
- Sümen, Ö. & Çağlayan, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 146-272.
- Tunca, N., Sahin, S., Oguz, A., & Guner, H. (2015). Qualities of ideal teacher educators. *Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122-148
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Öğrencilerinin Kazanması Gereken Kendi Kendine Düzenleyerek Yapılan Öğrenme Yetisi

Y. Gürcan Ültanır

Mersin Üniversitesi, Emekli Öğretim Üyesi

gultanir@hotmail.com

Özet

Buradaki çalışmada bir üniversite öğrencisinin “kendi kendini düzenleyerek” yapması gereken öğrenme (self regulated learning) yetisi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacı yükseköğretim öğrencilerinin “bu öğrenme yaklaşımında kazanması planlanan (1) bileşenler-aşamalar”, (2) bu tür öğrenmenin “stratejiler ile ilgili yetenekleri”, (3) “geleceği öğretim aşaması” ayrıca “öz düzenlemeden (self regulation) oluşan (4) açıklık / farkın nedenleri ve baş etme yaklaşımları”ndan oluşmaktadır. Araştırmanın yöntemi ise meta sentez olarak alınmıştır. Bu öğrenme türü, aslında konstrüktivist yoruma dayanarak ele alındığında kişilerin bağımsız plan yapma, uygulama, değerlendirme ve buna göre yapılacak düzenlemeyle karakteristik özelliğe sahiptir. Bilişsel bileşen, motivasyona dayalı bileşen ve meta bilişsel bileşenler bu öğrenme türünde yer alırken, aşamalar ise planlama aşaması, istencin kontrolü aşaması, öz yansıtma olarak sınıflandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stratejileri, Öz Düzenlemede Bileşenler, Regülasyon, İskele (Scaffolding), Soluk Verme (Fading)

Giriş

Yükseköğretimde yeni kuşaklara uygun, araştırmalara dayalı yeni düzenlemeler son yıllarda tartışma konusu olmuştur ve reformlar üzerinde çalışılmaktadır. Cetron (1994) 2000’li yıllarda Amerikan Rönesansı isimli araştırmasında şu 8 sekiz boyut üzerinde durur (Ültanır, 2000, s.55):

1. Yaşam boyu eğitim isteğinin artışı
2. Yeni teknolojilerin kullanılması
3. Eğitim işlevinin daha çok özel firmalarca üstlenilmesi
4. Maliyet artışı
5. Eğitim kurumlarının program değerlendirme konusunda duyarlı olması
6. Öğrenmenin öğretilmesinin sağlayacağı devrim niteliğinde ilerlemeler
7. Yazılı materyallerin CD rom’lar geçişi ve üniversitelerin elektronik ağlarla bağlanması
8. ABD’de üniversitelerin birleştirilmesi yoluyla sayılarının azatılması

Formal eğitim kapsamındaki üniversite eğitimi bilimsel araştırmalara dayalı üst düzey akademik eğitim özelliği taşıdığı için, birçok üniversite öğrencisinin bakışı açısından da meslek öncesi eğitim aşaması olarak görülür. Üniversite eğitimindeki her aşama için (lisans, lisansüstü programlar ve eğitici sunular v.b.) hedef kitlenin yetişkin olması sebebiyle, bu yükseköğretim sürecinde andragoji (yetişkin eğitimi) kuramları geçerli olmalıdır. Bu yaklaşımın arkasında yer alan temel düşünce, üniversite eğitim kül-

türünde araştırmacı tutumun baskın olmasıdır. Bu yetişkin öğrencilerden, fakültelerdeki programları ile ilgili içeriklerin öğretim elemanları tarafından aktarılmasıyla yetinmeyip, onlardan bu kazanımlarını kütüphanelerde ve internet üzerinden yapılan araştırmalarla yaygınlaştırma, güncelleme motivasyonuna sahip olması beklenmektedir. İnternetteki akademik sitelerde daima en yeni araştırmalara hızla erişebilsinler diye, üniversiteler kendi öğrencilerine bu olanağı sağlayacak internet erişim olanaklarını da sunarlar. Buradaki çalışmada söz konusu olan aslında “*kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme*”^{*} yaklaşımıdır.

Araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin “öz düzenlemeye / öz yönlendirmeye” dayalı öğrenme yaklaşımında kazanmaları istenen bileşenler-aşamalar” bunun yanı sıra bu tür öğrenmenin “stratejileri ile ilgili yetenekleri”, “gelişeceği öğretim aşaması” ayrıca “öz düzenleme” sırasında oluşan açıklık / farkın nedenleri ve baş etme yaklaşımları”ndan oluşmuştur.

Yöntem

Bu araştırma bir meta sentez araştırmasıdır: Meta-sentez araştırmaları, belirli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bulgularının; yorumlanmasını, değerlendirilmesini, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasını ve yeni çıkarımlar yapılmasını amaçlayan çalışmalardır (Polat ve Ay, 2016, s.52).

Araştırma Soruları

Yükseköğretim öğrencilerinin “öz yönlendirmeye/ öz düzenlemeye” dayalı öğrenme yaklaşımında kazanması planlanan (1) bileşenler-aşamalar” ve (2) bu tür öğrenmenin “stratejiler ile ilgili yetenekleri nelerden oluşabilir” ve (3) “hangi öğretim aşamasından başlayarak gelişebilir?” soruları irdelenirken, “öz düzenleme sırasında oluşan (4) açıklık / farkın nedenleri nelerdir ve nasıl baş edilir?” sorusuna da cevap aranmıştır.

Veri Toplama Ölçütleri

Literatür taramada öncelikle “kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenmenin” özellikleri, “öğrenme stratejileri”, “kompüter temelli öğrenme”, kapsamındaki yabancı yayınlardaki yüksek lisans ve doktora tezlerine erişilmiş, eğitim psikolojisi kitaplarında buradaki araştırma bağlamındaki kavramlar ve öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Daha sonra buradaki çalışma için temel enformasyonlar, andragoji kuramını ve buna dayalı olan kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme yaklaşımını açıklayan Eric ve Google Akademik indeks dergilerde taranan ve atıflar almış makaleler incelenmiş, araştırmanın amacındaki yaklaşımı desenleyen bulgulara yer verilmiş ve enformasyonlara dayalı çıkarımlar yapılmıştır.

Araştırmanın Bağlamındaki Temel Enformasyonlar

Öz Yönlendirmeye Dayalı Öğrenmenin çok yönlü tasarımı “yaşam boyu öğrenmeyle” ilişki içinde öne sürülür. Genel bir tanımı yoktur. Öğrenmenin öz yönlendirmeyeyle ilgili anlamı, yapılandırmacı (konstruktif) perspektifte kendini gösterir: Bilgi, özgün bağlamlar içindeki bireyi sübjektif bilişsel yapısının temelinde aktif biçimde yapılandırır ve örgütler. Sadece bu yapılarla bağlantılı olan enformasyonlar sürdürülebilir şekilde öğrenilebilir. Kendi kendini belirleyen, örgütleyen, düzenleyen (regüle eden), bağımsız olan ve kendini yönlendiren öğrenmenin temel karakteristiği, aktif biçimde bilgi yapılandırıcısı olan öğrencinin kendisidir (Hoidn, 2007).

Araştırmanın Dayandığı Kuram ve Öğrenme Yaklaşımları

Bu çalışmanın hedefinde yükseköğretim öğrencileri bulunduğu için, “andragoji” bağlamında yetişkin öğrenmenin temel unsurları olan “öz düzenlemeye dayalı öğrenme” yaklaşımları üzerinde durulmuştur.

^{*} Self direction, öz yönlendirme ve Self regulation öz düzenleme olarak kullanılmıştır.

Yükseköğretimdeki Öğrenciler Birer Yetişkindir

Andragoji, yetişkinin bilgi ve uzman görüşünü kazandığı süreçtir. “Her yetişkin grup ne ile ilgili olursa olsun demokratik insan iş birliği içerisinde birbirinden güven ve destek alacakları bir ortam içinde bulunmalıdır. Bu tür gruplar demokrasinin yapı taşlarıdır. Yetişkinler, kendi ihtiyaçlarının, ilgi alanlarının, kapasitelerinin ve amaçlarının farkındadırlar...” (Smith, 2002; Ültanır, 2012, s.169). Andragojideki tartışma, süreçteki şu dört aşamada tanımlanır (Knowles, Holton ve Swanson, 2007, s.158): İhtiyacın belirlenmesi, Hedefe erişmek için neyin öğrenileceğinin belirlenmesi; Geliştirmek, Öğrenme hedeflerine erişmek için stratejileri ve kaynakları geliştirmek; Uygulamak, Öğrenme stratejisini uygulamak ve öğrenme araştırmalarından yararlanmak; Değerlendirmek, Öğrenme hedeflerine erişim ve öğrenme sürecini değerlendirmek.

Öz düzenlemeyle yapılan öğrenme ile andragoji arasındaki benzerlikler Kraft’ın (1999, s.835) “kendi kendine düzenleyerek yapılan öğrenme kuram ve uygulamada problem alanları” isimli makalesinde bu öğrenme türünü tanımlayan şu yaklaşımlarıyla açıklanabilir. “Öz yönlendirmeye yapılan öğrenme ile ilgili tasarımın analizi” bu öğrenme türünün farklı biçimlerinin birbirinden ayrılabilirliği ve yapılandığı öz yönlendirmenin aşağıda verilen farklı ilişki noktalarını oluşturmaktadır:

Öğrenme Organizasyonu: Öğrenci öğrenme ortamı, zamanı, temposu, kaynakları, öğrenme konusunun bölümlere ayrılması ve hatta öğrenme partneri hakkında kararlar verir.

Öğrenme Koordinasyonu: Öğrenci, meslek ve aile içindeki diğer işlevlerle birlikte olan öğrenmenin seçimini üstlenir.

Öğrenme Hedefinin Belirlenmesi: Öğrenci, öğrenme içeriğini kendisi seçer ve öğrenme hedeflerini saptar.

Öğrenmenin (Başarının) Kontrolü: Öğrenci, öğrenmedeki aşamalarını ve kendi başarısını kontrol eder.

Öğrenme Durumunun Sübjektif Belirlenmesi: Öğrenci, öğrenme süreci içinde bağımsız olarak kendisini gözler, tanımlar ve kendine önerilerde bulunur.

Burada andragojideki maddelerle iç içe olduğu görülmektedir.

Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenmenin Tanımı

Andragoji modeli veya (dengi olan) öz düzenlemeye-öz yönlendirmeye dayalı öğrenme, bazı eğitim alanlarında tüm dünyada uygulanmaktadır (Türkiye’de özellikle halk eğitim merkezlerindeki kurslarda; devlet sınavlarına hazırlayan kurslarda; bazı meslek yüksekokul programlarında; kamu ve özel işletmelerdeki hizmet içi eğitim programlarındaki mesleğe hazırlama eğitiminde ve bilgilerin yenilenmesine dayalı üstüne eğitim çalışmalarında v.b.) (Ültanır, G. ve Ültanır, E. 2005, 2010).

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme (self-regulated learning), öz yönlendirmeye dayalı öğrenme (self-directed learning), kendi kendine belirleyerek yapılan öğrenme (self determined learning), kendini organize ederek yapılan öğrenme veya otonom öğrenmeyle genelde eş anlamlı kullanılır (Kraft, 1999, s.833; Wild ve Möller, 2009, 2015, s.46; Griedler, 2006, s.60; Pintrich ve DeGroot, 1990; Winne, 1995; Zimmerman, 1995). Bunların ortak noktası kontrolün, tamamen öğrenen kişinin elinde olmasıdır. Otonom öğrenme, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme veya kendi kendini tanımlayan öğrenme gibi farklı üst kavramlar aktif öğrenmeden hareket eden tüm öğrenme süreçlerini tanımlar (Pintrich ve DeGroot, 1990; Winne, 1995; Zimmerman, 1995). Griedler (2006, s.60), bu kavramla ilgili olarak şu tanımları vermiştir: Friedrich ve Mandl (1992), bireyin kendi kendini düzenleyerek yaptığı süreçleri “bir öğrenme hedefine erişmek için yapılan eylem dizileri” olarak tanımlamıştır. Zimmerman ve Schunk (1989), kendi kendini yapılan düzenlemeyi öğrencinin bilişlerini, davranışlarını ve affectlerini canlandırdığı, koruduğu, kendi hedeflerinin gerçekleşmesine sistematik olarak uyum sağladığı süreçler olarak belirtirler.

Yükseköğretim Sürecinde Öz Düzenleme Kapsamındaki Öğrenme

Yükseköğretim, akademik bir süreçtir. Bu sebepten yükseköğretim öğrencileri, kendi geleceğine / mesleklerine uygun eğitim ihtiyaçlarını planlamaları sebebiyle, öğrenme hedefini oluşturacak niyetlerini bu ihtiyaçları doğrultusunda belirlerler ve buna dayalı olarak alacakları / aldıkları dersleri daha kapsamlı öğrenmek üzere onlardan kendi kendilerine içerik araştırması yapmaları beklenir.

Gerholz’a (2012) göre; “öz düzenlemeye dayalı öğrenme”, üniversite öğrenme çevrelerinde eşit ölçüde ön koşul ve hedef koymaya dayanır: Bir yandan üniversitedeki öğrenme organizasyonları, okullar ve diğer kurumsal örgütlenmiş öğrenme süreçlerine kıyasla daha büyük özgürlük derecesiyle ve kendi kaderini belirlemeyle, fakat daha da fazla karmaşık durumla kendini göstermek-

tedir (Streblow ve Schiefele, 2006). Üniversite öğrencileri, yükseköğretim sürecini başarılı olarak örüntülemek için kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmelidirler. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencinin gelecekteki davranış durumlarıyla baş etmeye hazırlanmada kendini gösteren (Gerholz ve Slonane, 2011, s.4) ve hatta öğrenme süreçlerinin kendi kendine düzenlenmesi için yeteneklerini oluşturacak eğitimle ilgili hedef tespitidir.

“Öz Düzenleme” Nedir, Eğitime Nasıl Yansımıştır?

Regülasyon “ayarlama, düzenleme” anlamında kullanılmaktadır. Değişik bilim dalları ve teknik alanlarda da bu kavramla karşılaşılır, örneğin “otomatik voltaj regülatörü”. Tiaden (2006, s.12) “Mesleki Eğitimde Kendi Kendine Düzenleyerek Yapılan Öğrenme” isimli doktora tezinde bu kavramı teknik dilden alıp eğitim psikolojisine taşımıştır. Düzenleme, “güncel olan durumu” “sürekli olarak olması gereken duruma” eşitleyen ve farklılık sırasında sistemdeki tedbirlere yönelten kapalı etki süreci olarak tanımlanmıştır (Leutner, 1992; Weltner, 1978). Bu tanım Eğitim Psikolojisi alanına taşındığında, öğrenme regülasyonu akıp giden öğrenme sürecini kapsayan (Leutner, 1992) ve “olan- durumla” “olması gereken- durum” arasında açıklık / fark meydana geldikçe farkın uzaklaştırılması için tedbirler alan genel aktivite olarak görülür.

Üniversite Öğrencilerinde Ders Hazırlanmayla ilgili Olan (Ancak Lockdown Sırasında Belirginleşen) İsteksizliğe Yönelik Gözlenen Yaygın Davranışlar

Üniversitelerde, öğretim programlarında hedefler haftalara göre konu dağılımlarıyla, kaynaklarla ve sınav tarihleriyle öğretim başlamadan önce internet adresleri ile birlikte verilir. Süreçte bir sonraki hafta işlenecek konular öğrencilere açıklanmasına rağmen, o derse girilirken ilgili literatürü araştırıp araştırmadıkları sorgulamasının sonucunda genelde rastlanılan aynı episot’tur: Öğrenciler öğretim elemanıya göz teması yapmamaya çalışır ve ilgi eksikliğinin / düşük performansın sebebi sorulduğunda açıklamaları ise genelde şöyledir: “...dersler o kadar yoğun ve zaman o kadar dardı ki...” (Bkz. Gerholz, 2012, s.60)

Öğrenciler, kendi yeteneklerini, bireysel uyumlarını ve değer yargılarını, eğitimsel örüntülemenin çıkış noktasını tanımlıdır (Bransford, Brown ve Cocking, 2000; Gerhloz, 2012, s.63). Bu tür bir örüntüleme, ampirik perspektiflerden hareketle önerilebilir. Öğretim elemanı kendi görevini titiz bir bilgi iletimi olarak tanımladığında ve üniversite öğrencileri kendilerini pasif alıcılar olarak değerlendirdiğinde, öğrenme davranışında kalite düşecektir (Streblow ve Schiefele 2006, s.356). Bu konumdaki öğrenci artık “hazıra almış / kabullenmiş / boyun eğmiş, kendisini pasif alıcı” yapmıştır. Oysa yükseköğretimdeki öğrenme sürecinin sorumluluk duygusu içinde, öğrencinin kendini aktif yönlendirmesi kendi kendine düzenleyerek yapılan öğrenme için esastır.

Freire, P. “Ezilenlerin Pedagojisi”(2010) isimli yapıtının II. Bölümünde okul içinde ve dışında öğretmen-öğrenci ilişkisini hicvederek tanımlar: “İlişkiyi anlatan özne öğretmen ve sabırla dinleyen nesneler (!) öğrencilerdir: örneğin öğretmen öğretir, öğrenci öğretilir; öğretmen her şeyi bilir, öğrenci hiçbir şeyi bilmez; öğretmen düşünür öğrenci (verilen) üzerinde düşünür; öğretmen konuşur, öğrenci dinler; öğretmen seçer ve seçtiğini uygular, öğrenci buna razı olur...” v.b (s.48-50). Burada açıklanan ise, kurumsal eğitimin değişmemeye direnen görüngüsüdür. Bu durum aslında diyaloga dayanmayan bir eğitim ortamını da tanımlar ve Freire, III. Bölümde diyalog kuramına direnen öğretmen görüntüsüne şöyle devam eder: “...ötekileri cahil olarak damgalıyorsam ve kendi cehaletimi hiç fark etmiyorsam nasıl diyalog kurabilirim?; “Kendimi öteki insanlardan –içlerindeki başka “benleri” göremediğimi safi “şeylerde” apayrı bir yerde görüyorsam nasıl diyalog kurabilirim?...” v.b. (s.67-68).

Eğitim bilimciler, özgür / hümanist eğitim için Aydınlanma düşüncesine uygun birey yetiştirme çalışmalarını irdelemişlerdir. Örneğin Alexander S.Neill (1883-1973), 1965’de Federal Almanya’da “Summerhill’de Eğitim Özgür Bir Okulun Devrimci Bir Örneği” başlığıyla bir kitap yayınlamıştı. Rowohlt yayınevi 1969’da, aynı kitabı “Anti Otoriter Eğitimin Kuram ve Uygulaması” olarak yayınladı ve “Summerhill Örneği” başlığı ile piyasaya çıkardı. Onun yatılı okulu, her şeyiyle (İngiliz) devlet okuluna denkti: Özgürlük, gönüllülük, ilkelilik özellikle cinsiyet sorununda, kendini yönetme, uygulamalı çalışma - bunlar Summerhill’i belirleyen anahtar sözcüklerdir (Menck, 1993, s.15-17) .

Bulgular

Yükseköğretim düzeyinde olup başkasının teşvikine ihtiyaç duyan üniversite öğrencilerinin “öz düzenleye dayanan öğrenme yaklaşımında kazanması planlanan bileşenler-aşamalar nelerdir?”

Bu Öğrenmedeki Bileşenler

Öz düzenlemeye dayanarak yapılan bir öğrenmedeki başarı, öğrenci ve durumsal bileşenler açısından değişebilen farklı faktörlerin karmaşık ilişkisine bağlıdır (Kraft, 1999). Bu kapsamdaki öğrenme ile ilgili sayısız tanımlarda öğrenmenin üç bileşeninin farklılaşmasının hepsinde müşterek olması ilgi çekicidir (Friedrich ve Madl, 1997; Schiefele ve Pekrun, 1996; Zimmerman, 2000; Wild ve Möller Ed., 2009): Bilişsel bileşenler, tasarımsal ve stratejik bilgiyi ayrıca yeteneği, uygun stratejileri kullanan enformasyonun işlenmesi; Motivasyona dayalı bileşenler: bilginin desteklenmesine (kendini motive etme) ve korunmasına (iradeye dayalı yönlendirme) yardım eden aktiviteler, ayrıca başarılı ve başarısız davranışı teşvik edecek şekilde nitelendirilmesi ve “öz etkinlik kanaati”; Meta bilişsel bileşenler: Planlama, kendini gözlemleme, yansıtma ve konulmuş öğrenme hedefi ile ilgili öğrenme davranışına uyum sağlama.

Bu Öğrenmedeki Aşamalar

Otonom bir öğrenci, kendini aktif olarak öğrenmenin farklı boyutlarıyla ilişki içinde bulur. Öğrenme ihtiyacını / kendindeki açıklığı tamamlamak için öğrenme inisiyatifi elinde tutar, öğrenme hedeflerini kendisi oluşturur ve bunlara erişmek için planlar yapar, desteklenmenin / öğretimin farklı biçimlerini duruma göre oluşturur, öğrenme sırasındaki uygun yardımcı araçları seçer, gözler, süreci denetler. Kendine özgün kabul edilemezliklerini ve sınırlarını bilmektedir, önceki deneyimleriyle ilişkili pozitif görüntüsüne sahiptir ve kendi güçlü yanlarını, yeteneklerini ve motivasyon durumlarını tanımaktadır (Kraft, 1999 s.835).

Zimmerman (2000), öz düzenleme modelinde üç aşamayı şu şekilde bir birinden ayırmaktadır: Planlama Aşaması görevin / problemin analizi; hedef saptama, strateji planlama; motive olacağına inanma; öz verimlilik, içsel ilgiler / içsel değer, hedefe uyum sağlama; Uygulamanın / İstencin Kontrolü Aşaması kendini kontrol etme; kendi kendine öğretim, kendini görüntüleme, odaklanma, görev stratejileri; kendini gözleme; kendi kendine kayıtlar yapma, kendi kendine deney yapma; Kendi Kendini Yansıtma kendini değerlendirme; kendi yaptıklarına hüküm verme, nedensel öz nitelik; kendini yansıtma; kendinden mutlu olma / duygusu, uyum yapma sonuçları / kaçınma sonuçları (Griedler, 2006, s.61)

Pintrich (2000), öz düzenlemeye dayanan öğrenmenin olduğu dört aşamayı bir birinden ayırmıştır: planlama / öngörü (fourthought, planning, activation), gözlemleme / izleme (monitoring) denetleme ve değerlendirme / yansıma / tepki (reaction, reflection). Bu aşamalar, problem / ödev üzerinde yapılan çalışmaların kronolojik muhtemel sürecini tanımlamaktadır (Tiaden, 2006, s.32).

Yükseköğretim Düzeyinde Olup Başkasının Teşvikine İhtiyaç Duyan Üniversite Öğrencisinin “Öz Düzenlemeyle Yapılan Öğrenme Yaklaşımında Kazanması Planlanan Stratejiler ile İlgili Yetenekleri Nelerden Oluşabilir?

Strateji sorununun açıklanmasında eğitim / öğretim psikolojisi (Instruction Psychology), öz düzenlemeyle yapılan öğrenmenin alt ve üst öğrenme stratejilerine ayrıldığını vurgulamaktadır (Schreiber, 1998; Leutner, Barthel ve Schreiber 2001; Leutner ve Leopold, 2002). Alt öğrenme stratejileri, Klauer’de (1985) motivasyon, enformasyon, enformasyonun işlenmesi, kayıt edilmesi ve çağırılması, kullanma ve transfer olarak tanımlanan öğretme aktivitelerinin gerçekleşmesi için strateji yaklaşımıyla ilgilidir (Leutner, 1998). Bu öğrenme bağlamında bu “alt grup”, öğrenme stratejileri düzenlemenin “ne” sorusuna verilen yanıttan oluşur. Üst grup öğrenme stratejileri “yönlendirme ve denetim” kapsamındaki öğretim işlevinin gerçekleşmesi için stratejik yaklaşımla ilgilidir. Bu stratejiler, yönlendirmenin “nasıl” olacağı sorusuna yanıt verirler ve öğrenme stratejileri anketlerinde genelde “meta kognitif” öğrenme stratejileri olarak tanımlanır (Leutner ve Leopold, 2003).

Kendi kendini yönlendiren öğrenci, bir çok strateji bilgisine sahiptir ve hedefle ilgili öğrenme sürecini optimal olarak düzenleyebilir (metacognition). Bundan başka, bu öğrenci biliş stratejilerinin ve destek stratejilerinin geniş boyutundan yararlanır. Buna ilaveten, bu öğrenci iç ve dış dikkat dağıtıcılarla baş edebilecek durumdadır. Sonuçta, problem çözmeyle ilgili emosyonlara ve bunları kontrol etme ve ilgili öğrenme durumlarına uyum sağlama yeteneğine sahiptir. Öğrenme stratejisi, açık bir yapı olmayıp ancak bilişsel ve davranışla ilgili öğrenme aktivitelerinin tanımına hizmet eden kaba tanımlanmış bir tasarımıdır (Griedler 2006; Mayer, 1988).

Baumert (1993), öğrenme stratejilerini üç gruba ayırır: Bilişsel öğrenme stratejileri organizasyon, ilişkiler-özen, tekrarlar, kritik

edici sına. Metabilişsel öğrenme stratejileri planlama, kendini izleme, düzenleme ve kaynaklara yönelik öğrenme stratejileri. İç kaynaklar (endişe duyma, dikkat, zaman yönetimi) dış kaynaklar (öğrenme çevresi, arkadaşlarla birlikte öğrenme, literatür) olarak kendi içinde ikiye ayrılır.

Yazara göre öğrenme başarısında kişinin kontrole dayalı kendi kanaatleri, kendi içinde hedefe olan uyumu, öğrenme stratejilerinin yararı söz konusudur. Ayrıca, öğrenme, bilişsel, motivasyona dayalı ve gönüllü olmayla ilgili süreçlerle bağlantı içindedir.

Yükseköğretim Düzeyinde Olup Başkasının Teşvikine İhtiyaç Duyan Üniversite Öğrencilerinin Öz Düzenlemeyle Yapılan Öğrenme Yaklaşımında Kazanması Planlanan Yetenekler Hangi Öğretim Aşamasından Başlayarak Gelişebilir?

İlkokullardan itibaren yükseköğretimde öz düzenlemeye dayanarak yapılan öğrenme sürecinde destekleyici aşamalar Karlen ve Hertel'in (2018) "Eğitim Sürecinin Farklı Aşamalarında Kendi Kendine Düzenleyerek Yapılan Öğrenme" başlıklı tarama çalışmalarında dört makale üzerinde şu şekilde ele alınmıştır: İlk ikisinden birincisi ilkökul sonda, ikincisi ise ikincil alan birinci basamakta (orta öğretim) diğer, iki makale ise ikincil alan ikinci basamakta (lise) ve üçüncül alanda (yükseköğretimde) öz düzenlemeyle yapılan öğrenme uygulamasını incelemişlerdir. Karlen ve Hertel'in (2018, s.373) açıklamalarına göre kendi öğrenmesini düzenleme yeteneği "bilişsel, meta bilişsel, motivasyona-emosyona dayalı veya davranışla ilgili alanlarda farklı öz düzenleme tedbirlerini kapsamaktadır. Bu öğrenmenin özgün yeti boyutları, akademik başarı ile örneğin zeka olarak veya sosyal ekonomik statü olarak daha yüksek ilişkiler göstermektedir (Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Ancak araştırmalar, bu yetilerin üniversite öğrencilerinde kısmen düşük belirginlikte olduğunu göstermiştir. Farklı yaşlardaki öğrenciler, öğrenme süreçlerini öz düzenlemede büyük bir zorluk yaşamaktadır (McCabe 2011; Peverly ve diğerleri 2003). Sonuçta; öz düzenlemeye dayanan öğrenme, daima bireysel önkoşullardan ve öğrenme bağlamından etkilenmektedir.

Öğrencilerin 15–16 yaşlardan itibaren mevcut repertuvarları üzerinden farklı oluşan öğrenme stratejilerine yönelmesinden hareket edildiğinde, öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı öğrencilerde en erken ikincil alanın sonunda beklenilebilir (Wild ve Möller, 2009 / 2015).

"Öz Düzenlemede" Sırasında Oluşan Açıklık/Fark Hangi Yönlerden Oluşur ve Nasıl Baş Edilir?

Tiaden'a (2006) göre olması gerekli olan- değer veya hedef mevcut olmalıdır. Bunun ardından ideal bir durumda öğrenme aktivitesi bu hedefe yönelir (davranış). Aktüel yönelimde şu ana ait olan-durum hakkında enformasyonlar sürekli toplanır (gözetim), hedefle daima bir eşitleme (değerlendirme); açıklık tespit edilebiliyorsa, bunu ortadan kaldırmak için uygun tedbirler devreye sokulur (yeniden düzenleme).

Eğitimde bu döngü, "olan-durum" süreç içinde öğrencinin yeridir, "olması-gerekli olan durum" ise öğrenme hedefidir. Sistemin devreye girmesi ise "tedbirlerin konulması"dır veya başka bir yaklaşımla çalışmanın, eksik tamamlanına kadar devam etmesi yani enformasyonların işlenmesidir. Tiaden'in (2006, s.13) açıklamasında temelde yatan bilişsel süreçler öznel (üst) yönetim tarafından gerektiğinde planlanır, gözlenir, değerlendirilir. Bu özelliklere sahip öğrenci, meta bilişsel açıdan yetkin kabul edilir. Tiaden (2006 s.16-18) yaklaşımları şu şekilde tanımlamaktadır:

"Enformasyon işleme yaklaşımı", olan durumla olması gereken durum arasında oluşan fark / açıklık sırasında algılanan bilişsel çekirdeğe odaklanır. Bu yaklaşımda fark varsa, tedbirleri devreye sokan, standarda erişmiş ise son bulduran, eğer standarda erişilmemiş ise takip eden aşamaya geçiren Miller, Galanter ve Pribram'ın (1960) TOTE modelindeki köken oluşacaktır. Açıklık / fark görüldüğü anda öğrenciyi uyaran negatif bildirim ağı bu aşamanın ana noktasında yer alır (Winne, 2001). "Bilişsel-yapılandırmacı yaklaşım", bilimsel arka plana dahil olarak kendi kendine düzenleyerek yapılan öğrenmenin bilinçli kontrolü altında olan perspektiflerini irdeler. Bu yaklaşımların temeli, istencin motivasyonunu farklılaştıran Heckhausen'un Rubikon Modelini (1987, 1989) oluşturur. Öz düzenlemeyle ilgili motivasyon, değer ve özgün hedefe erişebilme beklentisi tarafından karakteristikleştirilmiştir (Kuhl, 1984). "Sosyal-bilişsel yaklaşım", çevreyle etkileşime uyum sağlar ve model olarak öğrenme süreci üzerinden öz düzenlemeye dayanan öğrenme kazanımını açıklar. Sosyal-Bilişsel öz düzenlemeye dayanan öğrenme, kişinin sadece bilişsel, epistemolojik ve affectif-motivasyonel bileşenleriyle canlanmaz, ancak davranışla ve çevreyle bu bileşenlerin üzerine etki eder (Schunk, 2001). Bu yeniden düzenleme bilişsel süreçlerle, davranışla ve sonuçta ise çevre gerçekleriyle ilgilidir (Bandura, 1986). "Model olarak

öğrenme” modeliyle öz düzenleme için yetenek kazanılır.

Gerholz’a (2012) göre deneyimli öğretim elemanları öğrencilerin yeteneklerini bu öğrenme yaklaşımı kapsamında teşvik etmelidir. “Scaffolding” tasarımı eğitimsel uyumlandırmayı sağlar: üniversite öğrencileri öğrenme süreci sırasında alanları kapsamındaki hedeflere dayalı olarak destek sunuları aracılığıyla -yani scaffolding aracılığıyla- öğrenme stratejilerinin ve kendi kendine düzenlenen yeteneklerin yapısında teşvik edilmelidir. Bunun belirteci “fading”dir (Dubs, 1999, s.164). Burada yapılan en yaygın uygulama, öğrenciye veya bir grup öğrenciye üzerinde çalışılan konunun bir bölümünün verilmesi, onların tarama yapmalarının, uygulama yapmalarının teşvik edilmesidir.

Örneğin, sınıfta matematik dersi: Vygotsky’nin proksimal gelişim sınır tasarımıyla scaffolding yapılandırılmıştır. Burada aktif katılım veya öğrenci aracılığıyla kendi öğrenmesi üzerindeki denetim vurgulanır (Kiong ve Yong, 2001) ve başarı sağlanır.

Tartışma ve Sonuç

Bağımsızlık yüksek düzeyde bir eğitim idealidir. Öğrenmenin giderek artan öz yönlendirmenin insanın olgunlaşmasının teşvik edilmesiyle ilgili ana hedefe uygun olmasının kabulünden hareket edilir. Kişinin öğrenmesinde kendi kendini yönlendirmesi, pek tabidir ki, insanın olgunlaşmasının teşviki için eğitimle ilgili Aydınlanma döneminden itibaren gelen merkezde yer alan hedefle ilgilidir (Dohmen, 1998; Kraft, 1999). Birçok eğitim kuramında, bağımsızlık yüksek düzeyde çabalanan eğitim ideali olarak geçerlidir. Kişinin (biraz) kendisinin istemesi veya yapması / uygulaması, dışarıdan bir başkasının onu yönlendirmesi dışarıdan yapılan irade ve eylemin sınırında geçerlidir. Bu durum kişinin kendi içinde ise olumlu ve arzu edilendir.

Öz düzenlemeye dayanan öğrenme yeni öğrenme kuramlarının beklentisine uyumludur: öz yönlendirmeye dayanan öğrenme süreçleri için birçok neden içinde öğrenmenin yapılandırmacı bakış açısı temelde yer alır. Öz yönlendirmeye dayanan öğrenme, davranışçı yaklaşımdan uzaklaşarak öğrenmeyi artık dışarıdan gelecek uyarıcı koşuluna bağımlı olmaktan kurtulmayı araştıran bireyin aktif ve yapılandırmacı rolünü vurgulayan kuram çalışmalarıyla ilgili bir düşünceye işaret etmektedir. Öğrenen dışarıdan gelen bilgiyi kolayca kayıt edemez, ancak öğrenme süreci içinde bilgisini yapılandırır daha doğrusu ön bilgisiyle birleştirir (Kraft, 1999).

Yapılandırmacı yoruma dayanan öz yönlendirmeye yapılan öğrenme, öğrenen kişilerin bağımsız plan yapmalarıyla, uygulamalarıyla, değerlendirmeleriyle ve düzenlemeleriyle karakteristikleşir (Hoidn, 2007).

Tiaden’a (2006) göre; öngörü aşamasında birey kendi davranışını hazırlar. Bu sıralama iki temel kategoriye ayrılır: Problemin/ödevin analizi ve motivasyona dayalı kanaatler (öz verimlilik, sonuç bekleme, içten gelen ilgi ve hedef uyumları). Ödevin analizi hedef koymaların ve stratejik planlamaların süreçlerinden bir araya gelir. Hedef tespiti, öğrenmenin sosyal-bilişsel bakış açısında merkezi bir elementtir, çünkü bu saptama, kendi kendine yapılan düzenlemenin sadece temelini oluşturmaz, motivasyon için gerçek kaynak olarak kabul edilir (Schreiber, 1998). Hedefler, gelecekteki davranış sonuçlarını bilişsel olarak tanıttığı ve aynı zamanda kendi davranışını veya aktüel olan-durumu olması gereken-durumla karşılaştırma olanağı sunduğu için, Bandura’ya (1988) göre kişiyi motive edici şekilde etkiler (Tiaden 2006). Başarı aşamasında (istencin kontrolü - performance phase) hareket eden süreçler, aktüel dikkati ve kendi davranışını etkiler. Burada Zimmerman (2000), iradeyle ilgili iki kontrol sürecini bir birinden ayırmıştır: “Öz denetim” ve “İç gözlem” (instrospection). Öz denetim süreçleri, (kendi niyetini koyma, görselleşen düşünceler, odaklanma, problem üzerinde çalışmayla ilgili stratejiler) bireysel algı alanlarını ve davranış alanlarını optimum hale getirir. İç gözlemin işlevi, cereyan eden sürecin veya şu anki öğrenme sonuçlarının değerden uzak anlaşılmasını kapsar ve ilerleme üzerinden aktüel sonuçları olur (Schreiber, 1998; Tiaden, 2006). Kendi kendine yapılan düzenleme bileşenleri başarılı bir şekilde ilerlemek için çok önemlidir, çünkü aktüel enformasyonların anlaşılması yoluyla konulan hedeflerle karşılaştırma yapmak mümkün olur. Öz yansıtma (self-reflection phase) aşamasında iki temel süreç farklılaşır. Kendisi için hüküm veriş, kendi başarısının ve nedensel öz niteliklerin değerlendirilmesini içerir. Olası uyumla ilgili bir değerlendirme veya olan-durum ile olması gerekli olan-durum arasında tutarsızlık oluşur. Sadece yön değil, ancak değişimin tutarsızlığı da bu değerlendirmede önemlidir (Kanfer, 1987; Tiaden, 2006).

Üniversitede okuma hakkına sahip olan öğrencinin ikincil alan ikinci basamaktan itibaren kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme yeteneklerine sahip olması beklenmektedir. Kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenmeye içten gelen motivasyonla odaklanması ve hatta otonom öğrenme davranışına olumlu tutum geliştirmiş olmalıdır. Yükseköğretim sürecinde öğrenci aka-

demik ilerleme için otonom öğrenmeye ilgi duymalıdır. Konferans sunuları şeklinde ders yapan öğretim elemanı yerine, güçlü alan bilgisine sahip ve diyaloga dayalı öğretim yapan elemanlar üniversitelerde görev yapmalıdır. Çok sayıda üniversite yerine üst düzey yetenekli daha az sayıda öğrenciye yönelik az sayıda üniversite, modern dillere yönelik (özellikle İngilizce yetisi başta olmak üzere) en az iki yabancı dil bilgisine sahip öğrenci ve öğretim elemanı, internet destekli öğrenme kanalları vaz geçilmez temel özellikler olmalıdır.

Öz düzenlemeye dayanan öğrenme yaklaşımı, akademik çalışmalar yapması gerekli olan bir üniversite öğrencisinin hazır bulunuşluk düzeyi bağımsız düşünme yeteneğinin mihenk taşıdır veya kısaca onun özgür ve “yetişkin birey” olma özelliğidir. Bu öğrenme tipi karakteristiğindeki yetişkin öğrenci, fakültelerde anfilerde verilen sunularla yetinemez; toplum içinde de kendi bilimsel alanında olduğu gibi bağımsız düşünmeye ve gelişime yöneliktir, bilgisayar temelli öğrenmeye açıktır. Bu Aydınlanmadır: “Aydınlanma insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan çıkıştır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının yönlendirmesine başvurmaksızın kullanmayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçuyla düşmüştür; bunun nedeni de aklın eksikliğinde değil, fakat aklını başkasının kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliğini göstermeyen insanda aranmalıdır “SPARE AUDE” (Kant, Utopie159-D.pdf; Ültanır, 2012, s.100)

Kaynakça

- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeits-überzeugungen im Kontext schulischen Lernens. Unettrichtswissenschaft, 21 327-354. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8194/pdf/UnterWiss_1993_4_Baumert_Lernstrategien_motivationale_Orientierung.pdf
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Engelwood Cliffs.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal Systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Ed.), Cognitive perspectives on emotion and motivation (pp. 37-61). Dodrecht.: Kluwer Academic Publisher.
- Bransford, J. D., Brown, A. I. & Cocking, R. R. (2000). How people learn. brain, mind, experience and school. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Cetron, M. (1994). An American renaissance in the year 2000, ST. Martins Press, NY.
- Dohmen, G. (1998) “Das selbst gesteuerte Lernen” und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: K.Derichs-Kunstmann u.a. (Ed.): Beiheft zum Report. Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1998 s.64-69.
- Dubs, R. (1999). Scaffolding – mehr als ein neues Schlagwort. ZBW, 95(2), 163-167.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Ed). Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (s. 3-54). Göttingen.: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Forderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert, & H. Mandl (Ed). Psychologie der Erwachsenenbildung (S. 238–293). Gottingen.: Hogrefe.
- Freire, P. (2010). Ezilenlerin pedagojisi (Çev. Hatatoğlu, D. Özbek,E.) İstanbul.:Ayrıntı Yayınları.
- Gerholz, K.H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern- Lernkulturen gestalten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.7/Nr.3 (Juni 2012) <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/439>
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 20, 1-24. http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf
- Griedler, K. (2006). Emotionen von Berufsschülern bei selbstreguliertem Lernen Eine Interventionsstudie Dissertation Fakultät für Psychologie der Universität Basel <https://core.ac.uk/download/pdf/18233779.pdf>.
- Heckhausen, H. (1987). Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In H.Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Ed). Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften (S. 121-142). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln (2. Auflage). Berlin.: Springer

- Hoidn, S. (2007). Selbstorganisiertes Lernen im Kontext – einige Überlegungen aus lerntheoretischer Sicht und ihre Konsequenzen <https://www.researchgate.net/publication/237590435>
- Karlen, Y. & Hertel, S. (2018) Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs Unterrichtswiss (2018) 46:373-378 <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-018-0032-x>
- Kanfer, F. H. (1987). Selbstregulation und Verhalten. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 286-299). Berlin.: Springer.
- Kant, Immanuel https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf
- Kiong, P.L.N. & Yong H.T. (2001). Scaffolding As A Teaching Strategy To Enhance Mathematics Learning In The Classrooms https://scholar.google.com.tr/scholar?q=SCAFFOLDING+AS+A+TEACHING+STRATEGY+TO+ENHANCE+MATHEMATICS+LEARNING+IN+THE+CLASSROOMS&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Knowles, M, S., Holton, E, F & Swanson, R.A. (2007). *Lebenslanges Lernen, Andragogik und Erwachsenenlernen* 6. Auflage. München; Heidelberg; Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag 125-225 https://www.pedocs.de/volltexte/2009/748/pdf/978_3_8274_1699_5_Knowles.pdf
- Klauer, K.J. (1985). Framework for a theory of teaching. *Teaching and Teacher, Educatin* 1, 5-17
- Kraft, S. (1999) Selbstdgesteuertes Lernen Problembereiche in Theorie und Praxis (https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5979/pdf/ZfPaed_1999_6_Kraft_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf)
- Kuhl, J. (1984) Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Leutner, D. (1992). *Adaptive Lehrsysteme*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Leutner, D. (1998). *Instructionspsychologie*. In D.H. Rost (Edit) *Handwörterbuc Paedagogische Psychologie* (s.198-205). Weinheim.:PVU
- Leutner, D., Barthel, A.& Schreiber, B. (2001). Studierende können lernen, für sich selbst zum Lernen zu motivieren: Ein Trainingsexperiment. *Zeitschrift für Paedagogische Psychologie*, 15, 155-167
- Leutner, D. & Leopold, C. (2002). *Lehr- lernpsychologie Grundlagen selbstreguliertes Lernens*. In U. Witthaus, W. Wittwer & C. Espe (Edit), *Selbstgesteuertes Lernen – Theoraetische und praktische Zugaenge*. Bielefeld.: Bertelsmann
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In C. E. Weinstein, T. Götz, & P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 11-22). New York: Academic Press.
- McCabe, J. (2011). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory and Cognition*, 39(3), 462–476. <https://doi.org/10.3758/s13421-010-0035-2>
- Menck, P.(1993). *Geschichte der Erziehung* Verlag Auer Donauwörth
- Miller, G. E., Galanter, E., & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Peverly, S.T., Brobst, K.E., Graham, M., & Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: a study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.335>
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

- Polat, S. ve Ay,O. (2016). Meta Sentez Kavramsal Bir Çözümleme ENAD Online Meta sentez <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/365967>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Ed). *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 2, s. 249–278). Göttingen.: Hogrefe
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster.: Waxmann.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J.Zimmerman & D. H. Schunk (Ed). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah: Erlbaum.
- Smith, K.M. (2002). Malcom Knowles, Informal adult education, self-direction and andragogy infed <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.html>
- Streblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Ed.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352-364). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Tiaden, C.(2006). *Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern* Dissertation Fakultät für Psychologie der Universitaet Basel
- Ültanır, E.ve Ültanır, Y.G (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 1-20. (<http://efd.mersin.edu.tr/>)
- Ültanır, Y.G. & Ültanır, E. (2010). Exploringthecurriculumdimentions of theories-basedadulteducation- a samplecourse of southeastanatolianregion. *International Journal of Instruction*. July 2010, Vol. 3, No. 2 (3-24). www.e-iji.net
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler* Ankara.: Eylül Kitap ve Yayınevi
- Ültanır, Y.G., (2012). Okulları Yaratın Düşünürler ve Etkilerinin Devamlılığı (Aynal,S. Ed). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları* Pegem Akademi (s. 47-194)
- Weltner, K. (1978). *Autonomes Lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wild, E. & Möller, J. (Ed). (2009, 2015) *Paedagogische Psychologie* Springer-Lehrbuch.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologis* 30.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed). *Self-regulated learning and achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153-189). Mahwah.: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Ed). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York.: Springer.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed). *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Yükseköğretimde Pandemi Koşullarında Mezunların İstihdam Edilebilirliği ve Uzaktan Kariyer Rehberliği

Emel Ültanır

Mersin Üniversitesi, Emekli Öğretim Üyesi

emultanir@yahoo.de

Özet

Üniversitelerde kariyer hizmetlerinin işe yerleştirme görevinden kariyer psikolojik danışmaya ve daha sonra, kariyer planlama ve iş arama hazırlığına doğru değişimi, öğrencilerin kariyer gelişimlerini sahiplendiklerini ortaya koymuştur. İstihdam edilebilirlik, “kariyer ömrü boyunca anlamlı bir iş bulma, yaratma ve sürdürme yeteneği” olarak yorumlanır. Bu da, üniversite mezunlarının, giderek daha rekabetçi, sürekli gelişen bir işgücünü yönetme becerilerine sahip, hızlı düşünen, uyum sağlayabilir ve yenilikçi çalışanlar olmasını gerektirir. Covid-19 pandemi süreci, okulların ve işletmelerin kapanması, çevrimiçi öğretim ve evden çalışmayı getirmiştir. Kariyer rehberliğinde ise, insanların ihtiyaçlarının ve kariyer uyumlarının sağlanabilmesi için uzaktan web-tabanlı kariyer rehberliği hizmetleri ihtiyacı doğmuştur. Bu hizmetler, dijital ekipman, kapsamlı internet ve kariyer danışmanlarının gerekli dijital becerilere yeterli erişimini gerektirmiştir. Bu makalenin amacı, üniversite gençlerinin pandemi sürecinde yaşadıkları kariyere ilişkin zorluklarını ve mezun gençlerin istihdam edilebilirliklerini uzaktan web-tabanlı kariyer rehberliği hizmetleri odak noktasından literatüre ve araştırmalara dayalı olarak incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Mezun İstihdam Edilebilirliği, Covid-19 Pandemisi, Web-tabanlı Kariyer Rehberliği

Giriş

Üniversite öğrencileri için üniversite dönemi, sosyal etkileşimlerin, arkadaşlıkların önem kazandığı ve insanların kariyer hedeflerine ulaşmaya çalıştığı akademik bir ortamdır. Bu dönemde, öğrenciler gelecekte kendilerini kademeli olarak geliştirmeyi planlamaya başlarlar (Yalçın ve Malkoç, 2013). Üniversite öğrencilerinin çoğunluğu 18-22 yaşlar arasında olup, sürekli olarak kariyerlerini ve kişisel gelişimlerini geliştirmeye çalışırken çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalırlar (Soylu, Siyez ve Özeren, 2021). Üniversite öğrencilerinin çoğu günümüzde üniversite kampüslerinde dijital cihazlardaki, internet ve teknolojiye ilişkin ilerlemeler sebebiyle kapsamlı bilgiye erişebilmektedirler. Üniversite öğrencileri, kendi kimliklerini arama ve kendi bağımsızlıklarını destekleyen kariyerleri bulma anlamında dönüm noktası içindedirler (Mechler, 2013).

Üniversite öğrencileri hem geleceğe yönelik amaçları, hem de hazırlık seviyelerine göre birbirlerinden farklılaşmışlardır. Bu nedenle kariyer geliştirme hizmetleri; kariyer kararlarıyla ilgili benlik-anlayışının araştırılmasını, iş piyasasının gerçeklerini, gelecekteki eğilimleri ve karar verme becerilerini hedefleyebilir (Brown, 2012). Üniversite öğrencileri kariyer olgunluk düzeyine ve gelişim aşamalarına bağlı olarak, kariyer seçenekleri hakkında doğru ve pratik bilgilere ihtiyaç duyabilirler. Başka bir deyişle kariyer geliştirme hizmetleri, herkese uygulanabilir ya da bireyin kariyer olgunluğuna ve kapasitesine özgü olarak daha bireyselleştirilmiş olabilir (Brown, 2012). İşverenler üniversite mezunlarının sadece kimlik bilgilerine sahip olmasını istememektedirler. İşverenler aynı zamanda öğrencilerden kazandıkları bilgilerini uygulama, problemlerini çözmenin yanı sıra, üretken ve sorumlu vatandaş

olma için uygun eğilimlere sahip olma yetenek ve becerilerini de istemektedirler. Üniversite öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarını kariyer gelişimiyle ilişkili olarak anlamak, üniversite kurumlarında kariyer hizmetleri ve müdahalelerine yararlı olabilir (Goldberg, Guffrey, ve Oliverio, 2016).

Üniversite Öğrencileri için Kariyer Rehberlik Hizmetleri

‘Kariyer rehberliği’ anlayışı, İş Temelli Öğrenme konusunda Kurumlar Arası Çalışma Grubunun Aralık 2019’daki yayınında kariyer rehberliğine yatırım yapma (IAG-WBL, 2019) ortak bildirisi yayınlanmıştır (Cedefop, 2020):

Kariyer rehberliği, her yaştan insanın kariyerlerini yönetmelerine ve kendileri için doğru olan eğitim, öğretim ve meslek seçimlerini yapmalarına yardımcı olan hizmetleri tanımlar. İnsanların hırsları, ilgi alanları, nitelikleri, becerileri ve yetenekleri üzerinde düşüncelerine ve kim olduklarıyla ilgili olan bu bilgileri işgücü piyasasında kim olabilecekleri ile ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Kariyer rehberliği, kariyer bilgilerinin sağlanması, bireysel rehberlik, psikolojik danışma, beceri değerlendirmesi, iş dünyası ile ilişki kurma ve karar verme ile kariyer yönetimi becerilerinin öğretimi dahil olmak üzere bir dizi bağlantılı faaliyeti içerir (s. 25).

Ulusal Üniversiteler ve İşverenler Derneği’ne göre (National Association Colleges and Employers) kariyer hizmetlerinin birincil amacı, “öğrencilere ve diğer belirlenmiş danışanlara kariyer, eğitim, istihdam, girişimsel kararlar ve planları geliştirme, değerlendirme ve yerine getirmede yardım etmektir” (NACE, 2016). Üniversitelerde kariyer gelişimi, işe alımla başlar işte kalıcılık sağlama ve mezuniyet oranlarına kadar kurum yapısının ayrılmaz bir parçası olarak devam eder. Bu amaçla üniversitelerde, kariyer hizmetleri merkezleri, öğrenci başarısında ve kurumsal başarıda önemli bir rol oynar. Bu başarılar sadece akademik performansı değil, aynı zamanda mezuniyet sonrası öğrenci kazanımları ve kariyer gidişatını da kapsar. Üniversite kampüslerinde kariyer hizmetleri birimleri, kurumlara, öğrencilerin kariyer gelişimiyle ilgili endişelerine ve öğrencilerin öğrenimini de kendi görevlerine dahil etme ile ilgili olarak liderlik etmelidir. Bunlara ilave olarak; kariyer planlamasını içeren bir akademik danışma yapma sistemini ve işgücüne girme kariyer hazırlığını geliştirmek için iş aramaya ilişkin becerilere ihtiyaç duyarlar. Akademik danışmanlar da, öğrencilerin eğitim deneyimlerini kariyer hedefleriyle birleştirmelerine yardımcı olmak için benzersiz bir konumdadırlar. Üniversite akademik danışmanları, öğrencilerin eğitim, kariyer ve kişisel planlarla ilgili karar vermelerine yardımcı olurlar (Gordon, Habley, Grites ve diğerleri, 2008).

Çeşitli gelişim kuramları (Chickering ve Reisser, 1993; Holland, 1973) ve kariyer müdahaleleri (Gati ve Asher, 2001; Gordon, 2006) üniversite öğrencileri arasında kariyer kararsızlığına önerilen çeşitli müdahaleleri keşfetmek için gözden geçirilmiştir. Gelişim kuramcılarında Holland’a (1973) göre, “insanların çoğunluğunun kariyer kararları verme konularında çözmesi gereken kariyer sorunları bulunmaktadır”. Kariyer kararı verme güçlüğü, genç yetişkinlerin kariyer gelişimini anlamada önemli bir yapı oluşturmakta (Mau, 2004) ve kariyer kararsızlığıyla ilişkilendirilmektedir (Mau, 2004; Osipow ve Gati, 1998). Gati ve Asher (2001) kariyer kararı vermeyi, “insanların uygulanabilir kariyer alternatifleri aradıkları, bunları karşılaştırdıkları ve sonra birini seçtikleri zaman geçirdikleri süreç” olarak tanımlarlar (s. 7). Genel olarak öğrenciler öncelikle başarılı bir kariyere hazırlanmak için üniversiteye gitmeye karar verirler ve bir kariyer seçmenin ilk adımı üniversiteye girme süreciyle başlar (Astin, 1997; Broekemier, 2002).

Öğrencilerin çoğu seçtikleri kariyer alanı ile ilgili olarak bir üniversite programını seçerler. Örneğin, tıp alanında kariyer yapmak isteyen bir öğrenci nefroloji alanında uzmanlaşmayı seçebilir. Bir ana dal seçmek, bir üniversite öğrencisinin gelecekteki yaşam seyrini ve yaşam kalitesini etkilediği için alacağı en önemli ve genellikle en zor kararlardan biridir. (Guay, Ratelle, Senecal, Larose ve Deschenes, 2006; McJamerson, 1991). Bazı öğrencilerin üniversite deneyimine akademik veya kariyer seçimleri konusunda kararsız ve hatta belirsizlikle başlaması ender karşılanan bir durum değildir (Allen, 1999; Gordon, 2006). Öğrencilerin liseden hemen sonra veya hayatının ilerleyen dönemlerinde üniversiteye gidip gitmeme konusunda, bir miktar endişe ve çatışma yaşamaları olasıdır. Öğrenciden hedefler koyması ve bağımsız kararlar vermesi istenecektir (Chickering ve Reisser, 1993). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin tahminen % 20 - % 40’ı kararsızdır (Gordon, 2006).

Tarihsel olarak, üniversitelerde kariyer hizmetlerinin sunulması, öncelikle öğrencilere mesleki ve lisans programı seçimlerinde yardımcı olma amacıyla oluşmuştu. 1970’ler ve 1980’lerde, mezunların kariyerleri keşfetmelerine ve kendi iş aramalarını planlamalarına yardımcı olmaya odaklanan kariyer planlama ve psikolojik danışma merkezleri oluştu. Böylece kariyer hizmetleri, giderek aktifleşen bir konumlandırmaya ve az sayıda bir öğrenci popülasyonu üzerinde etkiye sahip olan ‘tavsiyede bulunan’ - ‘psi-

kolojik danışman'dan (Watts ve Fretwell, 2004) daha fazlasına doğru genişlemeye başladı. Kariyer hizmetlerinin işe yerleştirme görevinden kariyer psikolojik danışmasına ve daha sonra, kariyer planlama ve iş arama hazırlığına doğru değişimi, öğrencilerin kariyer gelişimlerini sahiplendiklerini ortaya koymuştur. Yükseköğretimde kariyer hizmetleri, ömür boyunca öğrencilerin ve mezunların kariyer ve mesleki ihtiyaçlarına hizmet eden topluluklar oluşturmak amacıyla paydaşlarla ilişkiler kurma çalışmalarını sürdürmektedir (Dey ve Cruzvergara, 2014).

İstihdam edilebilirlik bir sonuç değil, bireyin yeteneklerini özel ve kamu yararı için yaşam boyu kullanmasını kolaylaştıran kariyer geliştirme ilkelerine sahip bir süreçtir. Buradaki zorluk, mezun yeteneklerin daha üretken ve yerleşik oldukları kuruluşlarda hizmet vermesini sağlamaktır. İstihdam edilebilirlik terimiyle ilgili olarak iş dünyası ve endüstrinin, hükümet politika yapıcılarının, üniversitelerin ve öğrencilerin ne istediklerine ilişkin terminoloji bu dönemde azalmıştır (Smith, Bell, Bennett ve McAlpine, 2018).

Uzaktan eğitim, “eğitici ve öğrenciler coğrafi olarak birbirlerinden ayrıldığında, akademik derslerin ve tüm lisans programlarının sağlanması” olarak tanımlanır (Schwitzer, Ancis, ve Brown, 2001, s.12). Ortaöğretim sonrası kurumlar, kariyer hizmetleri bilgileri, akademik danışmanlık yapma/tavsiyede bulunma, çevrimiçi kampüs turları ve çevrimiçi öğrenci yönlendirmesini sağlamak için web tabanlı teknolojilerden yararlanmaktadırlar (Moneta, 2005). Çevrimiçi öğrenci destek hizmetleri, elektronik olarak bilgiye ulaşmayı isteyen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ideal bir mekan olmuştur (Pullan, 2009).

2020 Covid-19 Pandemi Krizinde, okullarda ve üniversitelerde kariyer rehberliği ve kariyer öğrenme programları gibi kariyer geliştirme hizmetleri, sosyal ve ekonomik kargaşa döneminde risk altına girdiler. Bu hizmetler, gençlik ve yetişkin öğretim merkezlerinde, kamu istihdam hizmetlerinde ve diğer kariyer rehberlik merkezlerinde sağlanmaktadır (Cedefop, 2020). Günümüzde pandeminin başlamasından bu yana; kapanma (lock down), mesafeyi koruma ve hijyen koşulları içinde okullarda normal eğitimi sürdürebilmenin ve diğer yandan iş yerlerinde de sürdürebilirliğin engellendiği yeni normale geçiş öncesi bir dönem yaşanmaktadır. Aşılama sürecinin başlamasıyla birlikte çocuklar, gençler ve ana-babalar okullara ve işlerine belli sürelerle, gitmeye başladılar. İngiltere ve Almanya gibi ülkelerde 2020-2021 öğretim döneminden itibaren gereken düzenlemeleri (maske, mesafe, sınıflarda öğrenci sayılarının azaltılması vb.) yaparak ve önceliği son sınıf öğrencilerine vererek okullar öğretime açıldı. Pandemi sürecinin getirdiği ekonomik çalkantı nedeniyle iş piyasasına girmek veya işler arasında geçiş yapmak isteyenlerin önüne engeller çıkmaya, hatta iş yerleri de kapanmaya başladı.

Bu çalışmanın konusu, üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı, kariyer kararı verme zorlukları ve mezunların istihdam edilebilirliği gibi belirsizlik durumlarında uzaktan web-tabanlı kariyer rehberlik hizmetlerinin farkına varmalarının sağlanmasıdır. Üniversitelerde bu sorunlara destek vermek için kariyer rehberliği hizmetleri, kariyer danışmanları tarafından özellikle pandemi döneminde uzaktan dijital kariyer rehberlik hizmetleri olarak gerçekleştirilmiştir.

Bu makalenin amacı, yükseköğretim öğrencilerinin özellikle pandemi sürecinde yaşadıkları kariyere ilişkin zorluklarını ve mezun gençlerin istihdam edilebilirliklerini, uzaktan dijital kariyer rehberliği hizmetleri yoluyla incelemektir.

Yöntem

Bu makalenin yöntemi nitel araştırma olup, alan yazın derlemesi deseni kullanılmıştır. Alanyazınlar birincil raporları betimler, özetler, değerlendirir ve açıklar. Başka çalışmaları özetlerken onları aynı zamanda değerlendirmek, çalışmalar arasındaki benzerlik ve farkları ortaya çıkarmak gerekmektedir. En önemlisi, alanyazının kişinin kendi çalışması için gerekçe teşkil etmesidir (Kızıltepe, 2021).

Küresel Bağlamda Mezun İstihdam Edilebilirliği

İstihdam edilebilirlik, son 15 ila 20 yılda kilit paydaşlarla birlikte para biriminde büyüyen bir kavramdır (Smith, Bell, Bennett ve McAlpine, 2018). Hillage ve Pollard'ın (1998), politika odaklı analizi, istihdam edilebilirliğin dört ana unsurundan birinin “yerleştirme” olduğunu öne sürer. Bu boyut, bireylerin neye sahip olduklarının ve bunu nasıl kullanmayı seçtiklerinin “farkında oldukları” boyuttur. İstihdam edilebilirliği, kariyer yönetimi becerilerini, iş arama becerilerini ve ‘işgücü piyasasına ne ölçüde uyum sağlayabildiklerini, iş piyasası fırsatları konusunda gerçekçi olduklarını’ içerecek şekilde tanımlamışlardır (s.12). Daha sonra bu tanım, “İstihdam edilebilirlik uygulamalarının temel ilkeleri arasında, kariyer gelişimi, kariyer hazırlığını ve kariyer yönetimi becerilerini

açıkça ifade etme ihtiyacı”, olarak ifade edilmiştir (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac, ve Lawton, 2012).

Bennett (2018), istihdam edilebilirliği, “kariyer ömrü boyunca anlamlı bir iş bulma, yaratma ve sürdürme yeteneği” olarak tanımlanan bir üst bilişsel kapasite olarak yorumlar (s.6). Üniversite mezunlarının, giderek daha rekabetçi ve sürekli gelişen bir işgücünü yönetme becerilerine sahip, hızlı düşünen, uyum sağlayabilir ve yenilikçi çalışanlar olması gerekir (Hagel, Brown, Mathew, Wooll, Roy ve Tsu, 2014). Bu faktörler, birçok mezunun; çoklu, örtüşen rolleri bir araya getirme, talepler doğrultusunda yeni bilgiler edinme, kendi ülkelerinde ve disiplinlerinde, ulusal ve disiplin sınırlarının ötesinde konumlandırma yoluyla kariyerlerini yapılandırmalarını gerektirir (Bauman, 2012; Lehmann ve Tracey, 2016). Bu bağlamda, mezunun istihdam edilebilirliği modelinin, zaman içinde bireysel olarak iş bulma vurgusundan, iş elde etmek ya da yaratmak için gerekli becerilere sahip olmayı vurgulayan bir modele kayması şaşırtıcı değildir. İnsanların “memnun ve başarılı olabileceği” çalışmalara da giderek artan bir vurgu yapılmaktadır (Dacré-Pool ve Sewell, 2007, s. 287).

İstihdam edilebilme, birçok gelişmiş batı ekonomisindeki yüksek öğretim kurumlarının odak noktasıdır ve temelde finansman yapıları tarafından teşvik edilir. Bunun yanı sıra, işgücü piyasasında, vasıflı işgücü için artan küresel rekabet, parçalı ve karmaşık iş modellerinin yaygınlığı ile daha esnek, bilgi odaklı bir ekonomiye doğru bir kayma oluşturmaktadır. Son on yılda yaşanan çalkantı, endüstri ve hükümetlerin başarmayı amaçladığı arz ve talep dengesine de karmaşıklık getirmiştir. Bu açıdan, bireysel düzeyde yukarıdaki faktörler, birey olarak öğrenciler ve aileleri, yüksek öğrenim çalışmalarına çok fazla yatırım yaptıklarında, bu yatırım geri dönüş ihtiyacını artırır (Marginson, 2014).

Bununla ilgili olarak yapılan bir araştırma, sekiz ülke ve dört kıtadan 19 kurumu içermiştir. Bu çalışmada kurumsal ortaklar, mevcut ve gelecekteki istihdam edilebilirlik politikalarını ve uygulamalarını bilgilendirmek için, gerçekleri bulma ve teori üretme ortak amacıyla uğraştılar. Bu çalışmada, temel araştırma sorusu, “İstihdam edilebilirlik üniversiteler tarafından uluslararası olarak nasıl adlandırılır, yönlendirilir ve iletilir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmada üniversite temsilcileri tarafından başka bir ülkedeki farklı üniversite temsilcileri ile röportaj yapıldı. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri Üniversitesi bir Avustralya Üniversitesi ile röportaj yaptı. Daha sonra; Amerika Birleşik Devletleri Üniversitesi, bir Birleşik Krallık Üniversitesi ile röportaj yaptı. Böylece, her üniversite bir röportaj yaptı ve bir röportajla yönetildi ve üç ülkeden oluşan bir teori ve uygulama değişimi gerçekleşti (Smith, Bell, Bennett ve McAlpine, 2018).

Araştırmanın bulguları şunlardır: a) İstihdam edilebilirliğin geliştirilmesi ve müfredatı yerleştirilerek üniversite kültürünün bir parçası olması ve kurumsal desteğin sağlanması için güçlü bir inanç gerektiği, b) kurumlar ve eğitimciler olarak kariyer geliştirme öğrenimiyle öğrencilerin genel istihdam edilebilirlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri anlama eksikliklerinin olduğu, c) kurumlar arasında kariyer hizmetlerine katılımın farklılık göstermesi ve son yıllarda kariyer hizmetlerinin çalışmasına yönelik daha yerleşik yaklaşımların ortaya çıkması ve d) bu değişimle kariyer hizmetlerindeki elemanların istihdam edilebilirlik gündemini öğrencilerin yüksek öğrenim deneyimlerinin merkezi bir ilkesi olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir (Smith, Bell, Bennett ve McAlpine, 2018).

2020 Pandemi Sürecinde Uzaktan Kariyer Rehberliği

Bilgisayar destekli kariyer rehberlik sistemleri, 1960’lı yıllardaki başlangıcından bu yana, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki çoğu yüksek öğretim kurumunda akademik ve kariyer danışmasının ayrılmaz bir bileşeni haline gelmiştir (Fowkes ve McWhirter, 2007). Orta öğretim ve lise sonrası eğitim kurumları tarafından kullanılan bilgisayar destekli rehberlik sistemleri, öz değerlendirme ve kariyer araştırma bilgileri sağlamak için tasarlanmış etkileşimli yazılım programlarıdır (Brown, 2003; Gati, 1996).

2020 Covid-19 Pandemi süreci ve onun yarattığı kriz, dünya genelindeki süreçleri etkiledi ve pandemi, dijital dönüşüm süreçlerini hızlandırdı. Aynı zamanda, iş organizasyonundaki değişiklikleri etkileyerek uzaktan evde çalışmaya (home schooling ve home office) dönüştürdü. Okulların ve işletmelerin kapanması, çalışma rutinini değiştirdi ve istihdam dengesizliklerine neden oldu. En önemlisi ise, öngörülemez bir geleceğin ortaya çıkmasıyla okullarda ve üniversitelerde kariyer rehberliği ve kariyer öğrenme programları gibi kariyer geliştirme hizmetleri, bir sosyal ve ekonomik kargaşa döneminde risk altına girdiler. Kariyer hizmetleri, gençlik ve yetişkin öğretim merkezlerinde, kamu istihdam hizmetlerinde ve diğer kariyer rehberlik merkezlerinde sağlanmaktadır (Cedefop, 2020). Halkın yaşamındaki devam eden zorluklar ve talepleri, alandaki politika yapıcılarını ve paydaşları, herkese kaliteli ve erişilebilir kariyer rehberliği hizmetlerini sağlamak için uyarlanmış politikalar, sistemler ve kaynaklarla yanıt

vermeye teşvik etmiştir (örn. Cedefop, 2020; Hooley, Sultana ve Thomsen, 2020).

De Vos, Beatrice, Van der Heijden ve Akkermanse (2018) “sürdürülebilir bir kariyeri, birbiriyle bağlantılı ve bir dizi bağlamsal faktörden etkilenen dinamik bir bakış açısı” olarak tanımlamayı önermiştir. Bu ise, tüm faktörlerin birbirine bağlanmasını ve dinamik bir öğrenme açıklığını anlamak için sistemik bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirir. Ancak “Sürdürülebilir bir kariyer rehberliği” sürecini tanımlamak için ampirik olarak temellendirilmiş teorik çerçeveler eksiktir. Bir kariyer seçiminin sürdürülebilirliğini tanımlarken kullanılan Çalışabilirlik kavramı, kişinin kaynaklarını dengelerken sağlıklı ve üretken bir şekilde çalışma yeteneğidir. Bu kaynaklar ise; sağlık, işlevsel yetenekler, eğitim, değerler ve tutumlar olabilir. Yüksek düzeyde çalışabilirlik elde etmek için, kişinin kaynaklarını genişletmesi ve gelecekteki çalışabilirlik perspektiflerini geliştirmesi gerekir (Kira ve Eijnatten, 2008; Kira, van Eijnatten ve Balkin, 2010).

Pandemi sürecinde kariyer rehberliğinde, insanların ihtiyaçlarının ve kariyer uyumlarının nasıl sağlanacağı daha karmaşık hale gelmiştir. “Yeni Bir Normal”e geçiş ise, öğrencilerin çoğunda kaygı ve strese neden oldu. Bu nedenle, kariyer danışmanları mevcut zorlukları ele almak için yeni fırsatlar aradılar. Çağdaş gençler, sosyal medya ve diğer kanallar aracılığıyla küresel bağlantılı olduklarından dijital araçları kullanma konusunda çok beceriklidirler (Sapale, İlisko, ve Badjanova, 2021, s.141). Bu konuda “Pandemi Sırasında Kariyer Rehberliği: Yeni Normale Giden Yollar Oluşturma” başlıklı bir araştırma yapılmıştır (Sapale, İlisko, ve Badjanova, 2021). Bu çalışmada, kariyer rehberliğinin organizasyon sürecinde getirdikleri dönüşümler ve “Yeni Normal” için karşılaşılan zorluklar ve karantina sırasında kariyer rehberliğini düzenleme deneyimlerini araştırmak için on kariyer danışmanı ile bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, Covid-19 pandemisinin etkisinin ve özellikle kariyer danışmanlarının kaliteli kariyer rehberliğinin sağlanmasına ilişkin alınan karar ve eylemlerin daha iyi anlaşılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde danışmanlar, (Skype, Zoom, telefon, e-posta) farklı formatlar aracılığıyla kariyer hizmetlerini sağlayabilmeleri için çevrimiçi eğitim aldılar. Çevrimiçi kariyer destek hizmetlerine geçiş, kariyer danışmanlarını teknolojik becerilerini geliştirmeye yönelttiği için onlar E-postalar, görüntülü aramalar, Zoom, Google Meet platformları gibi çeşitli iletişim araçlarının kullanım ayrıntılarını öğrendiler (Sapale, İlisko, ve Badjanova, 2021).

Anketin bulgularına göre, ankete katılan kariyer danışmanları, “Üniversite ve kolejlerin, pandeminin kariyer danışmanlarına çevrimiçi seminerlere katılarak, yeni ve ilham veren bir çevrimiçi formatta çalışma fırsatı sağladığını”, “Çevrimiçi seminerlerin, gruplar ve bireylerle nasıl çalışılacağına dair onlara kılavuzlar sağlayarak kariyer danışmanlarının çalışmalarını etkilediğini” bildirdiler. Diğer bir bulgu, kariyer danışmanlarının hepsi pandemi sürecinin, insanların kendileri, kariyerleri, değerleri ve hayatlarını nasıl geçirdikleri hakkında daha fazla düşüncelerini sağladığını belirttiler. Yine danışmanların tümü kariyer rehberliğinin, ergenlerin ve gençlerin çalışma-boş zaman dengesini yönetmelerine, kaygı ve belirsizlikle başa çıkmalarına yardımcı olduğuna dikkat çektiler. Ana zorluklar olarak; yeni formatta bir kariyer rehberliğinin nasıl organize edileceği, gençlere nasıl duygusal destek sağlanacağı; sosyal izolasyonun nasıl en aza inebileceği ve gençlerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına nasıl cevap verileceği gibi zorluklara dikkat çektiler (Sapale, İlisko, ve Badjanova, 2021).

Pandemi dönemine ilişkin diğer bir araştırma ise, Cedefop (Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi, The European Centre for the Development of Vocational Training) ve diğer kuruluşların organizasyonunda anket ekibinin ortak çalışmasıyla Nisan-Ağustos 2020 ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Kullanılan sorular çoklu ekip toplantıları, taslakların paylaşılması ile gruplar halinde ya da bireysel geri bildirim oturumları yoluyla oluşturulmuştur. Anket soruları İngilizce olarak geliştirilmiş ve Fransızca, Arapça, İspanyolca, Vietnamca ve Rusça’ya çevrilmiştir. Anket, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Veriler 73 ülkeden kariyer rehberliğinden sorumlu hükümet yetkilileri, rehberlik uygulayıcılarının dernekleri ve üyeleri, sosyal ortaklar ve diğer paydaşların işbirliği ve koordinasyonu ile tamamlanmıştır. Bu rapor, Covid-19 pandemisinin getirdiği sokağa çıkma yasağı ve sosyal mesafe gibi alınan tüm resmi önlemlerin, ya da kararların dünya çapında kariyer rehberliği politikalarının uygulanması üzerindeki etkisinin anlaşılmasını amaçlamaktadır (Cedefop, 2020, s.15).

Anket sonuçlarına göre, pandemi döneminde kariyer rehberliği hizmetleri, geleneksel yüz yüze gerçekleşen hizmetlerinde bir aksama yaşadığından, olabildiğince uzaktan hizmet sağlama stratejilerini geniş çapta benimseyerek uyarlanmıştır. Bulgular, kariyer rehberliği politikası hakkında tartışmalara örnek olarak bu konuda daha fazla araştırmayı teşvik etmeyi amaçlamakta ve sadece eğilimlerin göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Pek çok ülkede kariyer rehberliği hizmetleri fiziksel ortamdaki çevrimiçi ortama uyarlanırken, yenilikçi uygulamalar ortaya çıkmıştır. Pandemi, her yaştan insan için sosyal ve ekonomik belirsizliği tetik-

lemiştir. Özellikle kariyer ve işgücü piyasası bilgileri, bireysel kariyer danışma ve psiko- sosyal destek almak için kariyer rehberlik hizmeti talebinde artışlara yol açmıştır. Ancak bu değişiklikler esas olarak hizmetlere zaten fiziksel erişimi olanların (örneğin okullar, yerel istihdam büroları) ihtiyaçlarına hitap etmiştir. Ankete katılımcılar tarafından, mevcut dönemin belirsizlikleri nedeniyle, özellikle okulların son yıl öğrencileri olan gençlik gruplarının savunmasız olduklarını ve okulların bu konuda destek sağlamak için olanaklarının sınırlı olabileceği de belirtilmiştir (Cedefop, 2020).

Başka bir bulgu olarak, katılımcılar, kariyer rehberliğinin mesleki ve yüksek öğretime katılımı artırmak, eğitime verimli yatırım, beceri geliştirme, işgücü piyasası verimliliği, sosyal içme ve uyum açısından toparlanmaya katkıda bulunma potansiyelinin olduğunu doğruladılar. İyileşme bağlamında, kariyer rehberliğinin eğitim ve öğretimde farklı ve verimli yatırım biçimlerine (%44) katkıda bulunduğu, eğitim ve öğretime katılımın (%53) arttığı görüldü. Kariyer rehberliğine uzaktan eğitim politikasını desteklemek için önem verilmesinde ise, (%37) azalma görülmüştür. Bu azalmanın nedeni, pandemi döneminde sanal öğrenme fırsatlarının zorlanması ve dijital becerilere ihtiyaç duyulması olabilir. Eğitim ve öğretimden ayrılma, yani okul terki (%40) ve temel becerilerin geliştirilmesi (%42) bulunmuştur. Daha da önemli olarak, pandemiye kurumsal bir yanıt olan uzaktan ve karma öğrenmeyi destekleme ve etkinleştirmede kariyer rehberliğinin rolü olduğu vurgulanmıştır. Buna göre, salgının tetiklediği tartışmanın, karma kariyer rehberliği biçimlerinin desteklenmesi ya da sağlanması ve uzaktan eğitim biçimlerine geçiş gibi yeni bir sistem adaptasyonuna odaklandığını belirtmek ilginçtir (Cedefop, 2020).

Geleceğe Yönelik Düşünceler

Araştırmanın bulguları, bir dizi kilit politika tartışmaları ve ulusal sistemler için potansiyel gelişmeler göstermiştir.

1. Kariyer Rehberliği Reformu

Pandemi, hükümetlerin kariyer rehberliği hizmetine daha fazla dikkat etmesi ve sistematik perspektifle yeniden düşünmesi için bir fırsat oluşturabilir. Bu durum ise, bilgi sunumundan teknoloji kullanmayı gerektiren hizmetlerle bütünleşmiş ve kariyer danışmanlarıyla işbirlikçi yaklaşımlar geliştiren eylemlere yönelimi içerebilir.

2. Erişimin ve Sosyal Yardımın Sağlanması

Uzaktan veya çevrimiçi kariyer rehberlik hizmetlerinde, herkes için yeterli ve en uygun hizmet sunumunu sağlamak için dijital ekipman, kapsamlı internet ve gerekli dijital becerileri geliştirerek tüm grup ve bireylere dijital hizmetlere yeterli erişim sağlanmalıdır. Bireyselleştirilmiş destek sağlamak ve en savunmasız gruplara sosyal yardım desteği geliştirmek için uzaktan kariyer hizmetlerinin genişletilmesi gerekir.

3. Yüksek Etkili Gençlik Desteği

Pandemi döneminde okulların ve okul danışmanlarının yanıt verme yeteneklerini artırmak için kaynaklar, araçlar ve metodolojiler açısından desteklenmesi önemlidir. Gençler için sağlanan işgücü piyasası bilgilerinin, değişen işgücü piyasasını yansıtmak şekilde güncellenmesi gerekir.

Tartışma ve Sonuç

Üniversitelerde kariyer gelişimi, işe alımdan, işte kalıcılık sağlamaya ve mezuniyet oranlarına kadar kurum yapısının ayrılmaz bir parçası olduğundan üniversitelerde, kariyer hizmetleri merkezleri, öğrenci başarısında ve kurumsal başarıda önemli bir rol oynar. Aynı zamanda kariyer hizmetleri, ömür boyunca öğrencilerin ve mezunların kariyer ve mesleki ihtiyaçlarına hizmet eden topluluklar oluşturmak amacıyla paydaşlarla ilişkiler kurma çabasını devam ettirmektedir (Dey ve Cruzvergara, 2014).

Mezunun istihdam edilebilirliği modeli, bireysel olarak iş bulma vurgusundan zaman içinde, iş elde etmek ya da yaratmak için gerekli becerilere sahip olmayı vurgulayan bir modele doğru dönüşmüştür. Buna göre, insanların “memnun ve başarılı olabileceği” çalışmalara da giderek artan bir vurgu yapılmaktadır (Dacré-Pool ve Sewell, 2007, s.287). İstihdam edilebilirlik ile ilgili olan bir araştırmada, eğitimcilerin öğrencilerin kariyer geliştirme öğrenimiyle genel istihdam edilebilirlikleri ve akademik başarıları

arasındaki ilişkileri anlama eksikliklerinin olduğu bulunmuştur. Buna karşın, kariyer hizmetlerindeki elemanların ise, istihdam edilebilirlik gündemini öğrencilerin yüksek öğrenim deneyimlerinin merkezi bir ilkesi olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir (Smith, Bell, Bennett ve McAlpine, 2018). Global dünyada sahip olunan becerilerin yanı sıra, insanların memnun ve başarılı olabileceği işlere yönelmek ya da yaratmak için kariyer geliştirme öğrenimine ihtiyaçlarının olduğu anlaşılmıştır. Bu amaçla yükseköğretim kariyer hizmetlerinin, öğrencilerin ve mezun gençlerin anlamlı bir iş bularak istihdam edilebilmeleri, ya da iş yaratmak için gerekli becerilere sahip olabilmeleri için paydaşlarla ilişkiler kurmaları önemlidir.

Covid-19 sürecinin ulusal işgücü piyasaları ve insanların yaşamları üzerinde işten çıkarılma ve yeni iş arama gibi artan olumsuz etkisiyle birlikte, kariyer rehberliğinin rolü de bireyler, aileler, topluluklar, işgücü, işverenler ve toplum için her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (Cedefop, 2020). Halkın yaşamında zorlukların ve taleplerin giderek devam etmesi, politika yapıcılarını ve paydaşları, herkes için kaliteli ve erişilebilir kariyer rehberliği hizmetlerini sağlamaya dönük politikalar, sistemler ve kaynaklar bulmaya teşvik etmektedir (Cedefop, 2020; Hooley, Sultana ve Thomsen, 2020). “Pandemi sırasında kariyer rehberliğinde yeni normale giden yollar oluşturma” araştırması, çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla, kariyer desteğini daha esnek, kişiselleştirilmiş, öğrenci merkezli ve daha anlamlı hale getirebildiğini göstermiştir. Önemli bir bulgu ise, danışmanların kariyer rehberliğini çevrimiçi öğrenme aracılığıyla, çağdaş gençlere uygun olan yeni bir formatta sunabilmelerinin sağlanmasıdır (Sapale, İlisko, ve Badjanova, 2021).

Covid-19 pandemisinin getirdiği tüm resmi önlemlerin, dünya çapında kariyer rehberliği politikalarının uygulanması üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılmasını amaçlayan başka bir araştırma yapılmıştır (Cedefop, 2020). Bulgularda; katılımcılar tarafından özellikle kariyer ve işgücü piyasası bilgileri, bireysel kariyer danışma ve psiko-sosyal destek için kariyer rehberlik hizmeti talebinde pandeminin artışlara yol açtığı belirtilmiştir. Ayrıca, kariyer rehberliğinin mesleki ve yüksek öğretime katılımı artırma, eğitime verimli yatırım, beceri geliştirme, işgücü piyasası verimliliği ile sosyal içermeye ve uyum açısından toparlanmaya katkıda bulunma potansiyelinin olduğu doğrulanmıştır. Araştırmanın önemli bir sonucu olan pandeminin karma kariyer rehberliği biçimlerini desteklemesi ve uzaktan eğitim biçimlerine geçişi sağlayan sistem adaptasyonuna odaklanması ise, ilginç bir bulgu olmuştur (Cedefop, 2020).

Sonuç olarak Covid 19 pandemi döneminde yapılan araştırmalar, çevrimiçi kariyer rehberliğinde kariyer danışmanlarının gerekli dijital beceriler kazanmaları ve gençlerin yeterli internet erişimi yoluyla yeni normale geçiş yapabileceklerini göstermektedir. Üniversitelerde dijital hizmetler yoluyla sunulan kariyer rehberliği hizmetleriyle, gençlere duygusal destek sağlanabileceği ve sosyal izolasyonun azalabileceği kariyer danışmanlarınca belirtilmiştir. Öte yandan; salgın gibi kriz durumlarında dijital yolla gençlerin kariyer planlama ve istihdam edilebilirliklerini sağlamak amacıyla desteklenebilecekleri dönüşümü önemlidir. Ancak, “Yeni Normal”e geçiş sürecinde, online kariyer rehberlik hizmetleri açısından tüm gruplara ve bireylere dijital olarak erişimin sağlanabilmesi için, dijital hizmetlere yeterli erişimin garanti edilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Ananiadou, K., Borbély-Pecze, T., Hooley, T., Jürges, A., Kadletz, F., Katayama, H., Kettunen, J., Kraatz, S., Harrison, C. M., Mann, A., McCarthy, J., McKenzie, J., Moreno da Fonseca, P., Vlachaki, F., Villalba, E., Vuorinen, R., & Zelloth, H. (2020). Career guidance policy and practice in the pandemic : results of a joint international survey. European Commission; Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/318103>.

Astin (1997). What matters in college: Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.

Bauman, Z. (2012). Liquid Modernity. Malden, MA.: Polity.

Boden, R. & Nedeva, M. (2010). Employing discourse: Universities and graduate ‘employability’. Journal of Education Policy. 25 (1), 37–54. doi: 10.1080/02680930903349489.

Brown, D. (2003). Career information, career counseling, and career development (8th ed.). [Allyn & Bacon.

Brown, D. (2012). Career information, career counseling, and career development (10th ed.). Boston, MA: Pearson.

Broekemier, G. (2002). A comparison of two-year and four-year adult students: Motivations to attend college and the impor-

tance of choice criteria. *Journal of Marketing for Higher Education*, 12(1), 31-48. doi: 10.1300/J050vl2n01_03. Cedefop; European Commission; ETF; ICCDPP; ILO; OECD; UNESCO (2020). Career guidance policy and practice in the pandemic: Results of a joint international survey June to August 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Erişim: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2nd edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dacré-Pool, L., & Sewell, P. (2007). The Key to Employability: Developing a Practical Model of Graduate Employability. *Education + Training* 49 (4), 77–289. doi: 10.1108/00400910710754435

De Vos, A., Beatrice I. J. M., Van der Heijden, B. & Akkermanse, J. (2018). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 1-13.

Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of Career Services in Higher Education. *New Directions For Student Services*, No. 148, Winter 2014. Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) doi: 10.1002/ss.20105.

Fowkes, K. M., & McWhirter, E. H. (2007). Evaluation of computer-assisted career guidance in middle and secondary education settings: Status, obstacles, and suggestions. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 388-400. doi: 10.1177/10690727-73-1234.

Gati, I. (1996). Computer-assisted career counseling: Challenges and prospects. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 169-190). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC Model for career decision making: Prescreening, In-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds), *Contemporary models in vocational psychology*, (pp 7-54). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goldberg, K. I., Guffrey, J., & Oliverio, P. (2016). Defining postsecondary degrees in the 21st century. *Journal of College Teaching & Learning* (online), 13(2), 65.

Gordon, V. N. (2006). *Career Advising: An Academic Advisor's Guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gordon, V. N., Habley, W. R., Grites, T. J., & Associates. (2008). *Academic Advising: A Comprehensive Handbook* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Guay, F., Ratelle, C. F., Senecal, C., Larose, S., & Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235-251. doi:10.1177/1069072705283975.

Hagel, J., John S. B., Maggie W., Roy M., & Wendy T. (2014). *The Lifetime Learner: A Journey through the Future of Postsecondary Education*: Deloitte University Press.

Hillage, J. & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Research Report RR85. London: Department for Education and Employment.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2020). Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of coronavirus. *Career guidance for social justice blog*. <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com/2020/03/23/why-a-socialjustice-informed-approach-to-career-guidance-matters-in-the-time-ofcoronavirus/> IAG-WBL (2019). Investing in career guidance. https://www.cedefop.europa.eu/files/2227_en.pdf

Kızıltepe, Z. (2021). Alanyazın Derlemesi. F. N. Seggie, ve N. Bayyurt, (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* (3. Baskı) içinde. (s. 39-45). Anı Yayıncılık. Ankara.

Kira, M., & Eijnatten, F. M. V. (2008). Socially sustainable work organizations: A chaordic systems approach. *Systems Research and Behavioral Science*, 25(6), 743-756.

Kira, M., van Eijnatten, F. M., & Balkin, D. B. (2010). Crafting sustainable work: Development of personal resources. *Journal of Organizational Change Management*, 23, 616-632.

Lehmann, W., & Tracey, A. (2016). Labour Markets, Inequality, and the Future of Work. In *Social Inequality in Canada: Dimensions of Disadvantage*, edited by Edward Grabb, Jeffery Reitz and Monica Hwang. Toronto.: Oxford University Press.

- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18 (1):6-22. doi: 10.1177/1028315313513036.
- Mau, W. J. (2004). Cultural dimensions of career decision making difficulties. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 67-77. Retrieved from Education Full Text database.
- McJamerson, E. M. (1991). Undergraduate academic major and minority student persistence: Individual choices, national consequences. *Equity and Excellence*, 25(2), 35-48. Retrieved from Informaworld database.
- Mechler, H. (2013). Off our lawns out of our basement: How we (mis)understand millennial generation. *Journal of College and Character*, 14(4), 357-364. doi:10.1515/jcc-2013-0045.
- Moneta, L. (1997). The integration of technology with the management of student services. In C. McHugh Engstrom and K. W. Kruger, (Ed.), *Using Technology to Promote Student Learning. New Directions for Student Services*, no. 78. San Francisco: Jossey-Bass. National Association of Colleges and Employers. (2016). Professional standards for college and university career services. Retrieved from <http://www.nacweb.org/uploadedfiles/files/2016/publications/product/professional-standards/2016-nace-professional-standards-for-college-and-university-career-services.pdf>.
- Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6(3), 347-364. doi:10.1177/106907279800600305.
- Pullan, M. C. (2009). Student support services for millennial undergraduates. *Journal of Educational Technology Systems*, 38(2), 235-251. Doi: 10.2190/ET.38.2.k.
- Schwitzer, A. M., Ancis, J. R., & Brown, N. (2001). *Promoting student learning and student development at a distance*. University Press of American: Lanham, MD.
- Sapale, S., Ilisko, D. & Badjanova, J. (2021). Sustainable career guidance during the pandemic: Building pathways into a “New Normal”. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, vol. 12, no. 1, pp. 140-150. doi: 10.2478/dcse-2021-0010.
- Siefert, L. (2011). Assessing general education learning outcomes. *Peer Review*, 13/14 (4/1):9-11.
- Smith, M., Bell, K., Bennett, D., & McAlpine, A. (2018). *Employability in a Global Context: Evolving Policy and Practice in Employability, Work Integrated Learning, and Career Development Learning*. Faculty of Social Sciences-Papers. 4445. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4445>.
- Soylu, Y., Siyez, D. M., & Ozeren, E. (2021). Gender perception, career optimism and career adaptability among university students: the mediating role of personal growth initiative. *International Journal of Progressive Education*, Volume 17, Number 1, INASED. doi: 10.29329/ijpe.2020.329.1.
- Yalçın, İ., & Malkoç, A. (2013). Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi [Adaptation of Personal Growth Initiative Scale-II to Turkish and investigation of psychometric properties]. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26, 258-266. doi: 10.5350/DAJPN2013260304.
- Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. London.: Higher Education Academy.
- Watts, A. G., & Fretwell, D. H. (2004). *Public policies for career development. Case studies and emerging issues for designing career information and guidance systems in developing and transition economies*. Washington DC.: World Bank Education Advisory Service.

