

**8. Uluslararası
Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı**
17-19 Ekim 2025 – Ankara / TÜRKİYE

***The 8th International
Higher Education Studies Conference***
October 17-19, 2025 – Ankara / TÜRKİYE

IHEC 2025



PROCEEDINGS/BİLDİRİLER
IHEC 2025

PROCEEDINGS/BİLDİRİLER

Ankara – Ekim 2025
Ankara – October 2025

Editors/ Editörler:

Elif Bengü, Mete Kurtoğlu

Telif hakları © 2025, 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.

Copyright © 2025 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.

8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı TÜBİTAK BİDEB 2223 Programları kapsamında desteklenmektedir.

The 8th International Higher Education Studies Conference is supported within the scope of the TÜBİTAK BİDEB 2223 Programs.



KOMİTELER/ COMMITTEES

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

- Prof. Dr. Armağan ERDOĞAN, Beykoz Üniversitesi
- Prof. Dr. Kezban Çelik, TED Üniversitesi
- Prof. Dr. Oya (Yerin) Güneri, TED University
- Doç. Dr. Gökçe GÖKALP, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Dr. Mete KURTOĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Dr. Mehmet ŞENGÜL, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Dr. Şahabettin AKŞAB, Gaziantep Üniversitesi
- Doç. Dr. Pınar Ayyıldız, Lokman Hekim Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Feride Öksüz Gül, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Doç. Dr. Betül Bulut Şahin, TED Üniversitesi
- Doç. Dr. Aylin Çakıroğlu Çevik, TED Üniversitesi
- Tugay DURAK, University College London, İngiltere
- Tuna Uzunyol, Doktora Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Gökçen Kuru, Doktora Öğrencisi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Funda Kurt Keskin, Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi
- Hilal Karaoğlu, Araştırma Görevlisi, Marmara Üniversitesi

Danışma Kurulu / Advisory Committee

- Prof. Dr. Rachel BROOKS, Surrey Üniversitesi, İngiltere
- Prof. Dr. İhsan Sabuncuoğlu, Ted Üniversitesi
- Prof. Dr. Ömer DEMİR, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Kurucu Rektör)
- Prof. Dr. Mehmet DURMAN, Beykoz Üniversitesi
- Prof. Dr. Yüksel KAVAK, TED Üniversitesi
- Prof. Dr. Stan TAYLOR Durham University, İngiltere
- Prof. Dr. Metin TOPRAK, Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Prof. Dr. Öktem VARDAR, TED Üniversitesi (Kurucu Rektör)

Bilim Kurulu/ Academic Committee

- Prof. Dr. Yüksel Kavak, TED Üniversitesi
- Prof. Dr. Kezban Çelik, TED Üniversitesi
- Prof. Dr. İhsan Sabuncuoğlu, TED Üniversitesi
- Prof. Dr. Oya Yerin Güneri, TED Üniversitesi
- Prof. Dr. Kürşat Çağıltay, TED Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Durman, Yeditepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Fatma Nevra Seggie, Boğaziçi Üniversitesi (Emekli)
- Prof. Dr. Fatma Zeynep Kızıltepe, Boğaziçi Üniversitesi (Emekli)
- Prof. Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Barış Uslu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Prof. Dr. Yusuf Gürcan Ültanır, Mersin Üniversitesi (Emekli)
- Prof. Dr. Hayal Köksal, İstanbul Kent Üniversitesi
- Prof. Dr. Susanne Maira Weber, Marburg University
- Prof. Dr. Karri Holley, University of Alabama
- Prof. Dr. Şefika Mertkan, Doğu Akdeniz Üniversitesi

- Prof. Dr. Jungcheol Shin, Seoul National University
- Prof. Dr. Nuno Dorotea, University of Lisbon
- Prof. Ly Tran, Deakin University
- Prof. Angela Yung Chi Ho, Lingnan University
- Prof. Anatoly Oleksiyenko, The Education University of Hong Kong
- Chair Prof. Bruce Macfarlane, The Education University of Hong Kong
- Doç. Dr. Sedat Gümüş, The Education University of Hong Kong
- Doç. Dr. Aylin Çakıroğlu Çevik, TED Üniversitesi
- Doç. Dr. Betül Bulut Şahin, TED Üniversitesi
- Doç. Dr. Duygun Göktürk Ağın, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Doç. Dr. Hasan Yücel Ertem, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Doç. Dr. Sevinç Gelmez Burakgazi, Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Zehra Taşkın, Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Güleda Doğan, Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Serap Emil, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Doç. Dr. Pınar Ayyıldız, Lokman Hekim Üniversitesi
- Doç. Dr. Adem Yaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Ömür Hakan Kuzu, Selçuk Üniversitesi
- Doç. Dr. Alper Çalıkoğlu, Nazarbayev Üniversitesi
- Doç. Dr. Gökçen Aydın, TED Üniversitesi
- Doç. Dr. Ezgi Pehlivanlı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Maissam Nimer, İstanbul Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Feride Öksüz Gül, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Yusuf İkbâl Oldaç, The Education University of Hong Kong
- Dr. Öğr. Üyesi Harun Serpil, Anadolu Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hakan Ergin, Boğaziçi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fatma Zehra Ünlü Kaynakçı, TED Üniversitesi
- Dr. Karri Holley, University of Alabama
- Dr. Şahabettin Akşab, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. Mete Kurtoğlu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Dr. Sonay Caner Yıldırım, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Dr. Oya Uslu Çetin, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
- Dr. Bekir Burak Soyer, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
- Dr. Ferhat Ünal, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Dr. Furkan Uzan, Southampton University
- Dr. Kristian Szadkowski, Adam Mickiewicz University

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Title / Başlık	Page/ Sayfa
Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik Yükümlülükler ve Sınırlar Aysun Aydın	8
Türkiye’de Yükseköğretime Dönüşümün Ana Karakteristiklerinin Avrupa Birliği Yükseköğretim Politikalarıyla Karşılaştırmalı Analizi: Kalite Güvencesi Perspektifinden Bir İnceleme Buket Taşpınar	15
Belirsizlik Dönemlerinde Üniversitelerimizde İnsan-Merkezli ve Toplum-Temelli Kalite Güvence Sistemi Kurabilmek Hayal Köksal	25
Türkiye’deki Kazak Lisansüstü Öğrencilerin Kültürlerarası Vatandaşlık Gelişimi ve Gelecek Vizyonları Anas Hajar, Ahmet Aypay, Murat Özdemir	33
Akademik Süreçlerde Yapay Zekâ Kullanımını Anlamak: Lisansüstü Öğrencilerin Bakış Açısı Hatice İrem Özteke, Deniz Gülmez	42
Eğitim Fakültesi Programlarında 21. Yüzyıl Yeterlilikleri: Bir Durum Çalışması Ercan Yılmaz, Seda Karadeniz	54
Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasında Son 10 Yıl: 2013-14 ve 2023-24 Yükseköğretim kurulu (YÖK) Verilerine Dayalı Boylamsal Bir Politika Değerlendirmesi Besim Can Zırh, Özlem Gün	65
Kooperathon: Yeni Nesil Genç Girişimcilik için Kooperatif Temelli Uygulamalı Eğitim Modeli Sümeysra Ayık, Sinan Akyüz	80
Üniversitelerde Yönetim Süreçlerine İlişkin Rektör Görüşleri: Ege Bölgesi Devlet Üniversiteleri Örneği Emin Öztürk, Bertan Akyol	92
Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansına Dair: Öğrencilerimizin Gözünden IHEC Mehmet Ali Yılık	118
Yükseköğretim Yönetiminde Öğrenci Katılımı Paneli	123
A One-of-a-kind Undergraduate Course on Turkish Higher Education in English	134

The Contribution of Accreditation to Internationalization: A Comparative Analysis in the Case of AQAS ____	145
Salih Şahin, Ali Taş	
How Early-Career Faculty Teach, How Students Feel: The Role of Teaching Practices in Student Well-Being ____	158
Özge Gökten Bayrak	
Preparing Future Faculty in Türkiye: Fostering Teaching Support Network for Graduate Students _____	166
Yuki Kaneko, Fetiye Erbil, Emine Süphan Bakkal, Elif Bengü	

Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı:

Etik Yükümlülükler ve Sınırlar

Aysun Aydın, Düzce Üniversitesi, aaysunaydina@gmail.com

Özet

Dijital çağda yaşamak ve yapay zeka çağında insan olmak, pek çok farklı açıdan ele alınabilecek ve tartışılabilir konulardır. Özellikle yapay zeka platformlarının artmasıyla yaşamımızın her alanında etkili olan dijitalleşme olgusu, tam da bu nedenle çok boyutlu bir bağlamda ele alınması gereken bir konudur. Bu bağlamda, çağımızda bilimsel araştırmalarda yapay zeka kullanımının kapsamı da oldukça genişlemiştir. Öyle ki, bilimsel bir araştırmanın ve yayın oluşturma temel adımlarının tümü yapay zeka platformları tarafından sağlanır hale gelmiştir. Tüm bu gelişmeler, bilimsel araştırmada araştırmacının katkısının nasıl değerlendirileceği ve bu katkıyı ortadan kaldıran etik sınır ve ihlallerin nasıl belirlenip aşılabileceği konularını bir problem olarak karşımıza çıkarmıştır. Öte yandan, üretken yapay zekanın veri ve içerik üretiminin gerçek, doğru ve tarafsız olup olmadığı bir başka etik problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, bilimsel araştırma ve yayınlarda üretken yapay zeka kullanımının hem araştırmacının etik konumu açısından hem de elde edilen bilginin niteliği açısından sorgulanması, değerlendirilmesi ve tartışılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: üretken yapay zeka, bilimsel araştırma, bilimsel yayın, etik yükümlülük, bilimsel standart

Abstract

Living in the digital age and being human in the age of artificial intelligence are topics that can be approached and discussed from many different angles. Especially with the rise of artificial intelligence platforms, the phenomenon of digitalization, which affects every area of our lives, is a topic that must be addressed in a multidimensional context for this very reason. In this context, the scope of artificial intelligence use in scientific research in our era has also expanded considerably. All these developments have raised the issue of how to evaluate the researcher's contribution in scientific research and how to identify and overcome the ethical boundaries and violations that eliminate this contribution. On the other hand, whether the data and content produced by generative artificial intelligence is real, accurate, and unbiased presents another ethical problem. In this context, the use of generative artificial intelligence in scientific research and publications must be questioned, evaluated, and discussed both in terms of the researcher's ethical position and the quality of the information obtained.

Keywords: generative artificial intelligence, scientific research, scientific publication, ethical obligation, scientific standards

Giriş

2022 yılından itibaren yapay zekâ platformlarının ücretsiz araştırma erişimi sunması ile akademik bağlamda bilimsel araştırma süreçleri ve araştırma yöntemlerinin mahiyeti de değişmeye başlamıştır. Anılan tarihten itibaren yapay zekâ platformlarında araştırma etkinliği yeni ve özelleştirilmiş yöntemler eklenerek değişmeye

devam etmiştir. Öyle ki, üretken yapay zekanın bilimsel yayınlarda ikinci yazar olarak eklenmesi gündeme gelmiş ve bu şekildeki makaleleri kabul eden akademik yayınevleri olmuştur (O' Connor & ChatGPT, 2023). Bu anlamda akademik çevrelerde, yapay zekanın bilimsel araştırma ve yayın sürecinde bir araç olmaktan çok, araştırmacının sahip olması gereken bilimsel becerilere ortak olduğu inancı yaygınlaşmıştır. Başta araştırma hipotezi ve yönteminin belirlenmesi olmak üzere, veri analizi, veri toplama ve depolama, literatür taraması, kaynakça oluşturma, dilbilgisi kontrolü ve çeviri gibi bilimsel araştırmanın başat adımları üretken yapay zeka tarafından gerçekleştirilebilir hale gelmiştir. Bu nedenlerle, bilimsel faaliyette araştırmacının konumu ve rolü tartışılmaya başlanmış; aynı zamanda üretilen yayınların bilimsel araştırmada olması gereken şeffaflık, doğruluk, tarafsızlık, güvenilirlik gibi etik ilkeleri sağlayıp sağlayamadığı da önemli bir problem olarak ortaya çıkmıştır.

Bu arka plan ışığında, bu çalışmanın öncelikli amacı bilimsel araştırmalarda üretken yapay zekâ kullanımının araştırma etiği açısından nasıl tanımlanacağını ve sınırlandırılacağını değerlendirmek ve tartışmaya açmak; bilimsel yayınlarda bu tanım ve sınırların uygulayıcılarının, denetleyicilerinin ve sorumlularının kimler olduğunu ya da olması gerektiğini sorgulamak; ve aynı zamanda yapay zekâ aracılığı ile üretilmiş bilginin bilimsel niteliğini ve içeriğini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, bilimsel araştırma ve yayının ne olduğu, bilimsel araştırma ve yayınlarda yapay zekâ aracılığı ile oluşturulan kaynak ve destek sayılabilecek yol ve yöntemlerin neler olduğu, bu yöntemlerin kapsam ve sınırlarının ve bilimsel çalışmadaki yerlerinin veya oranlarının nasıl belirleneceği, yapay zekâ ile üretilen yayınların bilimsel niteliği ve bilginin mahiyeti, araştırmacının etik yükümlülüklerinin neler olduğu soruları sorulacak ve olası yanıtlar değerlendirilecektir. Bilimsel ve entelektüel üretimin insana ait bir etkinlik olmak bakımından tanımlanması ve insanın düşünme ediminin ve akıl yürütme süreçlerinin ayrıcalıklı konumunun değerlendirilmesi bu çalışmanın öncelikli teorik arka planını ve ön kabullerini oluşturmaktadır. Bu arka plan ışığında, bilimsel bilginin kapsam ve niteliğinin belirlenmesi, bilimsel araştırma yöntemleri ve araştırma sürecinin adımlarının tanımlanması, araştırmacının rolü ve yükümlülükleri bu çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır.

Yeni Akademik Gerçeklik: Yapay Zekâ Çağında Bilgi ve Araştırma

Yapay zekâ platformlarının akademik çalışmalarda aktif olarak kullanılmaya başlanması ile akademide yeni bir bilimsel araştırma sürecine girilmiş ve bilimsel bilgi üretimine dair yeni araştırma yöntemleri öne çıkmıştır. Bu yeni alan aynı zamanda hem araştırmacının konumu açısından hem de bilginin niteliği açısından yeni bir sorgulama alanını ve yeni bir akademik gerçekliği temsil etmektedir. Araştırmacının konumu açısından öncelikli soru araştırmanın telifinin kime ait olacağı sorusudur. Telif araştırma sorularını soran, girdi olarak sisteme giren kişiye yani araştırmacıya mı aittir yoksa araştırmanın sonunda bilgiyi üreten araçsal süreçlere ya da yapay zekaya mı

aittir? Bu soru hem araştırmacının hak sahipliği açısından hem de üretilen bilginin sorumluluğunu kimin alacağını bilmesi açısından önemlidir. Bu sorumluluk problemi, ikinci bir soruyu yani kopyalama ya da kaynağın orijinalliyi sorununu gündeme getirmektedir. Yapay zekanın araştırmacıdan bağımsız telif ihlali gerçekleştirdiği bir durum söz konusu olsa dahi, bu durumun araştırmacının yükümlülüğü sayılıp sayılamayacağı belirsizdir. Öte yandan, üretken yapay zekâ platformları arasında araştırma ve analiz sunan platformların yanı sıra, kaynakça ve atıf oluşturan uygulamalar da vardır. Ancak bu alıntılama uygulamalarının güvenilirliği ve referans eksikliği riski de bir problemdir. Bu risk intihalden kaçışın ve bilimsel araştırmada şeffaflığın olanaklılığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Son olarak, bilimsel araştırmalarda üretken yapay zekâ kullanımının kaynakların alıntı-atıf sayısına göre sıralanarak değerlendirilmesine ve bunun da akademik eşitsizliğe neden olduğu şeklinde dile getirilen ve “Matthew Etkisi” olarak tanımlanan bir problem söz konusudur. Bu problem, yüksek alıntılanma sayısına sahip yazar ve eserlerin yapay zekâ tarafından öne çıkarılması ve belirli alanlarda sadece belirli isimlerin fikirlerinin yaygınlaşması şeklinde bir adaletsizliğin ortaya çıkması problemidir (Lund vd., 2023, s. 570). Öncelikli olarak tanımlanan bu problemler, araştırmacının görev ve yükümlülüklerinin belirsizliğini ve akademik faaliyetin erişim ve yaygınlaşma eşitliği kabulünden uzaklaştığını göstermektedir.

Öte yandan bilimsel araştırmada üretilen bilginin niteliği açısından baktığımızda, üretken yapay zekâ tarafından üretilen bilginin özellikle yanıltıcı olduğu iddiaları gündeme gelmektedir. Emily Bender tarafından ortaya atılan “stokastik papağanlık” (Bender vd., 2021) terimi, üretken yapay zekanın bilgi üretiminin tahmine dayalı ve rastgele belirlenmiş bir taklitten öteye gidemediğini iddia etmektedir. Genel olarak baktığımızda, büyük veriye erişebilir olmanın çeşitlilik yaratmayacağı ve çeşitlilik adına çarpıtma ve tekrarların ortaya çıkacağı şeklindeki kabuller, üretken yapay zeka ile üretilen bilginin yenilik ve yaratıcılık içermediği ve aynı zamanda araştırmacının eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisini kaybetmesine neden olduğu görüşünü desteklemektedir (Marchandot vd., 2023, s. 1). Bu ve benzeri yaklaşımlara göre, üretken yapay zeka bir yandan tekrara dayanan ve doğru olmayan bilgi sunarken, diğer yandan eşitsizlik ve ayrımcılık içeren söylemlerin yeniden üretimine ve önyargılı verilerle eğitildiği konularda bu önyargıların yayılmasına neden olmaktadır. Bu nedenlerle, üretken yapay zekanın sunduğu bilginin güvenilirlik, tarafsızlık, doğruluk ve önyargısızlık gibi nitelikleri taşımadığı dile getirilmektedir.

Bu temel sorular ışığında, akademide üretken yapay zeka kullanımının net sınırlarla belirlenmesi ve bu rolün tanımlanması çok kolay görünmemektedir. Aynı zamanda, araştırmadaki rolü gereği üretken yapay zekayı nereye koyacağımız da temel tartışmalardan biridir. Bu tartışma ise ortak yazarlık problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Üretken yapay zekanın katkısının yazarın katkısıyla eşit şekilde belirtilebileceğini ve akademik yayınlarda ortak yazar olarak eklenebileceğini iddia eden görüşler, yapay zekayı bir araştırma partneri olarak tanımlamaktadırlar. Bu yaklaşım, çoğu araştırmacının çalışmalarında yapay zekayı bir ekip üyesi olarak görme eğiliminde olduğunu ve

bu katkının ortak yazar statüsünde değerlendirilmesi gerektiğini iddia etmektedir (Dwivedi vd., 2023, s. 6). Öte yandan, üretken yapay zekayı insanın katkısı olmadan güvenilir bilimsel metin üretemeyecek bir araç, karmaşık kavramları ve doğru bilgiyi uygun şekilde aktarabilecek uzmanlıktan yoksun bir sistem olarak gören ve ortak yazar olamayacağını ifade eden görüşler de vardır. Aynı zamanda, yapay zeka tarafından üretilen eserin haklarının kime ait olduğunu belirleyecek yasal bir çerçevenin bulunmaması, ortak yazar katkısının içeriğinin belirlenmesi açısından da problemli olduğunu göstermektedir (Homalak, 2023, s. 2).

Genel olarak baktığımızda, bilimsel faaliyette bir araç olarak yapay zekanın rolünün belirlenmesi, araştırmacının bilimsel faaliyetteki yerinin ve katkısının yeniden tanımlanması ve bilimsel faaliyetin dönüşen içeriğinin yeniden değerlendirilmesi iç içe geçmiş problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu problemlerin aşılabileceği zemin ise, akademik ve bilimsel faaliyetin nihai ürünü olarak yayınların doğru ve tarafsız bir şekilde değerlendirilmesi ve kontrol edilmesi şeklinde ifade edilebilir. Bu nedenle, yapay zekanın varlığına ve yerine dair anlaşmazlıklar, nesnel ilkelerin belirlenmesi ile giderilecektir.

Bilimsel Yayınlarda Etik Yükümlülükler ve Sınırlar

Araştırma sürecine dair daha önce sözü edilen problemlerin bilimsel yayın alanındaki yansımaları şu başlıklarla özetlenebilir; ortak yazarlık sorunu, etkili yayın politikalarının oluşturulmaması, düşük kaliteli yayınlar, intihal riski ve akademik camiada bilimsel yayınlara dair güvenin sarsılması, nitelikli akademik yayınlar üretmek için gerekli olan yaratıcılığın ve uzmanlığın değerinin düşmesi (Casal & Kessler, 2023, Curtis, 2023). Bilimsel yayın alanında karşılaşılabilecek bu problemler, akademik açıdan öncelikli konunun bu konuda bir politika geliştirmek ve etik ilkeler konusunda bir bilimsel standart oluşturmak olduğunu göstermektedir.

Günümüzde, başta önde gelen bilimsel yayın platformları olmak üzere, ilgili pek çok kurum bu gerekliliği fark ederek farklı bakış açılarıyla ancak benzer içeriklerle üretken yapay zeka kullanımına dair rehber ve kılavuzlar hazırlamışlardır. Örneğin, Türkiye’de Yükseköğretim Kurumu “hızla gelişen ÜYZ alanındaki riskleri ve fırsatları anlamaya, değerlendirmeye ve risklere karşı önlem almaya katkı sağlamak üzere yükseköğretim kurumlarını bilgilendirmek amacıyla” (YÖK, 2024) bir etik rehber hazırlamıştır. Bu rehberde, üretken yapay zeka kullanımının kapsamı şu başlıklarla tanımlanmıştır; araştırma hipotezi ve yöntemi belirleme, örneklem büyüklüğü tespiti, literatür taraması, çeviri, güç analizi, veri analizi, veri toplama, depolama ve paylaşımı, kaynakların düzenlenmesi ve dil bilgisi kontrolü (s. 5). Bu kapsamda gerçekleştirilecek bilimsel faaliyette dikkat edilmesi gereken temel etik değerler ise; şeffaflık, dürüstlük, özen, adalet ve saygı, gizlilik ve mahremiyetin korunması, hesap verilebilirlik ve sorumluluk üstlenme, etik iklim katkıda bulunmak (ss. 8-10) şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsam ve değerler ışığında, etik risklerin de belirtildiği bu rehberde yapay zeka için “araştırma ve yayın sürecinde bir araç olarak

kullanılabilir ancak bu ana bileşenlerin belirlenmesi, yürütülmesi, doğruluğu ve gözetiminin yapılmasında yetkili ve sorumlu tutulamaz” (s.16) ifadesi de yer almıştır. Bu noktada, bilimsel faaliyetlerde yapay zeka kullanımına dair etik sorumluluğun da içerik ve araştırmanın sahipliğine dair sorumluluğun da araştırmacıya ya da yazara verildiğini görmekteyiz. Yapay zekanın yalnızca bir yardımcı araç olarak yer aldığı bu bakış açısı, Türkiye akademisinde çeşitli kurumsal bağlamlarda yayın değerlendirme süreçlerinde de etkin bir şekilde kullanılacak olan bir rehber niteliğindedir.

Öte yandan, uluslararası düzeydeki yayınevleri de yapay zeka kullanımına dair benzer yayın ilkeleri yayınlamışlardır (Elsevier, 2025; Sage, 2025; Springer, 2025; Wiley, 2025). Yazarlar, hakemler ve editörler için ayrı maddelerle kuralların sunulduğu bu etik ilkeler listelerinde, yayınevlerinin uzlaştığı ve dikkat çeken en önemli nokta; üretken yapay zekanın ortak yazar olarak kabul edilemeyeceği ve yazar kriterlerini karşılamadığı ilkesidir. Bunun yanı sıra, yalnızca çalışmanın okunabilirliğini ve dilini geliştirmek için kullanılması, hakemler tarafından bir makalenin bilimsel incelemesine yardımcı olmak için kullanılmaması, makalenin dil bilgisi kontrolü için bile yapay zekaya yüklenmemesi, yapay zeka kullanımının yazar tarafından yöntemler bölümünde ve hakem tarafından raporun içeriğinde açıkça beyan edilmesi, orijinal kaynaklar yerine yapay zekanın kaynak olarak gösterilmemesi şeklindeki kurallar adı geçen yayınevlerinin bildirdiği ve öne çıkan diğer ortak ilkelere aittir.

Önde gelen kurum ve yayınevlerinin bilimsel araştırmalarda yapay zeka kullanımına dair araştırmacının konumu ve bilimsel bilginin niteliği açısından ön görülen etik problemlerin farkında oldukları görülmektedir. Hem yapay zekanın yazar statüsünü reddederek yayın sorumluluğunu tamamen yazara atfetmeleri hem de bilginin üretilme süreçleri arasında çeviri, dil ve yazım kontrolü gibi biçimsel yöntemlerin dışındaki adımlar için yapay zeka kullanılmasına izin vermemeleri bu farkındalığı göstermektedir. Ancak, sunulan etik ilkelerin yazar için sadece bir rehber niteliğinde olduğu ve sonuçları açısından herhangi bir yaptırım ifade etmediği gibi denetleme yetkisinin kime ait olduğu da belirsiz görülmektedir. Bu nedenle, bu etik ilkeler bilimsel bir standart sağlıyor gibi görünse de uygulamada eşitlik ve adalet açısından yetersiz ve zayıf görünmektedirler.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi, konuya ilişkin belirlenmiş olan birincil ve ikincil kaynakların analiz edilmesi ve karşılaştırılmasıdır. Ulusal ve uluslararası akademik çevrelerce sunulan kurumsal kaynak, rehber ve kılavuzlar incelenmiş ve karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, bilimsel araştırmalarda üretken yapay zeka kullanımının etik boyutunu ele alan özgün makaleler analiz edilmiş ve karşıt argümanlar sunulmuştur. Bilimsel araştırma ve yayınlarda üretken yapay zeka kullanımına dair özellikle yükseköğretim kurumları, uluslararası bilimsel dergi platformları ve yayınevleri tarafından belirlenmiş ve kamuoyuyla paylaşılmış olan ilkeler, sınırlar, kurallar ve

yükümlülükler değerlendirilmiş ve kurumlar arası bir standart olup olmadığı ve olmasının gerekliliği tartışmaya sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayınlarda yapay zeka kullanımının ortaya çıkardığı etik problemler ve bu problemleri çözmek üzere sunulan kuralların, sınırların yeterliliği, etik ihlallere ve yasaklarına dair bir standart ya da akademik bir ölçüt belirlenip belirlenemeyeceği tartışmaya açılmıştır. Günümüz koşullarında, insan düşüncesi ve bilimsel üretimi ile yapay zekanın bilimsel üretimi arasındaki farkların belirlenmesi ve bu farklara dair bir ölçüt ve etik standart geliştirilmesi oldukça zordur. Bilimsel faaliyetin mahiyeti değiştiği gibi, bilimsel üretimin, araştırmanın ve yayının ne olduğu da bu araçların kullanımı nedeniyle muğlaklaşmıştır. Yukarıda sözüne edildiği gibi, bilimsel yayınevleri tarafından belirtilen kuralların uygulanmasının sadece yazar ve hakemlerin beyanına dayandığı ve bu ilkelerin belirtilmesinden öte bir denetleme mekanizması sunulmadığı görülmektedir. Bununla beraber, üretken yapay zeka kullanılarak yapılabilecek ve etik risk barındırabilecek pek çok uygulama ya da detaya yer verilmediği, teknik detaylar yerine yazarların ve hakemlerin yorumlarına açık genel ilkeler sunulduğu gözlemlenmektedir. Bu açıdan baktığımızda, bilimsel araştırma ve yayınlarda yapay zeka kullanımına dair etik ihlalleri hem ön görmek hem teknik olarak belirterek bildirmek hem de denetlemek bakımından yetersiz bir noktada olduğumuz ya da bunlara dair yapılabileceklerin her durumda yetersiz olacağının farkında olduğumuz söylenebilir. Teknolojik gelişmenin hızına bağlı olan bu yetersizlik, yaşamımızın her alanında olduğu gibi bilimsel faaliyetimizde de ürettiğimiz teknoloji ile aramızdaki eşzamansızlığın artışına işaret etmektedir. Ürettiğimiz teknolojilerin etkilerini ve sonuçlarını ön görme ve planlama konusunda ve sonuçlara bağlı olarak etik önlemler alma konusunda yetersiziz. Bu yetersizliğimiz nedeniyle tüm teknolojik üretimimizde olduğu gibi, bilimsel araştırmanın içeriği ve etik sınırlarının belirlenmesi de; ön göremediğimiz ve denetleyemediğimiz bir sürecin içindedir. Ancak mesele sadece bilim insanının bir teknik aracı kullanması konusundaki ahlaki yükümlülüğü değil, bilimsel-entelektüel üretimin ve sahipliğin devredilmesi meselesidir. Bu nedenle, insanın bilimsel, nesnel, yaratıcı, eleştir düşünme etkinliğini ifade eden entelektüel üretiminin korunması ve devamlılığın sağlanması için daha etkin yöntemler ve etik ilkleler belirlenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Mitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* In FAccT '21: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (pp. 610–623). <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

- Casal, J. E., & Kessler, M. (2023). Can linguists distinguish between ChatGPT/AI and human writing? A study of research ethics and academic publishing. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100068>
- Curtis, N., & ChatGPT. (2023). To ChatGPT or not ChatGPT? The impact of artificial intelligence on academic publishing. *The Pediatric Infectious Disease Journal*, 42(4), 275. <https://doi.org/10.1097/INF.0000000000003852>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., et al. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102642>
- Elsevier. (n.d.). *The use of generative AI and AI-assisted technologies in writing for Elsevier*. <https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-writing-for-elsevier>
- Homolak, J. (2023). Opportunities and risks of ChatGPT in medicine, science, and academic publishing: A modern Promethean dilemma. *Croatian Medical Journal*, 64(1), 1–3. <https://doi.org/10.3325/cmj.2023.64.1>
- Lund, B., Wang, T., Mannuru, N. R., Nie, B., Shimray, S., & Wang, Z. (2023). ChatGPT and a new academic reality: Artificial intelligence–written research papers and the ethics of large language models in scholarly publishing. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 74, 570–581. <https://doi.org/10.1002/asi.24750>
- Marchandot, B., Matsushita, B., Carmona, A., Trimaille, A., & Morel, A. (2023). ChatGPT: The next frontier in academic writing for cardiologists or a Pandora’s box of ethical dilemmas? *European Heart Journal Open*, 3(1), 1–3. <https://doi.org/10.1093/ehjopen/oead007>
- Sage. (n.d.). *Artificial intelligence policy*. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/artificial-intelligence-policy>
- Springer. (n.d.). *Artificial intelligence (AI)*. <https://www.springer.com/gp/editorial-policies/artificial-intelligence--ai/25428500>
- O’Connor, S., & ChatGPT. (2023). Open artificial intelligence platforms in nursing education: Tools for academic progress or abuse? *Nurse Education in Practice*, 66, 103537. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103537>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2024). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zeka kullanımına dair etik rehber*. <https://eski.yok.gov.tr/Documents/2024/yapay-zeka-kullanimina-dair-etik-rehber.pdf>
- Wiley. (n.d.). *Using AI tools in your writing*. <https://www.wiley.com/en-us/publish/book/ai-guidelines>

Türkiye’de Yükseköğretime Dönüşümün Ana Karakteristiklerinin Avrupa Birliği Yükseköğretim Politikalarıyla Karşılaştırmalı Analizi: Kalite Güvencesi Perspektifinden bir İnceleme

Buket Taşpınar, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, bukettaspinar829@gmail.com

Özet

Son on yılda (2015–2024) Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) raporlarıyla yakından izlenmiştir. Bu raporlar, kurumların kalite süreçlerinin hukuki ve yapısal düzeyde Avrupa standartlarına uyum sağladığını göstermektedir. Avrupa Üniversiteler Birliği’nin (EUA) Institutional Evaluation Programme (IEP) raporları ise kalite kültürünün kurumsal içselleştirilmesi, paydaş katılımı ve gelişim odaklı iç değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, Türkiye’deki kalite kültürünün gelişimi YÖKAK’ın 2015–2024 tarihli raporları temel alınarak incelenmiş ve EUA’nın 2010–2019 IEP raporlarıyla karşılaştırılmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak kurumsal özerklik ve hesap verebilirlik, paydaş katılımı ve iç-dış değerlendirme süreçleri temaları üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bulgular, Türkiye’de hukuki ve yapısal uyumun sağlanmasına rağmen kalite kültürünün kurumsal düzeyde içselleştirilmesinde sınırlı ilerleme olduğunu göstermektedir. Avrupa örneklerinde ise süreçler gelişim odaklı ve paydaş katılımı yüksek bir şekilde yürütülmektedir. Çalışma, üniversitelerde iç değerlendirme sistemlerinin gelişim odaklı olarak yeniden yapılandırılması, paydaş katılımının güçlendirilmesi ve YÖKAK modellerinin EUA IEP yaklaşımıyla desteklenmesi önerilerini sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, kalite güvencesi, kalite kültürü, EUA, YÖKAK

Abstract

In the last ten years (2015–2024), quality assurance systems in Turkish higher education have been closely monitored through the reports of the Higher Education Quality Council (YÖKAK). These reports show that universities have largely achieved legal and structural alignment with European standards. The European University Association’s (EUA) Institutional Evaluation Programme (IEP) reports emphasize the importance of institutional internalization of quality culture, stakeholder participation, and development-oriented internal evaluation processes. This study examines the development of quality culture in Türkiye based on YÖKAK reports from 2015–2024 and compares it with EUA’s IEP reports from 2010–2019. Document analysis method was applied to three themes: institutional autonomy and accountability, stakeholder participation, and the interaction of internal and external evaluation processes. Findings indicate that, although legal and structural alignment has been largely achieved in Türkiye, the internalization of quality culture at the institutional level remains limited. In European examples, evaluation processes are development-oriented and characterized by high stakeholder participation. The study recommends that universities restructure internal evaluation systems with a developmental focus, strengthen stakeholder engagement, and support YÖKAK models through the EUA IEP approach.

Keywords: higher education, quality assurance, quality culture, EUA, YÖKAK

Giriş

Yükseköğretim sistemleri, küreselleşme, artan toplumsal beklentiler ve uluslararası standartlar çerçevesinde dönüşüm sürecindedir. Bu süreçte kalite güvencesi yalnızca dış denetim mekanizmalarıyla sınırlı kalmayıp, kurumların kültürel dokusuna nüfuz eden bir kalite kültürü anlayışını gerektirmektedir. Bu kültür, kurum içi sahiplenme, paydaşların aktif katılımı ve sürekli iyileştirme ilkelerini barındırmaktadır (EUA, 2006; Uslu, 2025).

Türkiye, Bologna Süreci çerçevesinde yükseköğretim alanının Avrupa normlarına uyumunu sağlamak için önemli adımlar atmıştır. Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) kurulması ve Avrupa kalite güvencesi standartlarıyla uyumlu süreçlerin yürürlüğe konması bu adımların başında gelir (YÖKAK, 2023; YÖKAK, 2024). Ancak, bu reformların kurumsal yapılar içinde ne ölçüde içselleştirildiği ve sürdürülebilir bir kalite kültürüne dönüşüp dönüşmediği hâlen araştırma konusudur (Can, 2021).

YÖKAK raporları, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının kalite kültürü açısından hâlen konsolidasyon aşamasında olduğunu göstermektedir. Kurumsal değerlendirme raporları, çoğu üniversitede kalite süreçlerinin belirlenmiş standartlara uyum sağlama ekseninde yürütüldüğünü, ancak stratejik hedeflerle bütünleşme ve akademik personelin sürece aktif katılımının sınırlı kaldığını vurgulamaktadır (YÖKAK, 2023). Öte yandan, raporlar bazı üniversitelerde iç değerlendirme sistemlerinin gelişim odaklı uygulanmaya başladığını ve bu sayede kalite kültürünün kurumsal düzeyde güçlenmeye başladığını da göstermektedir (YÖKAK, 2024).

Bu bağlamda, bu çalışma Türkiye'deki kalite güvencesi sistemlerinin YÖKAK raporları ışığında gelişimini incelemekte ve Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) Institutional Evaluation Programme (IEP) raporlarıyla karşılaştırmaktadır. Bu yaklaşım, hem Türkiye'deki kalite kültürünün mevcut durumunu hem de Avrupa deneyimleriyle kıyaslandığında eksik ve güçlü yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada kalite kültürü kavramı, kurum içi sahiplenme, paydaş katılımı, sürekli gelişim ve stratejik bütünleşme gibi unsurları kapsayan çok boyutlu bir yapıya dayanmaktadır (EUA, 2006; EUA, 2011). Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kurumsal değerlendirme raporları, kalite kültürünün üç gelişim aşamasından geçtiğini öne sürmektedir: başlatma (initiation), sağlamlaştırma (consolidation) ve entegrasyon (integration) (EUA, 2019). Uslu'nun (2025) çalışması, kalite gelişiminin kurumsal bir proje olarak ele alınmasının, bürokratik yüklerin azaltılmasının ve akademik personelin katkılarının tanınip ödüllendirilmesinin bu süreçte kritik rol oynadığını vurgulamaktadır.

Türkiye bağlamında YÖKAK raporları, kalite güvencesi sistemlerinin kurumsal stratejilerle entegrasyonunu ve iç değerlendirme süreçlerinin uygulanabilirliğini ortaya koymakta, kurumlarda kalite kültürünün ne ölçüde içselleştirildiğini göstermektedir (YÖKAK, 2023; YÖKAK, 2024). Bu raporlar, kalite süreçlerinin sadece dış denetime

hazırlık amacıyla uygulanmadığını, aynı zamanda kurumların stratejik hedefleri ile uyumlu bir biçimde yönetildiğini değerlendirmeye olanak sağlar.

Problem Tanımı

Yükseköğretim sistemleri, son yıllarda artan uluslararasılaşma, hesap verebilirlik ve rekabetçilik baskılarıyla birlikte kalite güvencesi temelli yapısal dönüşümler geçirmektedir. Bu dönüşüm sürecinde kalite yalnızca dış denetime indirgenmeyip, üniversitenin bütünsel bir gelişimi olarak tanımlanan bir “kalite kültürü” anlayışına yönelmektedir (EUA, 2006). Türkiye, Bologna Süreci kapsamında Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama yönünde önemli adımlar atmıştır. Ancak bu reformların kurumsal yapılar içinde ne ölçüde içselleştirildiği ve sürdürülebilir bir kalite kültürüne dönüşüp dönüşmediği, hâlen netlik kazanmamış bir araştırma problemidir (Can, 2021).

Araştırma Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki YÖKAK raporlarını kullanan yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi kültürünün gelişimini analiz etmek ve bu süreci Avrupa’daki EUA ve IEP raporlarına konu olan üniversitelerin deneyimleriyle karşılaştırmaktır. Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Türkiye’de yükseköğretimde kalite güvencesi yapıları nasıl gelişmiştir ve hangi aşamada bulunmaktadır?
2. Türkiye’de kalite kültürü, yükseköğretim kurumlarında ne ölçüde kurumsallaşmıştır?
3. EUA Institutional Evaluation Programme (IEP) raporlarında öne çıkan kalite güvencesi uygulamaları ile Türkiye’de YÖKAK raporlarında ortaya çıkan uygulamalar arasında hangi benzerlikler ve farklılıklar vardır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi sistemlerinin gelişimini ve kalite kültürünün kurumsallaşma düzeyini incelemek, aynı zamanda Avrupa’daki deneyimlerle karşılaştırmaktır.

Veri kaynakları üç ana başlık altında toplanmıştır:

1. Türkiye’deki uygulamalar: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nın (YÖKAK) 2015-2024 yıllarında yayımladığı kalite değerlendirme raporları ve üniversitelerin kamuya açık strateji/stratejik plan raporları. Bu kaynaklar, kurumların kalite güvencesi sistemlerini nasıl yapılandığını, süreçleri nasıl planladığını ve kalite kültürünü kurumsal hedeflerine ne ölçüde entegre ettiğini göstermektedir.

2. Avrupa deneyimleri: European University Association (EUA) tarafından yayımlanan Institutional Evaluation Programme (IEP) raporları. Bu raporlar, Avrupa üniversitelerinde kalite güvencesi uygulamalarının kurumsal stratejiye entegrasyonunu, paydaş katılımını ve iç-dış değerlendirme süreçlerini ortaya koymaktadır.

3. Analiz temaları: İçerik analizi, üç temel tema üzerinde yoğunlaşmıştır:

- Kurumsal özerklik ve hesap verebilirlik
- Paydaş katılımı
- İç ve dış değerlendirme süreçlerinin etkileşimi

Bu yaklaşım, kalite güvencesi sistemlerinin yalnızca dış denetime hazırlık amaçlı bir mekanizma olup olmadığını, yoksa kurumların stratejik hedefleri ve kültürel yapısı ile bütünleşik bir kalite kültürü oluşturup oluşturmadığını değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. Analiz sonucunda, Türkiye’deki uygulamalar ve Avrupa deneyimleri arasında benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır.

Bulgular

1. Türkiye’de Kalite Güvencesi Sistemlerinin Gelişimi

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) raporları, Türkiye’de kalite güvencesi sistemlerinin son yıllarda hukuki ve yapısal açıdan önemli bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir (YÖKAK, 2023; YÖKAK, 2024). ENQA ve EQAR üyeliği, Türkiye’nin Avrupa yükseköğretim alanıyla uyum sağlama yönündeki somut adımlarını göstermektedir (ENQA, 2023; EQAR, 2024). Bu uyum, yalnızca yasal çerçevede değil, aynı zamanda kurumsal stratejiler ve kalite planlarıyla bütünleşmiş süreçlerde de kendini göstermektedir.

Ancak YÖKAK raporları, kurumsal düzeyde kalite kültürünün hâlen sınırlı düzeyde içselleştirildiğini ortaya koymaktadır (YÖKAK, 2023). Çoğu üniversitede kalite süreçleri, öncelikle dış denetim ve akreditasyon gerekliliklerini karşılamak amacıyla yürütülmekte; akademik personel ve öğrencilerin aktif katılımı sınırlı kalmaktadır. Bu durum, iç değerlendirme süreçlerinin stratejik hedeflerle bütünleşmesini zorlaştırmakta ve kalite kültürünün yaygınlaşmasını engellemektedir (Uslu, 2025).

Sakarya vd. (2025) da kalite organizasyonlarının çoğunlukla idari birimlerde yoğunlaştığını, akademik birimlerin süreçlere etkin katılımının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Bahat ve Karakütük (2024), öğrencilerin ve akademik personelin kalite süreçlerine katılımının biçimsel düzeyde kaldığını vurgulamaktadır.

2. Kurumsal Özerklik ve Hesap Verebilirlik

YÖKAK raporları, kalite kültürünün gelişiminde kurumsal özerklik ile hesap verebilirlik arasındaki dengenin önemini vurgulamaktadır (YÖKAK, 2024). Üniversiteler, kalite süreçlerini kendi stratejik hedeflerine uygun şekilde tasarlayabilmeli ve aynı zamanda şeffaf ve hesap verebilir bir mekanizma işletmelidir. Türkiye’de uygulamalarda, özellikle yeni kurulan üniversitelerde kalite yönetimi süreçleri merkezi birimler tarafından yürütülmekte, akademik birimler ve öğrenciler süreçlerin dışında kalmaktadır (Durmuş Şenyapar ve Bayındır, 2024). Bu durum, kurum içi sahiplenmeyi ve kalite kültürünün yaygınlaşmasını olumsuz etkilemektedir.

Avrupa örnekleri, kurumsal özerklik ile hesap verebilirlik arasındaki dengenin sürdürülebilir bir kalite kültürü için temel şart olduğunu göstermektedir (EUA, 2019). Avrupa üniversitelerinde kalite süreçleri hem stratejik planlarla bütünleşmiş hem de öğrenciler ve akademik personelin aktif katılımı ile yürütülmektedir.

3. Paydaş Katılımı ve Sahiplenme

Kalite kültürünün önemli bir boyutu paydaş katılımı ve sahiplenmedir. YÖKAK raporları, Türkiye’de akademik personel ve öğrencilerin kalite süreçlerine katılımının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (YÖKAK, 2023). Çoğu üniversitede kalite komiteleri, idari birimler tarafından yürütülmekte ve sürece akademik birimlerin doğrudan katkısı yeterince sağlanamamaktadır. Bu durum, kalite kültürünün kurumsal düzeyde yaygınlaşmasını engelleyen bir faktördür. 2024 YÖKAK raporları, öğrenci temsilcilerinin çoğu üniversitede kalite komisyonlarına dahil edilse de karar alma süreçlerinde etkili roller üstlenemediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımın “biçimsel” düzeyde kaldığını göstermektedir (YÖKAK, 2024).

EUA raporları ise, paydaş katılımını kalite kültürünün temel taşı olarak kabul etmektedir (EUA, 2011). Avrupa üniversitelerinde öğrenciler ve akademik personel, kalite döngüsünün aktif aktörleri olarak sürece dahil edilmekte ve bu katılım, süreçlerin sahiplenilmesini ve sürekli iyileştirmeyi desteklemektedir. Türkiye’de pilot uygulamalarda benzer örnekler gözlense de sistem genelinde bu yaklaşım yeterince yerleşmemiştir. Gümüş (2023) çalışmalarında, Türkiye’de kalite kültürü araştırmalarının son 5–10 yılda arttığını ancak çoğunun kavramsal düzeyde kaldığını göstermektedir.

4. İç ve Dış Değerlendirme Süreçleri

Türkiye’de kalite güvencesi daha çok dış denetime hazırlık ekseninde şekillenmekte; iç değerlendirme sistemlerinin yeterince kurumsallaşmadığı görülmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). YÖKAK raporları da Türkiye’de iç ve dış değerlendirme süreçlerinin tam entegrasyon sağlayamadığını göstermektedir (YÖKAK, 2024). İç değerlendirme çoğunlukla dış değerlendirmeye hazırlık amacıyla yürütülmekte ve kurumsal stratejilerle bütünleşme sınırlı kalmaktadır. Bu durum, kalite kültürünün sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyen bir diğer faktördür. 2023 Kurumsal Dış Değerlendirme Raporları incelendiğinde, birçok üniversitenin iç değerlendirmeleri

yalnızca YÖKAK'ın yıllık raporlama takvimine uyum sağlamak için yürüttüğü görülmektedir. Örneğin, raporda bazı devlet üniversitelerinin kalite komisyonlarının akademik personelin katılımını düzenli sağlayamadığı, raporların idari birimlerce hazırlandığı belirtilmiştir (YÖKAK, 2023).

Avrupa örneklerinde ise iç ve dış değerlendirme süreçleri birbiriyle etkileşimli ve sürekli gelişim odaklı bir yapıya dönüştürülmüştür (EUA, 2019). Avrupa üniversitelerinde dış değerlendirme, yalnızca denetim işlevi görmekle kalmayıp, kurumların gelişim planlarını ve iç kalite döngülerini güçlendirmeye hizmet etmektedir. Durmuş Şenyapar ve Bayındır (2024) Türkiye'de bazı pilot üniversitelerde iç değerlendirme süreçlerinin gelişim odaklı uygulanmaya başladığını ve kalite kültürünün güçlenmeye başladığını belirtmektedir. Ancak sistem genelinde yaygın bir kalite kültürü henüz oluşmamıştır.

5. Türkiye ve Avrupa Karşılaştırması

Türkiye'de kalite güvencesi sistemleri, hukuki ve yapısal uyum açısından Avrupa standartlarına yakınsarken, kurumsal düzeyde kalite kültürü bakımından Avrupa örneklerinin gerisinde kalmaktadır (ENQA, 2023; EQAR, 2024). Türkiye'de kalite süreçleri daha çok standartlara uyum ve dış denetime hazırlık ekseninde yürütülmektedir. Avrupa üniversitelerinde ise kalite kültürü, stratejik hedeflerle bütünleşmiş, paydaş katılımının yüksek olduğu ve iç değerlendirme süreçlerinin gelişim odaklı yürütüldüğü bir yapıyı ifade etmektedir (EUA, 2006; EUA, 2011).

Türkiye'deki bazı üniversitelerde pilot uygulamalar ile bu yaklaşımın izleri görülse de, sistem genelinde yaygınlaştırılması için kurumsal ve kültürel reformların sürdürülmesi gerekmektedir. Akademik personelin ve öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanması, iç değerlendirme mekanizmalarının güçlendirilmesi ve kalite süreçlerinin stratejik hedeflerle entegrasyonu bu reformların temel bileşenleridir (Uslu, 2025).

Tablo 1

YÖKAK ve EUA Raporları Işığında Yükseköğretimde Kalite Kültürünün Üç Temel Boyutu

Tema	Türkiye (YÖKAK Raporları, 2015-2024)	Avrupa (EUA IEP Raporları, 2010-2019)	Karşılaştırmalı Değerlendirme
1. Kurumsal Özerklik ve Hesap Verebilirlik	- Hukuki ve yapısal çerçeve oluşturulmuş, ENQA ve EQAR üyelikleri sağlanmıştır. - Kalite süreçleri çoğunlukla merkezi idari birimlerce yürütülmekte; akademik birimlerin katılımı sınırlıdır. - Hesap verebilirlik güçlü, özerklik sınırlıdır.	- Kurumsal özerklik yüksek, üniversiteler kendi kalite modellerini geliştirir. - Hesap verebilirlik şeffaf raporlama ve paydaş katılımıyla desteklenir. - Kalite süreçleri stratejik planlarla bütünleşiktir.	Türkiye'de yapısal uyum sağlanmış ancak uygulamada merkeziyetçi bir yaklaşım hakimdir. Avrupa'da özerklik ve hesap verebilirlik dengesi kurumsal kültürün parçasıdır.

2. Paydaş Katılımı ve Sahiplenme	- Öğrenciler ve akademik personel kalite komisyonlarında yer almakta, ancak karar alma süreçlerinde etkileri sınırlıdır. - Katılım çoğunlukla “biçimsel” düzeydedir. - Süreçler idari ağırlıklıdır.	- Paydaş katılımı kalite kültürünün temel unsurudur. - Akademik personel, öğrenciler, mezunlar ve dış paydaşlar aktif roller üstlenir. - Katılım, sürekli iyileştirme ve sahiplenmeyi destekler.	Türkiye’de katılım kurumsal zorunluluklarla sağlanırken, Avrupa’da gönüllü ve motivasyon temellidir. Katılımın niteliği fark yaratmaktadır.
3. İç ve Dış Değerlendirme Süreçlerinin Etkileşim	- İç değerlendirmeler çoğunlukla dış denetime hazırlık amacıyla yürütülmektedir. - Stratejik planlarla bütünleşme sınırlı, geri bildirim mekanizmaları zayıftır. - Süreklilik yerine dönemsel raporlamalar öne çıkar.	- İç ve dış değerlendirme süreçleri bütünleşik ve gelişim odaklıdır. - Dış değerlendirme, kurumun öğrenme ve gelişme sürecini destekleyen bir araçtır. - Geri bildirimler stratejik planlamaya entegre edilir.	Türkiye’de süreçler uyum ve denetim odaklıdır; Avrupa’da öğrenme ve gelişim odaklı. İç değerlendirme kültürünün güçlendirilmesi gerekmektedir.

Tartışma- Sonuç ve Öneriler

Bu bulgular ışığında, Türkiye’de kalite kültürünün kurumsal düzeyde içselleştirilmesinin sınırlı olduğu ve süreçlere katılımın hâlen yetersiz kaldığı görülmektedir. YÖKAK raporları, sistemin hukuki ve yapısal olarak Avrupa standartlarına uyum sağladığını ortaya koyarken, kültürel boyutun güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (YÖKAK, 2023; YÖKAK, 2024).

Akademik personelin ve öğrencilerin süreçlere dahil edilmesi, iç değerlendirme mekanizmalarının geliştirilmesi ve kaliteyi destekleyen başarıların tanınması, kalite kültürünün güçlendirilmesi için kritik öneme sahiptir. Avrupa örnekleri, bu adımların kalite süreçlerine sahiplenmeyi artırdığını ve sürdürülebilir bir kültür oluşturduğunu göstermektedir (EUA, 2006; EUA, 2011).

Sonuç olarak, Türkiye’de kalite kültürü, hukuki ve yapısal uyum açısından Avrupa standartlarına yaklaşıp da kurumsal düzeyde içselleştirilme ve paydaş katılımı bakımından Avrupa örneklerinin gerisindedir. Bu durum, kalite süreçlerinin çoğunlukla dış denetim odaklı yürütülmesinden kaynaklanmaktadır (Sakarya vd., 2025; Bahat ve Karakütük, 2024).

Bu çalışmada, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi sistemleri ve kalite kültürünün kurumsal düzeyde gelişimi, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) raporları ve Avrupa Üniversiteler Birliği’nin (EUA) Institutional Evaluation Programme (IEP) raporları ışığında incelenmiştir. Analizler, Türkiye’de kalite güvencesi sistemlerinin hukuki ve yapısal açıdan Avrupa yükseköğretim alanıyla büyük ölçüde uyum sağladığını ortaya

koymaktadır (YÖKAK, 2023; YÖKAK, 2024). ENQA ve EQAR üyelikleri, bu uyumun somut göstergeleri olarak değerlendirilebilir (ENQA, 2023; EQAR, 2024). Bununla birlikte, kurumsal düzeyde kalite kültürünün içselleştirilmesi ve sürdürülebilir bir yapıya dönüşmesi konusunda sınırlı ilerleme kaydedilmiştir (Uslu, 2025).

Yapılan nitel araştırma desenlerinden doküman analizine göre, Türkiye’de kalite süreçleri hâlen büyük ölçüde dış denetim ve akreditasyon odaklı yürütülmektedir. Kurumsal stratejilerle entegrasyon çoğu üniversitede yeterince sağlanmamış, akademik personel ve öğrencilerin süreçlere katılımı sınırlı kalmıştır. Bu durum, kalite kültürünün yaygınlaşmasını engelleyen temel etmenlerden biridir. Özellikle iç değerlendirme mekanizmalarının, sadece dış denetime hazırlık amacıyla yürütülmesi, kaliteyi kurumun kendi stratejik hedefleriyle bütünleştirme konusunda eksikliklere yol açmaktadır (YÖKAK, 2024; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Avrupa deneyimlerinde ise kalite süreçleri katılımcı ve gelişim odaklı bir anlayışla yürütülmektedir. EUA raporları, başarılı bir kalite kültürünün, paydaşların süreçlere aktif katılımı, süreçlerin stratejik hedeflerle entegrasyonu ve sürekli iyileştirme odaklı yürütülmesi ile mümkün olduğunu göstermektedir (EUA, 2006; EUA, 2011). Türkiye’de pilot uygulamalar bu yaklaşımı sınırlı olarak benimsemiş olsa da, sistem genelinde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Analizler, kurumsal özerklik ile hesap verebilirlik arasındaki dengenin kalite kültürünün güçlendirilmesinde kritik olduğunu göstermektedir. Türkiye’de birçok üniversitede kalite süreçleri merkezi birimler tarafından yürütülmekte ve akademik birimlerin katılımı sınırlı kalmaktadır. Bu durum, iç değerlendirme süreçlerinin etkinliğini düşürmekte ve kalite kültürünün kurumsal sahiplenmesini azaltmaktadır (Uslu, 2025). Avrupa üniversitelerinde ise kalite süreçleri hem stratejik planlarla bütünleşmiş hem de paydaş katılımını yüksek düzeyde sağlamaktadır (EUA, 2019). Türkiye’nin kalite süreçlerinde bu yaklaşımı kurumsal olarak benimsemesi, sürdürülebilir bir kalite kültürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır.

YÖKAK raporları, Türkiye’de iç ve dış değerlendirme süreçlerinin tam entegre bir şekilde yürütülmediğini göstermektedir. İç değerlendirme çoğunlukla dış değerlendirmeye hazırlık amacıyla yapılmakta, geri bildirimler stratejik karar süreçlerine yeterince entegre edilmemektedir (YÖKAK, 2023). Bu durum, kalite kültürünün sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Avrupa örnekleri, iç ve dış değerlendirme süreçlerinin birbirini tamamlayıcı ve sürekli gelişim odaklı bir şekilde yürütülmesinin, kalite kültürünün kurum düzeyinde yaygınlaşmasını sağladığını göstermektedir (EUA, 2019). Türkiye’de bu yönde kademeli ilerlemeler gözlemlense de sistem genelinde entegrasyonun artırılması gerekmektedir.

Çalışma, sürekli iyileştirmenin Türkiye’deki kalite kültürü açısından sınırlı düzeyde uygulandığını ortaya koymaktadır. Kalite süreçlerinin genellikle dönemsel değerlendirmeler ile sınırlı yürütülmesi, kalite kültürünün

içselleştirilmesini ve paydaşların süreçlere sahiplenmesini engellemektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Avrupa üniversitelerinde kalite süreçleri, sürekli gözden geçirme ve iyileştirme mekanizmaları ile desteklenmekte; paydaş geri bildirimleri stratejik planlara entegre edilmektedir (EUA, 2011).

Bu çerçevede, Türkiye’de üniversitelerin kalite süreçlerini sürekli iyileştirme odaklı olarak yeniden yapılandırması ve akademik personel ile öğrencilerin bu süreçlere aktif katılımını sağlaması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, kaliteyi destekleyen başarıların tanınması ve ödüllendirilmesi, kalite kültürünün kurum genelinde yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır (Uslu, 2025).

Öneriler

Bu bulgular ışığında, Türkiye’de kalite kültürünü güçlendirmek ve kalite güvencesi sistemlerini daha etkin hâle getirmek için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Paydaş Katılımının Artırılması: Akademik personel ve öğrencilerin kalite süreçlerine aktif katılımı sağlanmalı; kalite komiteleri ve karar mekanizmaları bu katılımı destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (EUA, 2011).
2. İç ve Dış Değerlendirme Süreçlerinin Entegrasyonu: İç ve dış değerlendirme mekanizmaları birbirini tamamlayıcı ve gelişim odaklı olacak şekilde tasarlanmalıdır (YÖKAK, 2024).
3. Sürekli İyileştirme Mekanizmalarının Kurulması: Kalite süreçleri, sadece periyodik denetimler ile sınırlı kalmamalı; sürekli izleme ve iyileştirme odaklı yürütülmelidir (EUA, 2006).
4. Kurumsal Özerklik ve Hesap Verebilirliğin Dengelenmesi: Üniversitelerde kalite süreçlerinin merkezi idari birimler tarafından yürütülmesi yerine, akademik birimlerin de karar süreçlerine dahil edilmesi sağlanmalıdır (Uslu, 2025).
5. Başarıların Tanınması ve Ödüllendirilmesi: Kalite süreçlerine katkı sağlayan akademik personel ve birimlerin tanınması ve ödüllendirilmesi, süreçlere sahiplenmeyi artıracaktır (Uslu, 2025).
6. YÖKAK Modellerinin Geliştirilmesi: Değerlendirme modelleri, Avrupa Üniversiteler Birliği’nin IEP yaklaşımı gibi gelişim odaklı, kurumsal bütünleşmeyi destekleyen çerçevelerle uyumlu hâle getirilmelidir (EUA, 2019).

Bu çalışma, Türkiye’de kalite güvencesi ve kalite kültürü alanında hem yapısal hem de kültürel boyutlarda iyileştirme alanlarının bulunduğunu göstermiştir. Yasal ve yapısal uyum sağlanmış olsa da, kalite kültürünün kurumsal düzeyde içselleştirilmesi, paydaş katılımının artırılması ve sürekli iyileştirme odaklı mekanizmaların

etkinleştirilmesi gerekmektedir. Önerilen adımlar, hem üniversitelerin kurumsal performansını artıracak hem de Türkiye'nin Avrupa yükseköğretim alanındaki rekabet gücünü yükseltecektir.

Kaynakça

- Bahat, İ., & Karakütük, K. (2024). The quality issues in higher education of Türkiye: Insights from the experiences of faculty members and students at state universities. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), 131–150.
- Can, E. (2021). Öğrenci görüşlerine göre yükseköğretimde kalite göstergeleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 441–460.
- Durmuş Şenyapar, H. N., & Bayındır, R. (2024). Quality assurance in higher education in the 21st century: Strategies and practices for new-generation universities. *Higher Education Governance and Policy*, 5(2), 115–133.
- ENQA. (2023). *Membership list and agency reviews*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. <https://www.enqa.eu>
- European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). (2024). *Registered quality assurance agencies*. <https://www.eqar.eu/register/agencies/>
- European University Association. (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach*. EUA.
- European University Association. (2010). *Examining quality culture Part I: Quality assurance processes in higher education institutions*. EUA.
- European University Association. (2011). *Examining quality culture Part II: Participation, ownership and bureaucracy*. EUA.
- European University Association. (2019). *10 years on: Lessons learned from the Institutional Evaluation Programme*. EUA.
- Gümüş, B. (2023). Kalite kültürü alanında Türkiye’de 1990–2022 döneminde yayınlanan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 849–870.
- Sakarya, M. C., Sezgin, İ. V., Soysal, R., Sipahi Mencet, D., & Acar, Z. (2025). Yükseköğretim kurumlarının kalite organizasyonları üzerine bir araştırma: Türkiye örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 15, 165–179.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu (12. Kalkınma Planı)*.
- Uslu, B. (2025). Evolving steps of quality culture in universities: Outline from European University Association’s (EUA) institutional evaluation reports. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(Special Issue), 49–58.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2023). *Kurumsal dış değerlendirme ve kalite güvencesi sistem raporu*. YÖKAK.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2024). *Kurumsal değerlendirme ve akreditasyon süreçleri raporu*. YÖKAK.

Belirsizlik Dönemlerinde Üniversitelerimizde İnsan-Merkezli ve Toplum-Temelli Kalite Güvence Sistemi Kurabilmek

Prof. Dr. Hayal Köksal

İstanbul Kent Üniversitesi

hayal.koksal@kent.edu.tr

Özet

Bu çalışma, yükseköğretim kurumlarında belirsizlik ortamlarına uyum sağlayabilen, insan merkezli ve toplum temelli bir kalite güvence sistemi geliştirme gereksinimini ele almaktadır. Mevcut kalite süreçleri çoğunlukla iç paydaşlara odaklı olup, sivil toplum ve yerel toplulukların katılımı konusunda yüzeysel kalmaktadır. Araştırma, katılımcı yönetim, sivil toplum iş birlikleri ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin kalite süreçlerine etkisini incelemektedir. Örnek gösterilen Vakıf üniversitesi örneğinde, sosyal sorumluluk projeleri ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) iş birliğiyle geliştirilen çalışmaların kalite kültürüne nasıl katkı sağladığı analiz edilmiştir. Bulgular, akademik-idari personel ve öğrencilerin katılımının kurumsal sahiplenme ve sürdürülebilir kalite kültürünü artırdığını göstermektedir. Sonuç olarak, çok paydaşlı ve insan merkezli bir yaklaşım, kriz dönemlerinde yükseköğretimin direnç kapasitesini artırabilir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, kalite güvencesi, insan merkezli yaklaşım, sivil toplum işbirlikleri, katılımcı yönetim

Abstract

This study addresses the necessity of building a human-centered and community-based quality assurance system in higher education institutions during uncertain times. Current quality processes tend to focus on internal stakeholders, while the involvement of civil society and local communities remains superficial. The research investigates how participatory governance, civil society collaborations, and project-based learning methods influence quality development. Using some studies and projects at a Foundation University, the paper analyzes how social responsibility projects and Non-governmental Organization (NGO) partnerships enhance the culture of quality. Findings suggest that involving academic and administrative staff to quality studies, along with students, fosters institutional ownership and promotes a sustainable quality culture. In conclusion, a multi-stakeholder, human-centered approach can enhance resilience in higher education during periods of crisis.

Keywords: higher education, quality assurance, human-centered approach, civil society collaborations, participatory governance

Giriş

21. yüzyılın hızla değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik dinamikleri, eğitim sistemlerinin ve öğrenme yaklaşımlarının yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Covid-19 Pandemisinde yaşadığımız gibi küresel salgınlar, çevremizde var olan savaşlar, çatışmalar sonrasında halkların göç hareketleri, yapay zekâ ve dijital

dönüşüm gibi faktörler, bireylerin hem kişisel hem de mesleki gelişiminde belirsizlikle baş edebilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda eğitim, sadece bilgi aktarma değil; esneklik, direnç, eleştirel düşünme, sorun çözme, duygusal zekâ ve iyilik halini (wellness) de kapsayan bütüncül bir dönüşüm alanı hâline gelmiştir.

Özellikle yetişkinlerin öğrenme süreçlerinin dayanakları; deneyim, içsel motivasyon, anlamlandırma ve toplumsal katkı gibi temeller üzerine inşa edilen yeni kazanımlardır. Günümüz dünyasında sıkça karşılaşılan “Belirsizlik dönemleri”, yükseköğretim kurumlarının kalite kültürünü sürdürülebilirliği açısından kritik bir bağlam sunar. Yükseköğretim kurumlarının sadece akademik başarıyı değil; aynı zamanda toplumsal katkı, esneklik ve sürdürülebilirlik ilkelerini içeren daha bütüncül kalite sistemlerine yönelmelerini gerekli kılar (UNESCO, 2021; Brennan & Shah, 2000).

Problemin Tanımı

Ancak, mevcut kalite güvencesi yaklaşımları genellikle iç paydaşlara odaklanmakta; dış paydaşların_özellikle sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimler_ süreçlere katılımı ise çoğu zaman yüzeysel kalmaktadır (Harvey & Green, 1993). Bu durum, üniversitelerin “Topluma hizmet” misyonuyla tam uyumlu bir kalite sisteminin önünde engel oluşturmaktadır. Literatürde insan merkezli, çok paydaşlı kalite anlayışının etkili olduğuna dair görüş birliği artmakla birlikte (Gvaramadze, 2011), uygulama örneklerinin sınırlılığı dikkat çekicidir. Bu bağlamda, üniversitelerin sosyal sorumluluk projeleri ve sivil toplumla kurduğu stratejik ilişkiler, kalite güvence sistemlerinin kapsamını genişletme potansiyeline sahiptir. İşte tam da bu nedenlerle, bu tür ortamlarda, kalite kültürünün korunması ve geliştirilmesi için yükseköğretim kurumlarının esnek, katılımcı ve öğrenen-örgüt temelli stratejiler benimsemesi önerilmektedir (Harvey & Stensaker, 2008; UNESCO, 2021). Bu yaklaşım, kalite süreçlerinin sadece teknik bir zorunluluk değil, aynı zamanda paydaşların güvenini ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini destekleyen bir kültür inşası olduğunu vurgular.

Yöntem

Bu çalışmada, yükseköğretim kurumlarında “sürdürülebilir kalite kültürü”nün gelişimine katkı sunacak toplum temelli ve insan merkezli stratejilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel bir araştırma deseni olarak “Eylem araştırması”nın kullanıldığı çalışmada “görme”, “düşünme”, “eylem” ve “sonuçları” olmak üzere dört işlem aşaması olacak (Berg, 2001) ve toplumsal değişimi teşvik etmek amacıyla pratik bilgi oluşturulacaktır (Norton, 2009). Araştırma deseni, araştırma sorusu, örneklem, veri toplama ve analiz süreçleri belirtilir.

Araştırma Soruları

Çalışma öncelikle şu araştırma sorularına odaklanmıştır:

- Belirsizlik ortamlarında yükseköğretimde kalite süreçleri nasıl daha kapsayıcı hâle getirilebilir?
- Personel ve öğrencilerin katılımını sağlayacak mekanizmalar nelerdir?
- Sivil toplum kuruluşlarıyla yürütülen sosyal projeler kaliteye nasıl katkı sağlar?
- Bu aktörlerin etkileşimi, bir “kalite eko-sistemi”nin temelini oluşturabilir mi?

Bu soruları biraz daha açmak, yanıtları daha kolay belirlemek açısından önemlidir. Yanıtlar örneklerle desteklendiğinde ise her kurum kendi kültürüne uygun “topluma hizmet” aracını kolaylıkla belirleyebilir.

Belirsizlik ortamlarında kalite süreçlerinin daha kapsayıcı (inclusion) hale gelmesi için yalnızca engelli öğrenci ya da belirli sosyal grupları değil; sosyo-ekonomik, göçmen, cinsiyet, dil, dijital erişim gibi çok sayıda farklı dezavantaj durumunu da kapsamalıdır. Zira, belirsizlik ortamları, belirtilen dezavantajları daha da derinleştirebilir. Bu koşullarda kalite süreçleri, standart prosedürleri esneten, uyumlu ve esnek bir yaklaşım şarttır. Kurumsal liderlerin belirsizliklere hazır olması, risk yönetimi ve öngörü çalışmaları yapmaları, senaryo geliştirmeleri ve kriz yönetimi uygulamaları kaliteyi sürdürülebilir kılar. Öte yandan; şeffaf iletişim, paydaşların (öğrenciler, personel, toplum) süreçlere erken ve sürekli dahil edilmesi; geri bildirim sistemleri ve veri odaklı karar alma; dijital altyapılarla desteklenen erişilebilirlik; toplumsal adalet ilkeleriyle uyum; kapsayıcılığı destekler. Hull Üniversitesinde, Katherine Hubbard and Paula Gawthorpe tarafından hazırlanan “Kapsayıcı Yükseköğretim Çerçevesi/Inclusive Higher Education Framework”, bunu açıklayan en iyi örneklerden biridir (2024).

Personel ve Öğrencilerin Katılımını Sağlayacak Mekanizmalara gelince; onları karar alma süreçlerine dahil etmek kalite kültürünün içselleştirilmesini sağlar; kurumda aidiyet, sorumluluk duygusu gelişir, uygulamada uyum ve sahiplenme artar. Düzeyleri değişik olabilir ama somut bir katılım için; öğrenci temsilcileri, danışma kurulları, kalite komiteleri içinde öğrenci ve öğretim elemanı üyelerinin yer alması; anket ve odak grupları yoluyla geri bildirim araçlarının kullanılması ; öğretim elemanlarının eğitimi ve teşvik edilmesi; şeffaf bilgi paylaşımı; ödül ve tanınma mekanizmaları kurulması önem kazanır. Ankete katılımı teşvik etmek için öğrencilere ekstrasdan puan vs. gibi ödüller verilmesi gibi teşvik mekanizmaları, örneğin University of Malaga’da uygulanan “Garantili Ödül (guaranteed prize)” sistemi (2024) buna iyi bir örnektir.

Sivil Toplum Kuruluşlarıyla Yürütülen Sosyal Projeler Kaliteye Nasıl Katkı Sağlar?” sorusunun yanıtı; kurum dışından taze bakış açılarının varlığının toplumsal ihtiyaçları ve beklentileri kalite süreçlerine yansıtma potansiyeline sahip olmasında yatar. Müfredat, toplumsal hizmet, öğrenci projeleri, uygulamalı öğrenme gibi alanlarda STK’ların deneyimleri, kaynakları ve ağıları etkin olarak kullanılabilir. STK’lar aracılığıyla öğrenme çıktılarına toplumsal sorumluluk, sürdürülebilirlik, çevresel ve sosyal adalet gibi değerler entegre edilebilir. Bu, toplam kalite anlayışını yalnızca akademik çıktılarla sınırlamaktan çıkarıp daha geniş bir toplumsal katkı çerçevesine taşır. Ayrıca STK’ların

eğitsel destek, mentorluk, staj ve toplumsal projelere öğrenci katılımı sağlama gibi uygulamaları, hem öğrencinin yetkinliklerini geliştirir, hem kurumun topluma açılımını artırır, hem de kalite algısını genişletir. Örneğin Mısır’da “Sivil toplum kuruluşları ve üniversite eğitim sistemi reformundaki rolleri (2023)” adlı çalışmada, STK’lar müfredat zenginleştirme, karar alma süreçlerine katılım, bilimsel araştırma ortamının geliştirilmesi vb. alanlarda rol üstleniyorlar.

Bu etkileşim sonucunda bir “kalite eko-sistemi”nin varlığı ortaya çıkar. “Kalite eko-sistemi” kavramı, kalite güvencesi, öğretim, araştırma, öğrenci ve personel katılımı, toplum ve STK’lar, endüstri, devlet gibi tüm paydaşların karşılıklı etkileşim içinde olduğu dinamik bir sistem anlamına gelir. Her aktör kendi rollerini oynar, kaynaklarını getirir, geri bildirim sağlar ve sistemin uyumlanma kapasitesini artırır. Bu tür bir sistemde kalite yalnızca kurum içi prosedürlerle değil, dış çevreyle (toplum, STK, sektör vs.) sürekli etkileşim halinde olarak gelişir. Bu da; kurumların uyum yeteneğini, inovasyon kapasitesini ve sürdürülebilirliğini artırır. 2022 yılında Yunanistan’da sunulan; “Yükseköğretim ve Toplum için Ekosistemler” adlı çalışma, öğrenme ekosistemi, entelektüel sermaye, göstergeler aracılığıyla eğitim kurumlarının dış paydaşlarla etkileşim içinde kalite ve bilgi sermayesi yönünden nasıl gelişebileceğini inceliyor.

Kavramsal Çerçeve

Bu bildiri; Deming’in (1986) önerdiği “Planla, Uygula, Kontrol Et, Önlem Al (PUKÖ)” döngüsüne dayanan “Toplam Kalite Yönetimi (TKY)”, “Katılımcı yönetim kuramları (Participatory Governance)” ve “İnsan merkezli (First, Human!)” öğrenme modellerini temel almaktadır. TKY’nin sürekli gelişim anlayışı, yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda pedagojik bir sorumluluk alanı olarak da değerlendirilmelidir (Kells, 1995). İnsan merkezli yaklaşım, bireyin öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve sosyal katkılarını önceler (Noddings, 2005). Sivil toplumla geliştirilen iş birlikleri ise üniversitenin yalnızca bilgi üreten değil, aynı zamanda sosyal dönüşüm sağlayan bir kurum haline gelmesini destekler (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Böyle bir uygulama; bireyin gelişimini, sürece aktif katılımını ve sosyal etkisini kalite yapısının merkezine yerleştirirken, üniversite-sivil toplum iş birlikleri de üniversitenin etki alanını genişletmektedir.

Otuz yılı aşkın bir süredir, yazar tarafından farklı ülke ve yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen “üniversite-STK-toplum” işbirliğindeki projeler özellikle bu yönüyle dikkat çekicidir. Bu özellikle pandemi, deprem ve savaş gibi kriz dönemlerinde belirsizliklerin yoğun yaşamda insanı ve toplumu rahatlatmak ve bir an önce denge durumuna geçirmek için gereklidir. Kalite bu yönüyle, yalnızca teknik bir yeterlilik değil; aynı zamanda kurumsal öğrenme ve toplumsal dönüşüm süreci olarak ele alınmaktadır.

Gerekçe

Bu bildiri, yazarın 1992 yılından bu yana sürdürdüğü çok boyutlu saha deneyimlerine, eğitim uygulamalarına, geri bildirim analizlerine, öğrenci dönütlerine ve kendi gözlemlerine dayanmaktadır. Çalışma kapsamında, akademik ve idari personelin katılımını destekleyen eğitim programları, kalite geliştirme toplantıları, proje tabanlı öğrenme uygulamaları ve toplumsal aktörlerle yürütülen faaliyetler incelenmiştir. Yurt dışındaki kar amaçsız sivil toplum odaklı kurumlarla yaptığı çalışmaların yanında_ Hindistan’da “Eğitimde Toplam Kalite ve Mükemmellik Dünya Konseyi (WCTQEE)”, Norveç ve ABD’de “İnsan Saygınlığını arttırma, Aşağılamayı Önleme Çalışmaları Ağı (Human Dignity and Humiliation Studies Network)”, Güney Afrika’da “Ulusal Gençlik Geliştirme Grubu (National Youth Develop Trust)”_ ülkemizdeki STK’larla_ özellikle “Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV)”, “Sarıyer Kent Konseyi, Eğitim Çalışma Grubu”, “Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği (TOFD)” ve “İngilizce Eğitimi Derneği (İnged)”_ yapılan iş birlikleri, sosyal sorumluluk boyutunun nasıl geliştirilebileceğine dair örnekler içermektedir (Köksal, 2011).

Ayrıca, yazarın görev yapmakta olduğu İstanbul Kent üniversiteni kuran kurumun bir STK olması (Engelsiz Eğitim Vakfı/ENEV), fakültelerle ve toplumla işbirliğine hazır olması bu alan için umut vericidir (Köksal, 2020). Geçtiğimiz Mayıs ayında ilk bilgilendirme toplantısı sonrasında özellikle Meslek Yüksek Okulu, Bilişim Güvenliği Teknolojisi Bölüm öğrencilerinin oluşturduğu proje ekiplerinin ilgisinin özünde; PUKÖ felsefesi ve kalite araçlarını kullanarak Yapay Zeka ile ilgili olarak gerçekleştirilmesi planlanan toplum odaklı çalışmalar yatmaktadır (Köksal, 1998). Özellikle Yenilikçi İmece Derneği (YİMEDER) tarafından yönetilen “Uluslararası Bilişimci Martılar”(www.bilisimcimartilar.com) projesine katılan öğrencilerimiz;

1. Toplumdaki yaşlı bireyleri siber anlamda güven almaya çalışan bir aplikasyon projesi <https://team-cyberpaw.lovable.app/> ve
2. Siber zorbalık konusunda çocuklara farkındalık yaratmayı hedefleyen YZ projesi <https://sites.google.com/view/silent-byte/ana-sayfa>

planlayarak 2025-2026 Akademik yıl içinde hem üniversite bünyesinde hem de toplum üyeleri içinde rol model çalışmalara öncülük yapacaklarının sinyallerini vermektedirler. Bir sivil toplum kuruluşuyla toplum yararına yürütülen bu projeler 2005 Türkiye Yaratıcı Kalkınma Fikirleri Yarışmasında ödül alan “İmece Halkaları” yöntemiyle PUKÖ döngüsüne dayalı olarak yürütülmekte, proje süreci web sayfası/Blog paylaşımı ile son bulmaktadır. Değerlendirme ise hem akran, hem de jüri değerlendirmesiyle yürütülmektedir. Bu yılın planlama çalışmasından ödül kazanan ekipler, hem bir yandan üniversitelerinin akreditasyon çalışmalarındaki kalite süreçlerini tanıyarak kendi örnekleriyle hayata geçirmeyi öğrenmekte hem de gelecek yıl hazırlayacakları aplikasyon programlarıyla dünya çapında tanınırlık kazanarak farklı bir sürecin içine girmektedirler (Ali, 2013; Köksal, 2022).

Bulgular

Alan uygulamaları, akademik ve idari kadroların kalite süreçlerine dâhil edilmesinin kurumsal sahiplenmeyi ve kaliteye ilişkin farkındalığı artırdığını göstermektedir. Öğrenci katılımı, özellikle proje tabanlı ve hibrit yöntemlerle desteklendiğinde, kaliteyi pedagojik bir sorumluluğa dönüştürmektedir (Biggs & Tang, 2011). Sivil toplum iş birlikleri, üniversitenin “dış çevresi” ile bağ kurmasını sağlarken, sosyal etki yaratma kapasitesini de artırmaktadır (Benneworth, 2010). Bu bütüncül yaklaşım sayesinde, kalite yalnızca akreditasyon kriterlerini karşılayan bir kontrol aracı olmaktan çıkarak, toplumsal katkı ve stratejik dirençlilik sağlayan bir gelişim aracı haline dönüşmektedir.

Tartışma

Mevcut güçlükler ve boşluklar açısından ülkemiz yükseköğretim sistemi ve sivil toplum kuruluşları yapılanmasına bakıldığında göze çarpan hususlar şunlardır:

- Kaynak açısından eşitsizlikler: Özellikle kırsal bölgelerde, altyapı eksikliği, dijital erişim problemleri (internet, donanım) kapsayıcılığı sınırlıyor.
- Katılımın Sürekliliğinin Sağlanamaması: Bazı mekanizmalar sembolik kalmakta veya süreklilik gösterememektedir. Örneğin öğrenci komisyonlarının ya da kalite topluluklarının yetki ve etkisi bazı kurumlarda sınırlı kalmaktadır.
- STK ile İşbirliklerinin Kurumsallaşamaması: STK projeleri çoğu zaman gönüllü girişim ya da kısa süreli projeler düzeyinde kalmakta, bunların kalite süreçlerine doğrudan entegrasyonu ve sürdürülebilirliği sınırlı olmaktadır.
- Belirsizliklere Hazır Olunmaması: Kriz dönemlerinde (pandemi gibi) erişim ve eğitim kalitesinin korunması için önceden hazırlanmış esnek stratejiler yeterince test edilmemiş durumda. Halbuki akreditasyon çalışmalarının hızla yürütüldüğü ülkemiz kurumlarda beklenen kalite felsefesine uygun olarak proaktif yönetim modelinin uygulanıyor olmasıdır, reaktif değil!

Sonuç ve Öneriler

Yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi çalışmalarının başarıya ulaşması, yalnızca kurum içi yapılarla değil, topluma dayalı iş birlikleriyle de desteklenmelidir. Bu konuda önerilebilecek bazı stratejiler mevcut. Bunlardan bazıları;

- Üniversitelerde öğrenci komisyonları, “kalite elçiliği” programları, kalite toplulukları gibi öğrenci katılımını somutlaştıran yapılar güçlendirilmeli; bu yapıların karar alma sürecine yetki ve sorumluluk dahil edilmesi önemli.
- STK’larla yapılan projeler, sadece sosyal sorumluluk kapsamında değil, kalite kriterleri kapsamında değerlendirilip ödüllendirme sistemlerine dahil edilmeli.
- Kapsayıcılığı sağlamak için altyapısal yatırımlar (özellikle dijital erişim, fiziksel erişilebilirlik, uzaktan eğitim imkanları) ve destek programları (burslar, mentorluk vb.) artırılmalı.
- Üniversite-sanayi-STK-öğrenci-personel ekseninin bir yerel “kalite-ekosistemi” oluşturacak şekilde yapılandırılması; koordinasyon, bilgi paylaşımı ve ortak projeler ile sürdürülebilir işbirlikleri kurulmalı.
- Resmî kalite kurumlarının belirsizlik senaryoları (örneğin salgın, ekonomik darboğaz) için kriz eylem planları ve adaptif stratejileri önceden hazırlamış olmalı; kalite süreçlerini aksatmadan sürdürebilecek mekanizmalar (örneğin hibrit öğretim, alternatif değerlendirme yöntemleri) geliştirilmelidir.

Kalite sürecinin tüm paydaşlara açık olması; akademik ve idari personelin yanı sıra öğrencilerin de sürece etkin katılımı sayesinde kurumsal farkındalığı artırmakta ve içselleştirilmiş bir kalite kültürü oluşturmaktadır. Aynı zamanda STK'larla sürdürülen sosyal projeler, üniversitelerin kurumsal kimliğini güçlendirirken; yerel ve ulusal düzeyde toplumsal güveni ve itibarı artırmaktadır.

İstanbul Kent Üniversitesi örneğinde olduğu gibi, akreditasyon süreçlerini sadece bir dış denetim değil, aynı zamanda bir öğrenme ve gelişim fırsatı olarak görmek, kurumsal kapasiteyi ve etki alanını önemli ölçüde artırmaktadır. Bu konuda üst yönetimin sergilediği “Katılımcı Liderlik” anlayışı ve sürecin etkin bir paydaşı olması üniversite kalite sürecinin en önemli unsurlardan biridir. Bu örnekten yola çıkarak şu sonuca varılabilir: Üniversiteler; bütüncül, insan merkezli ve çok paydaşlı kalite anlayışlarını benimseyerek geleceğe daha dirençli ve sürdürülebilir bir şekilde ilerleyebilirler.

Kaynakça

- Ali, S. (2013). *Building bridges between quality and leadership*. Maple Creek Media.
- Benneworth, P. (2010). University engagement with socially excluded communities. In P. Benneworth (Ed.), *University engagement with socially excluded communities* (pp. 3–33). Springer.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn & Bacon.
https://mthoyibi.files.wordpress.com/2011/05/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences_bruce-l-berg-2001.pdf
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. OECD/Institutional Management in Higher Education.

- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- El-Moazen, B. Y. M. (2023). Civil society organizations and their role in reforming the university education system in Egypt. *Egyptian Journal of Social Work*, 16(1), 39–62.
- Erol, İ., & Çayak, S. (2022). Yükseköğretimde belirsizlik: Covid-19 pandemisi sürecinde ve sonraki yeni dünya düzeninde akademisyen olmak. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(1), 122–142. <https://doi.org/10.2399/yod.21.843580>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “Mode 2” to a triple helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123.
- Gudkova, S. A., Korneeva, E. N., Krayneva, R. K., Khristoforova, I. V., & Omarova, A. (2023). Ecosystems for higher education and society. In V. L. Uskov, R. J. Howlett, & L. C. Jain (Eds.), *Smart education and e-learning—Smart university* (Vol. 355, pp. 231–243). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-2993-1_17
- Gvaramadze, I. (2011). Student engagement in the Scottish quality enhancement framework. *Quality in Higher Education*, 17(1), 19–36.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427–442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>
- Katharine, H., & Gawthorpe, P. (2024). *Inclusive higher education framework*. University of Hull. <http://www.inclusiveeducationframework.info>
- Kells, H. R. (1995). *Self-regulation in higher education: A multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control*. Jessica Kingsley Publishers.
- Köksal, H. (1998). *Kalite okullarına geçişte toplam kalite yönetimi*. Dünya Yayınları.
- Köksal, H. (2011). Quality journey of Turkey from the perspective of language teachers. *NELTA: Nepal English Language Teachers’ Association Publication*.
- Köksal, H. (2020). Sivil toplum örgütlerinin eğitimi destekleme konusundaki sorumlulukları. *Journal of University Research*, 3(1), 40–43. <https://doi.org/10.32329/uad.692892>
- Köksal, H. (2022). *Proje tabanlı eğlenceli sınıf yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Norton, L. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870433>
- UNESCO. (2021). *Futures of education: A new social contract*. UNESCO Publishing.
- Vereda-Alonso, C., Cerrillo-Gonzalez, M., Gomez-Lahoz, C., & Villen-Guzman, M. (2024). Incentivizing student participation in QAS questionnaires: An evaluation of a guaranteed prize system at the University of Malaga, Spain.
- Bilişimci Martılar. (n.d.). <http://www.bilisimcimartilar.com>
- Team Cyberpaw. (n.d.). <https://team-cyberpaw.lovable.app/>
- Silent Byte. (n.d.). <https://sites.google.com/view/silent-byte/ana-sayfa>

Türkiye'deki Kazak Lisansüstü Öğrencilerin Kültürlerarası Vatandaşlık Gelişimi ve Gelecek Vizyonları

Anas Hajar, Nazarbayev Üniversitesi, anas.hajar@nu.edu.kz

Ahmet Aypay, Nazarbayev Üniversitesi, ahmet.aypay@nu.edu.kz

Murat Özdemir, Anadolu Üniversitesi, muratozdemir37@yahoo.com

Özet

Bu nitel çalışma, Türkiye'de Türkçe eğitim veren bir üniversitedeki Kazakistanlı lisansüstü öğrencilerinin motivasyonlarını, kültürlerarası deneyimlerini ve isteklerini incelemektedir. Byram'ın (2008) kültürlerarası vatandaşlık modeli çerçevesinde, öğrencilerin kültürel farklılıklarla nasıl başa çıktıkları ve farklı bağlamlarda kimliklerini nasıl geliştirdikleri incelenmiştir. Veriler, on öğrenciyle yapılan yazılı anlatılar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar başlangıçta finansal erişilebilirlik, kültürel yakınlık ve akademik itibar yoluyla motive olmuşlardır. Türk misafirperverliğine değer vermelerine rağmen, çoğu ırksal stereotipleme ve dilsel ırkçılıkla karşılaşmış ve bu da anlamlı bir kültürlerarası etkileşimi engellemiştir. Zorluklar, sınırlı uluslararası çeşitlilik, Türkçe eğitim ve yetersiz kurumsal destekle daha da artmıştır. Çalışma, uluslararası öğrencilerin İngilizce konuşulmayan ülkelerde yerel dili/dilleri öğrenmesi konusunda farkındalığın artırılmasının ve özellikle yeni ortaya çıkan yurtdışı eğitim bağlamlarında kültürlerarası vatandaşlık eğitiminin kurumsal yapılara yerleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler kültürlerarası vatandaşlık, güney-güney öğrenci hareketliliği, nitel araştırma, Orta Asyalı öğrenciler

Abstract

This qualitative study investigates the goals, motives, and cross-cultural experiences of postgraduate Kazakhstani students in a Turkish-medium university in Türkiye. It explores how students negotiated cultural differences and formed their identities in various circumstances, all within the framework of Byram's (2008) intercultural citizenship. Written narratives and semi-structured interviews with ten students were used to gather data. At first, participants were driven by academic renown, cultural proximity, and financial accessibility. Many experienced racial profiling and linguistic racism, which impeded genuine intercultural connection, even if they valued Turkish hospitality. Limited international variety, Turkish-medium instruction, and a lack of institutional support all made matters worse. The study emphasizes how crucial it is to raise awareness of the use of local languages by international students in non-English speaking nations and to incorporate intercultural citizenship education into institutional frameworks, especially in the context of newly emerging study abroad programs.

Keywords intercultural citizenship, south-south student mobility, qualitative research, Central Asian students

Giriş

Uluslararası öğrenci hareketliliği (UÖH), 'uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyutun yükseköğretimin amacına, işlevlerine veya sunumuna dahil edilmesini' gerektiren yükseköğretim uluslararasılaşmasının tanımlayıcı

bir özelliği haline gelmiştir (Knight, 2004, s. 11). Hızlanan küreselleşme ve sınır ötesi seyahatin artan karşılanabilirliği UÖH'nin ölçek ve kapsam olarak genişlemesine katkıda bulunmuştur (Jackson, 2024). Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD, 2021) belirttiği gibi, uluslararası öğrencilerin küresel nüfusu 2000 yılında iki milyondan 2025 yılına kadar tahmini olarak yedi milyona çıkmıştır.

UNESCO'nun (2024) son verileri, Asya'nın giden öğrenci akışında lider bölge olmaya devam ettiğini, tek başına Çin'in 2019'da yaklaşık bir milyon öğrenciyi yurtdışına gönderdiğini doğrulamaktadır. Ancak Phan vd.'nin (2022, s. 1) belirttiği gibi, 'birçok Asya bağlamındaki UÖH literatürü hala emekleme aşamasındadır. Bu araştırma dengesizliği, çok sayıda Asya ülkesi ve üniversiteleri bölgesel ve küresel düzeylerde görünürlük ve rekabeti aktif olarak sürdürürken bile devam etmektedir. Sonuç olarak, Asya'da eğitim gören öğrencilerin akademik, dilsel ve kültürlerarası yörüngeleri, küresel yükseköğrenimi çevreleyen baskın söylemlerde genellikle marjinalleştirilmeye devam etmektedir (Hajar & Yessenbekova, 2025).

Doğu Asya'nın ötesinde, Türkiye, Vietnam, Sri Lanka ve Filipinler gibi ülkeler, yükseköğrenimi bilgi tabanlı ekonomik büyüme ve küresel katılımın itici bir gücü olarak konumlandırmaya yönelik çabaları yansıtan uluslararası öğrenci kayıtlarında istikrarlı bir artış yaşadılar. Lipura ve Collins'e (2023) göre, bu tür alternatif bölgelerin genişlemesi, Küresel Kuzey'deki seçkin kurumlardan dışlanan öğrenciler için yurtdışı eğitimi finansal olarak daha erişilebilir bir yol olarak sunan söylemlerle şekillenmiştir. Bu da birçok Asya ülkesinin küresel eğitim manzarasında çevresel sağlayıcılar olarak imajını güçlendirmektedir. Bu eğilime rağmen, uluslararası öğrencilerin bu merkezlerde eğitim görme motivasyonları ve bu tür deneyimlerin kültürlerarası gelişimlerini ve küresel aidiyet duygularını nasıl şekillendirdiği konusunda hala sınırlı bir anlayış mevcuttur. Baker ve Fang (2021, s. 7), yeterli hazırlık, yapılandırılmış düşünme ve sürdürülebilir kurumsal destek olmadan yurtdışında eğitim deneyimlerinin kendi başına kültürlerarası farkındalık ve vatandaşlıkta gelişmeyi garanti etmediğini öne sürmektedir.

Bu nitel araştırma, Türkiye'deki Türkçe eğitim veren bir üniversitede kayıtlı Kazak lisansüstü öğrencilerinin yurt dışı eğitim deneyimlerine dayalı olarak iki temel araştırma sorusuna odaklanmaktadır:

- Katılımcıları Türkiye'de lisansüstü eğitim almaya iten sebepler ile onların ev sahibi ülke ve üniversiteye ilişkin beklentileri nelerdir?
- Türkiye'deki ikametleri, katılımcıların kültürlerarası vatandaşlık konusundaki farkındalıklarını ve gelecek vizyonlarını nasıl şekillendirmiştir?

Bu çalışma, bireylerin kimlikleri nasıl müzakere ettiklerini, kültürel farklılıklarla nasıl etkileşim kurduklarını ve giderek daha fazla birbirine bağlı toplumların etik, sosyal açıdan sorumlu üyeleri olarak nasıl hareket ettiklerini anlamak için Byram'ın (2008) kültürlerarası vatandaşlık teorisinden yararlanmaktadır. Bu kapsamda ulusal

sınırlarla sınırlı geleneksel vatandaşlıktan farklı olarak, kültürlerarası vatandaşlık olgusu yerel ve küresel topluluklara aktif olarak katılırken kişinin kendi değerleri ve başkalarının değerleri üzerinde eleştirel olarak düşünme becerisine dayanan, ulus-devletin ötesinde sivil katılım ve sorumluluğun uzantısı olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, yalnızca katılımcıların yaşadıkları deneyimleri tanımlamakla kalmayıp aynı zamanda bu deneyimleri şekillendiren altta yatan nedenleri ve süreçleri yorumlamayı amaçlayan niteliksel bir yaklaşım olan açıklayıcı bir tasarım kullanmıştır (Clarke & Braun, 2013; Van Rossum & Hamer, 2010). Katılımcıların rapor ettiklerini sunan tanımlayıcı tasarımların aksine, açıklayıcı bir tasarım, bireysel hesapları daha geniş sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamlarına yerleştirerek daha derin bir analiz sunmaktadır. Bu, belirli motivasyonların, zorlukların ve kimlik müzakerelerinin dil politikaları, kurumsal destek mekanizmaları ve kültürlerarası ilişkiler gibi yapısal koşullarla nasıl bağlantılı olduğunu tanımlamasını sağlamaktadır. Mevcut çalışmada, yansıtıcı yazılı anlatıları yarı yapılandırılmış röportajlarla birleştirmek, hem Kazakistanlı lisansüstü öğrencilerin Türkiye'deki deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde tanımlanmasına hem de bu deneyimlerin neden olduğu gibi ortaya çıktığının araştırılması için izin vermiştir. Bu tasarım, özellikle çalışmanın hem öğrencilerin kişisel hesaplarının mikro seviyesinde hem de bulundukları sosyokültürel ve politik ortamın makro seviyesine dikkat edilmesini gerektiren kültürlerarası vatandaşlık konusundaki odağı göz önüne alındığında uygundur.

Araştırma verileri Şubat – Nisan 2025 tarihleri arasında on öğrenciyle yapılan yazılı anlatılar ve bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından geliştirilirken, kartopu örnekleme yöntemi ile tespit edilen katılımcılar, yaşları 23 ile 32 arasında değişen ve her biri kendi yüksek lisans programlarının ikinci sınıfında öğrenim gören sekiz kadın ve iki erkek öğrenciden oluşmaktadır. Yedi katılımcı burs alırken, kalan üçü çalışmalarını aile desteğiyle finanse etmektedir. Katılımcıların hiçbiri araştırma ekibiyle daha önce bir ilişkiye sahip değildir. Katılımcılar kartopu örnekleme yoluyla tespit edilmiştir. İlk temas, Türkiye'deki Orta Asyalı öğrenciler için bir sosyal medya grubu aracılığıyla çalışma hakkında bilgi yayan bir Kazakistanlı öğrenciyle kurulmuş, sonrasında araştırmacıların çalışmanın amacını, kapsamını ve etik hususlarını erişilebilir terimlerle açıkladığı bir oryantasyon oturumu düzenlenmiştir. Anonimliği sağlamak için tüm katılımcılara ve kurumlara takma adlar atanmıştır.

Araştırma tasarımı iki aşamayı içermektedir. İlk olarak, her katılımcıdan aile geçmişlerini, Türkiye'de eğitim görme motivasyonlarını, akademik ve sosyal hedeflerini ve Kazakistan ile Türkiye yükseköğrenim sistemleri arasındaki algılanan farklılıkları anlatan yansıtıcı bir yazılı anlatı sunmaları istenmiştir. Bu yazılı anlatımlar görüşme

protokolünün geliştirilmesi için zemin teşkil etmiştir. Katılımcılar tercih ettikleri dilde yazmakta serbesttiler. Beşi İngilizce, üçü Rusça ve ikisi Türkçe anlatılar sunmuştur. Yazılı görevin ardından, her katılımcı Türkiye'deyken yurtdışında eğitim almaya hazırlıklarını, motivasyonlarını, kültürlerarası deneyimlerini, özlemlerini ve kimlik gelişimlerini inceleyen bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmıştır. Görüşmeler öncelikle Türkçe ve Rusça, bazı bölümleri ise İngilizce olarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık bir saat sürmüş ve kampüste özel bir odada gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların onayıyla ses kaydına alınmış ve tematik analiz için yazıya dökülmüştür.

Temalar, Clarke ve Braun'un (2013) altı aşamalı yaklaşımını takip eden sistematik bir kodlama süreciyle oluşturulmuştur. Transkriptlerin tekrarlanan yakın okumalarından sonra, her iki semantik kod da (uygun fiyatlılık, burs fırsatları ve dilsel engellere referanslar gibi açık içeriği yakalamak) hem de gizli kodlar (kimlik, aidiyet ve kültürlerarası adaptasyonla ilgili altta yatan tutum ve anlamları yansıtan) tespit edilmiştir. Bu ilk kodlar daha sonra katılımcıların anlatıları arasında tekrarlayan kalıpları yakalayan daha geniş kategorilere ayrılmıştır. İyileştirme süreci boyunca, kategoriler üç ana tema altında sentezlenmiştir. Türkiye'yi seçmek için pragmatik ve sembolik motivasyonlar, kültürlerarası vatandaşlığın Türkçe eğitim bağlamında müzakere edilmesi ve ulus ötesi gelecekleri ve ulusal taahhütleri öngörmek. Her tema katılımcıların anlatılarına sıkıca bağlı kalırken, aynı zamanda Byram'ın (2008) kültürlerarası vatandaşlık çerçevesine bağlı bir yorumlamaya imkân sağlamıştır. Analitik titizliği sağlamak için, araştırma ekibinin üyeleri kodlama ve tema geliştirme sürecini bağımsız olarak gözden geçirmiş ve fikir birliğine varılana kadar tartışma yoluyla tutarsızlıkları çözmüştür.

Bulgular

Öğrencilerin yeni bağlamla ilgili motivasyonları ve beklentileri

Katılımcı görüşmelerinden elde edilen sonuçlar, pratik, kültürel ve istek uyandıran faktörlerin bir araya gelmesinin katılımcıların Türkiye'de lisansüstü eğitim alma kararlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu faktörlerin en başında finansal erişilebilirlik gelmektedir. Yedi katılımcı, Türkiye Bursları programının (YTB) uluslararası eğitim için kritik bir kolaylaştırıcı olarak işlev gördüğünü, tam öğrenim ücreti, konaklama, aylık burslar ve uçak bileti kapsamı sağladığını belirtmiştir. Geriye kalan üç katılımcı, Miras, Samal ve Rustam, kendi kendilerini finanse etmelerine rağmen Türkiye'nin Batılı destinasyonlara kıyasla nispeten düşük öğrenim ücretlerinin önemli bir avantaj olduğunu vurgulamışlardır. Bu finansal hususlar, katılımcıların ağırlıklı olarak alt-orta sınıf aile geçmişleri göz önüne alındığında özellikle belirgindir.

Uygun fiyatlı olmasının yanı sıra, katılımcıların çoğunluğu Türkiye'nin seçkin akademik itibarı ve kültürel yakınlıklarından etkilenmiştir. Türk üniversitelerinin, Avrupa Yükseköğrenim Alanında kabul gören uluslararası

düzeyde tanınan dereceler ve diploma ekleri sağladığı ve böylece yeterliliklerinin küresel uygulanabilirliğini artırdığı düşünülmektedir. Dahası, Kazak ve Türk toplumları arasındaki dilsel ve kültürel bağlantılar bir rahatlık ve ilişki kurulabilirlik duygusu geliştirmiştir. Beş katılımcı (Amina, Aizhan, Dana, Miras ve Zhanel), Türk televizyon dizilerini ülkenin yaşam tarzına dair meraklarını cezbeden erken ilham kaynakları olarak tanımlamıştır. Medyaya maruz kalma, yalnızca Türk kültürünü anlamalarını artırmakla kalmamış, aynı zamanda fiziksel olarak yer değiştirmelerinden önceki duygusal bağların gelişmesine de katkıda bulunmuştur. Aşağıdaki alıntılar, uluslararası öğrenciler arasındaki farklı hazırlık seviyelerini vurgulamakla birlikte organize varış öncesi oryantasyonun ve net kurumsal iletişimin önemine işaret etmektedir. Bu tür bir destek olmadan, öğrenciler akademik ve sosyal ortamlarda gereksiz zorluklarla karşılaşabilir, bu da uyumlarını engelleyebilir ve kültürlerarası etkileşimin ilk deneyimlerini zayıflatabilir.

Lisans değişim programının bir parçası olarak Türkiye'deki bir üniversitede bir dönem eğitim almıştım. Bu bana Türkiye'de eğitimin nasıl işlediğine dair iyi bir anlayış kazandırdı. Özellikle eğitim fakültelerinde öğretimin nasıl yapılandırıldığı konusunda farkları ilk elden gördüm. Bu deneyimden sonra yüksek lisans derecesi için geri dönmeye karar verdim (Lana).

Türkiye'ye gelmeden önce, buradaki yaşam tarzının nasıl olacağı hakkında gerçek bir fikrim yoktu. Sadece üniversiteyi ve şehri çevrimiçi araştırdım ve genel bilgileri okudum. Burada şahsen tanıdığım kimse yoktu. Sadece Instagram'da öğrencilere birkaç şey sormak için ulaştım. Hayal ettiğim her şey başkalarının bana söylediklerine veya çevrimiçi cevaplarına dayanıyordu. Üniversitenin web sitesinde bilgi vardı, ancak çok ayrıntılı değildi. Geldiğimde resmi bir oryantasyonum yoktu. Diğer Kazak öğrencilere her şeyi sormak zorundaydım (Rustam).

Öğrencilerin kültürlerarası vatandaşlık gelişimi

Veri analizi, katılımcıların çoğunun Türkiye'ye Türk kültürüne aşina olarak, çoğunlukla televizyon şovları veya kısa değişim programlarından etkilenecek girdiklerini, ancak yurtdışındaki deneyimlerinin kültürlerarası farkındalıklarında ince ama fark edilir bir büyümeye yol açtığını göstermiştir. Katılımcılar günlük davranışlarında, değerlerinde ve bakış açılarında, kültürlerarası vatandaşlığın başlangıcına işaret eden küçük değişiklikler bildirmişlerdir. Bu değişiklikler öncelikle resmi eğitim programları yerine gayri resmi sosyal etkileşimlerden kaynaklanmıştır. Uluslararası öğrenci topluluğu içindeki sınırlı çeşitlilik ve üniversite tarafından desteklenen kültürlerarası girişimlerin eksikliği, daha derin katılımı engellemiştir. Dahası, Türkçe eğitim veren bir üniversiteye gitmek, katılımcıların özellikle Türk küresinin ötesindeki çeşitli kültürel geçmişlere sahip öğrencilerle etkileşim

kurma şanslarının daha az olduğu anlamına gelmektedir. Aşağıdaki alıntılar, katılımcıların kültürlerarası deneyimlerindeki mütevazı ama anlamlı gelişmeleri göstermektedir:

Türkiye'ye gelmeden önce Kazakistan'da hiç kahvaltı yapmazdım. Ama burada kahvaltı anlamlı ve sosyal bir şey. Zamanla bu alışkanlığı edindim ve tatillerde ailemi ziyaret ettiğimde evde Türk usulü kahvaltıyı tanıttım. Ayrıca Türk kahvesi aletleri getirdim ve akrabalarım için kahve yapmaya başladım. Bu küçük değişiklikler kimliğimin bir parçası haline geldi. Ayrıca Türk halkının misafirperverliğe ne kadar değer verdiğini fark ettim. Ders sonrası çay ikram etmek veya sohbet etmek gibi basit şeyler bile beni hoşnut etti (Aigerim).

İlk başta, Türkiye'deki insanların saatlerce kafelerde oturup sadece çay içebilmelerini garip buldum. Kazakistan'da bu rahatsız ediciydi. Şimdi, aynısını tereddüt etmeden yapıyorum. Ayrıca kendime yemek pişirmeye başladım. Beni en çok etkileyen şey Türk halkının dostluğu ve cömertliğiydi. Yabancılar bile nezaket gösteriyor, ister tramvayda yerini veren biri olsun ister şehirde yolumu bulmama yardım eden biri olsun. Bu anlar bana küçük destek hareketlerinin burada günlük hayatı nasıl şekillendirdiği konusunda çok şey öğretti (Zhanel).

Bu alıntılar, katılımcıların Türk sosyal yaşamıyla yaygın olarak ilişkilendirilen sıcaklığı, cömertliği ve misafirperverliği tanıdıklarını göstermektedir. Bu tür deneyimler, Türkiye ile ortaya çıkan kültürlerarası farkındalıklarına ve duygusal bağlarına olumlu katkıda bulunmuştur. Ancak, Türk misafirperverliğine duyulan bu takdir, daha sorunlu karşılaşmalarla birlikte var olmuştur. Nitekim on katılımcıdan yedisi, özellikle akademik ve yerleşim bağlamlarında, ırksal stereotipleme, kültürel yanlış anlama ve dışlanma vakaları da bildirmiştir. Birçok Orta Asyalı öğrenci için, fiziksel görünimleri yanlış tanınmanın odak noktası haline gelmiş ve sıklıkla hayal kırıklığına ve duygusal rahatsızlığa yol açmıştır. Kamusal alanlarda klişeleştirme olayları genellikle görünüme dayalı olsa da üç katılımcı (Amina, Lana ve Miras) sınıf ortamlarında daha ince ırkçılık biçimleri de bildirmiştir. Bunlar sıklıkla Kazakistan'ın dilsel ve politik kimliği hakkındaki yanlış anlamalar tarafından şekillendirilmiştir.

Katılımcıların mezuniyet sonrası gelecek vizyonları

Veri analizi, katılımcıların Türkiye'de kaldıkları süre boyunca kişisel hedefleri, akademik yörüngeleri ve deneyimleri tarafından şekillendirilen çeşitli gelecek beklentilerini ortaya koymuştur. On katılımcıdan altısı mezuniyetten sonra Kazakistan'a geri dönme konusunda net bir niyet belirtmiştir. Bu grup için eve dönüş, ulusal sorumluluk duygusu, kurumsal gelişime katkıda bulunma arzusu ve yurtdışında edindikleri niteliklerin Kazakistan iş piyasasında daha fazla değer göreceğine olan inanç tarafından yönlendirilmektedir. Bu katılımcılar, Kazakistan'da turizm ve eğitim gibi sektörlerin az gelişmişliğini vurgularken, becerilerini ulusal ilerlemeyi desteklemek için kullanma motivasyonlarını dile getirdiler.

Kazakistan'a dönmeyi tercih ediyorum. Çünkü genç bir devlet, genç bir millet. Ülkemizin birçok ihtiyacı, eksikliği ve iyileştirilmesi gereken şeyleri var. Turizmde çalışmak, Türkiye'den gelen ziyaretçileri ağırlamak ve onlara çeviri veya rehberlik yapmak gibi bu alanlardan herhangi birinde faydalı olabilsem çok mutlu olurum. Bu tür katkıların ülkemizin altyapısını güçlendirmeye yardımcı olacağına inanıyorum. Misafirleri memleketimde ağırlamak, bizi gururlandırmanın bir yoludur (Saule).

Kazakistan'a dönüp Dışişleri Bakanlığı'nda çalışmayı planlıyorum. Buraya deneyim ve eğitim için geldim ve ülkeye katkıda bulunmak istiyorum. Bu her zaman planımdı. Ayrıca, yabancı bir mezun olarak uzmanlık alanımda Türkiye'de iyi bir pozisyon elde etmenin zor olduğunu biliyorum, bu yüzden öğrendiklerimi evde uygulama şansımın daha yüksek olacağına inanıyorum, becerilerim ve eğitimim daha değerli olacak (Miras).

Yukarıda gösterildiği gibi, bazı öğrenciler, özellikle Dışişleri Bakanlığı gibi hükümet pozisyonlarına başvururken, uluslararası bir dereceye sahip olmanın rekabet avantajını vurguladılar. Buna karşılık, üç katılımcı (Amina, Aigerim ve Aizhan), akademik veya mesleki yolculuklarına Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık veya Hong Kong SAR gibi üçüncü bir ülkede devam etmeyi tercih ettiler. Bu öğrenciler, Türkiye'deki çalışmalarını küresel olarak rekabetçi doktora programlarına giriş için bir hazırlık aşaması olarak görmektedirler. İstekleri genellikle İngilizce konuşan ülkelerle ilişkili algılanan akademik prestij ve daha geniş kariyer fırsatlarına bağlıydı. Yine de ortak projeler veya gelecekteki iş birlikleri yoluyla Türkiye ile bağları sürdürmeye açık kaldılar. Sadece bir katılımcı, Samal, Türkiye'de uzun vadede kalma isteğini açıkça belirtti. Bu tercih, olumlu bir kültürel deneyim, ev sahibi topluma duygusal bağlılık ve Türk halkının algılanan açıklığı tarafından şekillendirildi. Dolayısıyla birçok katılımcı Türkiye'deki deneyimine değer verirken, çok azı burayı uzun vadeli bir destinasyon olarak görmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, katılımcıların başlangıçta finansal erişilebilirlik, kültürel aşinalık ve akademik tanınma ile motive olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler belirli yerel gelenekleri benimsemiş ve Türk misafirperverliğini takdir etmiş olsalar da birçoğu daha derin kültürlerarası etkileşimi kısıtlayan stereotipleme ve dilsel marjinalleşme ile karşılaşmıştır. Gelişimleri, uluslararası öğrenci çeşitliliğinin eksikliği, eğitim dili olarak Türkçenin baskınlığı, Kazakistan'dan ayrılmadan önce hazırlık eksikliği ve ev sahibi kurumlardan yetersiz oryantasyon desteği nedeniyle daha da sınırlandırılmıştır. Öğrenciler artan kültürlerarası farkındalık gösterecek deneyimleri Byram'ın çerçevesinin merkezinde yer alan eleştirel yansıtma ve etik eylemden uzak kalmıştır. Çoğu, ulusal kalkınmaya katkıda bulunmak için Kazakistan'a dönmeyi planlarken, bir kısmı İngilizce konuşulan ülkelerde daha fazla eğitim almayı hedeflemektedir. Jackson vd.nin (2022) ileri sürdüğü gibi, dönüştürücü öğrenme sonuçlarını teşvik etmek için yurtdışı eğitim deneyimleri, yapılandırılmış kültürlerarası ve dilsel yönelim ve sürdürülebilir eleştirel düşünme

yoluyla desteklenmelidir. Bununla ilgili olarak, ön-kalış müdahaleleri, önceki dil öğrenme deneyimleri, ev sahibi ülke dillerine yönelik tutumları, bu dillere yatırım yapma istekleri, daha önceki yurt dışı eğitim deneyimleri, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri ve yurt dışında eğitim görme hedefleri dahil olmak üzere uluslararası öğrencilerin dilsel ve kültürel profillerinin sistematik bir koleksiyonunu içermelidir (Hajar, 2019; Hepple, 2018).

Bu çalışma, UÖH araştırmalarında yeterince temsil edilmeyen bir nüfus olan Orta Asyalı öğrencilerin seslerini merkeze alarak, kültürlerarası vatandaşlık üzerine büyüyen literatüre değerli katkılar sunmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, öğrencilerin hareketlilik yolculuklarının farklı aşamalarında kültürlerarası gelişimini izlemek için uzunlamasına ve çok kurumlu tasarımlar benimsemelidir. Çeşitli jeopolitik ve dilsel bağlamlarda karşılaştırmalı çalışmalar, ırkçılık, dilsel hiyerarşiler ve küresel akademik prestij gibi yapısal eşitsizliklerin uluslararası öğrencilerin kimliklerini ve isteklerini nasıl şekillendirdiğine dair anlayışı da derinleştirecektir.

Kaynakça

- Baker, W., & Fang, F. (2021). 'So maybe I'm a global citizen': Developing intercultural citizenship in English medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 1–17.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Hajar, A. (2019). *International students' challenges, strategies and future vision: A socio-dynamic perspective*. Multilingual Matters.
- Hajar, A., & Yessenbekova, K. (2025). Unpacking Syrian international students' expectations, challenges and future selves in Kazakhstan: A qualitative inquiry. *Language and Intercultural Communication*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14708477.2025.2486086>
- Hepple, E. (2018). Designing and implementing pre-sojourn intercultural workshops in an Australian university. In J. Jackson & S. Oguro (Eds.), *Intercultural interventions in study abroad* (pp. 18–36). Routledge.
- Jackson, J. (2024). *Introducing language and intercultural communication*. Routledge.
- Jackson, J., Chan, S. Y. C., & Sun, T. (2022). Intercultural development in the context of mobility: Intercultural learning. In T. McConachy, I. Golubeva, & M. Wagner (Eds.), *Language education and beyond: Evolving concepts, perspectives and practices* (pp. 133–149). Multilingual Matters.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Lipura, S. J., & Collins, F. L. (2023). Non-traditional educational mobilities: Patterns, discourses and transformative possibilities. In J. Wyn, H. Cahill, & H. Cuervo (Eds.), *Handbook of children and youth studies* (pp. 1243–1260). Springer.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021*. OECD Publishing.
- Phan, L. H., Alas, A., Noorashid, N., Lee, S., Lee, K., & Shahrill, M. (2022). Examining the odd, not the norm: Korean international students in Brunei Darussalam – A less-known place in Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2098698>

UNESCO. (2024). *Global flow of tertiary-level students*. <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Van Rossum, E. J., & Hamer, R. (2010). A pragmatic view on phenomenography and issues of validity and reliability.

In E. J. Van Rossum & R. Hamer (Eds.), *The meaning of learning and knowing* (pp. 33–53). Brill.

Akademik Süreçlerde Yapay Zeka Kullanımını Anlamak:

Lisansüstü Öğrencilerin Bakış Açısı

Hatice İrem Özteke Kozan, Necmettin Erbakan Üniversitesi, iremozteke@gmail.com

Deniz Gülmez, Necmettin Erbakan Üniversitesi, dderinbay@erbakan.edu.tr

Özet

Bu araştırma, lisansüstü öğrencilerin eğitimde yapay zekâya (YZ) yönelik tutum ve deneyimlerini incelemektedir. Fenomenolojik desenle yürütülen çalışmada, farklı üniversitelerin lisansüstü programlarında öğrenim gören 10 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler tematik ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, YZ kullanımının öğrenme süreci, kullanım amaçları, kullanım yeterliği, karşılaşılan zorluklar ve güven olmak üzere beş tema etrafında toplandığını göstermektedir. Katılımcılar, YZ'yi veri analizi, literatür taraması, ödev ve makale hazırlamada kullandıklarını, ancak yeterlik eksikliği ve bilişsel becerilerin körelmesi endişesi yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, YZ'nin şeffaflığına ve güvenilirliğine dair soru işaretleri öne çıkmıştır. Çalışma, YZ'nin yükseköğretimde verimlilik sağlarken etik, pedagojik ve bilişsel riskler doğurduğunu; bu nedenle üniversitelerde eleştirel ve etik YZ okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, lisansüstü eğitim, nitel araştırma, fenomenoloji, lisansüstü öğrenci

Abstract

This study explores graduate students' attitudes and experiences regarding the use of artificial intelligence (AI) in education. Using a phenomenological design, data were collected through semi-structured interviews with 10 graduate students from different universities and analyzed using thematic and content analysis. Findings revealed five main themes: impact on learning, purposes of use, competence in use, challenges, and trust. Participants reported using AI for data analysis, literature review, and assignment or article preparation, while also expressing concerns about limited competence and the risk of cognitive skill erosion. Moreover, issues related to AI's transparency and reliability were highlighted. The study concludes that while AI enhances academic efficiency, it also brings pedagogical, ethical, and cognitive challenges. Accordingly, the research emphasizes the need for universities to develop critical and ethical AI literacy programs to ensure a balanced and responsible integration of AI in higher education.

Keywords: Artificial intelligence, graduate education, qualitative research, phenomenology, postgraduate student

Giriş

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri, yükseköğretimde öğrenme süreçlerini önemli ölçüde dönüştürmektedir (Luckin vd., 2016; Holmes vd., 2019). Literatürde, YZ'nin öğretmen adayları veya lisans düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalar oldukça yaygındır (Zawacki-Richter vd., 2019; Roll & Wylie, 2016). Örneğin, YZ destekli öğrenme ortamlarının kişiselleştirilmiş öğrenme, geri bildirim sağlama ve akademik verimliliği artırmada etkili

olduğu pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Chen vd., 2020; Holmes, 2022). Ancak, lisansüstü öğrencilerin bu teknolojilere ilişkin deneyim ve tutumlarını ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Nitekim, lisansüstü hemşirelik öğrencilerinin yapay zekâya ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin oldukça düşük olduğu, eğitim süreçlerinde bu alana yeterince yer verilmediği belirtilmektedir (Zhang vd., 2025). Benzer şekilde, Gana'da yapılan bir araştırma, yüksek lisans öğrencilerinin yapay zekâ araçlarını özellikle akademik yazımda kullanmaya başladığını, ancak bu konudaki tutumların farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Anani vd., 2025). Güney Afrika'da yürütülen bir başka nitel çalışma ise ChatGPT gibi araçların lisansüstü öğrenciler için yazım, konu seçimi ve akademik başarıya katkı sağladığını, ancak bu bulguların dar örneklemeler nedeniyle genelleştirilemediğini göstermektedir (Chauke vd., 2024). Ayrıca, Birleşik Krallık'ta uluslararası lisansüstü öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar, YZ kullanımının öğrenme sürecine katkı sağlamakla birlikte, öğrencilerde etik kaygılar ve güven sorunları yarattığını vurgulamaktadır (Arslan vd., 2024). Türkiye'de yapılan bibliyometrik bir analiz ise, YZ alanında yazılmış 751 lisansüstü tezin yalnızca küçük bir bölümünün eğitim boyutuna odaklandığını ve özellikle öğrencilerin deneyimlerini, tutumlarını ve pedagojik-etkisel boyutları ele alan çalışmaların sınırlı olduğunu ortaya koymuştur (Güven & Saygın, 2025). Farklı ülkelerde (Çin, Gana, Macaristan, Hindistan, Endonezya, Fas, Portekiz ve Güney Afrika) lisansüstü öğrencilerle yapılan anket ve görüşme çalışmalarının bulgularına göre, ChatGPT öğrenciler tarafından özellikle araştırma planlama, bilgi arama, yazım denetimi (proofreading) ve akademik yazma süreçlerinde yararlı bir araç olarak değerlendirilmektedir (Akbar, 2025).

Dolayısıyla, lisansüstü öğrencilerin YZ'ye yönelik tutumlarını, kullanım biçimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve bilgiye duydukları güveni incelemek, yükseköğretimde YZ entegrasyonunun pedagojik, etik ve bilişsel boyutlarını anlamak açısından kritik bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu çalışma, lisansüstü öğrencilerin eğitimde yapay zekâya yönelik tutumlarını ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Temel araştırma sorusu: Yapay zekâ teknolojileri, lisansüstü öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin yaşantılarını ve deneyimlerini nasıl şekillendirmektedir? Bu araştırma sorusu kapsamındaki alt araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan veya dolaylı olarak hangi yönlerden etkilemektedir?
2. Öğrenciler, yapay zekâ teknolojilerini öğrenme süreçlerinde hangi amaçlarla ve nasıl kullanmaktadır?
3. Öğrencilerin, yapay zekâ teknolojilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları nasıldır? Öğrenciler, yapay zekâ teknolojilerinin kullanım sürecinde karşılaştıkları güçlükleri nasıl deneyimlemekte ve bu güçlüklerle nasıl başa çıkmaktadır?
4. Öğrenciler, yapay zekâ araçlarının ürettiği bilgiye yönelik güven algılarını nasıl tanımlamakta ve bu güveni hangi biçimlerde ifade etmektedir?

Kavramsal/Teorik Çerçeve

Eğitimde yapay zekâ uygulamaları, bireyselleştirilmiş öğrenme, otomatik değerlendirme, içerik üretimi ve öğrenme analitiği gibi alanlarda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kökten dönüştürmektedir (Luckin vd., 2016; Holmes vd., 2019). Bu dönüşüm, sadece teknolojik değil, aynı zamanda pedagojik, psikolojik ve etik boyutlar içeren çok katmanlı bir süreci beraberinde getirmektedir. Özellikle lisansüstü öğrenciler gibi akademik bilgi üretiminde etkin rol üstlenen bireyler için, YZ teknolojileriyle etkileşim daha da kritik bir hâl almaktadır. Bu noktada, teknoloji kabul modeli ve özyeterlik teorileri gibi teorik yaklaşımlar, çalışmanın kuramsal temellerini oluşturmaktadır.

İlk olarak, Teknoloji Kabul Modeli (TAM) (Davis, 1989), bilgi ve iletişim teknolojisi çalışmalarında kullanıcı kabul davranışını açıklamak için yaygın olarak kullanılır ve özellikle yeni teknolojilerin benimsenmesini ve kabulünü tahmin etmeye odaklanır. TAM, bireylerin bir teknolojiyi kullanma niyetlerinin, bu teknolojiyi algılanan fayda ve kullanım kolaylığına bağlı olduğunu öne sürer. Eğitimde YZ teknolojilerinin benimsenmesinde, öğrencilerin bu araçların akademik başarıya katkısını ve kullanım pratikliğini nasıl değerlendirdikleri, teknolojiyi ne ölçüde içselleştirdiklerini belirleyen temel faktörlerdendir (Venkatesh ve Davis, 2000). Bu çalışma bağlamında, teknoloji kabul modelinin uygulanması, öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde çalışmalarına yapay zekanın kabulünü ve entegrasyonunu kavramayı amaçlamaktadır. Buna ek olarak, öz-yeterlik kavramı da öğrencilerin teknolojik araçları ne düzeyde etkili kullanabildiklerini açıklamada önemli bir değişkendir. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde, bireylerin kendi kapasitelerine olan inançları, öğrenme süreçlerini ve teknolojiyle etkileşimlerini doğrudan etkiler. Yapay zekâ araçlarının karmaşıklığı, öğrencilerin teknolojik özyeterlik düzeylerini sınayarak onların kullanım düzeylerini ve güven duygularını etkileyebilir (Compeau ve Higgins, 1995).

Bu kuramsal yaklaşımlar, lisansüstü öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik deneyimlerini, tutumlarını, özyeterlik algılarını ve karşılaştıkları zorlukları bütüncül biçimde analiz etmek için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Böylece, çalışma yalnızca bireylerin teknoloji kullanımına dair gözlemlerle sınırlı kalmayıp, bu etkileşimlerin altında yatan bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörleri de açıklamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama ve analiz süreçleri yer almaktadır.

Araştırma deseni

Bu araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin lisansüstü öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçladığından nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışmada, katılımcıların yapay zekâ teknolojileriyle etkileşimlerine ilişkin algılarını, anlamlandırmalarını ve yaşantılarını ortaya koymak amacıyla fenomenolojik desen benimsenmiştir (Creswell, 2013). Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin

özel deneyimlerini ve bu deneyimlerin anlamlarını anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu bağlamda, araştırmada incelenen temel fenomen, “lisansüstü öğrencilerin yapay zekâ teknolojileriyle etkileşimli öğrenme deneyimleri”dir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’deki yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir (Patton, 2015). Bu sayede farklı disiplinlerde öğrenim gören ve yapay zekâ teknolojilerini farklı düzeylerde kullanan öğrencilerin görüşlerinin yansıtılması hedeflenmiştir. Katılımcı sayısı, nitel araştırmalarda veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 10 lisansüstü öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kullanılan YZ aracı	Düzy	Aşama	Alan
K1	Kadın	29	ChatGPT, Connected Papers, Elicit	DR	Tez	Eğitim Yönetimi
K2	Kadın	36	Copilot, scientific ai	DR	Tez	PDR
K3	Kadın	32	Chatgpt, Starry AI, GoogleNotebook, Gemini	YL	Seminer	Türkçe Öğretmenliği
K4	Erkek	35	Chatgpt	YL	Ders	Eğitim Yönetimi
K5	Kadın	36	Chatgpt, canva, Zotero, Deeply	YL	Seminer	Eğitim Yönetimi
K6	Erkek	31	Chatgpt, Gemini	YL	Seminer	PDR
K7	Erkek	35	Chatgpt	YL	Tez	Bilişim teknolojileri
K8	Erkek	34	Chatgpt	DR	Tez	PDR
K9	Kadın	29	Chatgpt, Deeply	DR	Ders	Özel Eğitim
K10	Kadın	29	Chatgpt	DR	Tez	PDR

Verilerin toplanması

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, literatürdeki çalışmalar incelenerek geliştirilmiş, uzman görüşü alınarak geçerlik açısından değerlendirilmiştir. Formda aşağıdaki temalarla ilişkili açık uçlu sorular yer almaktadır:

- Yapay zekânın öğrenme sürecine etkileri,
- Kullanım amaçları ve biçimleri,

- Öz yeterlik algısı,
- Karşılaşılan güçlükler ve,
- Yapay zekâ araçlarına duyulan güven.

Görüşmeler çevrimiçi ve yüz yüze ortamda gerçekleştirilmiş, her biri ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve gönüllülük esasları açıklanmış, yazılı onamları alınmıştır. Pilot bir görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Asıl görüşmeler, 2025 yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen altı aşamalı tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Tematik analiz, verilerdeki anlam örüntülerini (temaları) sistematik biçimde belirlemeye, organize etmeye ve yorumlamaya olanak sağlayan esnek bir analiz yöntemidir. Analiz süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

1. Verilere aşinalık: Görüşmelerin transkriptleri birkaç kez okunarak veriye bütüncül bir bakış geliştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacılar, ilk izlenimlerini not etmiş ve olası anlam birimlerini belirlemeye başlamıştır.
2. İlk kodların oluşturulması: Veriler, araştırma sorularıyla ilişkili anlamlı ifadeler üzerinden sistematik olarak kodlanmıştır. Kodlama süreci el ile yapılmış, benzer nitelikteki ifadeler için ortak kodlar tanımlanmıştır.
3. Temaların belirlenmesi: Elde edilen kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek anlamlı bütünler oluşturulmuştur. Temaların belirlenmesinde araştırma sorularından yararlanılmıştır. Bu temalar, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenme süreçlerindeki etkilerine, kullanım biçimlerine, öz yeterlik algıları, güven temalarına dayalı olarak biçimlenmiştir.
4. Temaların gözden geçirilmesi: Temalar, hem kodlanmış veriler hem de tüm veri setiyle karşılaştırılarak gözden geçirilmiştir. Son aşamada, temaların bütün veri setini anlamlı şekilde temsil ettiğinden emin olunmuştur.
5. Temaların adlandırılması ve tanımlanması: Her tema, temel anlamını yansıtacak biçimde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Temaların her biri, lisansüstü öğrencilerin yapay zekâ teknolojileriyle etkileşimli öğrenme deneyimlerinin belirli bir boyutunu temsil etmektedir. Temaların tanımlanması sürecinde, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır.
6. Raporlaştırma: Son aşamada, temalar arasındaki ilişkiler bütüncül bir çerçevede yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Bulguların sunumunda, her temayı destekleyen doğrudan katılımcı alıntılarına yer verilmiş; bu alıntılar, araştırmanın güvenilirliğini ve şeffaflığını artırmak amacıyla kullanılmıştır.

Veri analizi sürecinin tüm aşamalarında, araştırmacılar kendi önyargı ve varsayımlarını fark ederek bunların veri yorumuna etkisini en aza indirmeye çalışmıştır. Kodlama sürecinin tutarlılığını sağlamak amacıyla ikinci bir araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılmış; iki kodlayıcı arasındaki uyum sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla şu stratejiler kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985): Görüşme formu ve analiz süreci konusunda alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bulguların bir kısmı katılımcılara geri bildirim olarak sunulmuştur. Farklı disiplinlerden ve deneyim düzeylerinden öğrenciler seçilerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bulgular katılımcı ifadeleriyle doğrudan desteklenmiştir.

Bulgular

Verilerin tematik analizi ile lisansüstü öğrencilerin akademik süreçte YZ kullanımına ilişkin deneyimleri beş temada değerlendirilmiştir. Bunlar; öğrenme sürecine etkileri, kullanım amaçları, kullanım yeterliği, karşılaşılan zorluklar ve YZ'ye güven olarak belirlenmiştir.

YZ'nin öğrenme sürecine etkileri

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında YZ'nin öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler doğrultusunda belirlenen kategoriler ve bunlara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

YZ'nin öğrenme sürecine etkileri: Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler ve belirlenen kategoriler

Kategori	Görüş
Araştırma sürecini kolaylaştırma (2)	"Hayatımı kolaylaştırıyor, hızlı sonuca ulaştırıyor. Öğrenme değil kullanışlılık veriyor." (K7, E, YL)
Zaman tasarrufu (4)	"Tek başıma podcast yapmanın tek düze anlatıma neden olduğunu düşünüp çözüm aradığım esnada YZ sayesinde iki kişinin spontane konuştuğu bir podcast hazırlayabildim." (K3, K, YL) "Uzun zaman alacak çalışmalar sonucu ortaya konulabilecek karşılaştırmalı bilgileri kısa bir sürede oluşturması öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Daha kısa zamanda daha fazla bilgiye erişim çalışmaların derinliğini arttırmakta." (K8, E, DR)
Yaratıcı düşünme (3)	"Tek başıma podcast yapmanın tek düze anlatıma neden olduğunu düşünüp çözüm aradığım esnada YZ sayesinde iki kişinin spontane konuştuğu bir podcast hazırlayabildim." (K3, K, YL)
Kavramsal çerçeveyi netleştirme (1)	"Konu çalışacağım zaman ana başlıklara hakim olmamı sağlıyor, genel hatlara ulaşma konusunda daha iyi." (K2, K, DR)

Konuyu anlaşılır hale getirme (3)	“İstatistik dersinde dersi kaçırdığım bir gün video izlemem de anlamadığım terimsel ifadeler olmuştu. Hem ifadelerin karşılıklarını hemde program kullanırken uygulamam gereken basamakları detaylıca anlatmasını istediğimde o uygulamayı gayet net şekilde öğrenmiştim.” (K4, E, YL)
Araştırma niteliğini güçlendirme (1)	“Bence YZ bize fark edemediğimiz hatalarımızı ya da göremediğimiz perspektifleri dikkate sunarak araştırmamızın niteliğini arttırabiliyor.” (K5, K, YL)
Motivasyon (1)	“YZ benim tıkanıdığım noktalarda özellikle taslak ve çatı başlıkları oluşturma konusunda olumlu etkilemektedir. Bu hususta öğrenme sürecimi de motive etmektedir.” (K6, E, YL)
Yaratıcılığı sınırlama (1)	“Doğru kullanıldığında olumlu etkilese de çok fazla kullandığımda köreldiğimi hissediyorum ve kullanmayı bırakıyorum.” (K9, K, DR)

Öğrenciler öğrenme sürecinde YZ sayesinde zamanı daha etkili kullandıklarını, kısa sürede daha fazla bilgiye ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca konuyu daha anlaşılır bir şekilde detayları ile anlatması da öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini göstermektedir. Yaratıcı düşünme süreçlerine katkı sağladığını ifade eden öğrenciler olduğu gibi bir öğrenci yaratıcılığı sınırlandırdığını ifade etmiştir. Öğrenciler YZ’nin hızlı ve kullanışlı olması ile araştırma sürecinde kolaylık sağladığını düşünmektedir. Konulara ilişkin genel bilgi sağlaması ile YZ’nin öğrenme sürecine katkısından bahsedilmiştir.

YZ kullanım amaçları

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin YZ’yi öğrenme süreçlerinde hangi amaçla kullandıkları sorulmuştur. Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler doğrultusunda belirlenen kategoriler ve bunlara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

YZ kullanım amaçları: Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler ve belirlenen kategoriler

Kategori	Görüş
Bilgi edinme (1)	“Metni yeniden düzenlemede daha akıcı anlaşılır olması için öneriler alabiliyorum.” (K1, K, DR)
Ödev/Makale düzenleme (8)	“Birçok aşamada kullanıyorum. Akademik yazmada henüz çok iyi olmadığım için ödevlerde akademik bir dil kullanmada akademik bir dile çevirmesini istiyorum.” (K4, E, YL) “Hazırladığım ödevler ya da sunumlarda metnin dil kullanımının daha akademik olmasına yardımcı oluyor.” (K6, E, YL)
Analiz (3)	“Analizlerde bazen takıldığım yerlerde destek alıyorum.” (K9 K,DR)

Taslak oluşturma (6)	“Bir keresinde bir araştırma için bir türlü yeterli ve doğru kaynağa ulaşamadığım zaman olmuştu. Sen bana başlığı at dedi biz çayımızı içerken beş dk içinde bana bir belge iletti. İçinde aradığım başlıkların tümü olan bir metin taslağı oluşturmuştu.” (K1, K, DR)
Kaynak tarama (1)	“Araştırmada özellikle kaynak araştırmasında çok yardımcı oldu.” (K4, E, YL)
Çeviri (3)	“Yabancı dil kaynaklarının çevirisinden yararlanabiliyorum.” (K5, K, YL)
Görsel oluşturma (2)	“Bazen gösterdiği kaynaklar yanıltıcı olabiliyor. O yüzden genelde ödev hazırlamanın yanı sıra görsel içerikler tasarlamada kullanıyorum.” (K3, K, YL)

Öğrencilerin YZ’yi ödev, makale düzenleme, taslak oluşturma, çeviri, analiz, görsel oluşturma, kaynak tarama ve bilgi edinme amacıyla kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler, ödev ve makale düzenleme süreçlerinde yazdıklarını özellikle akademik bir yazım diline dönüştürmede faydalanmaktadırlar. Ayrıca istedikleri metin formatında düzenleme amacıyla da kullandıkları görülmektedir. Öğrenciler, analizler ile ilgili teknikler konusunda destek aldıklarını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra, YZ’nin görsel içerikler oluşturma, kaynak taraması yapma ve bilgi edinme süreçlerindeki önerilerinden de faydalanılmaktadır.

YZ kullanım yeterliği

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğrencilerin YZ’yi kullanmaya yönelik öz yeterlik algıları sorulmuştur. Öğrenci algılarından elde edilen görüşler doğrultusunda belirlenen kategoriler ve bunlara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

YZ kullanım yeterliği: Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler ve belirlenen kategoriler

Kategori	Görüş
Prompt diline hakimiyet (3)	“Doğru soruları sormak, doğru yapay zeka araçlarını kullanmak, prompt dilini iyi bilmek fazla birikim istiyor. Kendimi geliştiriyorum. Orta seviye bir yeterlikte görüyorum kendimi.” (K5, K, YL)
Teknoloji becerileri (1)	“Özellikle tasarım amaçlı yapay zeka asistanlarını kullandığımda hem teknoloji becerilerim hemde medya estetiği bilgilerim gelişiyor.” (K3, K, YL)
Yetersiz (5)	

Araştırmaya katılan öğrencilerin YZ kullanmaya yönelik kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar mevcuttur. Diğer taraftan prompt diline hakim olmaları konusunda kendilerini geliştirdikleri ve teknoloji becerilerinin de geliştiğini dolayısıyla bu açılardan yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Karşılaşılan zorluklar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğrencilerin YZ'yi kullanma sürecinde karşılaştıkları güçlükler sorulmuştur. Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler doğrultusunda belirlenen kategoriler ve bunlara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5

Karşılaşılan zorluklar: Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler ve belirlenen kategoriler

Kategori	Görüş
Yaratıcılıkta körelme (1)	“Çok fazla kullandığımda köreldiğimi hissediyorum. Sanki o olmadan yazamayacak ya da düşünemeyecekmişim gibi geliyor. Öyle durumlarda bırakıyorum.” (K9, K, DR)
Ücretli erişim engeli (3)	“Yapay zeka programlarının ücretli olması ve ücretsiz kullanım konusunda sınırlı erişim olması zorluk oluşturmaktadır.” (K8, E, DR)
Bilginin güvenilirliği sorunu (1)	“Sadece bilgilerin doğruluğu konusunda zorluk çektim. Güvenemediğim için yapay zekadan aldığım bilgileri teyit etmek durumunda kalıyorum.” (K7, E, YL)
Kültürel uygunluk yetersizliği (1)	“Türk mantığı ile çalışan bir YZ olmaması. YZ dediğimiz aslında bir bilgisayar programı ve bu programı yazanların kültürünü yansıtıyor ister istemez. Mesela benim okuldaki pozisyonumu hala anlayabilmiş değilim çünkü büyük ihtimalle tam bilmesem de ABD’de liselerde müdür yardımcısı pozisyonu yok. Direktör ve memurlar var. Dolayısıyla benim pozisyonumu çözemiyor.” (K4, E, YL)
Etkin komut geliştirme güçlüğü (1)	“Doğru komutu bulmakta zorlanıyorum. Bazen istediğim sonuçları alamıyorum. Bu nedenle farklı ifade yöntemleri deniyorum.” (K3, K, YL)

Öğrencilerin YZ kullanım sürecinde karşılaştıkları zorluklardan biri ücretli erişimin engel teşkil etmesidir. Ayrıca çok fazla kullanılması durumunda yaratıcılık ve düşünme süreçlerinde körelme olacağını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci YZ’nin verdiği bilgilerin güvenilirliğinden şüphe etme durumunun da süreci zorlaştırdığını düşünmektedir. Doğru komutu bulma ve doğru sonuca ulaşma konusunda zorlanma yaşandığı görülmektedir. Benzer şekilde bir öğrenci de kültüre duyarlılık hususunda yetersiz olduğunu bu konuda yeterli desteği alamadığını açıklamıştır.

YZ’ye güven

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğrencilerin YZ araçlarının ürettiği bilgiye yönelik güven algılarını nasıl tanımladıkları sorulmuştur. Öğrenci algılarından elde edilen görüşler doğrultusunda belirlenen kategoriler ve bunlara ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

YZ'ye güven: Öğrenci deneyimlerinden elde edilen görüşler ve belirlenen kategoriler

Kategori	Görüş
Güvenlik (1)	“Başlı başına metin oluşturma konusunda YZ araçlarına güvenmiyorum. Bu tür bir kaynak sağlaması için daha fazla teknolojik gelişmenin olması gerektiğine inanıyorum.” (K3, K, YL)
Bilginin doğruluğu (9)	“Güvenilir bulmuyorum. Konuya hakim olduğum birkaç noktada yanlış yönlendirmede bulunduğunu yakaladım.” (K2, K, DR)
Tutarsızlık (1)	“Güvenim yok. Bir kere bulduğum her kaynağı teyit etmem gerekiyor. Onun dışında eğer bir metniniz yoksa yani geri besleme için kullanabileceği bir kaynak sunmuyorsanız ürettiği metinler de birbiriyle tutarlı olmayabiliyor.” (K1, K DR)

Öğrenci görüşlerinden hareketle YZ'nin ürettiği bilgilere güven konusunda sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler YZ'nin yanlış yönlendirmede bulunduğunu, bilginin mutlaka teyit edilmesi gerektiğini ve doğrudan bir metin oluşturma konusunda güvensizlik duyduklarını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada lisansüstü öğrencilerin öğrenme süreçlerinde YZ'yi nasıl deneyimledikleri ve YZ'nin bu süreçleri nasıl etkilediği ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre katılımcılar YZ'nin kendi öğrenme sürecine etkilerini genel olarak zaman tasarrufu sağlaması, öğrenme sürecini kolaylaştırması ve konuyu anlaşılır hale getirmesi gibi kategorilerle açıklamışlardır. YZ'nin kullanım amaçları incelendiğinde ise katılımcılar YZ'yi genellikle ödev/makale düzenleme ve taslak oluşturmada kullanmaktadırlar. YZ'yi kullanımlarına yönelik yeterlikleri incelendiğinde ise katılımcılar kendilerini genelde YZ kullanma konusunda yetersiz hissetmek ile birlikte gelişime ihtiyaç duyduklarını ve prompt diline hakim olmanın bu konudaki en önemli yeterliklerden biri olduğunu vurgulamıştır. Kullanımda karşılaşılan zorluklarda ise genel olarak ücretli erişim olması, kültüre uygun olmaması, prompt diline hakim olamama, yaratıcılığı engellemesi ve bilginin güvenilirliği gibi kategoriler ortaya çıkmıştır. Son olarak bilginin doğruluğu konusunda YZ'ye güven duymadıkları katılımcıların geneli tarafından ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların genellikle yakın tarihli araştırmalar olduğu görülmekle birlikte bu araştırma ile tutarlılıkları ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Yeşilyurt ve diğerleri (2024) YZ'nin sosyal bilgiler eğitimi öğretmenlerinin iş yükünü hafiflettiğini ve zaman tasarrufu sağladığını ortaya

koyarken bununla birlikte öğretmenlerde kaygıyı arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Vatansever (2024) lisans öğrencileri ile çalışmış ve YZ'nın öğrenmeyi bireyselleştirme ve ödev hazırlamaya yardımcı olduğu ancak tembelleştirmeye neden olduğunu ve gizlilik sorunlarından endişe duyduklarını ortaya koymuştur. Singil ve Duman (2025) ise Eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları araştırmada YZ'nın öğrencileri tembelleştirdiği ve yaratıcılığı engellediği sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak Rababah ve diğerleri (2024) ise lisansüstü öğrencilerin tez yazarken YZ'yi nasıl kullandıklarını araştırmış ve kullanım kolaylığı sağlayarak akademik yazım kalitesini arttığını ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular alan yazın ile tutarlılık göstermektedir. Gelecek araştırmalara yönelik olarak; farklı alanlarda eğitim gören lisansüstü öğrencilere yönelik karşılaştırmalı durum çalışmaları ile farklı desenlerde (anlatı, etnografik vb.) nitel yöntemler ortaya konulabilir. Boylamsal ve karma araştırmalar da gelecek araştırmalarda ele alınabilir. Uygulayıcılara yönelik olarak ise YZ ve etik ile ilgili lisansüstü zorunlu dersler müfredata eklenerek, prompt dili eğitimleri verilebilir. Ayrıca enstitüler YZ araçlarına ücretsiz eğitim imkanı sunarak kendi yapay zeka araçlarını geliştirebilirler.

Kaynakça

- Akbar, M. N. (2025). Use of artificial intelligence tools by doctoral students: A mixed-methods explanatory-sequential investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 49(7), 995–1013. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2515135>
- Anani, G. E., Nyamekye, E., & Bafour-Koduah, D. (2025). Using artificial intelligence for academic writing in higher education: The perspectives of university students in Ghana. *Discovery Education*, 4, 46. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00434-5>
- Arslan, N., Youssef, M. H., & Ghandour, R. (2025). AI and learning experiences of international students studying in the UK: An exploratory case study. *Artificial Intelligence in Education*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.1108/AIIE-10-2024-0019>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chauke, T., Mkhize, T., Methi, L., & Dlamini, N. (2024). Postgraduate students' perceptions on the benefits associated with artificial intelligence tools on academic success: In case of ChatGPT AI tool. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 44–59. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2024.4>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Güven, S., & Saygin, M. (2025). Artificial intelligence in education: Bibliometric analysis of postgraduate theses in Türkiye. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 16(60), 1142–1165. <https://doi.org/10.70736/ijoess.1653>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Rabah, L. M., Rababah, M. A., & Al-Khawaldeh, N. N. (2024). Graduate students' ChatGPT experience and perspectives during thesis writing. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 14(3), 22.

- Singil Mutlu, Ş. N., & Duman, S. N. (2024). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 101–122.
- Vatansever, A. N. (2024). *Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ kavramına ilişkin metaforları ve görüşleri üzerine karşılaştırmalı nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilyurt, S., DüNDAR, R., & Demir, R. Z. (2024). Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 47–73.
- Zhang, X., Yang, L., Bai, Y., et al. (2025). Postgraduate nursing students’ knowledge, attitudes, and practices regarding artificial intelligence: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 25, 1269. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07757-9>

Eğitim Fakültesi Programlarında 21. Yüzyıl Yeterlilikleri: Bir Durum Çalışması

Ercan Yılmaz ve Seda Karadeniz

Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ABD, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye,

ercanyilmaz70@gmail.com ve sedakaradeniz34@gmail.com

Özet

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin sağlanması ile sürdürülmesi ve bu faaliyetler aracılığıyla yetiştirilen bireylerin bilgi, beceri, değer ve tutum bakımından çağdaşlığı yakalayabilmesi için 21. yüzyılın gereklerine hakim olması önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, geleceğin eğitimcilerini 21. yüzyıl için gerekli yeterliliklerle donatmada öğretmen yetiştiren fakültelerdeki eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmektir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nden 14 öğretim üyesinin katılımıyla bir durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve dokümanlar aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar; “teorik ve uygulamalı alanlar arasındaki farklılık”, “ders içeriğinde halihazırda yer alma”, “öğrenci ilgi ve kapasiteleri”, “öğretim üyesinin izlediği yol ve yöntemler” ve “kısıtlı zaman-yoğun müfredat ilişkisi” kategorilerini içeren “yeterliliği etkileyen faktörler” temasını ortaya koymuştur. Çalışma, 21. yüzyıl yeterliliklerinin eğitim programlarına dahil edilmesine yönelik önerilerle sonuçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl yeterlilikleri, eğitim fakültesi, program

Abstract

It is important that the quality of education and training activities is maintained and that the individuals trained through these activities are well-versed in the requirements of the 21st century in order to achieve modernity in terms of knowledge, skills, values and attitudes. This study aimed to assess the effectiveness of education programs in teacher training faculties in preparing future educators with the necessary competencies for the 21st century. A case study design was used, involving 14 faculty members from Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Education Faculty. Data were collected through semi-structured interviews and documents and analyzed using content analysis. The results revealed a theme of “factors affecting competence,” which included categories such as the gap between theoretical and practical learning, course content, student interests, teaching methods, and curriculum constraints. The study concludes with recommendations for incorporating 21st-century competencies into education programs.

Keywords: 21st century abilities, education faculty, programme

Giriş

Günümüzün globalleşen ikliminde, değişimin hem kendisi hem de yayılımı gittikçe hızlanmaktadır. Çağa uyum sağlamak her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önem göstermektedir. Eğitim hizmetlerinin, okulun amaçlarına ulaşması bağlamında kaliteden ödün vermeden sürdürülmesi için çağdaş bilgi, beceri, tutum ve değerleri esas alması birer gereklilik olarak ifade edilebilir. 21. yüzyıl yeterlilikleri ise söz konusu çağdaş eğitim gerekliliğinin özünü oluşturmaktadır. Trilling ve Fadel (2009; Göksun & Kurt, 2017) 21. yüzyıl yeterliliklerini

öğrenme ve yenilik, dijital okuryazarlık ile kariyer ve yaşam becerileri biçiminde temel bir sınıflandırmayla ele almıştır. Söz edilen beceriler; bireyin öğrenme, bilgi, bilim ve uzmanlaşmayı günlük hayatta ve sahip olduğu mesleğin gereklerini yerine getirmede kullanabilmesi için ihtiyaç duyduklarıdır (Ledward & Hirata, 2011). Ekici ve diğerlerine (2017) göre 21. yüzyıl yeterlilikleri kariyer ve yaşam becerilerinin öğrenme ve yenilenme temelinde güncellenmesinden de fazlası olarak dayanışma, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme, teknolojik okuryazarlık gibi değişime ve gelişime açık becerileri de kapsamaktadır.

Eğitimin değişen anlamı göstermektedir ki bugün bu bağlamda gerçekleştirilen hizmetlerde yalnızca kullanışlı bilgi edinmekten çok daha fazlası talep edilmektedir. Bu doğrultuda asıl başarılı olan bireyler, önceki yüzyılların aksine, daha yaratıcı ve üretken, sorunları teşhis etme ve çözme konusunda etkili düşünebilen ve harekete geçen, kendi öğrenme ve düşüncelerine yön verebilen, akademik bilgilerini sosyal becerileri ile destekleyebilenlerdir (Eryılmaz & Uluyol, 2015). Buna ek olarak eğitim ortamlarının kalitesi, 21. yüzyılda, pek çok unsurdan daha öncelikli hale gelmiştir (Arsovski vd., 2007). Eğitim kurumları, öğretimlerinin güncelliğini koruduğunu, akreditasyon gibi uygulamalar aracılığıyla kamuoyuyla paylaşmaktadır (Güngör, 2019; Yılmaz vd., 2023). Eğitim hizmetlerinin kalitesine dair teminat bağlamında akreditasyon, çağın gereklerine etkin yanıt verebilmeye ilişkin standartlarla kurumları yönlendirmektedir.

21. yüzyıl yeterlilikleri; hız, dijitalleşme gibi faktörlere dayalı olarak değişimlere ve yeniliklere açık olma gibi bireylerin sahip olması gereken yeni yetkinlikleri ele almaktadır. Bu bağlamda her aşamada eğitimin temel konuları 21. yüzyıl yeterlilikleri ile uyumlu hale getirilebilmelidir. Böylelikle eğitimde çağdaş koşulların ve kalitenin takip edilebilmesi de mümkün olacaktır (Gelen, 2017). Öğrenciler, içinde bulundukları çağı takip ederek bilgi ve becerilerini güncelleyebilmelidir. Bu sayede sorunlara çözüm üretmede yaratıcı, farklı perspektiflerden düşünmeye açık, iş birliği ve iletişim becerileri kuvvetli bireyler olarak mesleğe atılabileceklerdir.

21. yüzyılın gerektirdiği yetkinliklere sahip insan profilini yetiştirmek bakımından yükseköğretim kurumlarının rolü önemli görülmektedir. Bu kurumlar, yeni nesil için halihazırda sahip olduğu özellikleri dikkate alarak hayata atılmalarında ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriye dair farkındalıklarını geliştirme alanı sunacak yerlerdir (Günüş vd., 2013). Özellikle eğitim fakülteleri, yükseköğretim düzeyinde öğrenciler açısından gösterdiği önemin yanı sıra gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin yetiştiği kurumlar olması nedeniyle de kritik konumdadır. Bu çalışmanın amacı ise eğitim fakültelerimizdeki eğitim programlarının, ilgili yeterlilikleri kazandırma gayesi taşıyıp taşımadığını ve mevcut uygulamaların bu konuda yeterliliğini keşfetmeye çalışmaktır. Bu kapsamda, araştırmanın sorusu “Eğitim fakülteleri programları, 21. yüzyıl yeterliliklerinin bilgi, beceri, karakter ve metaöğrenme alt boyutlarına göre nasıl değerlendirilmektedir?” şeklindedir.

Yöntem

Bu çalışmanın deseni çoklu durum çalışmasıdır. Durum çalışması, araştırılmak istenen olgunun, mevcut gerçekliği içinde incelenmesidir (Yin, 2013). Bu çalışmada ilgili desenin seçilme nedeni 21. yüzyıl yeterliliklerinin, ortaöğretim eğitimi programlarındaki durumunu görmeye çalışmaktır. Çalışma grubu ise maksimum çeşitlilik örnekleme neticesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde Biyoloji Öğretmenliği (akredite), Kimya Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği (akredite), Coğrafya Öğretmenliği (akredite) ve Fizik Öğretmenliği bölümlerinde görev yapmakta olan 14 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışılan araştırma grubuna dair varyasyonların dikkate alınmasıyla mümkün olduğunca farklı katılımcıdan, incelenen olguya dair bütüncül ve çok yönlü bir perspektif edinmeyi sağlar (Suri, 2011). Bu çalışmada, belirlenen fark alanlarına göre, akademisyenlerin 21. yüzyıl yeterliliklerinin eğitim verdikleri ortaöğretim programlarında uygulamaya yansımaları nasıl değerlendirildikleri ile etraflı bir yoruma ulaşılmak istenmiştir. Fark alanları olarak cinsiyet ve unvan dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımları 3 kadın ve 11 erkek şeklindedir. Katılımcıların unvana göre dağılımlarına bakıldığında ise 7 profesör, 4 doçent ve 3 doktor öğretim üyesi veri toplama sürecine katkı sunmuştur.

Veri toplama teknikleri yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesidir. Yarı yapılandırılmış görüşme, Merriam ve Tisdell'in (2015) sınıflandırması içerisinde araştırmacıların, temel amaçlarına yönelik soruları belirlediği ancak katılımcılarla etkileşim halinde iken sorularda derinleşebilme esnekliğine sahip olabildikleri araştırmalardır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmenin tercih edilme sebebi, alt yeterlilik boyutlarında edinilecek cevapları mümkün olduğunca detaylandırma amacıdır. Yanı sıra, doküman incelemesi ise araştırmanın veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynaklar olarak kimi dokümanların analizine dayanmaktadır (Bowen, 2009). Bu çalışmada doküman incelemesi, ele alınan eğitim programlarına ilişkin dokümanların gözden geçirilmesi yoluyla görüşme verilerinden elde edilen bulguları çeşitlendirmek amacıyla tercih edilmiştir. Bu bağlamda bilgi, beceri, karakter ve metaöğrenme olmak üzere 4 alt boyutta (Yılmaz & Alkış, 2019) toplamda 26 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Doküman incelemesinde ise eğitim programının birer göstergesi olan ders izlenceleri, yıllık ders planları, öğrenci ödevleri gibi dokümanlar incelenmiştir. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aktarılabirlik, inanılabilirlik ve tutarlılık koşullarına uygunluğu bakımından nitel araştırmada uzman ve Eğitim Yönetimi alanında çalışmakta olan 2 akademisyen tarafından uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir.

Görüşme verilerinin analizi için ilk ve odaklanılmış kodlama gerçekleştirilerek içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İncelenen ders izlenceleri, yıllık ders planları, öğrenci ödevleri ise içerik analizi bulgularının örneklendirilmesinde kullanılmıştır. İçerik analizi, temelde, elde edilen benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirme, organize etme ve yorumlama işidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışmada elde edilen

görüşme verilerinin ve destekleyici verilerin içerik analizi ile incelenme sebebi, betimsel analize göre daha derin bir yorum elde ederek, 21. yüzyıl yeterliliklerinin varlığına ilişkin görülmesi güç sebep ve sonuçları gruplamaktır.

Bulgular

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen bulgular sonucunda ortaöğretim basamağına öğretmen yetiştiren 7 anabilim dalının programında 21. yüzyıl yeterliliklerinin görülmesine ilişkin “yeterliliği etkileyen faktörler” teması ortaya konulmuştur. Bu temayı oluşturan kategoriler ise çalışmada elde edilen veri kodlamalarının “teorik ve uygulamalı alanlar arasındaki farklılık”, “ders içeriğinde halihazırda yer alma”, “öğrenci ilgi ve kapasiteleri”, “öğretim üyesinin izlediği yol ve yöntemler” ve “kısıtlı zaman-yoğun müfredat ilişkisi” olarak sınıflandırılmasıyla belirlenmiştir.

21. yüzyıl yeterliliklerinin alt boyutları üzerinden detaylı incelenecek olursa bilgi alt boyutunda çevre ve tasarruf bilincinin ilgili programlarda yer almasına ilişkin Coğrafya eğitimi programında ders konusuna göre içerikte yer verilebildiği ifade edilmektedir. Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programlarında ise dolaylı olarak örneklendirilebildiği, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi ders içeriklerinde bu konulara değinilebildiği açıklanmaktadır. Öte yandan Matematik eğitimi programında çevre ve tasarruf bilincinin pek yer almadığı ve yetersiz olduğu şeklinde görüş alınmıştır. Fizik eğitimi programında, alan konularının uyuşması nedeniyle günlük hayattan örneklerle de bu konuların işlendiği bildirilmektedir. Kimya eğitimi programında ise yine alan dersleriyle uyuşmanın yanı sıra meslek bilgisi derslerinde de ele alınabildiği ve dersin hocasının tutumunun bu yeterlilikleri aktarmada kritik önemde olduğu ele alınmıştır. Son olarak Biyoloji eğitimi programında, teorik boyutta bu yeterliliklere yer verilse de uygulamaya dönük bir sürecin olmadığı ifade edilmektedir.

Aynı alt boyutta dijital yeterliliğin programlarda yer alma durumunu değerlendiren katılımcılar, belli faaliyetlere dönük olarak dijital kaynakları kullanmanın üzerinde durmaktadır. Coğrafya eğitimi programından görüşme gerçekleştirilen öğretim üyelerine göre, programda dijital yeterlilik, maddi imkanların elvermediği durumlarda bir öğrenme aracı olarak kullanılmakta, animasyon ve ödevlerle dijital ortam teşvik edilmekte ve böylelikle güncel bilgiye erişim sağlanmaktadır. Benzer olarak Tarih eğitimi programı da kısıtlı vakitte ele alınamayan konuları öğrenmede dijital ortamları teşvik etmektedir. Öğrencilere bu ortamları kullanmalarını sağlayacak araştırma, ödev ve değerlendirme sistemleri sunulmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programı dijital ortamların sınıf içi veya dışı bir materyal olarak görülerek veri tabanları, e-kitaplar, e-sözlükler gibi kaynakların önemsendiğini göstermektedir. Matematik eğitimi programında eğitim veren ve çalışmaya katılan öğretim üyeleri dijital yeterliliğin, pandemi döneminde uzaktan eğitimin de etkisiyle, fazlaca teşvik edildiğini ve daha da etkin olunabileceğini ifade etmektedirler. Fizik ve Kimya eğitimi programında da dijital kaynakların üzerinde

durulmuştur. Biyoloji eğitimi programında ise dijital kaynakların sorunsuz kullanılabildiği, özellikle sanal gerçeklik, animasyon, simülasyon gibi uygulamaların teşvik edildiği açıklanmaktadır.

Bilgi alt boyutuna dair son incelenen yeterlilik olan girişimcilik, bu boyutta en fazla olumsuz görüş bildirilen konudur. Tüm katılımcılar, bölüm programlarının öğretmen yetiştirmeye dayalı olması nedeniyle doğrudan girişimciliğe yer verilmediğini ifade etmektedirler. Katılımcılar; Kariyer Planlama, Girişimcilik Kültürü, Topluma Hizmet Uygulamaları, Üniversite Hayatına Giriş gibi meslek bilgisi veya genel kültür grubu seçmeli ve zorunlu derslerinin etkin işlenmesi halinde bu yeterliliğin verilebildiğini aktarmaktadırlar. Ayrıca, öğrencileri hayata hazırlamayı amaçladıklarını bildiren öğretim elemanlarına göre öğrencinin ilgisi ve dersi yürüten öğretim üyesinin kendini geliştirerek daha iyisini sunma motivasyonu da önemlidir.

21. yüzyıl yeterliliklerinin beceri alt boyutuna bakıldığında iletişim yeterliliğine ilişkin katılımcı görüşlerine göre teorik ve uygulamalı alan olma ile öğretim üyesinin etkililiği önemlidir. Coğrafya eğitimi programında bu yeterliliğin teorik bir aktarımda kalabildiği, uygulama olmadığı ifade edilmektedir. Öğretim üyesinin inisiyatifi ve Öğretmenlik Uygulaması veya Topluma Hizmet Uygulamaları gibi derslerin etkili iletişime değinmede önemli olduğu belirtilmektedir. Benzer olarak Tarih eğitimi programında da teorik boyutun öne çıktığı, Öğretmenlik Uygulaması'nın öğrencilere bir uygulama imkanı sunabileceği ve öğretmen merkezli ders işleme metodunda öğretim üyesinin etkili dinleme ve tartışma yürütmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programında ise soru-cevap ile tartışma ortamının yaratılabildiği, empati ve etkileşime yer verilebildiği ancak öğrencinin bu yeterliliği edinmeye açık olması gerektiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin bu yeterliliği tümüyle edinemedikleri ancak yine de aktarılmaya çalışıldığı da eklenmiştir. Matematik ve Fizik eğitimi programları aynı yeterliliğe ilişkin laboratuvar ve grup çalışmalarını örneklendirerek olumlu görüş sunmuş, Kimya eğitimi ve Biyoloji eğitimi programlarında ise seçmeli derslerle yapılan etkinliklerin daha çok üzerinde durulmuştur. Ayrıca Kimya eğitimi programında öğrenciye imkan tanımanın ve öğretim üyesinin etkili ders işlemesinin de empati, etkileşim ve geribildirimi geliştireceği ifade edilmektedir.

Eleştirel düşünme yeterliliği ise tüm programlarda yer verildiği ifade edilen bir yeterliliktir. Coğrafya eğitimi programında eleştirel düşünme ve sorgulamanın gerekliliği, katılımcılarca vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra Tarih eğitimi programında alanın eleştirel düşünmeye açık olması ve güncel olanla bağlantı kurulması için bu becerinin şart olduğu ifade edilmiş, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programında metin üzerinde yansıtma yapabilmenin eleştirel düşünmeyi gerektirdiği belirtilmiş, Matematik eğitimi programında alanın bu beceriye dayandığı vurgulanmıştır. Fizik eğitimi programında ders kaynaklarını analiz etme örneklendirilirken Kimya eğitimi programında öğretim üyesinin yeterliliği önemli görülerek alan derslerinden çok meslek bilgisi derslerinde tartışma ortamına değinilmektedir. Son olarak Biyoloji eğitimi programında ise sınav merkezli eğitim sistemi

eleştirilerek öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kullanabilecek hazırbulunuşluğa sahip olmadığı ifade edilmektedir.

Bu alt boyutun son yeterliliği olarak yaratıcılık ise doğrudan müfredata bağlı bir unsur olarak ele alınmaktadır. Buna göre Coğrafya eğitimi programında materyal geliştirme gibi derslerle teşvik sağlandığı ifade edilse de öğrencinin bu konudaki görüşünün daha eleştirel olabileceği vurgulanmaktadır. Tarih eğitimi programında ise müfredat ile uyumlu olacak yaratıcılık etkinlikleri bulunduğu belirtilmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programında öğrencinin hazırbulunuşluluğunu da dikkate almak kaydıyla derslerin öznesinde kurmacanın bulunmasına değinilmektedir. Matematik eğitimi programına bakıldığında yaratıcı etkinliklerin varlığı ortalamanın üzerinde görülmüştür. Böylelikle öğrenciler, farklı çözümlere teşvik edilebilmektedir. Fizik eğitimi programı bu yeterlilikte olumsuz görüş belirtmiştir. Öte yandan fizik eğitimi konularının, günlük yaşam pratiklerinin teorik temelini içermesi sebebiyle öğrencilerde hayal gücünün bulunmasının, konuları anlamayı kolaylaştıracağı bildirilmektedir. Kimya eğitimi programında da, benzer olarak, alan derslerinde bu yeterliliğe yer verilmediği belirtilirken meslek bilgisi ve genel kültür derslerinde yaratıcılığa değinilebildiği açıklanmaktadır. İlaveten, yaratıcılığın, öğrencinin geleceğe dair hayal kurma kapasitesi ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Son olarak, Biyoloji eğitimi programının, uygulamalı bir alan olması sebebiyle yaratıcı düşünceye imkan tanıdığı ifade edilmektedir. Ayrıca, programda, Bilim Tarihi ve Felsefesi gibi konulara da yer verildiği belirtilmektedir. Öte yandan öğrencilerin yaratıcılık bakımından ket vurulmuş olduğu da dikkati çeken katılımcı ifadelerindendir.

21. yüzyıl yeterliliklerinin karakter alt boyutuna bakıldığında liderliğe ilişkin katılımcı görüşleri, grup çalışmaları ve uygulamalı dersler eksenindedir. Coğrafya eğitimi programında, liderliğin, grup ödevleri ve geziler gibi kalabalık aktivitelerde olabildiği ancak teoride ifade edilene göre yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Tarih eğitimi programında ise bireysel performansların ön planda olduğu ve basit düzeyde iş birliklerinin görüldüğü vurgulanmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik eğitimi programlarında da, benzer olarak, liderlik yeterliliğinin bulunmadığı belirtilmektedir. Fizik, Kimya ve Biyoloji eğitimi programlarında ise grup olunan dersler ve ödevlerin, öğrencilerde liderlik yeterliliğini ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Yine de bu yeterliliğin kısıtlı olduğu, öğrencilerin olumlu tutumunun ve öğretim üyesinin yönlendirmesinin gerekliliği belirtilmektedir.

Aynı alt boyutta farkındalık ise derslerin alt kazanımlarında yer verilen konulardandır. Bu doğrultuda Coğrafya eğitimi programında beşeri çevreye değinilmesi ve STK'larla ilişkiler; Tarih eğitimi programında, öğretim üyesinin de farkındalığı doğrultusunda, konu anlatımlarında yer verilen aktarımlar; Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programında sosyal alan ve değerlerin, doğrudan, içeriklerde yer alması örneklendirilmektedir. Benzer bir ifadeyle, Matematik eğitimi programında günlük hayat problemlerine yer verilmektedir. Fizik, Kimya ve Biyoloji eğitimi programlarında ise yine öğretim üyesinin rolüne değinilmektedir. Buna ek olarak Fizik eğitiminin bir parçası olarak,

günlük hayatta kullanılan materyallere dönük bilinç önemli görülmektedir. Kimya ve Biyoloji eğitimi programlarında ise meslek bilgisi ve alan seçmeli derslerinin farkındalık kazandırmada daha ön planda olduğu vurgulanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin yaşayarak duyuşal farkındalık edinebildiği belirtilmektedir.

Karakter alt boyutunun son bileşeni olarak merak ise öğrenme ve öğretmenin temelinde görülmektedir. Ayrıca eğitim programından bağımsız biçimde var olması gerektiği de vurgulanmaktadır. Coğrafya eğitimi programında merakın, derslerin çekiciliklerinin değişmesi biçiminde yorumlandığı görülmektedir. Tarih eğitimi programında ise derslerin çekici olması halinin, öğretim üyesinin dersi çekici kılması ile gerçekleştiği vurgulanmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programında ise merak, programdan ve yürütücünden bağımsız olarak öğrencide yeterli düzeyde görülmemektedir. Buna gerekçe olarak ise öğrencilerin, daha hayati sebeplere, gündelik kaygılara sahip olduğu ifade edilmektedir. Matematik eğitimi programına bakıldığında öğrencinin zihninde sorular oluşturacak, heyecan ve ilgi yaratacak aktivitelerin varlığına değinilmektedir. Fizik, Kimya ve Biyoloji eğitimi programlarında ise, ortak olarak, günlük hayattan örneklerin veya öğrencilerin hazırlıklı gelmeleri gereken bir ders ortamı oluşturma merakı pekiştirdiği vurgulanmaktadır.

Son olarak, metaöğrenme alt boyutu incelendiğinde öğrencilerde yansıtmaya imkan tanıyan bir düşünce yapısının varlığının her eğitim programında bulunmadığı görülmektedir. Katılımcı görüşlerine göre müfredatlarda yansıtmaya yer verilse de uygulamada yansıtmaya yetersiz düzeydedir. Örneğin Coğrafya eğitimi programında müfredatta yansıtmaya yeterince yer verilmediği ancak sosyal boyutta yansıtmaya fikrinin aşılacak istendiği ifade edilmektedir. Öte yandan etkinlik kapsamının bulunmadığı da açıklanmıştır. Benzer olarak, Tarih eğitimi programında yansıtmaya yapmak amaçlansa dahi bunun, öğrenci tarafından içselleştirilemediğine ve öğretim üyesinin rol model olması ihtiyacına değinilmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programında ise verilen proje ve ödevlerin, ayrıca öğretim üyelerinin rolünün öğrencilerde yansıtmayı geliştirdiği ifade edilmektedir. Matematik eğitimi programında yansıtmaya yeterince olmadığı ifade edilirken Fizik eğitimi programında da uygulamalı ders raporlarından başka bir yansıtmaya imkanı sunulmadığı belirtilmektedir. Kimya ve Biyoloji eğitimi programlarında yansıtmaya ise alan derslerinde yer almadığı gibi öğrencinin altyapısı olmaksızın yerleşmesi güç bir yeterlilik olarak ifade edilmektedir.

Bu boyutun son yeterliliği olarak üstbiliş stratejileri ve araştırma ile problem çözmeye bakıldığında benzer stratejilere yer verildiği ancak araştırma ya da problem çözme gibi uygulamalı yeterliliklerin istenen düzeyde görülmediği dikkati çekmektedir. Buna göre Coğrafya eğitimi programında öğrenme stratejilerinin fazlasıyla bulunmadığı veya uygulanmadığı ifade edilmektedir. Araştırma ve problem çözmenin ise verilen ödevler bağlamında mümkün olduğu belirtilmektedir. Tarih eğitimi programında ise derslerin ve sorulan soruların, öğrencilerin zihin kapasitesini artırıcı olabileceği ancak öğretim üyesi merkezli ders anlatımlarının daha yaygın

olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmanın bulunduğu, problem çözmenin ise bulunmadığı belirtilmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programına bakıldığında kavram haritalarından geçmiş öğrenmelere dönmeye dek farklı stratejilere yer verildiği ifade edilmektedir. Öte yandan yoğun müfredat ve kısıtlı zamanın, öğrenme stratejilerinin kullanımını olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Tarih eğitimi programında görülen aksine problem çözmeye teşviğin olduğu da vurgulanmaktadır. Matematik eğitimi programında da, benzer olarak, kavram haritaları, dönüt verme gibi stratejilerin bulunduğu ancak yeterince uygulanmadığı belirtilmektedir. Ek olarak, problem çözme temel beceri olarak açıklanmakta ve araştırmanın da teşvik edildiği ifade edilmektedir. Fizik eğitimi programında ise özetleme, sarmal öğrenme, neden-sonuç ilişkilerini yorumlama ve dönüt stratejilerinin varlığına değinilmektedir. Ayrıca, Matematik eğitiminde görüldüğü gibi araştırma ve problem çözmeye yer verildiği vurgulanmaktadır. Kimya eğitimi programında ise uygulamalı ve yeni derslerde öğrenme stratejilerine ve özellikle dönüte yer verilebildiği belirtilmektedir. Araştırma ve problem çözmenin ise öğretim üyesinin yönlendirmesi ve öğrenci kapasitesinin yeterli olması durumunda mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Son olarak Biyoloji eğitimi programında sınıflandırma, dönüt gibi stratejilerin, ders içeriği ve öğretim üyesine göre, hemen her derste yer bulduğu ifade edilmektedir. Araştırma ve problem çözmenin ise uygulamalarda yer almasına rağmen kısıtlı zaman nedeniyle yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada edinilen veriler değerlendirildiğinde Coğrafya eğitimi programının, teorik ağırlıklı olarak, 21. yüzyıl yeterliliklerini teoriye entegre etse dahi pratiğe taşıyamadığı görülmektedir. Bu sonuç, pratiğin kısıtlı olması, öğrencinin ilgisinin olması ve mevcut ders içeriği ile doğrudan ilişkilidir. Tarih ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programlarında ise liderlik ve girişimcilik harici tüm yeterliliklerin teoriye entegre olduğu görülse de yine teori esaslılığın ve öğrenci ilgisinin önemi göze çarpmaktadır. Buna ek olarak öğretim üyelerinin aktif olduğu bir ders anlatımı eğilimi olduğundan öğretim üyelerinin bu yeterlilikleri geliştirmede daha fazla sorumluluk alması bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Matematik eğitimi programına bakıldığında bilgi ve beceri alt boyutlarındaki yeterliliklere göre karakter ve metaöğrenme alt boyutlarındaki yeterliliklerin daha az yer aldığı görülmektedir. Diğer alanlara benzer biçimde teori ve pratik uyumsuzluğu da dikkati çekmektedir. Öte yandan bu uyumsuzluğun, ders konuları itibarıyla çözülmesinin güç olduğu da dikkati çeken bir yorumdur. Fizik eğitimi programı değerlendirildiğinde 21. yüzyıl yeterliliklerinin özellikle girişimcilik, liderlik ve yansıtma bağlamında öğrencinin ilgisi çekmediği ve ölçümlerinin de zor olduğu öne çıkmaktadır. Kimya eğitimi programında ise alan derslerinde 21. yüzyıl yeterliliklerine yer verecek esnekliğin az olduğu önemli bir değerlendirmedir. İncelenen diğer programlara benzer biçimde, öğretim üyesinin etkisi ve öğrencinin kapasitesi de özellikle vurgulanan bir sonuçtur. Son olarak Biyoloji eğitimi programı ise yine teoride yeterli ama uygulamada yetersiz bir 21. yüzyıl

yeterlilik aktarımını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak geleceğin öğretmen adayları olarak mezunların, edindirilmek istenen bilgi ve becerinin tümünü alıp gitmediği önemli bir eleştiridir. Buna mukabil, 21. yüzyıl yeterliliklerinin, bilgi patlamasının yaşandığı bir dönemde sürekli güncellenme ve yeniden yapılandırma bağlamında ders programlarına entegrasyonu önemli görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde teorik eğitim veya uygulamalı eğitim ağırlıklı alanlardan mezun öğretmenlerin sahip oldukları 21. yüzyıl yeterlilikleri bakımından değişiklik göstermediği (Kafalı & Akçöltekin, 2024; Tunagür & Aydın, 2021; Gürültü vd., 2020) görülmüştür. Bu bağlamda teori ve uygulama temelli öğretmenlik alanlarının 21. yüzyıl yeterliliklerini edinmede farklılaşmayacağı öngörülebilir. Öte yandan bu çalışmalarda ifade edildiği kadarıyla öğrenciler, bilgi alt boyutunda ve özellikle dijital yeterlilik bağlamında yüksek düzeyde ilgi ve yeterlilik gösterebilmekte iken diğer boyutlarda öğrenci ilgisi yetersizdir. Bu veriler, katılımcıların öğrencilerin ilgisinin önemine yönelik vurgularını da desteklemektedir. Bunun yanı sıra, hem eğitim fakülteleri hem diğer fakültelerde konuyu ele alan benzer çalışmalar (Bozkurt, 2021; Güzel Özbek, 2023; İder & İpek, 2023; Köğçe vd., 2014) dikkate alındığında teorik temelli derslerde yer almasına rağmen pratik temelli derslerde bu yeterliliklere yer vermemesi, çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca, 21. yüzyıl yeterliliklerinin kazandırılmasında öğretim üyesinin yeterliliğinin tüm katılımcılarınca vurgulandığı bu çalışmayı, Özden ve diğerlerinin (2018) tüm üniversite mensuplarının ortaklaşa verimli çalışması biçimindeki önerisi de desteklemektedir. Bir başka önemli sonuca bakıldığında Göksün'ün (2016) doktora çalışması eğitim fakültelerinde bulunan öğrencilerin yoğun öğrenim programları ve kısıtlı zaman ilişkisinde 21. yüzyıl yeterliliklerini ancak orta düzeyde karşıladıklarını tespit etmiştir. Bu kapsamlı araştırma, mevcut çalışma verilerini de desteklemektedir. Son olarak dikkati çeken unsurlardan biri, incelenen 7 programdan 3'ünün akredite oluşudur. Nitekim akredite olmayan diğer programlara göre anlamlı bir fark bulunmaması dikkate değerdir. Alan yazında ise akreditasyonun, yükseköğretim programlarına standardizasyon getirdiği belirtilmekle beraber (Kahraman, 2024), 21. yüzyıl yeterlilikleri bakımından olumlu ve olumsuz değerlendirmelere rastlanılmamaktadır. Bu da alan yazında üzerinde durulması gereken bir boşluk olarak görülebilir.

Tüm bu sonuçların ışığında 21. yüzyıl yeterliliklerinin eğitim programlarına entegrasyonunda a) teoride ve pratikte eşit ağırlıkta yer verilmesi, b) öğretim üyelerinin de bu yeterliliklere sahip olması amacıyla eğitilmesi, c) yeterliliklerin kazanımlarının öğrencilerin ilgisini çekecek bağlamda planlanması, d) yoğun ders programları ve kısıtlı zamanı göz önünde bulundurarak, ders programlarına, doğrudan, ilgili yeterliliklere ilişkin kazanımların dahil edilmesi, e) kalite ve akreditasyon sistemlerinin değerlendirmelerinde, 21. yüzyıl yeterliliklerinin, öğretim kalitesinin bir güvencesi olarak ele alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- Arsovski, Z., Arsovski, S., & Lazić, M. (2007). Quality and accreditation in higher education. *Quality – The Magazine for the Promotion of Quality*, 17(1–2), 61–65.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bozkurt, F. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34–64. <https://doi.org/10.9779/pauefd.688622>
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 1–12.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). Evaluation of FATİH project in the consideration of 21st century skills. *GEFAD / GUJGEF*, 35(2), 209–229.
- Gelen, İ. (2017). P21–program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 1(2), 15–29.
- Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göksün, D. O., & Kurt, A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and 21st century teacher skills. *Education and Science*, 42(190). <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Güngör, A. (2019). *Eğitimde kalite ve akreditasyon*. Nobel.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2013). The defining characteristics of students of the 21st century by student teachers: A Twitter activity. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 436–455.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780–798. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051590>
- Güzel Özbek, A. (2023). 21. yüzyıl becerileri açısından çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri bölümlerinin program çıktılarının değerlendirilmesi. In 22. *Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Kongresi* (p. 165). Balıkesir, Türkiye.
- İder, S., & İpek, F. (2023). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 183–203. <https://doi.org/10.58568/firatilahiyat.1343560>
- Kafalı, C., & Akçöltekin, A. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bilimsel araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TroyAcademy*, 9(1), 51–77. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1365799>
- Kahraman, H. A. (2024). Hemşirelik öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri ile kariyer karar verme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Göbeklitepe Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(15), 73–82. <https://doi.org/10.55433/gsb.283>
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Şahin, S. M., & Yenmez, A. A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185–213.
- Ledward, B. C., & Hirata, D. (2011). *An overview of 21st century skills: Summary of 21st century skills for students and teachers*. Kamehameha Schools–Research & Evaluation.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Özden, D. Ö., Tayşi, E. K., Şahin, H. K., Kaya, S. D., & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya örneği. *Turkish Studies*, 13(27), 1163–1184. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tunagür, M., & Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1562–1580. <https://doi.org/10.30703/cije.877013>
- Yılmaz, B., Salar, R., Aslan, B., Sözbilir, M., & Keskin, A. (2023). Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon: Program akreditasyonunda Atatürk Üniversitesi'nin uygulamaları. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 3(2), 67–87. <https://doi.org/10.56682/ksydergi.1284982>
- Yılmaz, E., & Alkış, M. (2019). 21. yüzyıl yeterlilikleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *JILSES*, 5(1), 125–154. <https://doi.org/10.34137/jilses.578533>
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasında Son 10 Yıl: 2013-14 ve 2023-24 Yükseköğretim kurulu (YÖK) Verilerine Dayalı Boylamsal bir Politika Değerlendirmesi

Dr. Besim Can ZIRH, ODTÜ – Sosyoloji Bölümü, besimcan@gmail.com

Özlem GÜN, ODTÜ – Sosyoloji Bölümü

Özet

Tarihsel olarak Kuzey Amerika ve Avrupa merkezli bir gündem olan yükseköğretimin uluslararasılaşması 1990’lardan itibaren çok yönlü küresel bir mesele olarak literatürde geniş bir tartışma alanı bulmaktadır. Buna koşut olarak kavramın nasıl tanımlanacağı, ortaya çıkan yeni yönelimlerin nasıl çalışılacağı ve tartışılacağı farklı disiplinlerde farklı kuramsal ve yöntemsel problemlerle ele alınmaktadır. Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısı geride bıraktığımız on yıllık dönem içerisinde 170 ülkeden 49,052 öğrenciden 196 ülkeden (artış %15,29) gelen 336,306 öğrenciye (artış %685,61) yükselmiş ve Türkiye OECD üyesi ülkeler arasında en çok sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan yedinci ülke konumuna gelmiştir. Bu çalışma Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında son 11 yılda yaşanan dönüşümleri Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) kamuya açtığı veriler üzerinden boylamsal bir politika değerlendirmesi çerçevesinde tartışmayı amaçlamaktadır. Bu tartışma Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması alanında sorumlu kurumların son 11 yılda gerek strateji belgesi gibi dokümanlarla gerekse de basına yönelik yaptığı açıklamalardaki eğilimlerin ve öngörülerin tartışılması açısından önemli bir zemin sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yabancı uyruklu öğrenci, yükseköğretimin uluslararasılaşması, bölgesel uluslararasılaşma, betimsel politika analizi, Türkiye

Abstract

The internationalization of higher education, historically a North American and European-centric agenda, has been a multifaceted global issue, attracting extensive debate in the literature since the 1990s. Consequently, the conceptualization of this phenomenon and subsequent analysis and discourse on emergent trends have been addressed across various academic disciplines, thereby addressing a range of theoretical and methodological challenges. The number of international students coming to Turkey increased from 49,052 students from 170 countries (a 15.29% increase) to 336,306 students from 196 countries (a 685.61% increase) in the past ten years, thus making Turkey the seventh country hosting the largest number of international students among OECD member countries. The objective of this study is to examine the transformations in the internationalization of higher education in Turkey over the last decade. The analysis will utilize data made public by the Council of Higher Education (YÖK) within the framework of a longitudinal policy assessment.

Keywords: foreign students, internationalization of higher education, regional internationalization, descriptive policy analysis, Türkiye

Giriş

Cumhurbaşkanı Recep Tayip Erdoğan, 6 Mayıs 2024 tarihli Cumhurbaşkanlığı Kabinesi Toplantısı'nın ardından yaptığı basın açıklaması kapsamında Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrenciler konusuna da değinmiş ve konuyla ilgili olarak şu çerçeveyi çizmiştir (İletişim Başkanlığı, 08.05.2024):

“Bugün dünyanın 198 farklı ülkesinden yaklaşık 340 bin öğrenci Türkiye’de yükseköğrenim görüyor. Uluslararası öğrenci hareketliliğinden aldığımız payın artması korkulacak değil gurur duyulacak bir durumdur. İyi yönetilirse Türk ekonomisi, diplomasisi ve üniversiteleri adına büyük bir kazanım olacaktır. ‘Türkiye’ye yabancı öğrenci gelsin’ demek ‘devletimizin nüfuz alanı büyümesin, ülkemiz kabuğunu kırmassın’ demektir. Hukuku çiğneyen, kanun, nizam ve genel ahlaka aykırı davranan varsa; böyle bir durumda devletin ilgili kurumları gereğini yapar ve yapacaktır. Bazı 5’inci kol elemanları tarafından... sosyal medyada körüklenen lümpen ırkçılığın asla iyi niyetle olmadığı açıktır.”

Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın açıklamasıyla ilgili olarak altı çizilmesi gereken iki önemli husus şu şekilde tartışmaya sunulabilir. Öncelikle Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nde açıklanan resmi istatistiklere göre Türkiye’de öğretim gören yüksek öğretim kayıtlı öğrenci sayısı (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört toplam düzeyde) 2024-25 akademik yılı itibarıyla 6 milyon 850 bin olarak kaydedilmiştir. Cumhurbaşkanı’nın dile ifade ettiği sayı bu toplamın yüzde 5’ine denk gelmekte ve Türkiye’nin uluslararası öğrenci hareketliliği açısından dünyada önemli bir konuma yükseldiğine, uluslararası raporların da doğruladığı biçimde (OECD, 2023; IOM, 2024), işaret etmektedir.

Diğer yandan, alıntılanan açıklamanın yer aldığı konuşmanın diğer kısımları okunduğunda Türkiye açısından yükseköğretimin uluslararasılaşmasının sadece eğitim ya da bu düzeydeki eğitimin ekonomik getirileri açısından değil 2010’larla birlikte yeni bir yön ve ivme kazanan ülkenin uluslararası ilişkiler politikaları bağlamında özel/özgün bir anlamı da olduğu görülmektedir. Nitekim Cumhurbaşkanı, Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler konusunu, Türkiye’nin 2005 yılını “Afrika Yılı” ilan etmesiyle resmi bir uluslararası strateji olarak

izlenmeye başlanan “Afrika Açılımı” politikalarına dair gündem çerçevesinde dile getirmiş ve hemen öncesinde şunları ifade etmiştir:

“Eğitim ve kültür alanında da kıtayla iş birliğimizi geliştiriyoruz. Türk üniversitelerinin misafir öğrenciler için giderek bir eğitim üssü hâline geldiğini görüyoruz. Afrika Kıtası’nı ziyaretlerimizde Türkiye mezunu Türkçe konuşan, kendisini milletimizin gönül elçisi olarak gören bakanlarla, iş insanlarıyla, akademisyenlerle, siyasetçilerle karşılaşıyoruz.”

Yükseköğretimin uluslararasılaşma konusunun Türkiye açısından bölgesel ve küresel uluslararası politikalar kapsamında bir gündem olması yeni bir durum değildir. Türkiye’nin 1989-90 akademik yılı için Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) ile imzaladığı “Kültürel ve Bilimsel Değişim Anlaşması” başlıklı öğrenci değişimine zemin hazırlayan anlaşma SSCB’nin dağılması ardından önce Azerbaycan ve sonrasında Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve belirli devletler vatandaşlığında yaşayan Türk topluluklarına ilişkin imzalanan anlaşmalarla “Büyük Öğrenci Projesi” olarak bir devlet politikası olarak resmiyet kazanmıştır (Arslan, 1994: 3). Gerçekleştirdiği resmi ziyaretler kapsamında bu anlaşmaların imzalanmasını sağlayan dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel’in konuyla ilgili 1992 yılında dile getirdiği şu görüş yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunun Türkiye açısından tarihsel olarak bölgesel ve küresel uluslararası politikalar açısından özel bir önem taşıdığına işaret etmektedir: “Öz kardeşlerimiz ve evlatlarımız olan bu öğrenciler Devletimizin ihtimamı, Milletimizin şefkat ve cömertliğine emanet edilmişlerdir. Bu gençler Büyük Türk Dünyası’nın ve insanlığın gelecekteki teminatlarıdır” (MEB, 1998: 3).

Diğer yandan, 2000’lerin ikinci yarısından BÖP üzerine yapılan değerlendirmeler bu özgün uluslararası projenin amaçlandığı gibi çalışmadığını ortaya koymaktadır. BÖP kapsamında 1992 yılından 2011 yılına kadar 42 bin burs kontenjanı tanımlanmış fakat anlaşmalı olunan ülkelerden sadece 31 bin öğrenci bu çerçeve programa başvuru yapmış ve burs almaya hak kazananların ise sadece 9 bini başarıyla mezun olup diploma alabilmiştir (Özoğlu, 2012: 23-25). BÖP üzerine farklı dönemlerde hazırlanan değerlendirme raporlarında, projenin üç önemli eksikliğini ortaya konulmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin ülkelerinden gelmeden önce Türkiye’ye uyum ile ilgili yeterince

bilgilendirilmemesidir. İkincisi, Öğrencilere Türkiye’ye geldikten sonraki süreçte yeterli düzeyde rehberlik hizmeti sağlanmamasıdır. Sonuncusu ise mezuniyet sonrası öğrencileri takip edecek bir yapının bulunmamasıdır.

Türkiye’nin 2010’larla birlikte yeniden yapılandığı uluslararası strateji politikalarının önemli bir bileşeni olan diaspora seferberliği yönetmek üzere kurulan Yurtdışı Türkler Başkanlığı (YTB) kapsamında 2012 yılından itibaren “Türkiye Bursları” verilmeye başlanmıştır. Türkiye Bursları’nın kuruluşu amacıyla öncelikle 1993 yılından bu yana yukarıda sayılan beş Türk Cumhuriyeti’nin yanı sıra Tacikistan, Tataristan ve Kırım’da düzenlenen “Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Toplulukları Sınavı” (TCS) kaldırılmış ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından sağlanmakta olan “Hükümet Bursu”, “Devlet Bursu”, “Bakanlık Bursu”, “Türk Diyanet Vakfı Bursu” farklı çerçevelerden sağlanan burslar tek bir çatı altında toplanmıştır (Özoğlu, 2012; Öztürk 2014).

Bu kapsamdan Türkiye Bursları, Türkiye’nin değişen ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları cevaplamaya yönelik çeşitlenen stratejileri kapsamında 1990’larda hayata geçirilen BÖP’nin bir devamı olarak değerlendirilebilir. Nitekim, yine bu dönemde “yükseköğretimin uluslararasılaşması” meselesi Türkiye’nin 2023 yılında dünyanın en büyük 10 ekonomisi arasına girme hedefi kapsamında anılmaya başlanmış ve iktidar partisinin seçim beyannamelerinden YÖK gibi ilgili kurumların strateji belgelerine kadar farklı resmi düzlemlerde kullanılır olmuştur. 2014 yılına gelindiğinde Türkiye Bursları’na 176 ülkeden 82 bin başvuru gerçekleşmiş ve programın açıldığından itibaren geçen iki yıllık sürede 12 bin öğrenci bu burslar kapsamında Türkiye’de yükseköğretim görmek üzere Türkiye’ye gelmiştir (Günay, 2014: 9).

Tarihsel olarak Kuzey Amerika ve Avrupa merkezli bir gündem olan yükseköğretimin uluslararasılaşması 1990’lardan itibaren çok yönlü küresel bir mesele olarak literatürde geniş bir tartışma alanı bulmaktadır. Buna koşut olarak kavramın nasıl tanımlanacağı, ortaya çıkan yeni yönelimlerin nasıl çalışılacağı ve tartışılacağı farklı disiplinlerde farklı kuramsal ve yöntemsel problemlerle ele alınmaktadır (Beelen ve Jones, 2020; Hunter, vd., 2023).

YÖK’ün resmi internet sayfasında kamuya açık olarak erişime sunduğu veri kümelerine bakıldığında 2013-14 akademik yılında Türkiye’de 170 ülkeden gelen 49,052 “yabancı uyruklu öğrenci” (YUÖ) olduğu görülmektedir. Bu

sayı 10 yıllık bir sürecin ardından 2023-24 akademik yılında 196 ülkeden (artış %15,29) gelen 336,306 öğrenciye (artış %685,61) yükselmektedir. OECD'nin 2023 yılında açıkladığı verilere göre 2021 yılında Türkiye; Birleşik Devletler (833 bin), Birleşik Krallık (601 bin) ve Almanya gibi ülkelerin ardından 224 bin öğrenci ile OECD üyesi ülkeler arasında en çok sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapan yedinci ülke konumundadır (OECD, 2023: 35, 36).

Diğer yandan, Türkiye'den giden öğrencilerin ağırlıklı Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'daki ülkelere yönelirken aldığı öğrencilerin ise ağırlıklı Asya, Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülkelerinden geldiğini ayrıca not etmek gerekir. Uluslararası öğrenci aldığı ve verdiği coğrafyalara bakıldığında Türkiye'nin yükseköğretimin uluslararasılaşması, "evde" ve "bölgesel uluslararasılaşma" konu başlıkları açısından önemli bir vaka teşkil edildiği söylenebilir.

Türkiye tarihsel olarak yurtdışında yükseköğrenim gören uluslararası öğrenciler için önemli bir kaynak ülke olarak kabul edilmektedir (Kondakçı, 2011). Bu durum Sovyetler Birliği'nin yıkılması ardından, Türkiye'nin Orta Asya ülkelerine yönelik 1992 yılında başlattığı "Büyük Öğrenci Projesi" sonrasında değişmeye başlamış (Özoğlu vd., 2015) ve yükseköğretimin uluslararasılaşma Türkiye açısından 2000'lerle birlikte bir kamu diplomasisi aracı olarak anlam kazanmıştır (Budak ve Terzi, 2021). Kondakçı vd. (2016) Türkiye'nin sahip olduğu özgün konumu "bölgesel uluslararasılaşma" olarak kavramsallaştırmaktadır. Çalışma, bu hattı izleyerek YÖK'ün kamuya açmış olduğu veri kümelerinden bu tartışmaya katkı yapmayı amaçlamaktadır.

Bu kapsamda çalışma, Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında son 11 yılda yaşanan dönüşümleri Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) kamuya açtığı veriler üzerinden boylamsal bir politika değerlendirmesi çerçevesinde tartışmayı amaçlamaktadır. YÖK'ün açıklamış olduğu veri kümeleri gelen öğrencilerin cinsiyetleri, geldikleri ülke uyrukları, Türkiye'de tercih ettikleri/yerleştirildikleri üniversiteler ile bölümler ve dolayısıyla il dağılımlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla, işaret edilen veri kümeleri Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması alanında sorumlu kurumların son 10 yılda gerek strateji belgesi gibi dokümanlarla gerekse de basına yönelik yaptığı açıklamalardaki eğilimlerin ve öngörülerin tartışılması açısından önemli bir zemin sunmaktadır.

Yöntem

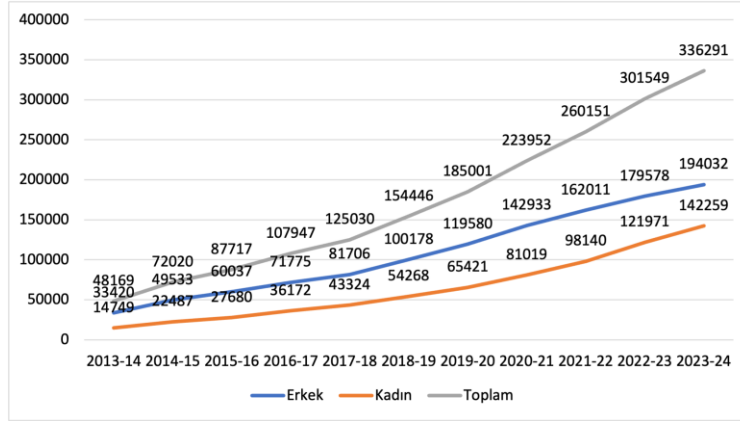
Çalışmanın yöntemi YÖK'ün kamuya açtığı 2013-14 akademik yılından 2023-24 akademik yılına kadarki 11 yılı kapsayan dönemde Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerine ilişkin veri kümeleri üzerinden Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması alanındaki politikaları kanıta-dayalı olarak boylamsal ve betimsel analizini amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışma Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması alanında sorumlu kurumların politika belgelerinde çizilen çerçevenin işaret edilen veri kümelerinin analizine dayalı olarak tartışılmasını amaçlamaktadır. Boylamsal açıdan işaret edilen 11 yılda Türkiye'de öğrenim gören “yabancı uyruklu öğrenci” sayılarındaki değişimler betimsel yaklaşımla Türkiye'nin 2010'larla birlikte değişen uluslararası politikalarıyla olan ilişkisi kapsamında tartışılacaktır. Türkiye'nin iki yüze yakın ülkeden 350 bin uluslararası öğrenci misafir ettiği düşünülürse sınırlı bir sunum kapsamında işaret edilen verinin tümüyle tartışılmasının mümkün olamayacağı açıktır. Bu nedenle çalışma kapsamında yukarıda tanımlanan veri setinden belirli eksenlere ve ülke vakalarına odaklanılarak bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalar açısından belirli araştırma güzergahları tartışılacaktır.

Bulgular

İncelemenin **ilk eksen**i Türkiye'ye yükseköğretim görmek üzere gelen uluslararası öğrencilerin toplam sayısında ve cinsiyet dağılımında yaşanan değişimdir (Tablo 1). 2013-14 akademik yılında Türkiye'ye 48 bin uluslararası öğren yüksel eğitim almak üzere gelmişken kayıt edilmişken, Türkiye'nin bu tarihten itibaren uyguladığı politikalara koşut olarak, bu sayı 2023-24 akademik yılında yüzde 698'lik bir artışla 335 bin olarak kaydedilmiştir. Bu artış oranı erkek öğrencilerde yüzde 580 olurken kadın öğrencilerde ise yüzde 964 olmuştur. Diğer bir açıdan 2013-14 akademik yılında erkek öğrencilerin toplam öğrenci nüfusu içindeki oranı yüzde 69,3 iken 2023-24 akademik yılında kadın öğrencilerin toplam öğrenci nüfusu içindeki oranı, 2013-14 akademik yılındaki yüzde 30,7'den, yüzde 42,3'e yükselmiştir. Tablo 1'de görüleceği üzere tüm artışlar herhangi bir dalgalanma yaşanmadan kademi ve düzenli olarak gerçekleştirmiş ve Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci nüfusu içinde kadın öğrenci oranı artmıştır.

Tablo 1

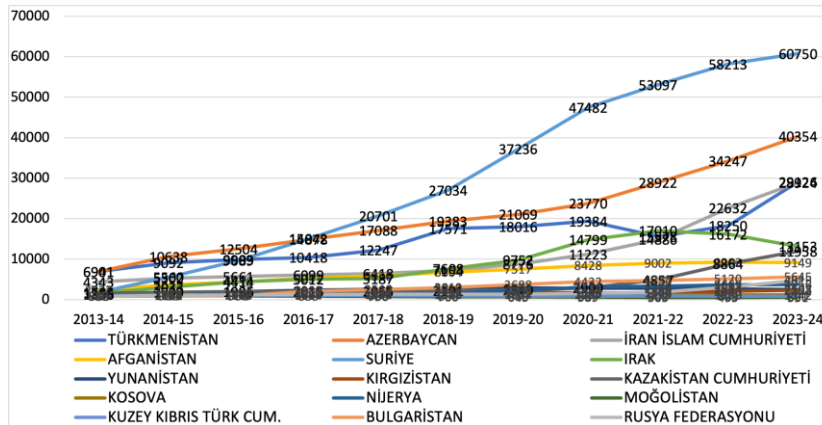
2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arası 11 Yıllık dönemde uluslararası öğrenci sayıları değişimi cinsiyet ekseninde.



İncelemenin **ikinci eksen** Türkiye'ye yüksek eğitim görmek üzere gelen uluslararası öğrencilerin sahip oldukları vatandaşlığa göre kayıt altına alınan uyruklarıdır. Burada gereksiz tekrar (totoloji) gibi görünen “uyruk” ve “vatandaşlık” arasında ayırma giden vurgu aşağıda Bulgaristan ve Yunanistan ülke odaklarına ilişkin verilerde tartışılacaktır.

Tablo 2

2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arası 11 yıllık dönemde en çok öğrenci gelen ilk 15 ülke dağılımı.



2013-14 akademik yılında Türkiye'ye yüksek öğrenim için en çok uluslararası öğren gelen ilk 15 ülkenin 2023-24 akademik yılına kadar geçen sonraki 11 yıllık dönemdeki öğrenci sayısı değişimi Tablo 2'de gösterilmektedir. Bu tablonun anlaşılması açısından 2013-14 akademik yılında ilk 15 listesinde olan ülkelerin (a) 2023-24 akademik

yılındaki sıralamalarını ve (b) arada geçen zamandaki değişimi ve ayrıca (c) bu son akademik yılın ilk 15 ülkesine listesine yeni giren ülkeleri gösteren Tablo 3 hazırlanmıştır.

Tablo 3

2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arası 11 yıllık dönemde en çok öğrenci gelen ilk 15 ülke listesinde yaşanan değişim.

Uyruk	Sıralama	2013-14	Sıralama	2023-24	Sıralama	Uyruk	2023-24
TÜRKMENİSTAN	1	6941	3	29126	1	SURİYE ARAP CUMHURİYETİ	60750
AZERBAIJAN	2	6901	2	40354	2	AZERBAIJAN CUMHURİYETİ	40354
İRAN İSLAM CUMHURİYETİ	3	4343	4	28924	3	TÜRKMENİSTAN	29126
AFGANİSTAN	4	2332	8	9149	4	İRAN İSLAM CUMHURİYETİ	28924
SURİYE	5	1785	1	60750	5	IRAK CUMHURİYETİ	13153
IRAK	6	1585	5	13153	6	KAZAKİSTAN CUMHURİYETİ	11958
YUNANİSTAN	7	1501	25	2508	7	MISIR ARAP CUMHURİYETİ	10695
KIRGIZİSTAN	8	1410	26	2282	8	AFGANİSTAN İSLAM CUM.	9149
KAZAKİSTAN CUMHURİYETİ	9	1306	6	11958	9	SOMALİ FEDERAL CUMHURİYETİ	8872
KOSOVA	10	925	35	1142	10	YEMEN CUMHURİYETİ	7927
NİJERYA	11	876	21	3756	11	ÜRDÜN HAŞİMİ KRALLIĞI	7145
MOĞOLİSTAN	12	862	56	551	12	ÖZBEKİSTAN CUMHURİYETİ	6247
KUZAY KIBRIS TÜRK CUM.	13	860	43	800	13	SUDAN CUMHURİYETİ	5847
BULGARİSTAN	14	843	14	5645	14	BULGARİSTAN CUMHURİYETİ	5645
RUSYA FEDERASYONU	15	825	19	4815	15	FİLİSTİN DEVLETİ	5644

Tablo 3’de görülen yeşille aydınlatılmış olanlar 2013-14 akademik yılındaki en çok öğrenci gelen ülke listesindeki konumunu yükseltenler, sarıyla işaretlenenler konumunu sabit tutanlar, turuncuyla işaretlenenler ise konumunu koruyamayan ve sıralamada aşağı düşen ülkelerdir. Maviyle aydınlatılmış olanlar ise 2013-14 akademik yılında listede olup 2023-24 akademik yılında ilk 15’deki konumu kaybeden ya da tersi olarak bu akademik yılda listeye giren ülkelerdir.

Suriye’nin bu tablolardaki konumunu bir istisna olarak değerlendirmek gerekmektedir. 2011 yılında Suriye’de başlayan çatışmaların bölge ülkelerinin de dahil olduğu çok taraflı bir iç savaşa evrilmesi ve Beşar Esad’ın 2024 yılı Aralık ayında ülkeyi terk etmesine kadar geçen sürede 14 milyon kişinin yerinden edildiği tahmin edilmektedir (UNHCR). Bu sayının 7 milyonu Türkiye başta olmak üzere Lübnan, Ürdün ve Irak gibi bölge ülkeleri ve Almanya başta olmak üzere belirli Avrupa ülkelerine göç etmiş diğer kısmı ise ülke içinde mülteci konumuna düşmüştür. Türkiye çatışmaların başladığı 2011 yılından uygulamaya başladığı “açık kapı politikası” nedeniyle bugün halen dünyada en çok sayıda Suriyeli mülteciye evsahipliği yapan ülke konumundadır. Bu nedenle YÖK’ün istatistiklerine

“Suriye” uyruk referansıylayansayan öğrencilerin çok büyük kısmının Türkiye’de “geçici koruma statüsü” kapsamında bulunan Suriyeli göçmenler olduğunu not edilmelidir.

Azerbaycan (yüzde 584’lık bir artışla) ve Bulgaristan’ın (yüzde 669’luk bir artışla) Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması alanında büyük dönüşümlerin yaşandığı bu 11 yıllık dönemde listedeki yerlerini korumuştur. Bu durum Türkiye’nin bölgesinde, tarihsel bağlarla güncel ilişkiler kurabildiği coğrafyaların düşünülmesi açısından ilginç bir veri olarak tartışılabilir.

1992-2011 yılları arasında süren Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) açısından da en önemli ülke olan Azerbaycan’ın bu yeni dönemde konumunu koruyarak diğer Türki cumhuriyetlerden ayrılmaktadır. Diğer yandan Bulgaristan, tıpkı Yunanistan gibi, önemli sayıda etnik Türk azınlığa sahip bir ülkedir. 2010’lardan itibaren bir devlet stratejisi olarak izlenmeye başlanan yükseköğretimin uluslararasılaşması politikalarının bu ülkelerdeki “soydaş” nüfusa erişebilmiş ve etkilemiş olması önemli bir diğer bulgudur.

2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arasında geçen 11 yılda en çok öğrenci gönderen ilk 15 ülke listesindeki konumları kaybeden ülkelere baktığımızda, yine Türkiye’nin tarihsel hinterlandında değerlendirilebilecek, Kosova (10’uncu sıradan 35’e), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (13’üncü sıradan 43’e) ve Yunanistan (7’inci sıradan 25’e) gibi ülkelerin yaşadığı dönüşüm ayrıca not edilmelidir. Bu ülkelerin istatistiklerine yakında bakıldığında Türkiye’ye gelen öğrenci sayılarında yüzde 7 azalma kaydeden KKTC dışındaki iki ülkenden gelen öğrenci sayılarının yüzde 25 ila 65 arasında arttığı görülmektedir. Dolayısıyla bu ülkelerden öğrenci sayıları düzenli olarak artarak devam etmiş ve fakat olarak diğer ülkelerden gelen öğrenci sayılarında yaşanan büyük artışların istatistiki gölgesinde kalmıştır. Diğer yandan; Filistin, Mısır, Somali, Sudan, Ürdün ve Yemen gibi ülkelerden gelen öğrenci sayılarında artış Türkiye’nin 2010’lar sonrasında Kuzey Afrika ve Ortadoğu bölgelerine yönelik gelişen yeni açılım politikalarının bir sonucu olarak okunabilir.

Çalışmanın odaklandığı veri seti açısından **bir diğer önemli eksen** gelen öğrencilerin tercih ettiği üniversiteler sıralamasında yaşanan değişimdir. Bu değişimi göstermek amacıyla, tıpkı Tablo 3’de olduğu gibi, 2013-14

akademik yılında en çok öğrenci alan ilk 15 üniversite listesi temel alınarak 2023-24 yılındaki listeye karşılaştırmalı bir değerlendirmeye gidilmiştir.

Tablo 4

2013-14 ve 2023-24 akademik yıllarında en çok öğrenci alan ilk 15 üniversite sıralamaları karşılaştırma.

Üniversite	Sıralama	2013-14	Sıralama	2023-24	Üniversite	2023-24
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	1	3046	4	10180	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	18474
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	2	2143	36	2483	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ	11554
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	3	2078	1	18474	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	11240
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	4	2018	28	3263	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	10180
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	5	1817	52	2031	İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ	9976
GAZİ ÜNİVERSİTESİ	6	1695	60	1787	KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİ	7505
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	7	1425	3	11240	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	6464
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	8	1328	24	3689	ALTINBAŞ ÜNİVERSİTESİ	6225
EGE ÜNİVERSİTESİ	9	1316	42	2394	İSTANBUL NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ	5913
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	10	1124	15	5020	İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ	5850
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	11	1075	64	1670	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	5800
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	12	1042	107	954	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	5745
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	13	1002	7	6464	İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	5653
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	14	927	14	5196	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	5196
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	15	923	12	5745	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	5020

Tablo 4’de görülen yeşille aydınlatılmış olanlar 2013-14 akademik yılındaki en çok öğrenci alan üniversitesi listesindeki konumunu yükseltenler, sarıyla işaretlenenler konumunu sabit tutanlar, turuncuyla işaretlenenler ise konumunu koruyamayan ve sıralamada aşağı düşen ülkelerdir. Maviyle aydınlatılmış olanlar ise 2013-14 akademik yılında listede olup 2023-24 akademik yılında ilk 15’deki konumu kaybeden ya da tersi olarak bu akademik yılda listeye giren üniversitelerdir.

Bu listenin değerlendirilmesinde YÖK’ün veri tabanında açık öğretimde öğrenim gören öğrenci sayılarının ayrıştırılmadığı ve dolayısıyla Anadolu Üniversitesi’nin sıralamadaki yükselişinin, Tablo 3’de Suriye örneğindeki gibi, bir istisna olarak görülmesi gerektiği not edilmelidir. Buna karşın en temel bulgu Dokuz Eylül, Karabük ve Kütahya dışında 2023-24 akademik yılında listeye beş özel üniversitenin girmiş olduğudur. 2013-14 akademik yılı listesinde yerini kaybeden Gazi, Marmara ve ODTÜ gibi BÖP döneminde önemli merkezler olan büyük kamu üniversitelerinin aldıkları uluslararası öğrenci sayılarında bir azalma olmadığı fakat listeye yeni giren kamu ya da özel üniversitelerin aldıkları öğrenci sayılarındaki büyük artışların istatistiki olarak gölgesinde kaldıkları ayrıca not edilmelidir (Tablo 5).

Tablo 5

2023-24 akademik yılında en çok öğrenci alan ilk 15 üniversite listesine giren kamu ve özel üniversitelerin 2013-14 akademik yılıyla karşılaştırmalı tablosu.

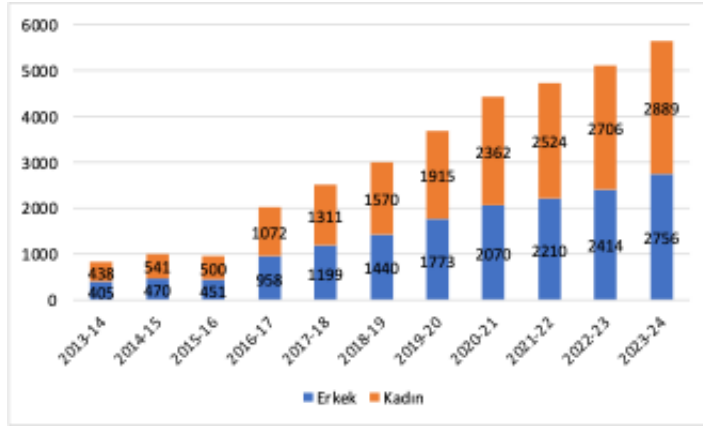
		Öğrenci Sayısı	Toplam İçindeki Payı	Öğrenci Sayısı	Toplam İçindeki Payı	Değişim
	TÜRKİYE	48169	100%	336291	100%	698,14%
		2013-14	2013-14	2023-24	2023-24	ARTIŞ
2	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ	73	0,15	11554	3,44	15827%
5	İSTANBUL MEDİPOL ÜNİ	49	0,1	9976	2,97	20359%
6	KÜTAHYA Dumlupınar ÜNİ	116	0,24	7505	2,23	6469%
8	ALTINBAŞ ÜNİVERSİTESİ	0	0	6225	1,85	NA
9	İSTANBUL NİŞANTAŞI ÜNİ	7	0,01	5913	1,76	84471%
10	İSTANBUL GELİŞİM ÜNİ	11	0,02	5850	1,74	53181%
11	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	923	1,92	5800	1,72	628%
13	İSTANBUL AYDIN ÜNİ	838	1,74	5653	1,68	674%

Bu çalışma kapsamında son olarak Bulgaristan ve Yunanistan ülke örneklerinde değişime birer vaka olarak bakılmasının anlamlı olacağı düşünülmüştür. Aşağıdaki tablolar (Tablo 6, 7, 8 ve 9) incelendiğinde bu iki ülke vaka incelemesinden şu üç temel sonuç çıkarılabilir: (a) Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasına ilişkin politikaların hayata geçirildiği 2012 yılı sonrası dönemde her iki ülkeden gelen öğrenci sayıları farklı oranlarda olmakla birlikte aşamalı olarak artmıştır. Bu anlamda her ikisi de Avrupa Birliği üyesi olan bu ülkelere gelen öğrenci sayılarındaki süreklilik Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması açısından sürdürülebilir meselesinin tartışılması ve anlaşılması açısından önemlidir. (b) Bunun yanı sıra çalışmanın odaklandığı 11 yıllık dönemin tümünde bu iki ülkeden gelen öğrenci sayılarında kadın öğrenci oranları erkek öğrenci oranlarına göre diğer ülkelerden farklı olarak yüksektir. Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında cinsiyet boyutu (erkek ve kadın öğrencilerin ülke ve bölüm tercihleri) üzerine çalışmalar son derece az olduğu bu kapsamda not edilmelidir. (c) Bir diğer dikkate değer durum ise bu iki ülkeden gelen öğrencilerin tercih ettiği üniversitelerdeki yoğunlaşmadır. Bu yoğunlaşmanın nedenlerinin (kültürel ya da coğrafi yakınlık, bölüm tercihleri, ulaşım gibi lojistik konular) anlaşılması Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasına dair politikaların geliştirilmesi açısından ayrıca önemli olacaktır.

Tüm bu özellikler ışığında Bulgaristan ve Yunanistan, yükseköğretimin uluslararasılaşması anlamında (a) Türkiye'nin tarihsel ilişkileri olduğu coğrafyalarla uluslararasılaşma çerçevesinde toplumsal ilişkiler geliştirilebilmesi açısından ve (b) Türkiye'nin sahip olduğu "bölgesel uluslararasılaşma" kapasitesinin değerlendirilmesi yönünde özgür bir örnek sunmaktadır.

Tablo 6

2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arasında Bulgaristan'dan gelen öğrenci sayılarındaki cinsiyet karşılaştırmalı değişim.



Tablo 7

2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arasında Bulgaristan'dan gelen öğrencilerin en çok tercih ettikleri ilk 15 üniversite listesindeki değişim.

Üniversite	2013-14	Sıralama	2023-24	Sıralama	Üniversite	2023-24
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	95	1	301	5	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	789
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	84	2	442	3	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	578
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	73	3	789	1	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	442
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	63	4	52	20	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	417
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	50	5	417	4	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	301
EGE ÜNİVERSİTESİ	48	6	225	6	EGE ÜNİVERSİTESİ	225
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	36	7	55	19	KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ	224
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	30	8	578	2	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	197
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	23	9	15	51	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ	192
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	20	10	163	10	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	163

Tablo 8

2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arasında Yunanistan'dan gelen öğrenci sayılarındaki cinsiyet karşılaştırmalı değişim.



Tablo 9

2013-14 ve 2023-24 akademik yılları arasında Yunanistan'dan gelen öğrencilerin en çok tercih ettikleri ilk 15 üniversite listesindeki değişim.

Üniversite	2013-14	Sıralama	2023-24	Sıralama	Sıralama	Üniversite	2023-24
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	482	1	878	1	1	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	878
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	193	2	120	6	2	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİ	249
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	119	3	135	5	3	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	223
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	109	4	38	9	4	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİ	206
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	76	5	223	3	5	BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	135
EGE ÜNİVERSİTESİ	60	6	32	12	6	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	120
NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ	37	7	206	4	7	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	45
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	35	8	41	8	8	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	41
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	25	9	45	7	9	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	38
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	24	10	35	11	10	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	35

Tartışma ve Sonuç

Türkiye gerek bulunduğu coğrafya gerekse de bu coğrafyayla olan tarihsel ilişkileri nedeniyle yükseköğretimin uluslararasılaşması tartışmaları açısından özgün bir örnek sunmaktadır. 1950'lerden günümüze öğrenci gönderen bir ülke olan Türkiye, 1991 yılında SSCB'nin yıkılması ardından Orta Asya ülkelerine başlattığı "Büyük Öğrenci Projesi" 2011 yılına kadar sürmüş ve geriye bu alandaki politikalar açısından önemli tartışma gündemleri bırakmıştır. Bu dönemi takiben Türkiye, 2010'larla birlikte bölgesel konumunu yeniden tanımladığı yeni bir uluslararası ilişkiler stratejisi geliştirmiş ve yükseköğretimin uluslararasılaşması gerek iktidar partisinin seçim beyannamelerinden gerekse YÖK gibi ilgili kurumların strateji belgelerine kadar farklı resmi düzlemlerde bu yeni politik stratejinin önemli bir bileşeni olarak anılır olmuştur. Bu kapsamda 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler

Başkanlığı çatısı altında, Türkiye Cumhuriyeti tarafından sağlanmakta olan “Hükümet Bursu”, “Devlet Bursu”, “Bakanlık Bursu”, “Türk Diyanet Vakfı Bursu” farklı çerçevelerden sağlanan bursların tek bir başvuru sistemi üzerinden “Türkiye Bursları” olarak yeniden tanımlanması önemli bir milat kabul edilmelidir.

Bu çalışma Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında, işaret edilen bu dönemden sonra geçen son 11 yılda yaşanan dönüşümleri Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) kamuya açtığı veriler üzerinden boylamsal bir politika değerlendirmesi çerçevesinde tartışmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda değişen uluslararası öğrenci sayıları ve öğrencilerin cinsiyet dağılımı, en çok öğrenci gelen ilk 15 ülke listesinde yaşanan değişimler, aynı dönemde en çok uluslararası öğrenci alan ilk 15 üniversite listesinde yaşanan değişimler ve vaka incelemesi olarak Bulgaristan ve Yunanistan ülkelerine odaklanılarak boylamsal ve betimsel, sınırlı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeye dayalı olarak şu sonuçlar ve öneriler geliştirilebilir.

- 2013-14 ve 2023-24 akademik yıllarını kapsayan 11 yıllık döneme ilişkin YÖK tarafından sağlanan resmi istatistikler incelendiğinde Türkiye’nin yükseköğretimin uluslararasılaşması alanında bölgesel konumuna ve değişen uluslararası ilişkiler stratejilerine dayalı olarak önemli bir aktör haline geldiği açıktır.
- İktidar partisi ve ilgili kurumlar yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunu geniş kapsamlı bir politika olarak görmekte ve desteklenmeye devam edileceğini beyan etmektedir.
- Buna karşın bu alandaki gelişmeleri makro veriler ışığında belirli özel odaklarda niteliksel olarak destekleyecek çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Böylesi bütünsel değerlendirme çalışmalarının, Büyük Öğrenci Projesi’nin uygulanmaya başlandığı erken dönemlerden programın kapatılması ardından da sürdürüldüğü düşünülürse, günümüz açısından önemli bir eksiklik olduğu not edilmelidir.
- Bu ihtiyaca işaret etmek üzere bu çalışma Bulgaristan ve Yunanistan ülke vakalarına veriler üzerinden yakından bakmıştır.
- Bu kapsamda, Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşması açısından çok sayıda öğrenci alan üniversiteler kadar Bulgaristan ve Yunanistan gibi belirli ülkelere özel olarak öğrenci alan üniversiteleri

de içeren karşılaştırmalı ve niteliksel verilerle destekli araştırmaların merkezi bir koordinasyonla gerçekleştirilmesi politika geliştirilmesi açısından bir zorunluluktur.

- Bu araştırmalar ilgili üniversiteler kapsamında kurulacak idari birimlerden, birbirleriyle koordineli biçimde sağlanacak verilere dayalı olarak; uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duyduğu hizmetleri sağlayan personellerle düzenli gerçekleştirilecek arama toplantılarına dayalı olarak geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Arslan, A. (1994). *Türk cumhuriyetleri ve Türk topluluklarından Türkiye'ye gelen öğrenciler (1992–1993)*. Yay.
- Beelen, J., & Jones, E. (2020). Internationalization at home. In P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 1864–1867). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1
- Budak, M. M., & Terzi, H. M. (2021). Scholarship programs as a public diplomacy tool and implementations in Turkic Council countries. *Bilig*, 96, 229–253. <https://doi.org/10.12995/bilig.9609>
- Günay, B. (2014). *Türkiye’de okuyan uluslararası öğrencilerin sorunları*. İstanbul Üniversitesi Avrasya Enstitüsü Yayınları.
- Hunter, F., McAllister-Grande, B., Proctor, D., & de Wit, H. (2023). The evolving definitions of internationalization: A question of values. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The Handbook of International Higher Education* (2nd ed., pp. 53–74). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003447863-4>
- International Organization for Migration. (2024). *World migration report 2024*. IOM.
- Kondakçı, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62, 573–592. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9406-2>
- Kondakçı, Y., Çalışkan, Ö., Şahin, B. B., Yılık, M. A., & Demir, C. E. (2016). Regional internationalization in higher education between Turkey and the Balkans. *Bilig*, 78, 287–303.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). *Cumhuriyet’in 75’inci yıl dönümünde Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklar ile eğitim ilişkilerimiz*. Yurtdışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *International migration outlook 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>
- Özoğlu, M. (2012). *Uluslararası burslu öğrencilerin Türkiye’de eğitim görme beklentileri ve kariyer hedefleri* (Uzmanlık tezi). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students’ choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 223–237. <https://doi.org/10.1177/1745499915571718>
- Öztürk, S. (2014). *Büyük Öğrenci Projesi’nden Türkiye burslarına proje geçiş süreci ve Türkiye’nin öğrenci politikalarındaki değişim* (Uzmanlık tezi). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Kooperathon: Yeni Nesil Genç Girişimcilik için Kooperatif Temelli Uygulamalı Eğitim Modeli

Dr. Sümeyra Ayık, Abdullah Gül Üniversitesi, sumeyra.ayik@agu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Sinan Akyüz, Abdullah Gül Üniversitesi, sinan.akyuz@agu.edu.tr

Özet

Bu çalışma, gençlerin girişimcilik süreçlerinde karşılaştıkları yapısal engeller karşısında kooperatif girişimcilik modelinin sunduğu kapsayıcı ve alternatif imkânları incelemektedir. Türkiye’de genç işsizliği, sermaye ve finansmana erişim sorunları, klasik bireysel girişimcilik yaklaşımlarının sınırlılıklarını görünür kılmaktadır. Bu bağlamda araştırma, Kooperathon Gençlik Girişimcilik Programı’nın 18–25 yaş aralığındaki katılımcılar üzerindeki etkilerini nitel yöntemlerle analiz etmektedir. Durum çalışması yaklaşımıyla yürütülen araştırmada gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, memnuniyet anketleri ve katılımcı çıktıları tematik analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, programın gençlerde kooperatifçilik farkındalığını artırdığını, girişimcilik kapasitesi ve öz yeterliği güçlendirdiğini, sosyal etki ve kolektif değer bilincini derinleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca mevzuat, zaman ve bilgi eksikliği gibi eko-sistemsel engellerin daha görünür hâle geldiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışma, kooperatif temelli girişimcilik eğitimlerinin kapsayıcı ve sürdürülebilir girişimcilik ekosistemlerinin geliştirilmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kooperatif Girişimcilik, Gençlik Girişimciliği, Sosyal Etki, Kolektif Değer Yaratımı, Girişimcilik Eğitimi

Abstract

This study examines the inclusive and alternative opportunities offered by the cooperative entrepreneurship model in response to the structural barriers young people face in entrepreneurial processes. In Türkiye, youth unemployment and limited access to capital and finance highlight the shortcomings of traditional individual entrepreneurship approaches. Within this context, the study analyzes the effects of the Kooperathon Youth Entrepreneurship Program on participants aged 18–25 using qualitative methods. Adopting a case study approach, the research draws on observation forms, semi-structured interviews, satisfaction surveys, and participant outputs, which were analyzed through thematic analysis. The findings indicate that the program increased awareness of cooperative entrepreneurship, strengthened entrepreneurial capacity and self-efficacy, and deepened social impact and collective value consciousness among participants. In addition, ecosystem-level barriers such as regulatory complexity, time constraints, and information gaps became more visible. Overall, the study demonstrates that cooperative-based entrepreneurship education contributes to the development of inclusive and sustainable entrepreneurial ecosystems.

Keywords: Cooperative Entrepreneurship, Youth Entrepreneurship, Social Impact, Collective Value Creation, Experiential Entrepreneurship Education

Giriş

Türkiye ve dünyada genç nüfusun iş gücüne katılımında yaşanan sorunlar, sadece ekonomik kalkınmanın önünde bir engel değil, aynı zamanda toplumsal bütünleşmeyi ve demokratik katılımı da tehdit eden çok yönlü bir krizdir. Özellikle gençlerin işsizlik oranları, motivasyon eksikliği, sermayeye erişimde yaşanan zorluklar ve destek mekanizmalarının yetersizliği, gençlerin yaratıcı potansiyellerini hayata geçirmelerini zorlaştırmaktadır (Svotwa et al., 2022; Bruton et al., 2022). Bununla birlikte, kooperatif girişimcilik modeli, bireysel sermaye gücünün yetersiz olduğu durumlarda dayanışmaya dayalı, demokratik ve kapsayıcı bir alternatif sunar (Rezazadeh & Nobari, 2018). Geleneksel girişimcilik, uzun yıllar boyunca bireysel sermaye, yenilikçilik ve risk alma kapasiteleri üzerinden tanımlanarak küresel ekonomi içinde kalkınma ve istihdamın lokomotifleri olarak ele alınmıştır (Henderson & Robertson, 2013). Ancak girişimciliğin bu klasik tanımı hem yapısal eşitsizlikleri hem de sosyo-ekonomik kırılmalıkları yeterince dikkate almayan dar bir perspektife sahiptir (Morris et al., 2020). Bu bağlamda, geleneksel girişimcilik modelleri, özellikle yoksulluk, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, finansal erişim engelleri ve marjinalleşme gibi sosyo-ekonomik sorunların ön planda olduğu gruplar için yetersiz kalmakta; bu nedenle yeni yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir (Brush et al., 2018; Bruton et al., 2022).

Klasik girişimcilik yaklaşımları, bireyin tek başına hareket ettiği, rekabet odaklı bir modeli öne çıkarırken, bireyin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve yapısal koşulları ihmal etme eğilimindedir (Bublitz et al., 2020). Oysa yoksulluk içinde yaşayan, finansal sistemlere erişimden yoksun, sosyal ağları sınırlı olan bireyler için "girişimcilik yapma" sadece bir seçenek değil, kimi zaman zorunlu bir hayatta kalma stratejisine dönüşmektedir (Morris et al., 2020). Bu noktada, girişimcilik ekosistemlerinin sınırları daha net çizilmekte, kimlerin sistem dışında kaldığı sorusu daha yakıcı bir hal almaktadır (Guerrero et al., 2020).

Ayrıca, geleneksel girişimcilik yaklaşımları, bireysel başarıyı ön plana çıkararak sosyal faydayı ikincil plana atma riski taşımaktadır. Oysa küresel sorunların karmaşıklığı göz önüne alındığında, dayanışma, kolektif öğrenme, ortak değer yaratma ve sosyal etki gibi kavramları merkeze alan yeni girişimcilik modellerine duyulan ihtiyaç artmıştır

(Alzate et al., 2024; Petersen, 2020). Bu ihtiyaç, özellikle gençler arasında artan toplumsal duyarlılık, katılımcılık talepleri ve sosyal inovasyon arayışları ile daha da çarpıcı hale gelmiştir (Porfírio et al., 2023).

Bu nedenlerle, girişimcilik alanında alternatif modellerin, özellikle de toplumsal kapsayıcılığı ve yapısal eşitsizliklerle başa çıkma potansiyeli taşıyan kooperatif girişimcilik yaklaşımının, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde daha fazla tartışılması gerekmektedir. Bu bağlamda, KOOOPERATHON gibi deneyimsel programlar, geleneksel girişimcilik modellerine eleştirisel bir alternatif sunmakta; dayanışma temelli, sosyal etkisi yüksek ve kapsayıcı bir girişimcilik ekosisteminin tohumlarını atmaktadır.

Kooperatif girişimcilik modeli, yalnızca ekonomik fayda yaratmayı değil, aynı zamanda toplumsal adalet, eşitlik, katılımcılık ve uzun vadeli sürdürülebilirliği odağına alan kolektif bir girişimcilik biçimi olarak tanımlanır (Rezazadeh & Nobari, 2018). Bu model, klasik bireysel girişimcilikten farklı olarak, girişimciliği topluluk tabanlı bir değer yaratım süreci olarak konumlandırır. Kar amacı gütmeyen hedeflerin yanı sıra, üye refahı, demokratik karar alma ve yerel kalkınma gibi sosyal hedefler de ön plandadır (Fernández-Guadaño et al., 2020).

Uluslararası Kooperatifler Birliği'nin (ICA) tanımladığı yedi temel ilke — gönüllü üyelik, demokratik yönetim, ekonomik katılım, özerklik, eğitim ve dayanışma — kooperatif girişimciliğin yapı taşlarını oluşturur. Bu ilkeler, özellikle kırılgan grupların (örneğin gençler, kadınlar, göçmenler) ekonomik hayata dahil edilmesinde güçlü bir araç sunar.

Geleneksel bireysel girişimcilik modelleri, çoğunlukla rekabet, hız ve bireysel başarıya odaklanır. Ancak Bruton et al. (2022) tarafından vurgulandığı üzere, bu modeller, yapısal eşitsizlikleri ve sistemik dışlanmayı göz ardı etme eğilimindedir. Örneğin, düşük gelirli bireyler ve etnik azınlıklar gibi gruplar için piyasada rekabet edebilmek oldukça zordur (Morris et al., 2020). Ayrıca Brush et al. (2018), geleneksel girişimcilik ekosistemlerinin kadın girişimcileri sistematik olarak dışladığını göstermiştir. Bu bağlamda kooperatif girişimcilik modeli, toplumsal cinsiyet ve sınıf temelli engelleri azaltma potansiyeliyle öne çıkar.

Kooperatif girişimcilik, ekonomik faaliyetlerin sadece kar maksimizasyonuna değil, aynı zamanda sosyal etki yaratımına yönelmesini sağlar. Bu yönüyle hem “girişimcilik ekosistemi”ne katkı sunar (Guerrero et al., 2020) hem

de gençlerin ve dezavantajlı grupların kapsayıcı şekilde dahil olabileceği alanlar yaratır. Rezazadeh ve Nobari (2018), kooperatif girişimciliğin öncüllerini üç başlık altında toplar: sosyal sermaye, kolektif kimlik ve girişimsel yetkinlik. Bu bileşenler, kooperatif girişimlerin sürdürülebilirliğini ve uzun vadeli performansını doğrudan etkiler. Fernández-Guadaño et al. (2020), sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında kooperatiflerin, ekonomik büyümenin yanı sıra sosyal eşitsizliklerin azaltılması ve çevresel sorumlulukların üstlenilmesi gibi çok boyutlu çıktılar sunduğunu ortaya koyar. Kooperatiflerin yerel topluluklara aidiyet duygusu kazandırması, bireylerin kuruma ve birbirlerine karşı sorumluluk duymalarını artırır.

Sanchez-Robles et al. (2023), kooperatif girişimciliğin gelişiminde üç temel engel tanımlar: yönetim zorlukları, sermaye erişimi ve toplumsal algılar. Özellikle kooperatiflerin finansman kaynaklarına ulaşmakta yaşadığı zorluklar, klasik girişimcilik sistemleriyle entegrasyonlarını sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte, karar alma süreçlerinde demokratiklik ilkesi, bazen bürokratik yavaşlık ve kolektif kararsızlık gibi sorunlara yol açabilmektedir (Obafemi et al., 2024). Ayrıca, kooperatiflerin yenilik kapasitesi, bireysel girişimcilere kıyasla daha düşük algılanabilmektedir. Kooperatiflerin karşılaştığı bir diğer önemli sorun, gençler arasında bu modelin tanınırlığının düşük olmasıdır. Kooperatifler genellikle kırsal kesimle özdeşleştirilirken, kentsel gençler nezdinde bu modelin “modası geçmiş” veya “verimsiz” olduğu algısı bulunmaktadır (Sanchez-Robles et al., 2023). Bu bağlamda, kooperatif girişimciliğin genç girişimcilerle buluşturulması için farkındalık artırıcı çalışmaların önemi artmaktadır.

Guerrero et al. (2020), girişimcilik ekosistemlerinin kooperatif girişimcilik gibi alternatif modelleri içerecek biçimde genişletilmesi gerektiğini savunur. Özellikle gelişmekte olan ekonomilerde, ekosistem aktörlerinin (üniversiteler, STK’lar, yerel yönetimler) kooperatiflerin gelişimi için kritik rol oynadığına işaret edilir. Bu açıdan KOOPERATHON gibi girişimler, gençleri yalnızca bireysel başarıya değil, kolektif başarıya yönlendirerek sosyal etki temelli bir girişimcilik anlayışı geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu model, yalnızca bilgi aktarımını değil; aynı zamanda problem çözme, takım çalışması, sosyal fayda üretme gibi becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Program, girişimcilik eğitimi bağlamında sadece bireysel kazanç değil, toplumsal etki üretme vizyonunu da merkeze almaktadır (Porfírio vd., 2023; Henderson & Robertson, 2013). Gençlerin girişimcilik niyetleri üzerinde finansal erişim, öz yeterlik ve

tutum gibi değişkenlerin etkisi olduğu bilirse de (Svotwa vd., 2022), bu değişkenlerin kooperatif modeller içinde nasıl şekillendiği hâlâ yeterince araştırılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, Kooperathon eğitim ve uygulama süreci aracılığıyla, gençlerin girişimcilik yetkinliklerini ve kooperatifçilik farkındalığını nasıl geliştirdiklerini analiz etmektir. Bu bağlamda çalışma, girişimcilik eğitimi, sosyal etki odaklı kooperatif modelleri ve gençlerin kolektif üretim süreçlerine katılımı ekseninde kuramsal ve uygulamalı katkılar sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmış ve Kooperathon Gençlik Girişimcilik Programı kapsamında yürütülen uygulamalı bir girişimcilik eğitimini incelemektedir. Araştırmanın temel amacı, genç katılımcıların kooperatifçilik temelli girişimcilik algılarının ve sosyal girişimcilik yetkinliklerinin gelişimini analiz etmektir. Bu kapsamda, katılımcıların deneyimlerinden tümevarımcı bir yaklaşımla anlam üretmeye odaklanan durum çalışması (case study) yöntemi tercih edilmiştir (Yin, 2018).

Kooperathon etkinliği, toplamda 24 saat süren yoğunlaştırılmış bir program olup; teorik seminerler, etkileşimli atölye çalışmaları, mentor destekli ekip çalışmaları ve girişim sunumları gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Program boyunca, katılımcılara kooperatif iş modelleri, sürdürülebilir kalkınma amaçları (SKA), tasarım odaklı düşünme, sosyal inovasyon ve iş planı oluşturma konularında eğitimler verilmiştir. Katılımcılar rastgele seçilen gruplarda çalışarak bir sosyal sorun tanımlamış, bu soruna kooperatif temelli bir çözüm geliştirmiş ve süreç sonunda jüriye sunum gerçekleştirmiştir.

Veri toplama süreci, gözlem formları, katılımcı memnuniyet anketleri, etkinlik sonrası yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve üretim çıktıları (iş planı sunumları, posterler, prototipler) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, program boyunca alınan notlar ve video kayıtları da çözümleme sürecine dâhil edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, betimsel analiz ve tematik içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Katılımcı ifadeleri; ortak değer üretimi, takım içinde karar alma, sosyal etki bilinci gibi başlıklar altında kodlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Araştırma katılımcıları, 18-25 yaş aralığında, farklı üniversitelerden seçilmiş toplam 20 genç girişimci adayından oluşmaktadır. Katılımcı seçiminde cinsiyet dengesi, sosyo-ekonomik çeşitlilik ve daha önce girişimcilik deneyimine sahip olma durumu gözlemlenmiştir. Program sonunda elde edilen veriler, gençlerin kooperatifçilik odaklı girişimcilik anlayışında anlamlı bir değişim yaşadığını göstermektedir.

Bu yöntemsel yapı, hem eğitim sürecini hem de katılımcıların öğrenme deneyimlerini çok boyutlu olarak analiz etmeyi mümkün kılmıştır. Aynı zamanda bu modelin diğer gençlik girişimcilik programları için uygulanabilir bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir.

Bulgular

KOOPERATHON Gençlik Kooperatif Girişimcilik Programı'na katılan 20 genç girişimci adayına yönelik gerçekleştirilen nitel analizler sonucunda, programın hem bireysel hem de kolektif düzeyde girişimcilik potansiyelini dönüştürdüğü gözlemlenmiştir. Bulgular, dört ana eksenle toplanmıştır:

1. Kooperatifçilik farkındalığında dönüşüm
2. Girişimcilik kapasitesinde gelişim ve beceri edinimi
3. Kolektif değerler ve sosyal etki perspektifinde derinleşme
4. Uygulama zorlukları ve ekosistemsel engeller

Kooperatifçilik Farkındalığında Dönüşüm

Program öncesi yapılan anketlerde katılımcıların %64'ü kooperatifleri sadece tarım veya esnaf dayanışma birlikleriyle özdeşleştirirken, program sonrası bu oranın %12'ye düştüğü; çoğunluğun artık kooperatifleri “katılımcı yönetim yapısı, ortak değer üretimi ve sürdürülebilirlik ilkelerine dayalı girişimsel örgütlenmeler” olarak tanımladığı gözlemlenmiştir. Bu dönüşüm, yalnızca kavramsal değil; aynı zamanda örgütsel çeşitliliğin farkına varılmasına da işaret etmektedir.

Katılımcı görüşlerinden biri şöyledir: “Eskiden kooperatif sadece köydeki süt birliği gibiydi benim için. Şimdi kültürel üretimden teknolojik çözümlere kadar bir araç olduğunu görüyorum.” Bu dönüşüm, Bastida et al. (2021) ve Rezazadeh & Nobari (2018)'nin vurguladığı gibi, kooperatiflerin girişimcilik için alternatif ve daha demokratik

modeller sunduğu yönündeki argümanlarla örtüşmektedir. Özellikle gençlerin, bireysel rekabetçi modeller yerine daha yatay ve kapsayıcı organizasyonlara yöneliminde bu farkındalık kritik rol oynamaktadır.

Ayrıca katılımcılar kooperatiflerin, sadece ekonomik dayanışma değil aynı zamanda sosyal değer üretme potansiyeli taşıdığını da ifade etmişlerdir (Fernández-Guadaño et al., 2020). Özellikle ekolojik girişimler, kadın emeği temelli üretim modelleri ve göçmen kapsayıcılığı gibi alanlarda kooperatiflerin oynayabileceği rol, somut örneklerle tartışılmıştır.

Girişimcilik Kapasitesinde Gelişim ve Beceri Edinimi

Katılımcılar, KOOPERATHON süresince iş fikri üretimi, iş modeli kanvası, ekip içinde rol paylaşımı, müşteri analizi ve sürdürülebilirlik matrisleri gibi temel girişimcilik araçlarını kullanarak beş farklı kooperatif temelli iş fikri geliştirmiştir. Bu fikirler, aşağıdaki temalara odaklanmıştır:

- HEP KOOP (Erişilebilir Psikolojik Destek)
- NeuroBridge (Beyin Dalgası ölçen bir Kulaklık Sistemi)
- DESLORA (yapay zeka destekli gezi planlayıcısı)
- Mimarlık ve Mühendislik Öğrencileri İşletme Kooperatifi (MOİK)

Bu projeler, girişimcilik ekosistemlerinde yer alan fırsat-yapı etkileşimini de somutlaştırmaktadır (Guerrero et al., 2020). Özellikle gelişmekte olan ekonomilerde gençlerin sermaye, bilgi ve ağ eksikliklerini kolektif yapılar aracılığıyla aşma potansiyeli, bu tür modellerle ortaya konmaktadır. Katılımcıların öz değerlendirme formlarında %80'i, "girişimcilik bir kariyer alternatifi olabilir" ifadesine katıldığını belirtmiştir. Bu oran, program öncesi yalnızca %25 idi. Bu fark, yalnızca bilinç artışını değil; aynı zamanda öz yeterlik inşasını da işaret etmektedir (Svotwa et al., 2022; Porfírio et al., 2023).

Kolektif Değerler ve Sosyal Etki Perspektifinde Derinleşme

Program boyunca geliştirilen tüm iş fikirlerinin ortak özelliği, bir toplumsal probleme çözüm üretmeyi hedeflemeleridir. Katılımcılar, sosyal faydayı girişimsel başarının önünde konumlandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıdaki ifadeler bu tutumu yansıtmaktadır: “Kar etmek elbette önemli ama asıl mesele işe yaramak.” “Ekip olmadan sürdürülebilirlik de olmaz.” Bu tür yaklaşımlar, Morris et al. (2020) tarafından “yoksulluk koşullarında girişim yapma kapasitesi”nin dönüşümündeki kolektif faktörlere işaret etmektedir. Özellikle dezavantajlı grupların girişimcilik süreçlerinde rekabetçi değil, dayanışmacı modelleri tercih etmesi, “fragile entrepreneurship” olarak tanımlanan alanla örtüşmektedir.

Brush et al. (2018)’in kadın girişimciliği üzerine çalışmaları da göstermektedir ki, özellikle kadınlar için güven ve karşılıklı destek temelli yapılar daha sürdürülebilir girişim ortamları yaratmaktadır. Bu nedenle KOOPERATHON gibi gençlik programlarında bu değerlerin öne çıkarılması, yalnızca girişimsel beceriyi değil, etik yönelimleri de şekillendirmektedir. Katılımcıların %76’sı, program sonrasında “birlikte iş kurma fikrine sıcak baktığını” ifade etmiştir. Bu oran, bireysel başarıdan çok birlikte değer yaratma bilincinin arttığını göstermektedir (Owais & Siddiqui, 2021; Asanova et al., 2021).

Uygulama Zorlukları ve Ekosistemsel Engeller

Program genel olarak olumlu çıktılar üretse de, bazı uygulama zorlukları da gözlemlenmiştir:

- Zaman kısıtı: 1 gün gibi kısa sürede fikir geliştirme, modelleme ve sunum süreçleri tamamlandığı için, prototipleme aşamasına geçilememiştir.
- Hukuki bilinmezlik: Türkiye’deki kooperatif mevzuatının karmaşıklığı, gençler açısından soyut ve teknik bulunmuştur. Bu durum, motivasyon kaybına neden olmuştur.
- Erişim engelleri: Katılımcıların çoğu kooperatif türlerine dair bilgiye eğitimden önce hiç ulaşmamışlardır.

Sanchez-Robles et al. (2023) kooperatif girişimlerinin karşılaştığı zorluklar arasında bürokratik süreçleri, finansman kaynaklarının sınırlılığını ve kamu-özel sektör iş birliklerinin eksikliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda KOOPERATHON, yalnızca kapasite geliştiren bir araç değil; aynı zamanda sistemik sorunların teşhis edildiği bir öğrenme alanı da yaratmıştır.

Bruton et al. (2022)'nin girişimcilik süreçlerine ırk, sınıf ve toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri üzerinden bakma önerisi, bu noktada önemlidir. Gençlerin büyük bir kısmı, sosyal girişimcilik alanında karşılaştıkları ayrımcı yapıları ancak kolektif organizasyonlar yoluyla aşabileceklerini belirtmiştir. Bu da KOOPERATHON gibi girişimlerin, sadece beceri kazandırmakla kalmayıp, alternatif adalet temelli girişim yapılarının tasarlanmasına da alan açtığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, girişimcilik eğitiminde kooperatif modeli temelli yaklaşımın, gençlerin sadece ekonomik kalkınma değil, aynı zamanda sosyal etki ve kolektif değer oluşturma becerileri bağlamında da yetkinliklerini nasıl geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bulgular, katılımcıların bireysel rekabet yerine dayanışma temelli bir girişimcilik anlayışına yöneldiklerini; sosyal sorunlara duyarlı, çevresel ve toplumsal sürdürülebilirlik çerçevesinde çözümler üretme becerisi kazandıklarını ve bu sürecin, topluluk temelli değer yaratımına dair farkındalıklarını derinleştirdiğini göstermektedir.

Gençlik Girişimciliğinde Kooperatif Modelinin Rolü

Kooperatif girişimcilik modeli, bireysel sermaye birikimine dayalı klasik yaklaşımın aksine, ortak çıkar, kolektif fayda ve sosyal değer üretimi üzerinden bir girişim mantığı inşaa eder. Bu modelin, genç girişimci adayları üzerindeki etkisi, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda zihinsel bir paradigma dönüşümü şeklinde ortaya çıkmaktadır (Rezazadeh & Nobari, 2018; Sanchez-Robles et al., 2023).

Bu çalışmanın bulguları, katılımcıların girişimcilik algısının bireysel başarı ve kâr odaklı bir perspektiften çıkarak, birlikte hareket etme, ortak karar alma ve adil paylaşım üzerinden tanımlandığını göstermiştir. Bu eğilim, Bruton et al. (2022) tarafından vurgulanan, sosyal adalet ve kapsayıcılık temelli girişim modellerinin çeşitli sosyal gruplar için nasıl güçlendirici olabileceği önerisini desteklemektedir.

Sosyal Etki ve Kolektif Değer Bilincinin Artışı

Programdan elde edilen veriler, katılımcıların sosyal etki odaklı fikirler üretme kapasitesinin arttığını, etki odaklı girişim mantığını kavradıklarını ve bu yaklaşımın bireysel kariyer planlarına da yansıdığını ortaya koymuştur. Gerek

bireysel ifade formlarında gerek nitel görüşme künyelerinde sosyal fayda, etik değerler ve kolektif sorumluluk gibi kavramlara vurgu yapılması, Petersen (2020) ve Bublitz et al. (2020) tarafından tanımlanan "gençlik odaklı sosyal etki ekosistemleri" teorileriyle uyumludur. Ayrıca, program sonunda "birlikte iş kurma istekliliği" ifadesinin %76 oranında benimsenmesi, geleneksel bireysel rekabet mantığının yerine topluluk bazlı dayanışma modellerinin daha çekici hale geldiğine işaret etmektedir (Fernández-Guadaño et al., 2020).

Kooperatifçilik Eğitiminin Literatüre Katkısı

Mevcut literatürde kooperatif girişimcilik eğitimlerinin etkileri, çoğunlukla kırsal kalkınma, tarım kooperatifleri ya da geleneksel emek üzerinden ele alınmaktadır (Asanova et al., 2021; Svotwa et al., 2022). Bu çalışma ise kentli gençler üzerinde, teknoloji ve sosyal yenilik bağlamında kooperatif modelinin uygulanabilirliğine dair sahaya dayalı kanıtlar sunmaktadır. Bu durum, Morris et al. (2020)'nin yoksulluk koşullarında girişimcilik yapan bireylerin dayanışma temelli modellerle daha sürekli ve dirençli yapılar kurabileceği savını da desteklemektedir. Ayrıca, Obafemi et al. (2024) tarafından vurgulanan şu önermeyle de çakışmaktadır: "Kooperatif girişimciliğin potansiyeli, yaratıcı düşünme kapasitesi ve dijital dönüşüme yatkın bir kuşağın dahil edilmesiyle ortaya çıkabilir."

Eğitim Modelinin Yeniliği ve Politika Çıkarımları

KOOPERATHON modelinin yeniliği, sınıf içi anlatımla sınırlı kalmayıp, aktif öğrenme, deneyimsel eğitim, vaka analizi, rol oynama, ekip işi ve mentorluk gibi çok boyutlu öğrenme stratejileriyle zenginleşmesinde yatmaktadır. Bu model, UNESCO'nun 21. yüzyıl yetkinlikleri olarak tanımladığı "kritik düşünme, birlikte çalışma, yaratıcılık ve aktif yurttaşlık" becerilerini desteklemektedir. Aynı zamanda, Brush et al. (2018)'in girişimcilik ekosistemlerine yönelik toplumsal cinsiyet, şiddetli rekabet ve dışlayıcılık eleştirisini dengeleyecek kapsayıcı bir alan oluşturmaktadır. Katılımcıların birlikte iş kurma niyeti, bu eğitim modelinin girişimcilik eko-sistemlerinin geleceği için önemi olan topluluk-temelli yönüne işaret etmektedir (Guerrero et al., 2020).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu çalışma, gençlere yönelik kooperatif girişimcilik eğitimlerinin, girişimci kimliğin kolektif değerlerle yeniden inşa edilmesi sürecinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür programların özellikle

üniversitelerde yaygınlaştırılması, yerel yönetimler ve kalkınma ajanslarıyla ortak modeller geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu tür girişimlerin uzun dönemli etkilerinin ölçülmesine olanak sağlayacak izleme-değerlendirme sistemlerinin kurulması da gereklidir.

Son olarak, bu çalışmanın çıktılarının daha geniş bir akademik ve uygulayıcı toplulukla paylaşılması, Türkiye'de kooperatifçilik politikasının gençlik boyutunun geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu modelin farklı yaş grupları, sektörler ve coğrafi bölgelerde uygulanabilirliği üzerine çalışılması tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Alzate, P., Mejía-Giraldo, J., Jurado, I., Hernandez, S., & Novozhenina, A. (2024). Research perspectives on youth social entrepreneurship: Strategies, economy, and innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s13731-024-00410-7>
- Asanova, N., Hut, S., Yeshugova, F., Zhminko, A., & Ovchinnikova, N. (2021). Cooperative entrepreneurship in sustainable rural development. In *Cooperation and sustainable development* (pp. 143–157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77000-6_143
- Bastida, M., García, A., Pinto, L., & Blanco, A. (2021). Motivational drivers to choose worker cooperatives as an entrepreneurial alternative: Evidence from Spain. *Small Business Economics*, 58(4), 1609–1626. <https://doi.org/10.1007/s11187-021-00459-8>
- Bublitz, M., Chaplin, L., Peracchio, L., Cermin, A., Dida, M., Escalas, J., Eilert, M., Gloukhovtsev, A., & Miller, E. (2020). Rise up: Understanding youth social entrepreneurs and their ecosystems. *Journal of Public Policy & Marketing*, 40(2), 206–225. <https://doi.org/10.1177/0743915620937702>
- Fubah, C., Kansheba, J., Marobhe, M., & Tabas, A. (2025). Youth entrepreneurship: A systematic literature review of the domain and future research agenda. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/JSBED-07-2024-0346>
- Guzmán, C., Santos, F., & Barroso, M. (2020). Analysing the links between cooperative principles, entrepreneurial orientation, and performance. *Small Business Economics*, 54(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00174-5>
- Henderson, R., & Robertson, M. (2013). Who wants to be an entrepreneur? Young adult attitudes to entrepreneurship as a career. *Career Development International*, 5(6), 279–287. <https://doi.org/10.1108/13620430010373755>
- Lazrak, Y., & Tissafi, A. (2024). Exploring the significance of cooperative entrepreneurship in tourism development of the Azilal region, Morocco. *International Journal of Rural Management*, 21(1), 25–44. <https://doi.org/10.1177/09730052241283924>

- Obafemi, D., Ezekiel, A., & Grace, O. (2024). Cooperative entrepreneurship disruption: Challenges and opportunities. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(5). <https://doi.org/10.38124/ijisrt/ijisrt24may2430>
- Owais, M., & Siddiqui, D. (2021). Antecedents and consequences of cooperative entrepreneurship. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3943061>
- Petersen, K. (2020). Making change: Youth social entrepreneurship as an approach to positive youth and community development. *European Journal of Social Work*, 23(5), 725–726. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1722438>
- Porfírio, J., Felício, A., Carrilho, T., & Jardim, J. (2023). Promoting entrepreneurial intentions from adolescence: The influence of entrepreneurial culture and education. *Journal of Business Research*, 163, Article 113521. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113521>
- Rezazadeh, A., & Nobari, N. (2018). Antecedents and consequences of cooperative entrepreneurship: A conceptual model and empirical investigation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14(2), 479–507. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0470-7>
- Svotwa, T., Jaiyeoba, O., Roberts-Lombard, M., & Makanyeza, C. (2022). Perceived access to finance, entrepreneurial self-efficacy, attitude toward entrepreneurship, entrepreneurial ability, and entrepreneurial intentions: A Botswana youth perspective. *SAGE Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221096437>
- Vodă, A., & Florea, N. (2019). Impact of personality traits and entrepreneurship education on entrepreneurial intentions of business and engineering students. *Sustainability*, 11(4), Article 1192. <https://doi.org/10.3390/su11041192>

Üniversitelerde Yönetim Süreçlerine İlişkin Rektör Görüşleri: Ege Bölgesi Devlet Üniversiteleri Örneği

Emin Öztürk & Prof.Dr. Bertan Akyol

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, eminozturk901@gmail.com

Özet

Bu araştırma, Ege Bölgesi'ndeki devlet üniversitelerindeki rektörlerin üniversite yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, rektörlerin karar alma, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunları ve çözümleri ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında, 8 rektör ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmış.

Rektörler, karar alma sürecinde istişare, personel atamalarında bireysel karar almayı tercih ettikleri görülmüştür. Bütçe yetersizliği planlama sürecindeki en büyük engel olduğunu belirtmişlerdir. Örgütlenme sürecinde, uzmanlık ilkesine göre atama yapmaya dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. Sosyal iletişim araçlarını etkin şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Personel ile doğrudan iletişimin önemini vurgulanmıştır. Düzenli toplantılar ve arabuluculuk mekanizmalarıyla sorunları çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Akademik ve idari birimler arasındaki koordinasyon eksikliğine vurgulanmaktadır. Çalışan motivasyonunu artırmak için teşekkür mektupları, ödüllendirme sistemleri ve adaletli davranma yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sayıştay'ın üniversiteleri eğitim kurumu olarak değil, işletme gibi denetlemesinin problem yarattığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Yönetimi, Yönetim Süreçleri, Rektör, Üniversite

Abstract

This study aims to examine the views of rectors at public universities in the Aegean Region regarding university management processes. The study focuses on the problems they experience and the solutions they suggest in decision-making, planning, organizing, communication, coordination, leadership, and evaluation processes. The research was designed using a qualitative research method with a phenomenological approach. Within the scope of the study, semi-structured interviews were conducted with 8 rectors. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the interview data. The rectors stated that they prefer consultation in decision-making processes, while they prefer to make individual decisions in staff appointments. They reported that insufficient budget is the biggest obstacle in the planning process. In the organizing process, they emphasized that they pay attention to appointing staff according to expertise. They stated that they use social communication tools effectively and highlighted the importance of direct communication with staff. They noted that they try to solve problems through regular meetings and mediation mechanisms. A lack of coordination between academic and administrative units was emphasized. To increase employee motivation, they reported using thank-you letters, reward systems, and fair treatment practices. They also stated that the Court of Accounts creates problems by auditing universities as businesses rather than as educational institutions.

Keywords: Higher Education Management, Management Processes, Rector, University

Giriş

Eğitim, bireylerin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı istendik davranışlar meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. (Ertürk,1972) Eğitim aynı zamanda toplumun ve sermayenin uzman işgücünü sağlama, kültürel aktarımın devamının sağlanması görevlerini de yerine getirmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde ilkökul, ortaokul ve kısmen ortaöğretim kademelerinde bireylere istendik davranışlar kazandırmak, yükseköğretimde ise bireyler uzman işgücü ve bilginin üretimi amacıyla eğitim görmektedir.

Üniversiteler bilimsel araştırmalar yapan, bilgi ve teknoloji alanlarında gelişmelere yaptıkları katkılar ile topluma yön verecek gerekli altyapıyı hazırlayan kuruluşlardır. (Tezcan,1997) İşletme bakış açısıyla; üniversiteler serbest piyasa koşullarında büyüme ve niteliğini geliştirmede belirleyici olarak piyasa koşullarına göre şekillenmekte ve sermayenin talep ettiği uzman işgücünü karşılamak için fakülte, yüksekokul ve bölümler açan kurumlardır. (Balyer ve Gündüz, 2011) Eğitim kurumu olarak üniversiteler bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip eğitim – öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur. (Ortaş, 2004)

Üniversiteler bulundukları kente katkılarına bakıldığında yaptıkları bilimsel araştırmalar, teknoloji alanında gerçekleştirdikleri değişimi sanayi ile entegre hale gelmesi durumunda üretken yapıya kavuşması, insan ve toplum bilimlerindeki gelişmeler ile kentin sosyal gelişimine katkıları, kurumda görev yapan personel ve binlerce öğrencisi ile kentin ekonomik yapısında etkin bir faktör haline gelebilmektedir. Üniversitelerin bilimsel çalışmalar ile kente olan etkisine bakıldığında önemli bir odak noktası olduğu söylenebilir.

Üniversitelerin topluma, kültüre ve üretime olan etkisinin önemli düzeylerde olması, bu kurumların yerine getirmesi gereken amaçları sağlaması için doğru ve etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Üniversitelerde yönetim görevini yapan en üst düzey yönetici rektörlerdir. Rektörlerin etkili bir yönetim sergileyebilmeleri için yönetim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve sürecin farkında olmaları önemlidir.

Yöneticilerin kurum içerisinde belirlenen amaçlar doğrultusunda iş gördürme etkinlikleri yönetim süreci olarak adlandırılmaktadır. (Gülşen ve Gökyer, 2015) Yönetim süreçleri ilk olarak Henri Fayol tarafından sınıflandırılmıştır.

Gregg'e (1957) göre yönetim süreçleri karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme olarak yedi boyut şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Rektörler, yönetim sürecini uygularken kurum içi ve paydaşlar ile ilgili bazı durumlarda zorluklar ile karşılaşabilmektedir. Üniversite personelinin bireysel özellikleri, kurum içerisindeki informal yapıların amaçlarının kurum amaçlarının önüne geçmesi, planlamadaki yetersizlikler, bütçe durumu ve paydaşların beklenen desteği sağlayamaması, üniversitelerin teşkilat yapısındaki idari ve akademik personel arasındaki koordinasyon zorlukları, iletişim problemleri, personelin motivasyon, denetim ve değerlendirmedeki aksaklıklar sebebiyle rektörler yönetim süreçlerini uygularken zorluklar yaşayabilmektedir.

Bu araştırma ile rektörlerin üniversite yönetiminde yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri, farkındalıkları ve uygulamada yaşadıkları benzer zorluklara karşı ne tür çözümler ürettiklerine dair literatüre katkı sağlayacak veri ve analizler ortaya konmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Rektörlerin üniversitede karar verme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Rektörlerin üniversitede planlama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Rektörlerin üniversitede örgütleme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Rektörlerin üniversitede iletişim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Rektörlerin üniversitede eşgüdümleme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Rektörlerin üniversitede etkileme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Rektörlerin üniversitede değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar algıları ve olayları gerçekçi ve bütüncül şekilde analiz edilmesini sağlayan araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma Modeli

Ege Bölgesi'nde bulunan devlet üniversitelerinde görev yapan rektörlerin üniversite yönetim süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada araştırma deseni olarak olgubilimden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma da çalışma grubu belirlenirken birden fazla örnekleme modeli kullanılmıştır. İlk olarak kolay ulaşılabilir örnekleme modelinden yararlanılmıştır. Bu modele göre, araştırmacının bulunduğu bölge olan Ege Bölgesi çalışma için belirlenmiştir. İkinci olarak benzeşik örnekleme modelinden yararlanılmıştır. Bu modellemeye göre Ege Bölgesi'ndeki devlet üniversiteleri ile çalışma yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Üçüncü olarak ölçüt örnekleme modelinden yararlanılmıştır. Bu modellemeye göre görüşmelerin yapılacağı rektörlerin en az bir yıldır görev yapıyor olma şartı aranıp, rektörlerin yönetimde yeterince tecrübeli olmasına ve yönetim süreçlerinin farkında olabilmeleri amaçlanmıştır. Belirlenen modellemeler sonrasında Ege Bölgesi'nde görev yapan 8 devlet üniversitesi rektörü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan rektörler R1, R2, R3, ... R8 olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, üniversitelerde yönetim süreçlerine ilişkin rektör görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşleri alınacak kişilerin olay ve olguları anlamlandırmak, duygu ve düşüncelerini anlamak ve bilgi edinmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Bir sonraki aşamada sorulara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrası sorular kesinleşmiş ve hazırlanan görüşme formu ile deneme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Deneme görüşmeleri, rektörlerin yönetim sürecine ilişkin yeterli algıya sahip olmadıkları fark edilmiş ve görüşme öncesinde rektörlere yönetim sürecine yönelik bilgilendirme yapılmasına karar verilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Ege Bölgesi'ndeki 8 devlet üniversitesinin özel kalemleri ile görüşülerek randevu alınmıştır. Araştırmada, rektörler ile araştırmacı yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Veriler toplanırken yedi rektörden izin

alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bir rektör ses kaydına izin vermemiş görüşme esnasında not alınarak kaydedilmiştir. Nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ile kayıtlar transkripsiyonu sonrası kod ve temalar incelenmiştir.

Transkripsiyonları yapılan görüşmeler rektörlere teyit ettirilmiş, sonrasında içerik ve betimsel analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bilgiler incelenerek cümle veya kelime olarak anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümlerin kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmış ve anlamlı bir bütün oluşturan bölümler adlandırılarak kodlanmıştır. Veriler kodlandıktan sonra kod listesi oluşturulmuştur. Veri listesi incelenerek verilerin farklı bölümlerde yer alan benzer anlamlara sahip verilere aynı kodlar verilerek kavramların oluşması sağlanmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda anlam bakımından birbiri ile ilişkisi bulunan kavramlar aynı kategoride bir araya getirilerek analiz öncesi belirlenmiş olan rektörlerin üniversitelerde yönetim süreçlerine ilişkin önerileri temaları altına alınmıştır.

Görüşmeler sonrası elde edilen verilerin bir başka uzman tarafından da kodlanması sağlanmış ve kodlamalar arası uyum düzeyi belirlenmiştir. Uzmanların kodlamaları sonucu oluşan farklılıklar uzmanların tekrar değerlendirmesi ile ortadan kaldırılmıştır. Böylece araştırmanın iç geçerliliği arttırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırabilmek için elde edilen verilerin bir bölümü asıllarına uygun şekilde doğrudan alıntı yöntemi kullanılarak çalışma içerisinde sunulmuştur.

Bulgular

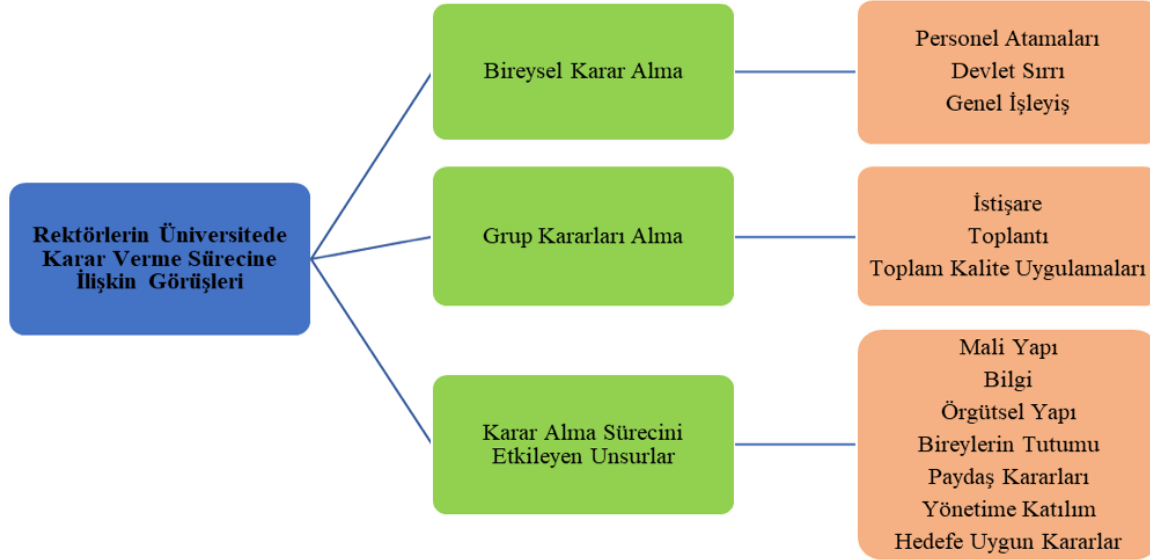
Bu bölümde rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme aşamaları dair görüşlerini ve önerilerini yansıtan bulgulara yer verilmektedir.

Rektörlerin Karar Verme Sürecine İlişkin Görüşleri

Rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin ilk aşama olarak karar verme sürecine dair görüşleri sorulmuş ve Şekil – 1’ de görüldüğü üzere “bireysel karar alma”, “grup kararları alma” ve “karar alma sürecini etkileyen unsurlar” alt temaları elde edilmiştir.

Şekil 1

Rektörlerin Karar Verme Sürecine İlişkin Görüşleri (Öztürk,2022)



“Bireysel karar alma” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

R2: Genel süreçler ile ilgili kararlarda eğer son bana geldiyse bireysel karar veriyorum

R6: Bireysel aldığımız kararlar kapsamı düşük, günlük anlık müdahale noktasında olan kararlardır.

R7: Özellikle personel atamalarında doğal olarak bazı şeyleri kime ne danışırsanız danışın kendi etraflarına yakın insanları tutarlar. Böyle şeyler sezdiğim zaman ve üniversitenin geleceği konusunda yanıltabilir diye kendim araştırıp bireysel kararlar alıyorum.

R8: Bireysel kararları sadece devlet sırrı olan konularda alıyorum.

“Grup kararları alma” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

R1: Tabi bazı kararları alırken de en tepe noktadaki istişarelere dayanabiliyoruz. O zamanda en üst düzeyde üniversite yönetim kurulu ya da senatomuzda bu kararları alıyoruz ama dediğim gibi tabandan tavana karar alma mekanizmalarını işleterek karar almaya dikkat ediyoruz.

R2: Üniversitenin eğitim faaliyetlerini, hizmet sunum faaliyetini etkileyecek, geliştirecek ve değiştirecek şeyler varsa toplantı yapıyoruz. Toplantıda kendi fikirlerimi çalışma arkadaşlarıma, daire başkanlarıma,

yöneticilerime, dekanlarıma sunup onların önerileri çerçevesinde şekillendirip sonra son kararı veriyoruz.

R3: Genelde kararları kişileri sorarak istişare ederek alırım. Daha fikirlerin ortaya çıkacağını inanırım.

Aklıma gelmeyen birşeyi farklı bir kişinin sunacağını düşünürüm.

R4: ben istişare etmeden, ilgililer ile görüşmeden hiçbir karar almadım. Görüşmeler neticesinde konuyla ilgili faktörler neler ise değerlendiririz. Ona göre karar alırız. Bazende konuları bilenler ile görüşürüm.

R5: Ben istişareye önem veren birisiyim. Bu anlamda işleyen mekanizma bellidir.

R6: Kurumun politikalarını etkileyebilecek yahutta daha çok yönlü çok paydaşlı ilgilendiren kararlarda mutlak surette istişare ve gerekli kurumsal kararların alınmasını istiyoruz. Her pazartesi sabah daire başkanlarımız ile toplantılar yaparız.

R7: Konuyla ilgili olan herkesi toplarım. Toplantı yaparım ve ona göre zaten yani gelen fikirlerden neyin nasıl olması gerektiği ortaya çıkıyor. Bunu yaparken toplam kalite ilkesi ile yapacağım konusunda da kendimle anlaştım.

“Karar almayı etkileyen unsurlar” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

R1: Tabandan başladığınız zaman istişareye süreç biraz uzuyor ama karar verme kolaylaşıyor çünkü herkesin bir katkısı oluyor. Aynı zamanda ilgili diğer dış partnerler varsa ortaklar varsa ilgililer varsa onlarla etkileşime girdiğiniz zaman karar alma süreçleri uzasa da kolaylaşıyor

R2: En zor kararlar üniversitenin şehre olabilecek etkilerine yönelik kararlar oluyor. Dışarıdan farklı tepkileri dikkate almak gerekebiliyor.

R3: Çok sayıda kişinin görüşlerini aldığınız zaman en kolay karar alma kişilerin katkısı ile oluyor.

R4: Laboratuvarlara, dersliklere, sosyal tesislere, öğrenciye yaşamı burada geçirebilecek imkanlar oluşturmak gerekiyor. Bu ekonomik problemlerden dolayı bazı kararları sürece yaymak zorunda kalıyorsunuz.

İkinci bir şey daha var. Özellikle günümüzde bireysel özgürlükler insan hakları demokratik tahammüller onun dışında mobbingtir, mahalle baskısı gibi kavramların devreye girdiği bir dönemden geçiyorsunuz. İnsanlar bunları zaman zaman kötüye kullanabiliyorlar. Bunlar bizim kararlarımızı olumsuz etkiliyor.

R5: Bilgi+ istişare kolaylaştırır bunun tersi zorlaştırır. Kolay karar alırsanız da neticesi zor olur. Yani bilgisiz bir karar istişare etmediğiniz bir karar. Belki kararı kolay verirsiniz ama neticesi zor olur. Bilgi bunun üstüne istişare etmişsiniz bu belki bir süreçte meydana gelir kararı belki zor verirsiniz ancak verdikten sonra rahat edersiniz.

R6: Bahsettiğim gibi istişare mekanizması içerisinde fikrini beyan etmekten çekinmesi bu kültürün olmaması karar alırken bizi zorlaştırıyor.

R7: Bir kere bir hedefinizin olması çok önemli. Sağlam hedeflerinizin olması çok önemli. Eğer karar hedefinize katkı sağlayacak bir konuda ise bu kolay bir karardır. Bazen çalışanlar bazı işleri yapmakta geri duruyor. Yani başka gerekçeler ile bu birimlerden iş istemek konusunda hemen karar veremiyoruz çünkü oradan olumsuz bir dönüş gelebiliyor. Verdiğimiz işi sahiplenen birimler konusunda hemen karar verip bu iş yapılsın diyebiliyoruz. Bir işin yapılabilir olmasını görmek kolaylaştırırken direnç olan bir yerde zorlaştırıyor.”

R8: Her karar zordur. Üniversitenin geleceği ile ilgili kararlar dış paydaşları da ilgilendirdiğinde karar vermek iyice zorlaşıyor. Paydaş kararları zor çıkıyor. İstişare mekanizması karar almayı kolaylaştıran en büyük unsur.

Rektörlerin Planlama Sürecine İlişkin Görüşleri

Rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin ikinci aşama olarak planlama sürecine dair görüşleri sorulmuş ve Şekil – 2’ de görüldüğü üzere “planlama sürecini etkileyen unsurlar” alt teması elde edilmiştir.

Şekil 2

Rektörlerin Planlama Sürecine İlişkin Görüşleri (Öztürk,2022)



Alt temaya ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

- R1: Yani tabi bu bütçe ile ilgili olabilir. Bütçe yetersizliği veya yeni bütçenin aktarılması gibi faktörlere bağlı olarak gelişebilir veya yani bir durum ortaya çıkmışsa planı değiştirmeyi gerektirecek durum müzakere edilerek planlarda değişiklik yapılabilir.
- R2: Öncelikle ihtiyaçları dikkate alıyoruz. Kurumun, öğrencilerin ihtiyacı, eğitim faaliyetlerinde oluşabilecek ihtiyaçlar birde sağlık alanında hastane hizmeti ile ilgili planlar yapılıyor. Bu planları yaparken kendi vizyonumuz çizmek için alınan kararlar var, ihtiyaçlara yönelik kararlar var. Kendi yaptığımız planlarda olabiliyor. Rektör olarak atandığımız için yönetici olarak vizyon katman gerekiyor ya da tecrübenle yapmak istediklerinde oluyor.
- R3: Yaptığımız planlar genelde YÖK ün daha doğruya yönelik bir önerisi varsa ona göre değişiklikler yapıyoruz. Tabi mali etkilerde var. Duruma göre dönemin revaşa olan bölümler hangileri, dünya da üniversiteler ne tür uygulamalarda onları takip ederek bazı planlarımızı daha uygun hale getirmek için planlarımızı değiştirdiğimiz oluyor.
- R4: Kısa orta ve uzun vadeli çalışmalara ihtiyaç var. Kısa vadede yapmamız gereken şey bulunduğumuz mekanlar daha önce bir işyeri olduğu için bir takım altyapı eksiklikleri var. Orta vadede yapısal gelişimi tamamlamamız derslikler yapmamız gerekiyor. Laboratuvarımız, teknokenti gibi yapılara ihtiyacımız var. Ulaşım ile alakalı ihtiyaçlarımız var.

R5: Daha güzeli daha doğrusu ortaya çıktığı zaman. Bir plan yaptınız daha güzel bir fikir var revize etmeniz lazım o zaman ederiz. Tabi mali duruma göre yaptığımız değişikliklerde oluyor.

R6: Bazen koşullar, ihtiyaçlar değişebiliyor. Bunlarda dolayı genelde değişiklikler oluyor.

R7: Maddiyat bu konuda en büyük etken. Verilen bütçeyi doğru yönetme görevim var benim. Mutlaka en gerekli şeyi ön plana almak lazım.

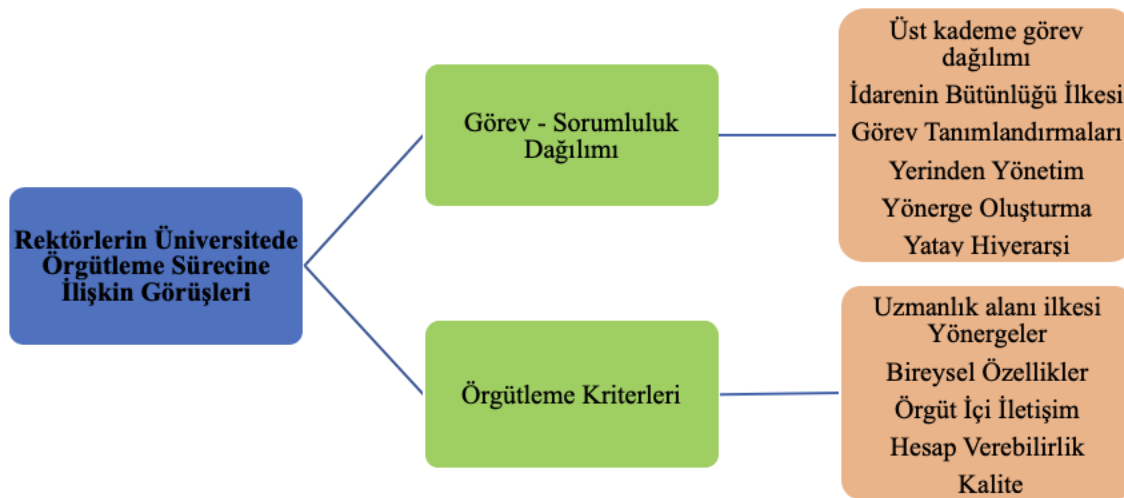
R8: Planların uygulama şansı olmadığında değişiklik yapmak zorunda kalıyoruz. Bunlar mücbir sebepler ekonomik sıkıntı yani bütçe durumu, sağlık mesela pandemi oldu eğitime yüzyüze ara verdik gibi durumlar.

Rektörlerin Örgütlenme Sürecine İlişkin Görüşleri

Rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin üçüncü aşama olarak örgütlenme sürecine dair görüşleri sorulmuş ve Şekil – 3’ de görüldüğü üzere “görev-sorumluluk dağılımı” ve “örgütlenme kriterleri” alt temaları elde edilmiştir.

Şekil 3

Rektörlerin Örgütlenme Sürecine İlişkin Görüşleri (Öztürk,2022)



“Görev-sorumluluk dağılımı” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

- R1: Üniversitemizin bir organizasyon şeması var biz bunu da güncelledik. Bu organizasyon şemasının işlevlerini yerine getirebilmesi için iş-süreç tanımlamaları yaptık yapmaya da devam ediyoruz.
- R3: Üniversitemizin örgütlemesinde her birimimizin sorumluları var. Yetkililer birimleri alakalı kararlar alırlar. Sonra bunları senato ve yönetim kuruluna taşırlar. Bizde buralarda fikir alışverişiyle yol alırız
- R4: Bizim burda yapılanmamızda 3 rektör yardımcımız var. Bunların biri sosyal bilimlerden ikincisi sağlık bilimlerinden diğeri mühendis fakültesinden her rektör yardımcımızın kendi alanları ile daire başkanlıkları paylaştırılmış durumda. Oraları onlar yönetiyorlar. Bende denetim yetkimi kullanarak takip ediyorum.
- R5: Tepeden herhangi bir atama bu zamana kadar yapmadık. Yapmayı düşünmüyoruz. Çünkü bu tür tasarruflar ciddi şekilde kurumun ahengini bozuyor.
- R6: Üniversitenin kalite yönetiminde arzu edilen ve YÖK ün talep ettiği tüm birimler oluştu. Mesela Yapı işleri bir iş yaparken oradaki durumun eğitimin, öğrencileri ile ilgili durumlar ortaya çıkabiliyor. Hepsi bir bütün birbiriyle ilişkili meseleler çıkabiliyor. Dolayısıyla bu örüntü dikey yapılanma yerine yatay bir hiyerarşi ve sinerji.
- R7: Bir kere yardımcılarım var. Daire başkanlıklarımız var. Fakültelerimizde dekanlarımız okullarda müdürlerimiz var. Dairlere başkanlıklarımızı yardımcılarımız arasında paylaştık. Mali ve personel ile ilgili daireler bendedir.
- R8: Rektör Yardımcılarımızın hepsinin belli görev ve sorumlulukları var. İdari alanda da genel sekretelik makamı var. Bunlar bu işleyişi yönetiyorlar.

“Örgütlenme kriterleri” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

- R1: Bu süreçte tabi biz kalite odaklı bir anlayışı benimsedik. Yani kaliteli iş çıkarma üretme temel ilkemiz ama bunu yaparken müzakereye, şeffaflığa, iç denetime ve hesap verebilirliğe dikkat ediyoruz.

R2: Burada çalışacağımız kişileri belirlerken öncelik olarak tecrübe ve işi bilmesi bu alanda çalışmış olması.

Belli bir süre o işi yapması önemli. Tabi çalışkanlığı dürüstlüğü, kişisel iletişimi önemli. Dürüstlük önemli yani beraber çalışacağınız insanı güvenmelisiniz. İş bitiriciliği önemli.

R3: Konuya yetkin olması, paylaşımcı olması, ikili ilişkilerde iyi olması, empati gücünün olması ve akademik yönünün sorumluluk yönünün güçlü olmasını önemserim.

R4: Ehliyet ve liyakat en önemlisi o. Görevini bilmesi ve layığı ile yapmasıdır. Bizde bu ilke doğrultusunda takip ediyoruz.

R5: Bir üniversenin örgüt şeması bellidir. Buna yeni simalara atanacaktır. Birincisi ehliyete önem vermek. İkincisi insane ilişkileri ve uyuma dikkat etmek.

R6: Şimdi bunların görev ve sorumluluklarını tanımlarken bizim yönetmelik ve yönergelerimiz esas oluyor. Yönergeleri üniversiteler kendileri çıkartılıyor.

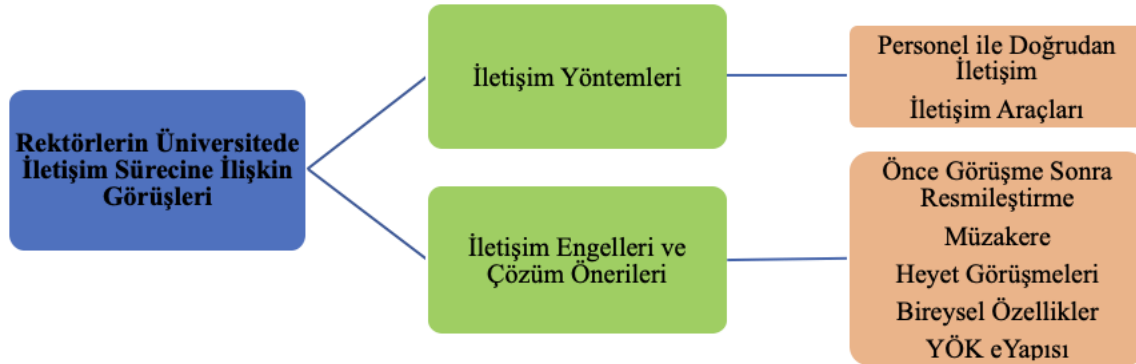
R7: Onları yeteneklerine göre atıyorum. Hukuksal işlerde o işlerden anlayan bir arkadaş, eğitim ile ilgili o işten anlayan bir arkadaş, sağlık alanında o konudan anlayan başka bir arkadaş, birde rektör danışmanlarım var.

R8: Görev ve sorumlulukların dağılımını yaparken tamamen herkesi alanına ve tecrübesine uygun seçiyorum. Çalışkanlık + Dürüstlük = Liyakat

Rektörlerin İletişim Sürecine İlişkin Görüşleri

Rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin dördüncü aşama olarak iletişim sürecine dair görüşleri sorulmuş ve Şekil – 4’ de görüldüğü üzere “iletişim yöntemleri” ve “iletişim engelleri ve çözüm önerileri” alt temaları elde edilmiştir.

Rektörlerin İletişim Sürecine İlişkin Görüşleri (Öztürk,2022)



“İletişim yöntemleri” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

- R1: Ben sosyal medyayı da aktif olarak kullanıyorum. Öğrenciler ve diğer dünyayla iletişim yani benim iki mailim aktiftir, telefonum herkes de vardır. Aynı zamanda sosyal medya mecralardan ulaşabilirler.
- R3: Üniversitemizin her fakültenin kendi içerisinde haberleşme ağı var. Her fakültenin kendi içinde her dairenin, genel sekreterliğin her daire ile bir ağı var. Akademik ve idarinin içinde olduğu, senatonun kendi içerisinde toplu haberleşme ağıımız var. Bunu daha çok whatsapp grupları ile sağlamaktayız.
- R4: Ben ilk rektör olarak geldiğimde iki tane şey söyledim. Bir tanesi ulaşılabilir olmak. Bana herkes ulaşabilir. Numaram herkes de vardır. Öğrencilerimiz arayabilir. Arar çağırırım çözer göndeririz.
- R5: Ben araya aracı koyma ihtiyacı hissetmem. Kendim merkezli baktığım zaman öyle düşünürüm. Ben bütün personelimize kapımız açık bunu bilirler yani. Ben de arada ziyaretler yapıyorum.
- R6: Öncelikle üniversitemiz çok büyük bir üniversite değil. Bunun avantajını kullanıyoruz. Bütün yeni başlayan akademik ve idari personel dahil hepsiyle tanıştım görüştüm idari personel ile ilgili olarak da işçilerde dahil olmak üzere tek tek toplantı yapıp tanışıyorum. Bunun dışında bütün personelde telefon numaram vardır. Bana mesaj atabilirler arayabilirler. Tabi hiyerarşiyi amirlerini çiğnemenen rutin işler için olmamalı. Şahsi direk iletişime geçmeleri gereken konular konusunda iletişim açık. Öğrencilerimize her daim açık tabi.

R7: Sahada çok gezerim. Hatalı mı bilmiyorum. Bazen birim amiri ile değil o işi gerçekleştiren personel ile iletişim kuruyorum. Zaman önemli bir süreç.

R8: İletişim araçlarını kullanıyoruz. Whatsapp ve BİP gruplarımız var. Bu gruplarda konu ne ise o konuyla ilgili birimleri bir araya getiriyoruz.

"İletişim engelleri ve çözüm önerileri" alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

R1: Şimdi tabi biz üniversitenin bir normal formal yapısı var ve bir üst kuruluşa da bağlı YÖK'e ve Cumhurbaşkanlığına bağlı. Orda bu resmi işlerde zaman zaman aksamalar olabiliyor. Özellikle üst kutuluşlar ile olan bağlantılı hususlarda bazen çok gecikmeler olabiliyor. YÖK' de 26 üniversite için kurulmuş bir üst yapıyken şuan 200 kusur üniversite var. Kişinin keyfi tutumu da etkili oluyor. Birkaç defa uyarmak zorunda kalıyorsunuz. Yazı yazıyorsunuz. Zaman zaman aşağıdan gelmesi gereken bilgilerin aktarımında problemler yaşanıyor. En büyük zorluklar orda yaşanıyor.

R2: Formal iletişimde çağırıp konuşuyorum müzakere yöntemini kullanıyorum genellikle. Sendikalar ile dernekler il stk la rile birebir iletişim kurmaya çalışıyorum. Zaman zaman sıkıntılar olabiliyor onları da yine müzakere yoluyla karşılıklı konuşarak çözmeye çalışıyoruz.

R3: Genelde kişileri görüşmeye çağırırız. Fikirlerini anlatmalarını nedenlerini görüşlerini sorarız. Bunu bir heyet ile yaparız. Düşünceleri değerlendirir haklıysa ona göre bakarız.

R4: Benim prensibim şudur. Birisi hakkında görüşmem gereken birşey varsa araya kimseyi koymam. Görüşürüm konuşurum. Bir problem varsa dinler öğrenirim.

R5: Karşıdaki insan bencilse zorlanırsınız. O da hakkın tarafındaysa zorlanmazsınız. Bencil olanda dinleme. Birşeyi izah edersiniz ortaya koyasınız bakarsınız bencil davranıyor. İletişim tek taraflı olmaz karşıdakinde adım atması lazım

R6: Gerek STK lar gerek dış paydaşlar, personel ile iletişimde tek bir şekilde zorlanıyorum. Kötü niyetle ise, dedikodular, sosyal medya üzerinden algı oluşturma, yasadışı yollarda ise sıkıntı oluyor. Beklentileri

karşılanmamış olabilir başka birşey olmuş olabilir. Arkadan konuşmalar, başka dolap çevirmelerde iletişimde zorlanıyorum.

R7: Genelde önce görüşülür bir karara bağlanır. Bazen söylenir bazen yazışma ile yapılır. İletişiminiz çok yoksa yazışırsınız.

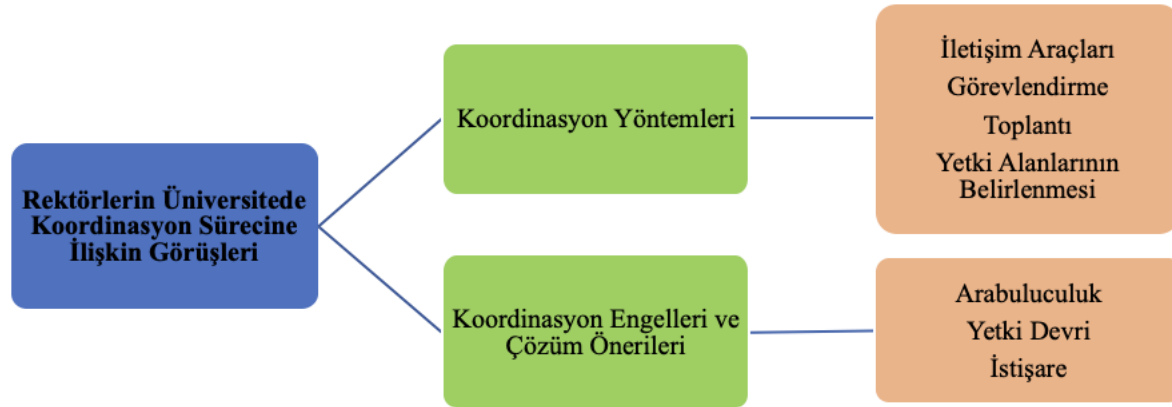
R8: Formal iletişimde zorlanmıyoruz. Orası gayet açık ve şeffaf bir iletişim ağı var. İnfomal iletişimde resmi heyet görüşmeleri yapıyoruz. Böylelikle iletişimde problem de kolay çözüme kavuşuyor

Rektörlerin Eşgüdümleme (Koordinasyon) Sürecine İlişkin Görüşleri

Rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin beşinci aşama olarak koordinasyon sürecine dair görüşleri sorulmuş ve Şekil – 5’ de görüldüğü üzere “koordinasyon yöntemleri” ve “koordinasyon engelleri ve çözüm önerileri” alt temaları elde edilmiştir.

Şekil 5

Rektörlerin Koordinasyon Sürecine İlişkin Görüşleri (Öztürk,2022)



“İletişim yöntemleri” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

R1: Kurumların, birimlerin tanımlı görev sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumlulukları yerine getirmek ile hükümlü yetkililer var. Bunlar ilgili kurumlarda zaman zaman bir araya geliyorlar. Resmi mekanizmalar var. Daire başkanlarını 15 günde bir topluyorum.

- R3: Bizde herkesin alanı bellidir. Yetkileri bellidir. Kimse kimsenin yetkisine girmez. Herkes yetki ve sorumlulukları çerçevesinde hareket eder. Akademik personel ve idari personel bunların farkındadır.
- R4: Biz her hafta Salı günleri saat 11:00'dan 12:00' a kadar daire başkanları toplantısı yaparız. Salı günü 16:00'da da Senato ve yönetim kurulunu toparlarız. Birde her fakülteden bir temsilci ve öğrenci temsilcisi de vardır.
- R6: Pazartesi toplantılarımız ile idari personelimiz ile yapıyoruz anlattım. Akademik anlamda anabilim kurullarını önemsiyorum ama henüz bu kültürün oluşmadığına dile getirdim. Bazen ben gittiğimde kendim de topluyorum kurulu.
- R7: Ben telefonu çok kullanırım. Çok kişiyle görüşme yaparım. Direk talimatlandırırım. Bazen ilgilileri hemen çağırırım. Çok toplantı yaparım. Toplantı tutanakları tuttururum.
- R8: Her alanda birim koordinatörlerimiz var. Eğitim, performans, pandemi, mali, personel vb. Birçok alanda bulunuyor bu koordinatörlükler. İdari alanlardaki koordinatörlüklerin üstünde Genel Sekreterlik, akademik alandaki koordinatörlüklerde rektör yardımcılarımız var.

“Koordinasyon engelleri ve çözüm önerileri” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

- R3: Karşılıklı konuşarak. Nerede bir sorun varsa masaya yatırılır. Ortak bir fikre varılacak çözülmeye çalışılır. Tabi bunun için ilk tarafları anlaşma noktasında hem fikir etmek gerekir.
- R4: Adalet gözetirseniz sıkıntı yaşamazsınız. Hakkı olmayıp iddia edip problem yaratanda oluyor. O zamanda çağırıyoruz konuşuyoruz. İzah ediyoruz. Genelde bu şekilde hallediyoruz.
- R5: İnsanın olduğu yerde hele hele birden fazla insanın olduğu yerde koordinasyon sıkıntıları olabilir. İşin özünde özellikle yakın çalışma arkadaşlarımızla kuvvetli bir iletişim ve sıklıkla resmi işleyişin dışına çıkıp fikir alışverişinde bulunuyoruz.
- R6: Çözüm yollarında koordinasyon istenen birimler kendi aralarında yapmazlar ise rektör olarak bizzat en alt birime kadar devreye giriyorum örnek olarak müdahil oluyorum

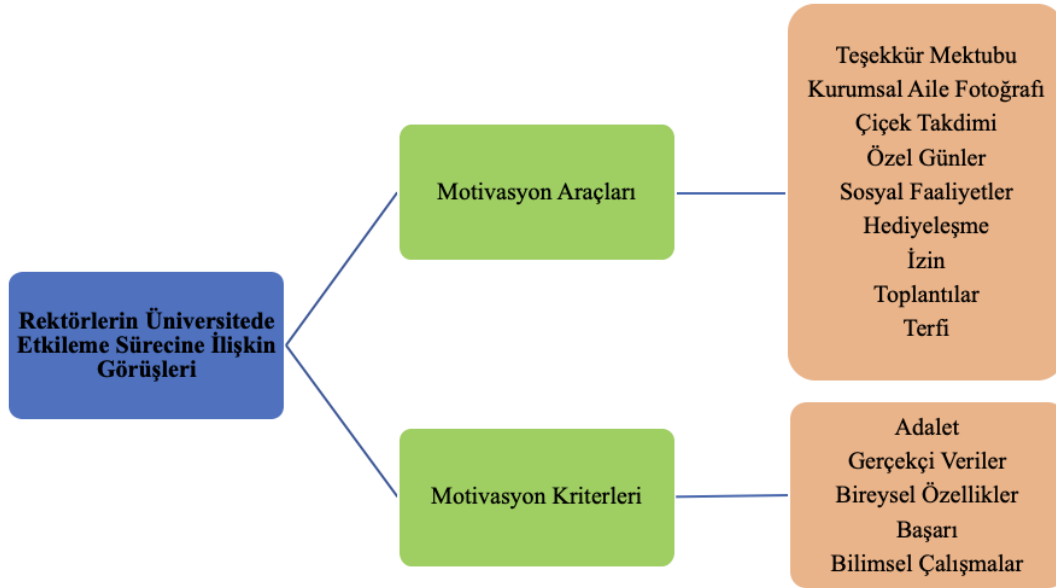
R7: Çağırıyorum konuşuyorum. Yani biri fazla hataylıysa şurda dikkatli ol diyoruz. Yardımcılarım veya danışmanlarım konuşuyorlar. Bu şekilde arabulucuk yapmaya çalışıyoruz.

Rektörlerin Etkileme (Motivasyon) Sürecine İlişkin Görüşleri

Rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin altıncı aşama olarak koordinasyon sürecine dair görüşleri sorulmuş ve Şekil – 6’ de görüldüğü üzere “motivasyon araçları” ve “motivasyon kriterleri” alt temaları elde edilmiştir.

Şekil 6

Rektörlerin Etkileme Sürecine İlişkin Görüşleri (Öztürk,2022)



“Motivasyon araçları” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

R1: Ödül kurulu oluşturduk, yönerge geliştirdik. Her yıl ödül sistemini işletiyoruz. Rekabeti arttıracak objektif kriterleri oluşturduk. Objektif kriterleriniz olmazsa sıkıntı.

R2: Beraber programlar yapıyoruz. Eğlence, bilgilendirme veya sohbet tarzında ufak toplantılar yapıyoruz.

R3: Genelde onları terfileri yaptıkları, başarılarına göre sorumluluk anlayışlarına göre değerlendiririm. Bu noktada başarılı bulduğum personellere takdir mektubu yollarım.

- R4: Birimleri gezmek onlarla çay içip kahvaltı yapmak gibi şeyler önemli etkiye sahip olduğunu düşünüyorum. Belki başarılarından dolayı hediye takdim etmek, milletin karşısına çıkartıp takdir etmek, ziyaret etmek motivasyon aracı olarak kullanılabilir.
- R5: Motive de ödül ve güven sürekli hale getirilmelidir. Sistemi aksatma ceza yoksa takdir, ödül ve güven hissettirmek mühim.
- R6: Motivasyon değer vermek haklarını vermek ile oluyor. Özel günlerini hatırlamak, isimleri ile hitap ederim işçilerimizde dahil, cenazesi olanı yalnız bırakmayız. Herkesin doğum günü kayıtlıdır. Kartlar yolluyoruz. Bir personele ismi ile hitap etmek, hatır sormak en büyük motive kaynağı oluyor.
- R7: Başarılı olan birisine teşekkür mektubu yazarım. Ekip olduğumuzu göstermek için fotoğraf çekiliriz. Hediyeler ikramlar gelir bize personele yollarım Personel ile aile olduğumuzu göstermeye fotoğraf çekilmeye çalışıyorum. Özel günlerde çiçek dağıtırız, kötü günlerinde hastalıkta cenazelerinde yanların olmaya çalışırız.
- R8: Takdir, ödül ve disiplin kurullarımız var. Akademik personelimize senelik performanslarına göre ödül veriyoruz

“Motivasyon kriterleri” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

- R1: İşte bu saydığım şeyler aslında objektif kriterlerin sürekli hale gelmesi lazım. Bu tecrübe ile hareketle belli hususlarda objektif kriterler yerleştirmek, insanlarda adalet duygusunu tesis etmek.
- R4: Bilimsel çalışmalar kendi kendine motive edici bir özelliğe sahip zaten. Mesela siz bir çalışma yaptığınızda sonucunu olumlu almanız sizi çok motive ediyor zaten. O yüzden iç dünyasında bilimsel çalışmalar motive edici özelliği var.
- R5: Hakkı yerine getirmek, kişiyi takdir etmek önemli. Kişilere güvendiğinizi göstermek de onları motive eder. Birde personel hakkı yerine getirmediğinde ceza alacağını bilmesi buna razı olması önemli.
- R6: Ödül ve ceza denge içerisinde birlikte kullanılmalı. Mutlaka olumlu olan hadiseler motive edici unsurlardır.

R7: Çalışanlar takdir edilmeyi çok seviyorlar. Adalet önemli. Bir işyerinde birilerinin ezilmesine izin vermeyeceksiniz. Başarı haricinde sivrilmesine izin vermeyeceksiniz. Kişiler adaletsizlik hissedерlerse süreçten kopuyorlar

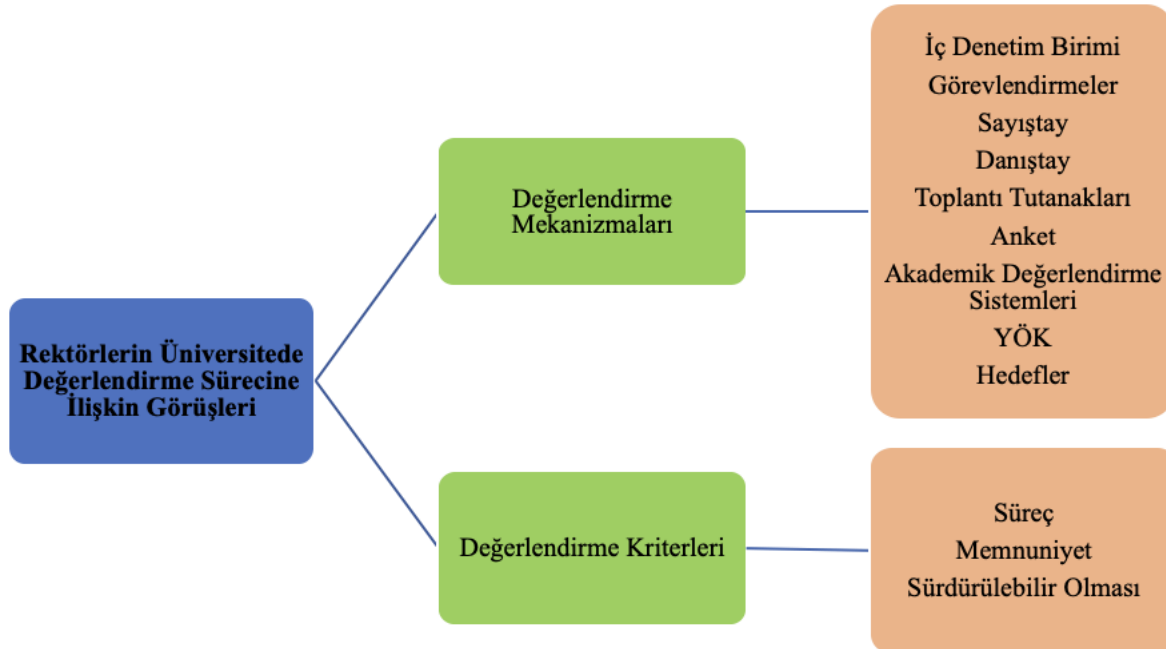
R8: Tabi akademik personelin performansını değerlendirmek kolay oluyor. Yaptığı çalışmalar, makaleler, aldığı atıflar için belli bir performans göstergesi var. İdari personele uygulayamıyoruz belli bir performans göstergeleri yok maalesef.

Rektörlerin Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri

Rektörlerin üniversitede yönetim süreçlerine ilişkin son aşama olarak koordinasyon sürecine dair görüşleri sorulmuş ve Şekil – 7’ de görüldüğü üzere “değerlendirme mekanizmaları” ve “değerlendirme kriterleri” alt temaları elde edilmiştir.

Şekil 7

Rektörlerin Etkileme Sürecine İlişkin Görüşleri (Öztürk,2022)



“Değerlendirme mekanizmaları” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

- R1: İç kontrol sistemimiz var. Danıştay'a tabiyiz. Bir de YÖK Denetleme Kurulu var. Tabi YÖK Denetleme Kurulu şikayet üzerine çalışıyor. Danıştay her sene denetleme yapıyor. O daha asayiş işleri ile ilgili denetlemeler yapıyor ama onun bir ucu başka konulara da dokunuyor.
- R2: Sayıştay denetimi dışında kalite ile ilgili birimlerimizi kurduk yeni yeni aktive ediyoruz. İç denetimlerimizi yapıyoruz. İç denetim toplantılarda değerlendirmelerden geçiyor.
- R3: Periyodik olarak akademik denetimi işlemleri senatomuzda yönetim kurulumuza gelerek hep birlikte rektörlük makamı olarak ortak değerlendiriyoruz. Sayıştay ve Yök denetimini önemsiyoruz.
- R4: Sayıştay gelir denetler her sene ve giderler. Eksiklik bulurlarsa bize sorarlar veya eksik olarak rapora yansıtırlar. İkincisi bizim iç denetçilerimiz var. Onlar Maliye Bakanı elemanlarıdır. İkincisi idari denetim anlamında fakültede dekanlıklar bunlardan sorumludur. Rektör yardımcıları da ilgili fakülteleri denetlerler. Bizde onları denetleriz. Memnuniyet anketleri yapıyoruz. Her yıl sonunda toparlayıp değerlendiriyoruz.
- R5: Bizde 3 iç denetçi var. Hukuk müşavirliğimizi ben serbest bıraktım ve sürekli konuşuruz. 2 tane daha iç denetçi ilanına çıktık. Biz iç denetim mekanizmalarını aktif kullanıyoruz. Birde YÖK ve Sayıştay denetimleri oluyor.
- R6: Bunun için elektronik sistem yazılım satın aldık. Akademik bir değerlendirme sistemi. Ben tüm akademik personelimizin karnesini çıkartabiliyorum. İdari denetimde de burada görev sorumlulukları var demiştik. Görevleri var. Kalite biriminin bir görevi var baştan hedefleri veriyorsunuz. Sonra hedeflere ulaşma durumunu izliyorsunuz. Strateji başkanlığının en önemli son kriteri Sayıştay denetimi sonucu bize ne kadar hata puanı verildi."
- R7: İç denetim birimimiz var. Ben aktif kullanırım ve genel sekreter ve yardımcılarını bu süreçte görevlendiririm. Onlar idari işleri daha çok denetler. Yardımcılarımda akademik, bende ihale mali işlerin üzerinde özellikle dururum. Zaten Sayıştay bizi denetliyor. Sayıştay bazen belediye gibi denetlemeye kalkıyor tabi bu durumlar aşıyor bu durumlar. İç Denetim ve Sayıştay denetimde kullanıyoruz.

R8: Toplantılarımızda akademik ve idari anlamda değerlendirme ve denetimi gerçekleştiriyoruz. Öz değerlendirme sistemimiz var kalite kurulu içerisinde. Birimlerimizde bu kalite kurulları aracılığı ile en alt birime ulaşarak değerlendirme ve denetimi gerçekleştirebiliyoruz. Denetim de Sayıştay ve YÖK denetçileri geliyor. Sayıştay denetlemelerinde bakış açısından kaynaklı problemler çıkabiliyor.

“Değerlendirme kriterleri” alt temasına ilişkin rektör görüşleri şu şekildedir:

R2: Anket çalışmaları önemli bazı konularda insanların fikrini alma ihtiyacı olabiliyor ya da yaptığımız işin memnuniyetine yönelik anketler yapıyoruz.

R3: Burada tabi idari ve akademik işleri birbirinden ayırmak gerekiyor. Özellikle idari işlerde genel sekreterliğin devrede olmasını, çok zorlandığında üst yönetimden görüş almasını doğru buluyorum. Akademik değerlendirmelerde de fakültede dekanlarımız var. Onlar artı eksileri daha iyi değerlendirdiklerini düşünüyorum. Kişiler özelinde konuşmadan eksiklikleri değerlendirmeye çalışmayı denetim ve değerlendirmeye istikrar getireceğini inanıyorum

R5: İstikrar için sistem gerekli bizde kendi iç denetim sistemimiz ile bu istikrarı sağlamaya çalışıyoruz. Kendi denetimini yapabilen bir kurum sistemi iyi işler.

R6: Kalite noktasındaki en önemli konu kontrol ve buna bağlı olarak sürdürülebilir olması. Bunun bence tek şartı bu kontrol etmek verilen hedefleri belli aralar ile kurallara bağlı olarak. Sürdürülebilirliği en büyük şartı kontrol edip, analiz edip yeniden değerlendirebilmek.

R8: Denetim ve değerlendirme de istikrar için birimlerinde kendi içinde belli periyotta toplantılar gerçekleştirmeli ve kendilerine üst yönetimin küçük, orta ve uzun vadeli planlarını ne kadar gerçekleştirdiklerini de görüşmeli ve istişare etmeliler.”

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, bulgular çerçevesinde ortaya çıkan sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Rektörlerin üniversitede karar verme sürecine ilişkin sonuçlara bakıldığında rektörlerin grup kararlarına önem verdiği görülmektedir. Bu bağlamda rektörlerin “istişare” ve “toplantı” kavramlarını vurguladıkları görülmektedir. Bireysel kararları üniversitenin genel işleyiş, devlet sırrı ve personel atamalarına yönelik konularda aldıklarını belirtmişlerdir. Akyol, Yılmaz, Çavuş ve Aksoy (2018) benzer bir araştırmasında yöneticilerin personel görevlendirmelerinde jürilerin sübjektif davrandığı için kararlarda bireysel etkenlerin olduğunu belirtmişlerdir.

Rektörler karar alma organları olarak üniversitenin yönetim kurulu, senato ve daire başkanları toplantılarını işaret etmişlerdir. Rektörler istişare zaman kaybı gözüksede doğru kararlar için istişarenin önemini ifade etmektedir.

Rektörler istişare ile alınan kararlara ilişkin işe hakim personelin görüşleri ile kararların içselleştirmesinin ve uygulamanın kolaylaştırdığını düşünmektedir.

Rektörlerin zor kararları ise dış paydaşları da ilgilendiren konular olduğunu ifade etmektedir. Kısa,Uysal ve Kavak (2020) araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmiş olup yöneticilerin aldıkları kararlarda paydaşların desteklememesi sonucunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Rektörlerin üniversitede planlama sürecine ilişkin sonuçlarına bakıldığında “bütçe” ve “ihtiyaçlar” kavramları üzerinede durmaktadır. Rektörlerin üniversitedeki planlama sürecini etkileyen en önemli unsurun “bütçe” olduğu söylenebilir. Rektörler planlama sürecinde üniversitenin hedeflerine ve öğrenci ihtiyaçlarına öncelik vererek planlamalar yaptıklarını vurgulamaktadır. Özdemir Kardeş (2007) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış olup yöneticilerin bütçe kaynaklarına ihtiyaç duyulan planlarda genelde aksaklıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Rektörlerin üniversitede örgütlenme sürecine ilişkin sonuçlara bakıldığında “üst kademe görev dağılımı” ve “uzmanlık ilkesi” kavramları üzerinde durmaktadır. Rektörler üniversitenin örgütlenmesinde rektör yardımcıları arasındaki görev dağılımı ve genel sekreterin idari yapı üzerindeki görevlerini ifade etmektedir. Rektörler, personel arasındaki görev dağılımında en önemli kriterin uzmanlık ilkesi olduğunu belirtmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Rektörlerin üniversitede iletişim sürecine ilişkin sonuçlara bakıldığında iletişim yönetimi olarak “personel ile doğrudan iletişim” ve “iletişim araçları” kullanmaktadır. Rektörler personel ile doğrudan iletişim kurmanın işleyişi hızlandığını ve alt birimlere hakim olmanın kolaylaştığını belirtmektedir. Bu yöntemde hiyerarşiye dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Rektörler yazışmanın yönetimi hantallaştırdığını dile getirmektedir. Bunun için personel ile Whatsapp, BİP vb. iletişim araçları ile etkili iletişim sağladıklarını belirtmektedir. Bu sebeple önce iletişim araçları ile işleyişi gerçekleştirdikten sonra yazışmayı yaptıklarını dile getirmişlerdir. Aktan (2007) araştırmasında kurumlarda iletişim araçlarının kullanılması çalışanların %69’unun olumlu görüş bildirdiğini ifade etmektedir. Uslu ve Arslan (2018) benzer araştırmasında yöneticilerin kurumsal faaliyetlerin etkinliğini arttırmak için işlevsel iletişim araçları kullanmaları gerektiği sonucuna varmıştır.

Rektörler iletişim engelleri ve çözümleri alt temasında “müzakere” ve “bireysel özellikler” kavramları üzerinde durmaktadır. Rektörler iletişim sürecinde paydaşlar ve informal yapılar ile iletişimde sorunlar yaşamaktadır. Personeli arasındaki iletişim problemleri “bireysel özelliklerden” meydana gelmektedir. Rektörler bu problemleri müzakere yönetimi ile çözüme ulaştırmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Özdemir Kardeş (2007) araştırmasında yöneticilerin bu çatışmalara müzakere yönetimi ile çözüme ulaştırdığını belirtmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Rektörlerin üniversitede koordinasyon sürecine ilişkin sonuçlara bakıldığında koordinasyon yöntemi olarak “toplantı”, koordinasyon engelleri ve çözümleri olarak “yetki devri” ve “arabuluculuk” kavramlarını öne çıkartmaktadır. Rektörler üniversitede koordinasyonu sağlamak için senato toplantıları ve idari yapıda daire başkanları toplantılarını işaret etmektedir. Özdemir Kardeş (2007) araştırmasında kurumun koordinasyonu için birimlerin işbirliğini sağlamaları gerekliliğini belirtmiştir.

Rektörler yapılan görüşmelerde yetki devrini gerçekleştirdiklerini ancak kişilerin habersiz gerçekleştirdiği yetki kullanımlarının koordinasyonu bozduğunu dile getirmişlerdir. Yaman ve Özdemir’in (2016) araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiş üniversitede yöneticilerin birbirlerinin yetkilerini gasp edebildiklerini belirtmiştir.

Rektörler üniversitede akademik ve idari kadroların birbirine yabancılaştığını ve buradan doğan çatışmalarda arabuluculuk yöntemine başvurduklarını belirtmişlerdir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Rektörlerin üniversitede etkileme sürecine ilişkin sonuçlara bakıldığında rektörlerin motivasyon aracı olarak en çok “teşekkür mektubu” tercih ettikleri, motivasyon kriteri olarak “adalet”, “başarı” ve “bilimsel çalışmalar” kavramlarını kullanmaktadır. Rektörler ödül sistemini, ceza sisteminin önünde tutmaktadır. Akyol (2013) araştırmasında örgütsel adaletin sağlanması, öğretim elemanlarının motivasyonu ve bağlılığını dolayısıyla performanslarının olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Özdemir Kardeş (2007) yöneticilerin ödül sistemini, ceza sisteminden daha çok kullandıklarını belirtmiştir.

Rektörlerin motivasyon araçları için teşekkür mektubunu tercih etmelerinin sebebi olarak basit ve bütçeye uygun olmasını dile getirmektedir. Rektörler akademik personelin motivasyon kriteri için “başarı” ve “bilimsel çalışmalar”, idari personel için “adalet” kavramlarını belirtmiştir. Rektörler görüşmelerde en çok idari personelin motivasyon kriterlerinde zorlandığını başarı kriterlerinin saptanamadığı ve adaletin sağlanmasının güç olduğunu vurgulamaktadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Rektörlerin değerlendirme sürecine ilişkin sonuçlara bakıldığında değerlendirme mekanizmalarında “YÖK”, “Sayıştay” ve “İç Denetim Birimi” kavramları vurgulanmaktadır. Rektörler “YÖK” ve “İç Denetim Birimi” mekanizmalarından memnuniyet belirtirken, “Sayıştay” denetimlerinin eğitim kurumu deneyimi bakımından uzaklaşarak işletme denetimi sergiledikleri bunda bazı sorunlara sebep olduğunu dile getirmektedir.

Değerlendirme kriterleri alt temasında rektörler denetimin “sürdürülebilir” olmasını vurgulamaktadır. Rektörler değerlendirme için hedeflerin belirlenmesi, denetim zamanı, kriteri ve ölçeği konularının net olmasının önemini dile getirmektedir. Şen, Uludağ, Kavak ve Seferoğlu (2016) araştırmasında değerlendirme sistemi oluşturulurken personelin bilgilendirilmesinin önemini belirtmişlerdir.

Denetim sonucunda personele geri dönüt sağlanması sürdürülebilirlik açısından önemlidir. Özdemir Kardeş (2007) araştırmasında yöneticilerin değerlendirme sonrasında personele geri dönüt sağlamanın önemini belirtmiştir. Rektörler akademik kadroların değerlendirmesinde akademik değerlendirme sistemlerini, idari personel için memnuniyet anketlerini araç olarak kullanmaktadır.

Öneriler

Rektörlerin yönetim süreçlerini uygulanmakta karşılaştığı en önemli sorunlardan biri dış paydaşlar olduğu saptanmıştır. Bu sorunu bazı rektörlerin “Sivil Senato” uygulamasında başvurdukları görüşmelerde dile getirmektedir. Benzer bir araştırma üniversite yönetiminde dış paydaşların görüşleri ilişkin yapılabilir. Rektörlerin üniversite yönetiminde karşılaştığı sorunlardan biri akademik ve idari kadroların birbirine yabancılaşmasıdır. Bu duruma çözüm olarak bazı rektörlerin birlikte sosyal faaliyetleri fakülte bazında gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Akademik ve idari kadroların etkileşimi ile ilgili ayrıca bir araştırma yapılabilir. Rektörlerin idari personelin motivasyonuna ilişkin adalet algıları veya idari personelin adalet algıları ölçülerek beklentiler üzerine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktan, E. (2007). *Kurumsal iletişim sürecinde liderin rolü* (Master's thesis). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Akyol, B., Yılmaz, K., Çavuş, B., & Aksoy, V. (2018). Akademisyen yöneticilerin görüşlerine göre Türkiye’de yükseköğretim sorunları. *Journal of Turkish Studies*, 13(11).
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda yönetimin yeniden yapılandırılması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127–148.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Türk yükseköğretim sisteminde YÖK ile yaşanan paradigmatik dönüşüm: Vakıf üniversiteleri çelişkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 69–84.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Gregg, R. T. (1957). The administrative process. In R. F. Campbell & R. R. Gregg (Eds.), *Administrative behavior in education*. Harper & Row.

- Gülşen, C., & Gökyer, N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Kısa, N., Uysal, F., & Kavak, Y. (2020). Student-centered learning dimension of the Bologna Process: Its reflections in education faculty curricula. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1).
- Ortaş, İ. (2004). Üniversite özerkliği nedir? *Üniversite ve Toplum*, 4(1), 1–7.
- Özdemir Kardeş, P. (2007). *Yatılı ilköğretim bölge okulu yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların olası çözümlerine ilişkin görüşleri* (Master's thesis). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Öztürk, E. (2022). *Rektör bakış açısıyla Türkiye’de üniversite yönetimi: Yönetim süreçleri kapsamında nitel bir analiz* (Master's thesis). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.
- Şen, Z., Uludağ, G., Kavak, Y., & Seferoğlu, S. S. (2016). An investigation regarding the Bologna Process: Comparison of student assessment methods and student workload. *Yükseköğretim Dergisi*, 6.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11th ed.). Feryal Matbaası.
- Uslu, B., & Arslan, H. (2018). Faculty's academic intellectual leadership: The intermediary relations with universities' organizational components. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4).
- Yaman, A., & Özdemir, S. (2016). Yükseköğretim yönetici görüşlerine göre yükseköğretimde yeniden yapılanma ihtiyacı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1–37.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansına Dair: Öğrencilerimizin Gözünden IHEC

17-19 Ekim 2025 tarihleri arasında TED Üniversitesi ev sahipliğinde ve YÖÇAD iş birliğiyle gerçekleştirdiğimiz 8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (IHEC 2025) en yoğun katılımının olduğu konferans olarak tarihe geçti. Etkinliğin organizasyonundan oturumların sorunsuz şekilde gerçekleştirilip katılımcıların teşekkürlerini alan, etkinliğin her aşamasında yer alan görevli öğrencilerimize öncelikle destekleri için teşekkür etmek isterim. Bu etkinlik sadece akademik olarak çalışmaların sunulduğu bir alan değil, aynı zamanda öğrencilerimiz için öğrenme alanı oldu. Hem organizasyon sürecini yöneterek hem de katıldıkları oturumlardan edindikleri deneyimler onlara yeni pencereler açtı. Yükseköğretimin geleceğini tartıştığımız bu konferansta gündeme gelen konulara ilk elden tanıklık ettiler. Aslında hep görünen ancak seslerini duymadığımız bu tanıkların seslerini, konferansın onlarda bıraktığı izleri kendi ifadeleriyle sizlerle paylaşmak istedik. Birlikte, güven ve dayanışma içinde çalışmanın gücünü ve güzelliğini gösteren öğrencilerime ayrı ayrı teşekkür ederek, sözü onlara bırakıyorum.

Aylin Çakıroğlu Çevik TED Üniversitesi

“Merhaba, ben TED Üniversitesi 3. sınıf Sosyoloji öğrencisi Zahit Emin Serinsu. Bu sene, üniversitemizin ev sahipliğinde gerçekleşen ve YÖÇAD tarafından düzenlenen "8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı"nda öğrenci olarak Aylin hocamın vesilesiyle görev aldım. Bu vesileyle birden fazla oturuma katılma şansını elde ettim. Kongre eğitimle ilgili olmasına rağmen, bir sosyoloji öğrencisi olarak birçok açıdan ufuk açıcı oldu ve eğitim üzerine düşünmemi sağlamıştır. Özellikle "Öğretim Üyesi 5.0: Yapay Zekâ Çağında Eğitim ve Akademik Yaşamın Dönüşümü" başlıklı oturum, “Yapay zekâ ne derece hayatımızda olmalı? Nasıl kullanılmalı? Onu etkili kullanmayı nasıl öğrenebiliriz? Öğrenciler ve üniversite hocaları arasında bir bilgi alışverişi olabilir mi?” gibi soruları kendi kendime sormama yol açtı. Ayrıca birçok kıymetli insanla, hocalarla tanışma şerefine de nail oldum. Hocalarımızla yaptığımız bilgi alışverişleri ve sorduğum sorulara aldığım kıymetli cevaplar, benim için

oldukça öğretici bir ders niteliğinde oldu. Bu yazı vesilesiyle bir kez daha başta Aylin hocam ve Mete Kurtoğlu hocam olmak üzere, arka planda emek veren herkese teşekkürlerimi sunarım. Ek olarak, dernek bazında çalışan ve bu kongrede emeği geçen herkese de ayrı ayrı teşekkürlerimi iletmek isterim.”

“Ben, Mervenur Özyurt TED Üniversitesi Göç Çalışmaları Yüksek Lisans öğrencisiyim. 17-19 Ekim 2025 tarihleri arasında TED Üniversitesi ve YÖÇAD iş birliğiyle düzenlenen 8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’nda koordinasyon ekibinin bir parçası olarak görev aldım. Özellikle kayıt masasında görev alarak hem akademisyenlerle hem öğrencilerle doğrudan iletişim kurma fırsatı edindim. Ayrıca ilgi duyduğum oturumlara da zaman zaman katılarak Türkiye’nin yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci, uluslararası öğrencilerin deneyimleri ve akademide iyi-oluş gibi konularla ilgili büyük keyif aldım. Hem Türkçe hem İngilizce eş zamanlı oturumların düzenlenmesi, yabancı katılımcılar için oldukça önemli ve etkili bir detaydı. Genel olarak verimli ve profesyonel bir ortam sağlanmış olsa da bazı oturumlarda ilginin yoğunluğu nedeniyle salon kapasitesinin yetersiz kalması ve katılımcılar için oturma düzeninde aksaklıklar yaşanması söz konusu oldu. Bunlara rağmen, akademik paylaşımların, bilgi alışverişinin ve yeni bağlantıların geliştiği bu etkinlikte yer almak benim için çok değerli bir deneyim oldu.”

“Ben Beyza Candar TED Üniversitesi Göç Çalışmaları Yüksek Lisans öğrencisiyim. 17-19 Ekim 2025 tarihleri arasında TED Üniversitesi ile YÖÇAD’ın ortak bir tema altında iş birliği ile yapılan 8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’nda hem görevli olarak hem dinleyici olarak katılım sağladım. Ayrıca kongrenin gerçekleşme sürecinde, arka planda ortaya konan büyük bir emeğin (yapılan planlamaların, davetlerin, gerekli izinlerin alınmasının, afişlerin ince düşünülerek özenle hazırlanmasının ve pek çok görevin) şahidi ve parçası oldum. Özellikle hem kendi okulumuzdan öğrencilerin hem de başka üniversitelerden gelen konuşmacı, dinleyici akademisyenlerin ve öğrencilerin oluşturduğu kalabalık bir kitle üzerine ince düşünerek çalışmalarını yürüten ve bu 3 günün hiçbir sorun olmadan gerçekleşmesini sağlayan motivasyonun arkasında Aylin hocamızın ciddi emekleri bende anlamlı bir etki bıraktı. Ekip arkadaşlarımızla olan ekip dinamiğimiz, sorumluluk bilinciyle ve görev odaklılığımızla kongre boyunca çok değerliydi. Aynı zamanda grup arasında olan iş bölümü ve yardımlaşma herkesin ne kadar özverili bir

şekilde bu kongreyi ciddiye aldığını da göstermiş oldu. İlgimizin olduğu panellere katılmak ve merak ettiğimiz soruları direkt olarak alanında uzman kişilere sormak en büyük fırsatlarımızdan biriydi. Akademik etkinliklerin arka planında çok yönlü bir koordineli çalışma gerektirdiğini fark etmek ve ayrıca farklı üniversitelerden gelen akademisyenlerle bir arada olmak, onların çalışma alanlarını öğrenmek kendi ilgi alanlarım açısından da ilham verici oldu. Katıldığım oturumlarda gözlemlediğim tematik çeşitlilik, aslında bu alanda çok boyutlu bir araştırma yapılabileceğini gösterdi ve yapılan çalışmalardaki metodolojik çeşitlilikler kendi çalışmam için bana fikirler sundu. Paneller sayesinde yükseköğretime farklı bakış açılarından bakma imkânım oldu ve her akademisyenin konularına yaklaşım şekli sadece bilgi paylaşım olarak değil aynı zamanda yeni bir düşünme kapısı araladı. Ekip arkadaşlarıma çok teşekkür ederek, ileride yapılacak olan başka konferanslar için tekrardan ekip olarak çalışma isteğimi dile getirmek de isterim. Ayrıca hocamıza da teşekkür etmek isterim ki bizi bu kongrede ekip üyesi olarak seçti, bizim bu sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getireceğimize dair bize güvendi ve bize bu kongrede kendi ilgi alanlarımıza göre serbest de bırakarak aynı zamanda dinleyici deneyimi elde etmemizi de sağladı.”

“Ben Dilara Fırat TED Üniversitesi Göç Çalışmaları Yüksek Lisans öğrencisiyim. Görevli olarak yer aldığım 8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (IHEC 2025), akademik etkileşimi güçlendirmeyi hedefleyen; farklı disiplinlerden katılımcıları kıymetli bir amaç için bir araya getiren nitelikli bir etkinlikti. 17-19 Ekim tarihleri arasında düzenlenen etkinlik kapsamı itibarıyla salt akademik bilgi paylaşımı ötesine geçerek yükseköğretimin dönüşen ve gelişen yapısına dair farklı bakış açılarına olanak sundu. Görevli olarak yer aldığım üç gün boyunca farklı oturumları gözlemleme fırsatı buldum. Bu bağlamda, yalnızca konferans sürecine katılımın ötesinde, yükseköğretimin işleyişi ve örgütlenme dinamiklerini sahadan gözlemleme olanağına erişebildim. Bu bağlamda, programın güçlü yanlarından biri olan sürdürülebilirlik, demokratik katılım ve öğrenci temsili gibi konuların oturumlara heterojen bir biçimde yayılmış olması oldukça değerliydi. Özellikle “Sürdürülebilir Bir Gelecek İçin Ders Tasarımı” paneli ve “Öğrenciler Paneli”, yükseköğretimde katılımcı ve kapsayıcı bir dönüşümün mümkün olduğunu gösterdi. Vurgulanması gereken bir diğer önemli husus ise, toplumsal cinsiyet eşitliğinin programın genel akışında somut biçimde tezahür etmiş olmasıydı. Katıldığım oturumlarda, toplumsal cinsiyet temelli akademik

görünürlüğün ele alınması oldukça dikkat çekici ve bir o kadar önemliydi. Gözlemlerim sonucunda naçizane oldukça önemli bulduğum; kadın akademisyenlerin gerek konuşmacı gerek katılımcı olarak aktif bir biçimde yer alması, yükseköğretimde cinsiyet eşitliği adına umut verici bir tablo çizerek akademik dünyada toplumsal cinsiyet eşitliğinin giderek görünürlük kazandığını gösteriyordu. Genel bağlamda programın çıktıları incelenmeye alındığında, akademik üretimin bilgi paylaşımının ötesine geçerek; eşitlik, etik ve diyalog ilkeleriyle şekillenmesi gerektiğini hatırlatan önemli bir deneyimdi. Organizasyonun planlama süreci, oturumların koordinasyonu ve katılımcı çeşitliliği bağlamında parçası olmaktan büyük mutluluk duyduğum bu etkinlikte, toplumsal cinsiyet eşitliğinin hâlihazırda görünür biçimde yer alması oldukça değerliydi. Bu kapsayıcı ve eşitlikçi yaklaşımın ilerleyen yıllarda da korunup güçlendirilmesi, yükseköğretimde kapsayıcı ve eşitlikçi bir akademik kültürün yerleşmesine önemli katkı sağlayacaktır.”

“Merhaba, ben Ziya Tolga Dakak. TED Üniversitesi Sosyoloji Bölümü 3. sınıf öğrencisiyim. Bu sene YÖÇAD tarafından düzenlenen "8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı"nda düzenleme ekibinde görev aldım. YÖÇAD benim daha önce duymadığım bir dernekti ama bu kongre ve değerli hocalarımın yönlendirmesiyle yeni bir dünyaya kapı açtığımı hissettim. Birçok sempozyum ve panelden oluşan konferansta oturumlara katıldım. Beni en çok etkileyen oturumlardan biri yapay zekâ üzerine oldu. Yükseköğretimde yapay zekânın yeri ve gelişimine nasıl ayak uydurulabileceğinin tartışılması beni çok etkiledi ve yoğun düşüncelere sürükledi. Bu panelin daha da büyütülmesi ve yükseköğretimde eğitim veren hocalarımızın, bu değişen dünyada yapay zekâyı derslerine nasıl dâhil edeceğine dair daha detaylı, ayrı bir panelin eklenmesinin çok değerli ve faydalı olacağını düşünüyorum. Beni etkileyen bir diğer oturum "Mikro Yeterlilikler (Micro Credentials)" üstüne olan oturumdu. Bu oturumda, üniversitelerin iş dünyasının ihtiyaçlarındaki değişime yetişemeyişinden kaynaklanan eksikliklerin karşılanması üzerine stratejiler tartışıldı. Bu oturum, kendi geleceğim hakkındaki planlarımı yönlendiren nitelikte oldu. Bunların yanı sıra, beni en çok sevindiren Yükseköğretimde Öğrenci Katılımı paneli oldu. Bu panelde benim gibi farklı üniversitelerden arkadaşlarımın fikirlerini ve deneyimlerini dinlemek çok güzel ve mutluluk vericiydi. Gelecekteki konferanslarda öğrenci katılımı panelinin genişletilmesi ve çeşitlendirilmesinin, öğrencileri anlamak ve onların

sesini duymak açısından çok değerli olduğunu düşünüyorum. Gelecekteki konferanslarda daha yüksek öğrenci katılımı görebilmek adına reklam çalışmalarının artırılabilceğine inanıyorum. Bu konferans benim ufkumu genişleten bir deneyim oldu. Bu deneyimi bana sağlayan Mete Kurtoğlu hocama ve katılım fırsatını bana sunan Aylin Çakıroğlu Çevik hocama teşekkür ediyorum.”

“Ben, Buğra Gürbüz. TED Üniversitesi Göç Çalışmaları Yüksek Lisans öğrencisiyim. 17-19 Ekim 2025 tarihleri arasında TED Üniversitesi ve YÖÇAD ortaklığında düzenlenen 8. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’nda hem dinleyici olarak hem de görevli olarak yer aldım. Bu süreçte Göç Çalışmaları yüksek lisans öğrencisi olarak bu konferansın bir parçası olmak beni mutlu etti. Ekip arkadaşlarımla beraber bu konferansın düzenlenmesinde, kayıtların alınmasında, etkinlikler sırasında sınıf düzeninin sağlanması gibi görevlerde dönüşümlü olarak görev aldık. İlgimizi çeken konuların oturumlarına katılma fırsatı bulup akademik anlamda anlamlı bir network edindik ve ilgi alanlarımız dahilindeki konuları dinleme fırsatına eriştik. Kendi özelimde özellikle yapay zekanın yükseköğretimdeki durumunun değerlendirildiği ve analiz edildiği oturumlar ilgi çekiciydi. Sadece etkinliğin ilk günü ilgilinin yoğunluğu nedeniyle oturumlarda yer sıkıntısı yaşadığımızı itiraf etmem gerekir sanırım. Bunun haricinde, genel olarak katılımcılardan gelen geri dönütler doğrultusunda çoğunluğun memnun kaldığını söylemem yerinde olacaktır.”

Yükseköğretim Yönetiminde Öğrenci Katılımı

Moderatörler

Şahabettin Akşab, *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

Hilal Karaoğlu, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Panelistler

Fatma Derya Arikan, *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

Beyza Uslu, *TED Üniversitesi, Türkiye*

Buğra Deniz Kaya, *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

Hasan Mert Şimşek, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Özet

Yükseköğretim yönetiminde öğrenci katılımı, üniversitelerin yalnızca “öğrenci için” değil, “öğrenciyle birlikte” yönetilmesini sağlayan temel bir yönetim ilkesidir. Öğrencilerin karar süreçlerine sistematik biçimde dâhil edilmesi, hesap verebilirliği ve şeffaflığı güçlendirir; kurumsal meşruiyeti artırır ve alınan kararların gerçek ihtiyaçlarla uyumunu yükseltir. Panel kapsamındaki bildiriler, öğrencilerin izleyici değil, aktif bir özne olarak konumlanması gerektiğini vurgulamaktadır. İlk bildiri, senato–fakülte–bölüm düzeyinde temsili; düzenli geri bildirim, öğrenci çalıştayları ve şeffaf bilgilendirme ile desteklenmesi hâlinde aidiyet ve kalite kültürünün güçleneceğini belirtmektedir. İkinci bildiri, vakıf üniversitelerinde metalaşmanın ücretler ve rekabetçi burs modelleri üzerinden eşitsizlikleri derinleştirdiğini ifade etmektedir. İyi oluş boyutu açısından üçüncü bildiri, öğrencilerin akademik destekten kısmen yararlandığını; ancak korku iklimi, aşırı siyasileşme ve gelecek kaygısı nedeniyle sosyalleşme ve kendini gerçekleştirme alanlarında güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Son bildiri, barınma-beslenme-ulaşım ve güvenlik sorunları ile öğrenci yoksulluğunun yarı zamanlı çalışma ve eğitimden kopuş riskini artırdığını vurgulamaktadır. Ortak çağrı, öğrenci sesinin şeffaf ve eşitlikçi mekanizmalarla kurumsal güvence altına alınmasıdır.

Anahtar Kelimeler: öğrenci katılımı, öğrencinin sesi, yükseköğretim, yükseköğretim yönetimi, üniversite

Abstract

Student engagement in higher education governance is a core principle that enables universities to be managed not only “for students” but also “with students.” Systematic involvement of students in decision-making strengthens accountability and transparency, enhances institutional legitimacy, and increases the alignment of policies with real needs. The panel papers emphasize that students should be positioned as active agents rather than passive observers. The first paper argues that representation at senate, faculty, and departmental levels—supported by regular feedback channels, student workshops, and transparent communication—reinforces belonging and sustains a quality culture. The second paper, focusing on foundational universities, claims that increasing commodification deepens inequalities through rising fees and competitive scholarship models. Regarding wellbeing, the third paper notes that students partially benefit from academic support, yet experience serious difficulties in socialization and self-actualization due to a climate of fear, excessive politicization, and future anxiety. The final paper highlights how housing, food, transport, safety problems, and student poverty

push students into part-time work and increase the risk of disengagement from education. Overall, the shared call is to institutionally secure student voice through transparent and equitable participatory mechanisms.

Keywords: student engagement, student voice, higher education, higher education governance, university

Yönetişim ve Öğrenci Temsiliyeti

Fatma Derya ARIKAN

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Yükseköğretim kurumlarında öğrenci katılımı ve temsiliyeti, kalite kültürünün sürdürülebilirliği açısından temel bir unsurdur. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenciler; senato, fakülte ve bölüm kurullarında yer alarak karar süreçlerine katkı sunmakta ve üniversitenin gelişim sürecine doğrudan dahil olmaktadır. Bu temsiliyet, alınan kararların öğrenci bakış açısıyla zenginleşmesini sağlayarak daha kapsayıcı bir yönetim anlayışına katkıda bulunmaktadır. Üniversitemizde öğrenci senatosu, öğrenci toplulukları ve komisyonlar aracılığıyla öğrenciler, görüş ve önerilerini ilgili birimlerle paylaşma fırsatı bulmaktadır. Bu etkileşim, yalnızca yönetim ile öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirmekle kalmayıp aynı zamanda aidiyet duygusunu ve katılımcı üniversite kültürünü de pekiştirmektedir.

Temsil mekanizmalarının etkinliğini artırmak için öğrenci geri bildirimlerinin düzenli biçimde toplanması ve karar süreçlerine dahil edilmesi önem taşımaktadır. Çevrim içi anketler, öğrenci çalıştayları ve ortak değerlendirme toplantıları gibi uygulamalar, bu sürecin daha verimli yürütülmesine katkı sağlayabilir. Yönetişim süreçlerinde şeffaflık da güçlü bir öğrenci katılımı için temel koşullardan biridir. Alınan kararların açık biçimde paylaşılması, öğrencilerin sürece olan güvenini artırır ve kurum kültürünün güçlenmesine destek olur. Bu doğrultuda, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bilgilendirme toplantıları ve öğrenciye yönelik açıklayıcı duyurular, şeffaflık ilkesinin yerleşmesi adına önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, günümüz yükseköğretim anlayışında mikro yeterlilik uygulamaları da öğrencilerin kişisel ve akademik gelişiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı alanlarda yetkinlik kazanmasına ve yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemesine katkı sağlar. Üniversitemizde bu kapsamda atılan adımlar ve mikro yeterlilik derslerinin eklenmesi, öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeydeki rekabet gücünü

arttırmaktadır. Sonuç olarak, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde yönetim, temsil ve şeffaflık ilkelerinin güçlenmesi; öğrencilerin yalnızca gözlemci değil, sürece aktif katkı sunan paydaşlar hâline gelmesiyle daha da gelişmiştir. Katılımcı yönetim anlayışının yerleşmesi, üniversitemizin kalite kültürünü daha da ileriye taşıyacaktır.

Bir Hak Mı, Bir Meta Mı?

Beyza USLU

TED Üniversitesi, Türkiye

Kamusal bir hak olan eğitimin satın alınabilirliği ile vakıf üniversiteleri, yalnızca alternatif eğitim kurumları olarak değil, aynı zamanda eğitimin metalaşmasının en görünür örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum ayrıca devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasındaki uçurumları kurgulayan temel belirleyicidir. Vakıf üniversiteleri, liseleri ve özel okulların varlığıyla beraber eğitim piyasa ilişkileriyle şekillenen bir alışveriş sürecine dönüşmüştür. Böylece vakıf üniversiteleri, sunduğu fırsatların yanı sıra yükseköğretimi ekonomik, kültürel ve sınıfsal eşitsizliklerle entegre bir alan haline getirebilmektedir.

Ancak bu ilişki her zaman dengeli değildir ve bu dengesiz ilişkinin yüküyle beraber öğrenciler eğitim süreçlerinde ana aktörü konumunu kaybetmektedir. Dolayısıyla ekonomik koşulların giderek ağırlaşması, öğrencilerin akademik yaşam pratiklerini zorlaştırmaktadır. Günümüzde birçok öğrenci artan eğitim maliyetleri sebebiyle güvencesiz düşük ücretli işlerde (örneğin baristalık, komilik, garsonluk, kasiyerlik vb.) çalışmaktadır. Ayrıca, enflasyon oranlarına bağlı olarak her yıl yükselen eğitim ücretleri “durumu iyi” ya da “zengin” olarak tanımlanan sınıfların üzerinde bile ekonomik bir baskı unsuru haline gelmiştir. Bu durum hem öğrenci olmanın niteliğini hem de eğitimde eşitlik ilkesini deforme eden yapısal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Vakıf üniversiteleri bir yandan eğitimde erişilebilirlik ve iletişim açısından bazı avantajlar sunsa da, diğer yandan yapısal eşitsizlikleri yeniden üreten bir sistemin parçasıdır. Vakıf üniversitelerinde öğretim üyeleriyle iletişim genellikle daha erişilebilirdir. Öğrenciler e-posta ya da ofis görüşmeleri yoluyla akademisyenlerle kolay ve hızlı bir şekilde etkileşime geçebilir. Bu durum, öğrenci sayısının görece az oluşu ve sınıf mevcutlarının küçük olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Buna karşın, devlet üniversitelerinde yüksek sınıf mevcutları, öğrencilerin akademisyenlerle

birebir iletişim kurmasını ve akademisyenlerinde her öğrenciyle birebir ilgilenmesini güçleştirmekte; bu da vakıf üniversiteleri açısından belirgin bir avantaj yaratmaktadır. Ayrıca, bazı üniversitelerde uygulanan geri bildirim ve değerlendirme anketlerinin fonksiyonel kullanımı, öğrencilerin ders içeriği ve öğretim kalitesine dair söz sahibi olmasına imkân tanımaktadır. Bu yönüyle vakıf üniversiteleri, öğrencinin sürece katılımını güçlendiren bir potansiyel taşımaktadır.

Ancak bu katılımcı yön, vakıf üniversitelerinin burs politikalarıyla çelişen bir yapıya sahiptir. Vakıf üniversitelerinde burs sistemi görünürde fırsat eşitliği yaratsa da çoğu zaman seçici ve öğrenciler arasındaki rekabeti alevlendirerek sınıfsal farkları yeniden üretmektedir. Özellikle başarıya dayalı burslar öğrencilerin sosyoekonomik koşullarını göz ardı edebilir. Örneğin; özel lise ya da kolej geçmişine sahip, kültürel sermayesi yüksek bir öğrenci sınavlarda daha yüksek başarı gösterme olanağına sahip olabilir; bu da burs olanaklarının yine belirli sosyal kesimlere yönelmesine neden olabilir. Rekabetçi yapısı ise bursun sürekliliğinin başarı koşullu olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum bireyci bir anlayışta yaratarak öğrenciler arasındaki dayanışmayı da zedeleyebilir keza bursu kaybetme korkusu yaşayanlar sürekli bir başarı performansı gösterme baskısı altındadır. Aslında görünürde meritokratik bir anlayış gibi görünmektedir fakat öğrencilerin üniversitelere gelirken sahip oldukları sermayeler eşit olmamasıyla bu farklı sermayelere sahip öğrenciler aynı sistemin bünyesinde olarak yani sınıfsal eşitsizliği gölgeleyerek bu farklılıkları, avantajları ve dezavantajları yeniden ürettiğini söylemek mümkündür.

Vakıf üniversiteleri, Türkiye’de yükseköğretimin ticarileşen yüzünü temsil etse de, aynı zamanda öğrencinin katılımını ve iletişimini güçlendirme potansiyeline sahip kurumlardır. Bu potansiyelin gerçek anlamda eşitlikçi bir yapıya dönüşebilmesi için ekonomik, yönetsel ve kültürel düzeylerde dönüşüm gereklidir. Her şeyden önce, burs politikaları yalnızca akademik başarıya dayalı olmaktan çıkarılarak sosyoekonomik temelli bir modele dönüştürülmelidir. Burslar; öğrencinin ekonomik geçmişi, aile yükümlülükleri, bakım sorumlulukları ve gelişim süreci dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu yaklaşım, yalnızca adil bir paylaşım yaratmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin üniversiteye olan aidiyetini de güçlendirebilir.

Öte yandan üniversitelerde ortak bütçe kurulları oluşturulabilir. Bu kurullarda her bir fakülteden seçilmiş birer ya da ikişer temsilci öğrenciler, akademik personeller, idari personeller, yönetim ve danışman üyeler olarak; mezunlar derneği temsilcileri, sivil toplum örgütü ya da eğitim politikası uzmanı katılımıyla çok katmanlı bir bakış açısı oluşur ve kararların tekelleşmesinin önüne geçer ve öğrencilerin eğitim sürecinde özneleşmesine katkı sağlar. Vakıf üniversiteleri, yalnızca birer hizmet kurumu değil; demokratik katılımın, toplumsal eşitliğin ve eğitim hakkının yeniden tanımlanacağı alanlar olmalıdır. Üniversite öğrencilerine düşen, bu alanlarda ortak sesi, akli ve dayanışmayı güçlendirmek; akademisyenlere düşen, öğrencilerin sesine alan açmak; yöneticilere ve politika yapıcılara düşen ise bu seslerin karşılığını somut yapısal ve eylemsel dönüşümlerle vermektir.

İyi Oluş ve Öğrenci Deneyimleri

Buğra Deniz KAYA

Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

İyi oluş kavramı; bireyin yaşamında anlam ve amaç bulduğu, kendini gerçekleştirebildiği ve duygusal dengeyi sürdürebildiği durum şeklinde tanımlanabilir. Bu kavram, öğrencilerin üniversite deneyimleri açısından incelendiğinde öğrencilerin beklentilerinin karşılığını alabildiği bir üniversite yaşantısı olarak ele alınabilir. Günümüzde öğrencilerin üniversiteye başlarken sahip olduğu beklentiler üç başlıkta değerlendirilebilir. Bunlar; çalışarak liyakat temelinde çalışan bir sistem içerisinde meslek sahibi olabilmek, sosyal oluşum ve faaliyetlerin içerisinde yer alarak sosyal bir çevre edinmek ve hem akademik hem sosyal durumları birleştirerek potansiyelinin en yüksek noktasına erişebilmek yani kendini gerçekleştirebilmek olarak tanımlanabilir. Bu çerçevede öğrencilerin üniversite yaşamlarında en sık ifade ettikleri yapı, akademik yönden destek gören ancak sosyalleşme ve kendini geliştirme alanlarında oldukça geride kalan ve daha çok korku ikliminin hakim olduğu bir yapıdır.

Akademik açıdan özellikle genç akademisyenlerin öğrencilerle yoğun şekilde ilgilendikleri belirtilmektedir. Birçok genç akademisyenin öğrencilerin kendini gerçekleştirmesi için özverili şekilde çalıştıkları ve rehberlik ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler bazı akademisyenlerin de tecrübelerini öğrencilerine aktararak projelerde görev almalarını teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere bu ortamı yaratan akademisyenlerin derslerinin de

oldukça demokratik bir ortamda işlendiği ve öğrencilere demokratik beceriler de kazandırdığı öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Ancak bu olumlu iklim akademik açıda kendini göstermektedir. Sosyallik ve kendini gerçekleştirme açılarının birçok nedenden ötürü olumsuz bir iklimde şekillendiği öğrenciler tarafından yüksek sıklıkla ifade edilmiştir.

Olumsuz atmosferin oluşmasında belirtilen en sık neden üniversitenin aşırı siyasi bir yapıya dönüşmesidir. Bazı akademisyenlerin sunduğu demokratik ve gelişim odaklı ortamın karşısında bazı akademisyenlerin dersleri siyasi propagandalar, öğrencilere siyasi göndermeler ve siyasi partilere daveti gibi oldukça politik olaylara sahne olduğu belirtilmektedir. Ders açısında durum bu şekildeyken sosyal ortama bakıldığında aktivitelerin birçok anlamda ideolojik karar ve iradeler gölgesinde şekillendiği ifade edilmektedir. Bu gölge, öğrencilerin egemen siyasi ve ideolojik görüş dışında anayasa ve yönetmeliklere tamamen uygun bir sosyal aktivite planlamak istediklerinde fişlenme korkusu nedeniyle izin almayı denemekten dahi korkmasına sebep olmaktadır.

Olumsuz atmosferin bir diğer gerekçesi, üniversitenin siyasi bir yapıya dönüşmesinin bir çıktısı olan yabancı uyruklu öğrenciler olarak belirtilmiştir. Literatürde uluslararasılaşmanın yükseköğretim sistemleri için oldukça önemli bir husus olduğu birçok kere ifade edilmiştir. Ancak uluslararasılaşmanın verimli olabilmesi için öğrenci seçiminin niceliksel ve niteliksel olarak belirli ölçütlerle yapılması gerekmektedir. Ülkemizdeki sistemin pratikteki çıktıları, nitelik açısından da nicelik açısından da öğrenciler tarafından sert ve yoğun şekilde eleştirilmektedir. Nitelik açısından bakıldığında yabancı uyruklu öğrenciler üniversitelere yerleştirilirken Türk öğrencilerin tabi tutulduğu değerlendirmeden oldukça farklı bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Türk öğrenciler Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ile değerlendirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel yeterlilik kabul ettiği okuma, anlama, temel matematik, temel fen bilimleri ve temel sosyal bilimlerinden belirli yeterlilikler gösterebilen adaylar daha ileri seviye alan bilgilerini ölçen ikinci bir sınava tabi tutulmaktadır. Bu sınavlarda başarılı olan öğrenciler çeşitli alanlarda oldukça donanımlı bir biçimde üniversiteye yerleşmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ise çok çeşitli değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır. Ancak ülkemizde eğitim almakta olan yabancı uyruklu öğrencilerin ezici çoğunluğu Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) ile yerleştirilmektedir.

Öğrenciler, TR-YÖS merkezi sınavıyla ya da bazı üniversitelerin kendi hazırladıkları YÖS sınavlarıyla yerleştirilmektedir. Üniversiteler çoğunlukla kendi oluşturdukları sınavların sorularını kamuoyu ile paylaşmamaktadır. Öğrencilerin üniversiteyi aşırı siyasileşmiş bir yapı şeklinde gözlemliyor olması ele alındığında yapılan bu sınavların kamuoyundaki güvenilirliği oldukça tartışmalı bir durumdadır. Ulaşılabilen çıkmış sorular TR-YÖS sınavına ait olduğundan TR-YÖS sınavı değerlendirilmiştir. TR-YÖS, öğrencileri temel matematik testine ve temel bir sayısal zeka testine tabi tutmaktadır. Bu tek oturumluk sınavda ölçülen nitelikler ile Türk öğrencilerin ölçülen nitelikleriyle uyuşmamaktadır. Niteliksel olarak Türk öğrencilere göre çok daha dar bir kapsamda değerlendirilen öğrenciler daha düşük yetkinliklerle yerleştirilmektedir. Bu durum Türk öğrencilerde ciddi bir adaletsizlik duygusu yaratmaktadır. Ayrıca bu durum eğitim sürecindeki yetenek ve yeterlilik farklarını ciddi derecede arttırarak eğitimin verimini düşürmektedir. Ek olarak Türkçe eğitim veren bölümlerde yabancı uyruklu öğrencilerden Türkçe yetkinliklerini belgelemeleri istenmektedir. Yine bazı üniversiteler kendi Türkçe yeterlilik sınavlarını oluşturabilmekte ve uygulayabilmektedir. Prosedürde okuma, yazma, dinleme ve konuşma bölümleri uygulanıyor olsa da pratikte beklenen çıktıları vermemektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, psikoloji, diş hekimliği, tıp gibi doğrudan insan iletişimine ve etkileşimine dayalı bölümlerde dahi Türkçe konuşamayan ve anlayamayan öğrencilerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun eğitim programlarının henüz staj aşamalarında dahi yarattığı ciddi problemlerin üstünün bir şekilde kapatıldığı ve akademisyenlerin siyasi veya idari figürlerin baskılarıyla göz yumdukları öğrenciler tarafından gözlemlenmiştir. Mezuniyet sonrasında sağlık alanlarında uzmanlık sınavlarına giren meslek alanları olan diş hekimliği ve tıp bölümlerinin ayrıca niteliksel problemler yaşadığı gözlemlenmiştir. Tıp ve diş hekimliği öğrencileri mezuniyetleri sonrasında Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS) ve Dişte Uzmanlık Sınavı (DUS) ile uzmanlık yapmaya hak kazanarak geleceklerini kurmaktalar. Eğitim sürecinde hem eğitim almakta hem de eğitim aldıkları kurumda çalışıp para kazanmaya başlamaktalar. Ancak bu sınavda aynı eğitimi gören, aynı imkanları kullanan, aynı şartlarda kendini geliştiren, aynı hocaların değerlendirmelerine tutulan, aynı hastane ve hastalarla çalışan yabancı uyruklu ve Türk öğrenciler aynı sınava girmelerine rağmen ayrı şekillerde değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Türk öğrenciler kendi aralarında, yabancı

uyruklu öğrenciler kendi aralarında değerlendirilmekteler. Ayrı değerlendirildikleri için kontenjanları da ayrı şekilde belirlenmekte ve açılmaktadır. Üniversiteye yerleştirilme sırasında yetkinlik ve yeterlilik farkları uzmanlık sınavlarında da gözlemlenebilmektedir. Herhangi bir üniversitedeki herhangi bir uzmanlık genellikle Türk öğrenciler için yabancı uyruklu öğrencilerden oldukça yüksek puanlar beklemektedir. Bu durum karşısında Türk öğrenciler yabancı uyruklu öğrencilerin ayrıcalıkları olduğunu düşündüklerini oldukça fazla sayıda belirtmişlerdir. Bu düşüncelerine rağmen bir değişiklik göremeyen tıp ve diş hekimliği öğrencileri iyi oluş açısından değerlendirildiklerinde oldukça olumsuz bir durumda bulunmaktadır. Bu olumsuzluk doktorlar ve diş hekimleri arasında; sosyal kaygı, işsizlik kaygısı, yetersizlik duygusu ve umutsuzluk durumlarının yayılmasına sebep olmaktadır. Niceliksel olarak ele alındığında; Türkiye’deki sistemde, Türkiye’den de öğrenci göçü alan ülkelerle kıyaslandığında oransal olarak çok büyük farklılıklar mevcuttur. Bazı üniversitelerin bazı bölümlerinde yabancı uyruklu öğrenci kontenjan sayısı Türk öğrenci kontenjanı sayısını aşmıştır. Bazı üniversitelerde; içinde tıp, diş hekimliği, eczacılık gibi sağlık alanlarının da olduğu ve Türk öğrenciler arasında ciddi rekabetle çok yüksek derece ve puanlarla girilebilen bölümlerin kontenjanlarının yarısı yabancı uyruklu öğrencilere ayrılmış durumdadır. Bu durumdan duyulan rahatsızlık hemen her bölümdeki öğrenciler tarafından şiddetle ve oldukça fazla sayıda belirtilmiştir.

Olumsuz atmosferin bir diğer gerekçesi öğrencilerin iş bulma kaygısıdır. Türk gençliğinin büyük bir bölümü yukarıda bahsedilen sosyal ortamdan, siyasi yapılaşmadan ve yabancı uyruklu öğrenciler konularındaki olumsuz durumlardan yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Öğrencilerin eskiden yaşadığı iş bulma kaygısı artık yerini iş bulamamak konusunda emin olma durumuna bırakmaktadır. Birçok alanda öğrenciler, işverenlerin gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduğuna inanmaktadır. Bu durum öğrencilerin iş bulamama konusunda emin olmalarının temel iskeletini oluşturmaktadır. Tıp ve diş hekimliği öğrencileri, yabancı uyruklu öğrencilerin sahip olduğunu düşündükleri ayrıcalıkları nedeniyle ve açılan azımsanmayacak sayıdaki kontenjanlar nedeniyle iş bulmak konusunda oldukça dezavantajlı olduklarına inanmaktadırlar. Bu düşüncenin temelini Türk öğrenci ve yabancı uyruklu öğrenci kontenjanlarının gerektirdiği puanların farklılıkları oluşturmaktadır. Bu durumun ek bir

sonucu da tıp ve diş hekimlerimizin yurtdışında çalışmak konusunda daha istekli olmalarıdır. Eğitim fakültesi öğrencileri yeni başlayan bir uygulama olan Milli Eğitim Akademisi uygulamasından ötürü iş bulma kaygısı yaşamaktadır. İş bulma kaygısına eşlik eden duygu durumları arasında yetersizlik duygusu ve çaresizlik de bulunmaktadır. Bu duygu durumların doğuş noktasının akademinin eğitim süresini uzatması ve eğitimde eğitim fakültelerinde verilen dersleri tekrar vermesi olarak gözlemlenmektedir. Lisans eğitimi süresince öğrenciler Milli Eğitim Akademisi'nde verilen dersler de dahil olmak üzere birçok dersi almakta ve değerlendirmelerden geçmektedir. Ek olarak lisans eğitimi sürecinde öğrencilere staj uygulamaları da yaptırılarak çalışma ortamı ve temel iş tecrübeleri kazandırılmaktadır. Hem teorik hem pratik uygulamalarla bitirilen lisans eğitimi sonrası öğrencilerin tekrar aynı derslere tabi tutulması öğrenciler üzerinde yetersizlik duygularının egemen olmasına sebep olabilmektedir. Uzayan eğitim süreci ve kadroya ulaşım zamanının uzaması öğrencilerin maddi kaygılarını arttırabilmekte ve çaresizliğe sürükleyebilmektedir. Birçok bölümde ortak olan sektörel iş bulma kaygıları incelendiğinde, kaygının geniş kapsamlı bir alanda etkili olduğu gözlemlenmektedir.

Özetle, öğrencilerin çoğunun üniversite yaşantısı siyasal faktörler ve gelecek kaygılarıyla olumsuz biçimde şekillenmektedir. Birçok alana yayılmış bu olumsuz atmosfer ülkemizin geleceği olan öğrencilerin eğitim verimini, başarılarını ve motivasyonlarını ciddi şekilde düşürmektedir. Öğrencilerin temel beklentileri; siyasetten mümkün olduğu miktarda arındırılmış, liyakatle işleyen, çalıştıkça kazanılabilen ve başarılılabilen bir yükseköğretim yapısıdır. Yükseköğretim kurumlarının; öğrenci beklenti ve duygu durumlarını ele alarak gerekli düzenlemeleri yapması ve ivedilikle uygulaması, öğrencilerin üniversite yaşantılarını ve eğitimlerini oldukça olumlu şekilde etkileyecektir.

Kampüs, Sosyal Yaşam ve Öğrenci Yoksulluğu

Hasan Mert ŞİMŞEK

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Bir öğrencinin hayatı konusunda en belirleyici etkenler doğal olarak hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri kampüslerin ve yurtların koşulları oluyor. Bir emekçi için nasıl çalıştığı yerin maddi koşulları, sosyal hayatı, güvenlik önlemleri belirleyici ise; bir öğrenci için de kampüs hayatı, kampüsün ve yurdun sunduğu olanaklar ve eksiklikler oluyor.

Bu konuda en somut ve temel tahliller kuşkusuz ki temel hakların ne denli karşılandığından çıkartılabilir. Bu sebeple öncelikli olarak üniversitelerde barınma, beslenme, ulaşım ve güvenlik durumlarını değerlendirmek gereklidir diye düşünüyorum. Barınmadan başlayacak olursak, ülkemizde senelerdir süregelen ve vahimleşen bir barınma krizi olması her sene konu hakkında bir araya gelip sesini yükselten öğrencilerin sayısının artmasından gözlemlenebilir. Geçtiğimiz senelerde büyük işletmelerin daha fazla üniversite mezunu- kalifiye ara eleman- ihtiyacı ile birçok yeni üniversite kurulurken bu artışı kaldırabilecek düzeyde yurtlar olmaması bir sorun olarak görülmedi. Yurtlar doldu, dolu yurtların kapasitesi artırıldı, özellikle öğrenci semtlerinde kiralar fırladı, birçok öğrenci için uzak ve tekinsiz semtlerde yurda/eve çıkmak tek seçenek oldu. Bu tartışma için yurt sorunları bu genel çerçevede bırakacağım. Zaten öğrencilerin yaşadığı barınma sorunları gazetelerde, gençlik dergilerinde, online platformlarda bir külliyat oluşturmuş durumda.

Beslenme konusunda ise güncel gıda fiyatları göz önüne alındığında, öğrenciler ihtiyaçlarını karşılamak için okul ve yurt yemekhanelerine bel bağlamış durumda. Bu yemekhaneler tabii ki de kurumdan kuruma çokça farklılık gösterebiliyor. Yine de, bir ulaşılabilirlik ölçümü yapmak için 40 TL bir ortalama fiyat tayin eder, bir öğrencinin ayda 30 gün ve günde 2 öğün yemesinin maliyetini hesaplarsak aylık 2400 TL gibi bir rakam elde ederiz. Bu sayı, güncel Kredi Yurtlar Kurumu (KYK) bursunun 6'da 5'i ediyor. Üstelik bu da niteliği epey kuşku olabilecek bir beslenme planı oluyor. Geçtiğimiz senelerden hatırlıyorum, yurt arkadaşlarımla adeta totem yapar gibi zehirlenmemek için iki gün arka arkaya yemekhaneden yememe gibi bir kuralımız vardı. Beslenme konusunda avantajlı bir seçenek tarif edeceksek bu ancak KYK yemekhaneleri olur. Yurt öğrencilerinin öğünlerinin bir kısmını tamamlayan bir "kredi" mevcut, öğrenciler hesaplarından yalnızca bu kredinin üstüne çıkan miktarı ödemekteler. Tabii, bunu bir avantaj saymak için KYK yurtlarının da vergilerimizle işletilen kurumlar olmasını göz ardı ediyoruz. Ulaşım ve güvenlik konuları ise kadın öğrencilerin ısrarına rağmen yerine getirilmeyen aktif Cinsel Tacizi Önleme Birimi/Koordinatörlüğü (CİTÖB/CİTÖK) talepleri gibi konular dışarıda tutarsak çoğunlukla örtüşen konular oluyorlar. Öğrenciler, erişilebilir ve ücretsiz ulaşım ne kadar sahip ise bir güvenlik sorunu yaşamaları olasılığı o kadar düşük oluyor. Tekrardan bir avantaj belirtecek olursak, büyükşehirlerin yine bizim vergilerimizle işletilen

toplu taşıma sistemleri “abonman” gibi uygulamaları daha ucuza kullanılabiliyor. Kampüslerde ise bütçelerden öğrencilerin ihtiyaçlarına ayrılan pay düştükçe ring gibi uygulamaların sıklığı azalıyor.

Bütün bu sorunları ele aldığımızda, bugün için birçok üniversite öğrencisinin aynı zamanda yarı zamanlı veya serbest işlerle kendisine az da olsa bir gelir sağlamaya çalışması garip durmasa gerek. KYK’nın sembolik bir rakama dönüşmesi, TÜBİTAK burslarına “milli çıkarlar” doğrultusunda zam yapılmaması gibi durumlar tüm ihtiyaçlara düzenli olarak gelen zamlarla beraber bu sorun giderek derinleşiyor. Sonuçta birçok öğrenci strese ve kötü yaşam koşullarına bağlı sağlık sorunları yaşıyor, yaşamını borçlar ile geçindiriyor, eğitimden kopuyor.

Her şeye rağmen üniversiteliler, kendi sözlerini söyleyebilecekleri ve sosyal/kültürel olarak kendilerini var edebilecekleri alanları kurmaktan ve genişletmekten vazgeçmiyor. Bütün olanaksızlıkların ve sorunların karşısında topluluklar, dayanışma ağları, bölüm grupları ile duruyor öğrenciler. Buralar sosyalleşmenin, birlikteliğin, yardımlaşmanın ve yeri geldiğinde mücadelenin alanı oluyor. Tam olarak da bu sebeple tüm bu oluşumlar olabildiğince dağıtılmaya, baskılanmaya çalışılıyor. Etkinlikler iptal ediliyor, bütçe sağlanmıyor, kimi zaman doğrudan topluluklar kapatılıyor. Üniversiteler günden güne sermayenin ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet eden alanlara dönüşürken, öğrencileri de buna razı olmaları için yalnızlaştırmak ve hatta birbirine düşürmek hedefleniyor.

Peki tüm bu sorunlar neden yaşanıyor? Sorunun cevabı, bu durumların kimin için sorundan ziyade fırsat olduğundan geçiyor. Uzun lafın kısıası; çünkü bu durumlardan hiçbirinde söz hakkı sahibi öğrenci değil. Söz hakkına sahip olanlar, doğal olarak kendi çıkarlarını ilerletiyor. Toplumun her kesimi gibi öğrenciler de birilerinin kendileri adına doğru kararları vermesine bel bağlayamaz. Tartışmanın bu noktasında gündemimize ÖTK’lar yani Öğrenci Temsilci Kurulları girmeli. Onlar, 68 gençlik hareketinin ve bağımsız üniversite taleplerinin bir mirası olarak karşımıza çıkıyor. O zamanlardan Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’nun üniversitelerde bulunması yasal olarak zorunlu kılmak zorunda kaldığı bu yapıları bugün için tekrar inşa etmek ve güçlendirmek, yukarıdaki koşullara gerçek bir değişiklik getirmek için üniversite öğrencileri olarak en öncelikli görevimiz olarak karşımızda duruyor.

A One-of-a-kind Undergraduate Course on Turkish Higher Education in English

Mehmet Ali Yılık

Middle East Technical University

yilik@metu.edu.tr

Abstract

This study examines the development and implementation of a foundations course on Turkish higher education that was designed to provide undergraduate students with a structured understanding of their higher education system. Guided by the ADDIE instructional design model and Constructivist Learning Theory, the qualitative case study involved 39 students from 13 departments at a research-intensive public university in Türkiye. Data from course documents, student outputs, and observation notes were analyzed thematically. Findings indicate that students achieved an average to above-average understanding of key concepts in Turkish higher education. The course design aligned moderately to well with ADDIE principles. Additionally, some university students reflected on whether they would consider higher education as a professional pathway upon completing the course. The study demonstrates the potential of an interdisciplinary, constructively designed foundations course to build early expertise and interest in higher education studies among undergraduates.

Keywords: higher education, undergraduate course, ADDIE Model of instructional design, case study, higher education career pathway

Özet

Bu çalışma, lisans öğrencilerinin içinde bulundukları yükseköğretim sistemini yapılandırılmış bir biçimde anlamalarını sağlamak amacıyla tasarlanan “Türk Yükseköğretiminin Temelleri” dersi ile ilgili geliştirme ve uygulama sürecini incelemektedir. ADDIE öğretim tasarımı modeli ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı rehberliğinde yürütülen bu nitel örnek olay çalışmasına, Türkiye’deki araştırma odaklı bir devlet üniversitesinin 13 farklı bölümünden toplam 39 öğrenci katılmıştır. Ders dokümanları, öğrenci çıktıları ve gözlem notlarından elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin Türk yükseköğretimindeki temel kavramlara ilişkin ortalamanın üzerinde bir anlayış düzeyine ulaştıklarını göstermektedir. Ders tasarımının, ADDIE ilkeleriyle orta düzeyden yüksek düzeye kadar uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca bazı öğrenciler, dersin sonunda yükseköğretimi olası bir kariyer hedefi olarak düşünüp düşünmeyeceklerine dair yansıtmalarda bulunmuşlardır. Çalışma, disiplinlerarası ve yapılandırmacı bir yaklaşımla tasarlanan bu giriş seviyesi dersin, lisans öğrencileri arasında yükseköğretim çalışmalarına yönelik temel düzey uzmanlık geliştirme ve akademik ilgi oluşturma potansiyelini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, lisans dersi, ADDIE öğretim tasarımı modeli, örnek olay çalışması, yükseköğretim kariyeri

Introduction

The field of Higher Education Studies requires professionals to be knowledgeable about higher education starting from their undergraduate years. Most university students do not have a basic understanding of how the higher education system works, nor do they receive formal education on the Turkish higher education system before graduate studies. Often, students only know higher education from personal experience. The current landscape in Türkiye rarely provides a standalone course aimed at increasing undergraduates' understanding of key higher education concepts. Fundamental Turkish higher education themes include, but are not limited to, history, organization and governance, sociology, university experience and student culture, career, internationalization, science and research, quality, economy and finance, and ethics (Council of Higher Education, 2021; Şenay et al., 2020; Soysal et al., 2019).

In the last decade, Higher Education Studies in Türkiye has grown in professionals, journals, conferences, and associations. Research centers and postgraduate courses related to higher education have also increased. However, to the best of the researcher's knowledge, an undergraduate course on Turkish higher education is currently rare. Undergraduate students' career pathways often include building an academic career after graduation. The launch of ENG 310 Foundations of Turkish Higher Education provides an interdisciplinary classroom where undergraduates receive formal education on the Turkish higher education system before they graduate.

The ENG 310 Foundations of Turkish Higher Education course is an elective undergraduate course, open to all departments, in English, and meets for 3 hours per week. The course is conducted on a review-research-action basis; that is, students review a fundamental Turkish higher education concept or theme via a chapter, review paper or conceptual publication, then, they analyze recent research done on the concept or theme, and finally, they engage in weekly action activities such as preparing an infographic or participating in a Socratic seminar on the weekly theme. Students also write short critical reflections on scholarly publications that concentrate on the higher education concepts in this course; at the end of the semester, students in groups also present a plan for a future research study about one of the weekly topics discussed in the semester. Course components also involve a quiz, a final exam, and attendance and participation of grading.

The course is also a timely response to the future of higher education in an age of uncertainty, as the course is likely to help some university students with less uncertainty regarding their higher education career pathways. In short, this study analyzes the inaugural process of a foundations course on Turkish higher education to determine (1) the level of understanding that undergraduate university students attain about the Turkish higher education

system upon completing the course, (2) how well it fits into the adopted instructional design principles, and (3) the extent undergraduate university students who completed this course may view higher education pathway as an option in their career journeys after graduation.

Theoretical Framework and Literature Review

The theoretical approaches underpinning the study include, firstly, the ADDIE Model of instructional design that is known for its effectiveness due to good design, clearly defined learning outcomes, meticulously systematized content, tailored student activities and robust evaluation of goals and learning outcomes (Dick et al., 2015), and secondly, Constructivist Learning Theory that highlights active learners who construct their knowledge via active engagement, experience, social interaction, and continuously refined knowledge. The core principles of the Constructivist Learning Theory include a learner-centered approach, active knowledge construction, scaffolding of prior knowledge, real-world relevance and authentic tasks, collaboration and social negotiation, reflection and metacognition, formative feedback, and iterative learning (Knuth & Cunningham, 1993; Saarsar, 2018). Using the ADDIE Model of instructional design together with the Constructivist Learning Theory solidifies a sound conceptual basis for course design as well as teaching and learning experience for undergraduate university students.

Method

Research Context and Design

The context for the study is a research-intensive public university with English-medium instruction in Türkiye. This study adopts a qualitative case study design. The study involves a single case; that is, a newly introduced foundations course on Turkish higher education offered to a total of 39 undergraduate students (juniors and seniors from 13 different departments) in two cohorts.

Research Questions

- 1) What is the level of understanding that undergraduate university students attain about the Turkish HE system upon completing the course?
- 2) How well does the course fit into the adopted instructional design principles of ADDIE?
- 3) To what extent do undergraduate university students who completed this course view a higher education pathway as an option in their career journeys after graduation?

Data Collection and Analysis

Data sources not only include a wide range of documents, such as the syllabus, pre/post-course commentaries, weekly hands-on activity papers, end-of-term presentations, course evaluation form commentaries, publication critique papers, quiz and final exam papers, but also direct observation notes. The documents and observations constitute two data sources complimenting each other, which are also regarded two notable pieces of case study evidence according to Yin (2009). The data were analyzed using thematic analysis. The researcher adopts a non-participant role, engaging in direct observation. Direct observation involves watching events as they take place in real time, witnessing actions and interactions as they unfold before the observer, according to Ciesielska et al. (2018). Additionally, relevant validity and reliability measures were taken, such as the principles of prolonged engagement in the field, direct quotations, multiple data sources (triangulation), and a code list.

Findings

The findings reveal five broad themes: Intriguing higher education topics for students, criticism of higher education topics, reflections on instructional design, strengths of Turkish higher education, and weaknesses of Turkish higher education.

Intriguing higher education topics for students

Firstly, intriguing higher education topics for students has been derived from students' success with quizzes and final exams, multiple-choice items, and their corresponding themes. Students' success point to a rank order of the intriguing course themes, ranging from the most frequently and correctly answered items to the ones with the least frequently and correctly answered items: Internationalization> Ethics> Economy> Sociology> Career> Organization and Governance> History. Secondly, intriguing higher education topics rest on the researcher's weekly observations on the abundance of students' short reflections on weekly themes, the weekly themes with which the students generated the most research ideas, and the week when the most variety in interaction patterns were observed. Via the weekly observation form records, the intriguing higher education themes were rank ordered as: Internationalization> Sociology > Career.

Criticism of higher education topics:

Findings regarding the criticism for higher education topics rest on four sources: Quiz and final exam reflection sections, publication critique theme choices, end-of-term presentation theme choices, and the researcher's weekly observations. Firstly, students' reflection part success in the quiz and final exam, and their corresponding themes in open-ended questions reveal the highest three frequency counts for the weekly themes of sociology (15), career (14), and science and research (13). Secondly, students' publication critique theme choices reveal the highest three frequency counts for the weekly themes of university experience and student culture (6), sociology

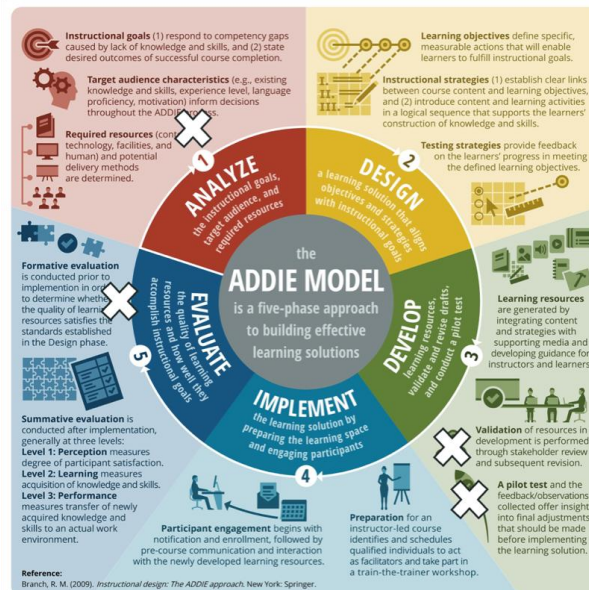
(5), and internationalization (4). Thirdly, students' end-of-term presentation theme choices reveal the highest three frequency counts for the weekly themes of career (4), university experience and student culture (3), ethics, internationalization, organization and governance (1 each). Finally, through the weekly observation form records, the researcher observed that students were most critical and active during the weeks for the sociology and university experience and student culture themes.

Reflections on instructional design

Based on the analyses of the course syllabus against the basic tenets of the ADDIE model (Figure 1) and the weekly observations, the results point to the following levels of fit with the ADDIE model of instructional design: Analyze phase= moderate fit; design phase= good fit; develop phase= moderate fit; implement phase= good fit; and evaluate phase= moderate fit. The 'X' marks on the figure correspond to the areas of improvement needed for the different phases of the course.

Figure 1

The ADDIE Approach according to Branch (2009)



Furthermore, based on the course evaluation form scores and commentaries, students seem to have a highly positive opinion of the course. For example, while students' overall rating of the course is 4/4 (excellent); their feedback on the quality of instructional materials is 5/5.

Sample student commentaries about the instructional design include:

'The semester was rather an intellectual journey than a course...It was beneficial and mind-opening'...

'I wish this course had been offered to all students in the first year, just like other general compulsory courses for freshmen.'

Strengths of Turkish higher education

Students' critical reflections about four positive qualities of Turkish higher education that were collected before and after the course via a free writing activity were analyzed. Pre-course perceptions tended to idealize the system, focusing on its affordability and perceived fairness, and assuming that quality was relatively consistent. Post-course reflections show greater critical thinking and systemic awareness, suggesting that the course helped students understand the disparities across institutions, the broader societal and international role of higher education, and the complex layers behind accessibility, equity, and governance. There is a notable improvement in thematic depth where pre-course answers were often single layered (for example, "it's cheap"), post-course responses include interlinked insights (for instance, "low tuition fees and state aid as well as exchange programs lead to broader access and internationalization").

Table 1

Key changing trends between pre-course and post-course positive qualities of Turkish higher education (starting from the most recurring trend at the top)

Trend	Description
Upward Shift from Individual Gains to Social and Systemic Benefits	Pre-course comments focused on personal opportunities (jobs, growth). Post-course comments emphasize societal value, inclusion, and national accessibility.
Rise in Awareness of Internationalization	Erasmus and international networks move from minor mentions to central positive features.
Decline in Idealistic View of Academic Quality	Pre-course belief in universally great academics is moderated by more realistic acknowledgements of inequality, but with appreciation for top talent.
Increased Emphasis on Campus Culture and Belonging	Post-course responses highlight student community, clubs, soft skills, and participation, which were less central before.
Increased Attention to Research and Innovation	Pre-course mentions of research were generic. Post-course views are more informed, mentioning TÜBİTAK, undergraduate research, and technoparks.
More Nuanced Understanding of Equity	Earlier focus was on free education for all. Post-course, students discuss inclusion across geography, gender, income, and cultural diversity.

Decreased Focus on Exam Fairness and Placement System	Early praise of the entrance exam system and its fairness become less central by the semester's end. Possibly due to exposure to broader systemic challenges.
Rising Awareness of Institutional Variation	Students now recognize variation between top and lower-tier universities, both in quality and opportunity.

Weaknesses of Turkish higher education:

Critical reflections of students about four negative qualities of Turkish higher education that were collected before and after the course via a free writing activity were also analyzed. Over the course of the semester, students' perceptions of the negative qualities of Turkish higher education evolved from generalized frustrations toward a more critical and systemic understanding of the issues. Early concerns about poor administration, quality, and funding became sharper critiques of bureaucratic inefficiency, political control, and uneven resource distribution. The complexity of inequalities within the system (regional, institutional, and social) became clearer. Additionally, students showed growing awareness of how these structural problems affect their career prospects and research opportunities. This evolution suggests that students developed a more informed and nuanced perspective on the multifaceted challenges facing Turkish higher education, moving beyond individual complaints toward systemic analysis.

Table 2

Key changing trends between pre-course and post-course negative qualities of Turkish higher education (starting from the most recurring trend at the top)

Theme	Pre-course Perception	Post-course Perception	Trend
Administrative Issues	Inefficiency, corruption, nepotism	Bureaucracy, transparency issues, centralization (YÖK)	More critical understanding
Quality of Education	Quantity over quality, outdated curricula	Quality gaps, accreditation problems, mismatch with job market	More nuanced awareness
Economic Burden	Financial difficulties, underfunding	Inadequate infrastructure, housing shortages	Increased focus on impact
Political Influence	Political interference, censorship	Political control, limited academic freedom	Sharpened critique
Inequality and Disparity	Socioeconomic and regional gaps	University quality inequality, nepotism	Deeper insight

Career and Employment	Graduate unemployment, job mismatch	Brain drain, lack of internships, weak career support	Recognizing systemic causes more
Research and Innovation	Limited facilities and output	Pressures on quantity, lack of partnerships	More informed understanding

Students' Critical Eye on the Strengths and Weaknesses of Turkish higher education: Implications for Careers

An analysis of students' post-graduation plans via a career activity and their course evaluation commentaries was combined with their pre-course and post-course perspective changes. The data reveal that students complete the course with some implications on whether to pursue their higher education and/or postgraduate study as their main career pathways or not.

Table 3

Students' ranking of higher education and/or postgraduate study as main career pathways

Higher education career/postgraduate study first ranked	Higher education career/postgraduate study in other ranks	No higher education career/postgraduate study plan
9	8	3

Sample student commentaries include:

'Now, I am pretty convinced after taking this course that a higher education career is not for me'...

'There is a MoNE [Ministry of National Education] related education faculty course that I'm taking, and this one is great because I was always in between a MoNE [Ministry of National Education] career and a higher education career...'

Discussion & Conclusion

The study aimed to analyze the inaugural process of a foundations course on Turkish higher education regarding the level of attained higher education knowledge, its fit with the ADDIE model, and its potential to lead to higher education careers. Firstly, the results mark the attainment of an average to above-average level of understanding about the Turkish higher education themes by the majority of the enrolled undergraduate university students, which is beyond the threshold level set for the course (the overarching course goal was to instill in undergraduate students a basic understanding of fundamental concepts related to Turkish higher education). The findings in general are parallel to the major higher education themes outlined in Council of Higher Education (2021), Şenay

et al. (2020), and Soysal et al (2019). Students, however, tend to appreciate, interact, and contribute more to discussions around internationalization, sociological issues, and career aspects of Turkish higher education. Similarly, students are most critical of higher education matters regarding sociological issues, and university experience and student culture.

Likewise, the major trends out of the data mentioned above regarding campus life and university experience, internationalization, and career building for undergraduate students are reminiscent of the findings from the recent statistics and literature. For example, ÜniAr's (2024) University Research Laboratory informs through the results of their nationwide student satisfaction survey that only 74 universities out of 200 score BB and higher on a score range of A+, A, B, C, D, and FF regarding satisfaction with campus and campus life subscale, and only 41 universities out of 200 score BB and higher regarding personal development and career support subscale. Moreover, the UNESCO Institute for Statistics (2021) demonstrates that incoming students (international students) to Türkiye in 2021 were 125.138 in number, while the number of outgoing students was 47.546; in the past few years, the incoming student numbers have almost tripled to 336.366, as of 2024 (The Council of Higher Education in Türkiye-CoHE, 2025). Although Metin (2025) proposes a new terminology called brain circulation that involves all migration activities of 160,789 higher education graduates, including brain drain, reverse brain drain, brain gain, brain waste, and brain linkage, nearly 60% of the participants never returned to Türkiye between 2010 and 2022. Additionally, according to the Organization for Economic Co-Operation and Development-OECD (2025), Türkiye's unemployment rate for 25–34-year-olds, with tertiary educational attainment was around %12 in 2023 and above the OECD average. These pieces of statistics and literature clearly depict the set of undisguisable topics and real pressing agenda on campuses for undergraduate university students, where they strive to fully experience 'going to university' due to sociological concerns, but at the same time, they try to develop careers, whether in Türkiye or in an international context outside Türkiye.

Secondly, the results show that the inaugural process of this course on Turkish higher education has a moderate to good fit with the principles of the ADDIE Model of instructional design and reflects the application of the basic principles of the Constructivist Learning Theory. The findings validate the conclusions of Dick et al. (2015) on the ADDIE Model of instructional design being an effective design, as well as Branch's (2009) depiction of the model as an iterative circular loop leaving room for feedback and continuous improvement of the instructional design. The study also fits moderately to well with the seven core principles of the Constructivist Learning Theory as suggested by Knuth and Cunningham (1993) and Saarsar (2018).

Thirdly, the findings also demonstrate that the course has been instrumental in helping undergraduate students with career guidance, such that some students were able to decide whether a higher education career pathway

is a promising option for them to pursue in their careers or not. When the pre-course and post-course perspectives of students are considered, the course seems to be instrumental in the ‘intellectual maturation’ of students in higher education matters as they display a more critical and systemic understanding of the higher education issues at the end of the course. Thus, the course is likely to be helpful for at least some undergraduate students with career guidance.

Regarding practical implications, firstly, ENG 310 Foundations of Turkish Higher Education course encourages students to turn theory into practice via end-of-term research plans; that is, with the improvement of these research plans into more scientifically rigorous research proposals, students may apply to research funding (e.g., TÜBİTAK 2209) as well as participate in on-campus undergraduate conferences of their own universities or national/international conferences, or they may even publish scholarly articles and chapters, which may be a valuable output of this course. Secondly, offering a similar foundations course on Turkish Higher Education across the nation in other EMI-universities may benefit higher education institutions and the field of higher education studies. Such courses may help develop university students who can follow and contribute to the international literature on higher education, and these students may not only collaborate with international peers on higher education matters but also, they can represent Türkiye more intellectually in international contexts.

As for the theoretical implications, future researchers exploring the utility of the ADDIE Model in their new course offerings may focus on some needs assessment challenges of the ADDIE Model, especially at the develop phase where validation by stakeholders and the pilot test may be major difficulties. The ADDIE Model may also need to rely more on literature review in emerging courses like this one. Additionally, the ADDIE Model may also lead to needs assessment challenges at the evaluate phase. That is, formative evaluation of the quality of learning resources that meet standards at the evaluate phase -that was previously set at the Design Phase- leads to irregularities in the model for first-time course offerings like this.

As for further theoretical implications, ENG 310 Foundations of Turkish Higher Education course provides support for the Constructivist Learning Theory in ways that throughout the course, students were active learners who constructed their knowledge via active engagement (e.g., weekly action activities), experience (e.g., guest speaker interaction), social interaction (e.g., social media slogan building activity), and continuously refined knowledge (e.g., review>research>action cycle of learning, writing critiques and designing a research plan for a presentation or likely a publication. Moreover, in an interdisciplinary classroom context, undergraduate students have had formal education on the Turkish higher education system through this foundations course before their graduation, and this contributes to the field of Higher Education Studies by guiding the next enlightened generation of higher

education professionals who may wholeheartedly consider this career pathway starting from their undergraduate years.

References

- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6_4
- Ciesielska, M., Boström, K. W., & Öhlander, M. (2018). Observation methods. In M. Ciesielska & D. Jemielniak (Eds.), *Qualitative methodologies in organization studies* (pp. 33–52). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_2
- Council of Higher Education. (2021). *Higher education system in Türkiye*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/higher-education-system-in-turkey-2021.pdf>
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.
- Knuth, R. A., & Cunningham, D. J. (1993). Tools for constructivism. In T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen, & T. M. Welsh (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 163–188). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-78069-1_9
- Metin, F. (2025). Brain circulation situation of Türkiye. *Yükseköğretim Dergisi*, 15(1), 169–181. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1407019>
- OECD. (2025). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Saarsar, P. (2018). Exploring the constructivist approach in education: Theory, practice, and implications. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(2), 716–724.
- Soysal, Y., Radmard, S., Kutluca, A. Y., Ertepinar, H., Ortaç, F. R., Akdemir, Z. G., & Türk, Z. (2019). Türkiye yükseköğretimindeki kavramsal, olgusal, tematik ve yöntembilimsel tercihler [Conceptual, phenomenal, thematic and methodological choices in the sense of higher education of Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi / Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 17–36. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.306>
- Şenay, H. H., Şengül, M., & Seggie, F. N. (2020). Türkiye’de yükseköğretim çalışmaları: Eğilimler ve öneriler [Higher education studies in Turkey: Trends and recommendations]. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.26701/uad.697415>
- The Council of Higher Education in Türkiye (CoHE). (2025). *2030’a doğru Türk yükseköğretiminin yol haritası [Roadmap for the Turkish higher education towards the year 2030]*. <https://www.yok.gov.tr/documents/documents/68e652769d934.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics. (2021). *Turkey’s incoming and outgoing student numbers*. https://timeassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/TIME_Association_International_Mobility_Report.pdf
- ÜniAr. (2024). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması 2024 [Research on university satisfaction – Turkey]*. ÜniAr Yayınları.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

The Contribution of Accreditation to Internationalization: A Comparative Analysis in the Case of AQAS

Salih Şahin, Fenerbahçe University, salih.sahin@fbu.edu.tr

Ali Taş, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, atas@fsm.edu.tr

Özet

Bu bildiri, uluslararası akreditasyonun yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma düzeylerine etkisini incelemektedir. Araştırmada, Almanya merkezli AQAS (Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programs) tarafından akredite edilen üniversiteler odağa alınarak, bu akreditasyonun kurumların uluslararası görünürlüğü, akademik çeşitliliği ve etkileşim düzeyi üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Çalışma, karşılaştırmalı nicel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma evreni 20'si AQAS akreditasyonuna sahip, 20'si olmayan toplam 40 üniversiteden oluşmaktadır. Veriler, 2024 QS Dünya Üniversite Sıralaması'nın uluslararasılaşma göstergeleri temelinde t-testi, korelasyon ve regresyon analizleriyle incelenmiştir. Bulgular, AQAS akreditasyonunun uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı oranlarını anlamlı biçimde artırdığını; ancak araştırma temelli uluslararasılaşma üzerinde sınırlı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, uluslararası akreditasyonun yükseköğretimde kurumsal görünürlük ve küresel etkileşimi güçlendirmedeki stratejik rolünü vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Uluslararası akreditasyon, uluslararasılaşma, AQAS, yükseköğretim, QS sıralamaları*

Abstract

This paper examines the impact of international accreditation on the internationalization levels of higher education institutions. Focusing on universities accredited by AQAS (Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programs), a Germany-based quality assurance agency, the study analyzes the effects of such accreditation on institutions' international visibility, academic diversity, and level of interaction. The research was conducted using a comparative quantitative design, with a sample of 40 universities—20 accredited by AQAS and 20 not accredited. Data were analyzed through *t*-tests, correlation, and regression analyses based on internationalization indicators from the 2024 QS World University Rankings. The findings indicate that AQAS accreditation significantly increases the ratios of international students and academic staff, while its impact on research-based internationalization remains limited. Overall, the results highlight the strategic role of international accreditation in strengthening institutional visibility and global engagement in higher education.

Keywords: *International accreditation, internationalization, AQAS, higher education, QS rankings*

Introduction

In a globalized world, higher education institutions are required not only to compete, be recognized, and be preferred within national boundaries but also on an international scale. In this context, internationalization has become one of the key priorities of higher education policies. Conceptually introduced in the 1980s, the term evolved into a systematic academic field during the 1990s, largely shaped by the seminal works of Jane Knight

(2003, 2004), which positioned it at the center of contemporary higher education debates. Knight (2004, p. 11) defines internationalization as “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions, or delivery of postsecondary education.”

Today, internationalization is regarded as a multidimensional transformation process that extends beyond student and staff mobility. Structures such as international student exchange, faculty mobility, joint degree programs, multilingual curricula, and cross-border campuses represent concrete institutional reflections of internationalization (de Wit, 2020). Consequently, universities are now evaluated not only in terms of knowledge production but also based on indicators such as brand value, global visibility, and academic attractiveness. Particularly, ranking systems such as the QS World University Rankings and Times Higher Education (THE) measure this visibility through key indicators like the proportion of international students, international faculty ratio, and international research collaboration (QS, 2024; THE, 2023).

In this global competitive environment, not only academic performance but also the institutional quality assurance systems of higher education institutions have gained increasing significance. At this point, accreditation emerges as one of the cornerstones of the quality assurance of culture in higher education. Etymologically derived from the Latin term *ad credere* (“to give trust, to approve”), accreditation refers to the process by which an external and authorized body certifies that an institution or program meets certain quality standards (Eaton, 2012). This process functions both as an internal quality assurance mechanism and as an external evaluation tool, enabling institutions to continuously improve their quality standards. Particularly, international accreditation agencies enhance institutional credibility and competitiveness at the global level by certifying that institutions meet internationally recognized standards (Hou, Hill, & Chen, 2015).

One of the prominent agencies operating in this context in Europe is AQAS, a Germany-based quality assurance agency that functions in accordance with the principles of the European Higher Education Area. Established in 2002, AQAS has accredited hundreds of programs and institutions within the framework of the Bologna Process and has achieved international recognition through its membership in ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) (AQAS, 2024). The impact of accreditation on universities extends beyond quality assurance; it also plays a crucial role in enhancing their capacity to attract international students and scholars, establish global partnerships, and strengthen their digital visibility (Stensaker, 2008; Dill & Beerkens, 2010).

In this context, the empirical examination of the relationship between accreditation and internationalization emerges as a crucial necessity for the future of higher education policies. In particular, analyzing the impact of

Europe-based accreditation agencies on universities' international visibility and performance indicators holds significant value for understanding the strategic dimension of quality policies in higher education.

Problem Definition

The growing global competition compels higher education institutions to reposition themselves not only in terms of educational quality but also regarding international visibility and influence. Within this framework, quality assurance and internationalization have become two complementary strategic dimensions of higher education systems. In particular, international accreditation processes encourage institutions to restructure according to specific standards, thereby strengthening institutional quality culture and enhancing global recognition (Harvey, 2004; Hou, 2012).

However, accreditation should be regarded not only as a tool for quality assurance but also as a variable influencing the internationalization performance of institutions. Although the literature frequently addresses the impact of accreditation on educational quality, student satisfaction, and employability (Dill & Beerkens, 2010; Stensaker, 2008), empirical studies directly testing its influence on internationalization indicators remain limited. Specifically, the effects of Europe-based quality assurance agencies on universities' capacity to attract international students and faculty members, as well as their involvement in international research networks, have not been sufficiently explored.

In this context, the central problem of this study is to determine whether the internationalization levels of universities accredited by AQAS differ significantly from those of non-accredited universities in terms of three indicators from the QS World University Rankings: the international student ratio, international faculty ratio, and international research network.

Research Purpose and Questions

The main purpose of this study is to examine the internationalization levels of universities accredited by AQAS. The study aims to determine whether these institutions differ significantly from non-accredited universities in terms of the "International Student Ratio," "International Faculty Ratio," and "International Research Network" indicators included in the QS World University Rankings.

Accordingly, the study seeks to statistically reveal the relational effects of international accreditation on the internationalization performance of higher education institutions. In this regard, the role of AQAS accreditation in enhancing institutional visibility and attractiveness is quantitatively evaluated. The research is guided by the following questions:

1. Is there a significant difference in the International Student Ratio between universities accredited by AQAS and those that are not?
2. Does AQAS accreditation create a statistically significant difference in universities' *International Faculty Ratio*?
3. Do AQAS-accredited universities demonstrate a higher level of participation in the *International Research Network* indicator?
4. Is there a significant relationship between AQAS accreditation and internationalization indicators (*International Student Ratio*, *International Faculty Ratio*, and *International Research Network*)?

Theoretical Framework

As this study aims to evaluate the impact of international accreditation on the internationalization level of universities, it is grounded in two key concepts and their corresponding theoretical approaches: internationalization and accreditation. Both concepts are directly associated with the dimensions of quality, competitiveness, visibility, and institutional development in higher education.

Methodology

This research was designed based on a quantitative research approach. Quantitative studies are systematic inquiries that aim to statistically reveal relationships among variables through numerical data (Creswell, 2012). The study was structured within a comparative analysis framework, adopting a correlational survey design. This model allows for the examination of the direction, magnitude, and significance of relationships and differences between two or more variables (Neuman, 2014).

The population of the study consists of universities listed in the 2024 QS World University Rankings. These universities were categorized into two groups: those accredited by AQAS and those without AQAS accreditation. For both groups, three indicators from the QS rankings were analyzed: the International Student Ratio, International Faculty Ratio, and the International Research Network.

Data analysis was conducted using Jamovi 2.6 (The Jamovi Project, 2024). The statistical analysis process was carried out in three stages:

1. An independent samples t-test was employed to test the significance of mean differences between universities with and without AQAS accreditation.
2. A Pearson correlation analysis was applied to determine the degree of linear association between AQAS accreditation and internationalization indicators.

3. A multiple linear regression analysis was conducted to examine the predictive effect of AQAS accreditation on internationalization indicators. This analysis assessed the extent to which accreditation explains the dependent variables—international student ratio, international faculty ratio, and international research network.

The level of statistical significance was set at $p < .05$. The findings were presented in tables and interpreted in comparison with the relevant literature.

Findings

In this section, the data analyzed in line with the research purpose and sub-problems were interpreted statistically. An independent samples *t*-test was conducted to determine whether there were significant differences in internationalization indicators based on universities' AQAS accreditation status. In addition, a correlation analysis was performed to examine the level of association between AQAS accreditation and these indicators.

The study investigated whether universities accredited by AQAS differ from non-accredited universities in terms of internationalization indicators. The results of the independent samples *t*-test and correlation analyses revealed that AQAS accreditation has significant and substantial effects on certain internationalization indicators.

Table 1

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Effect Size	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
International Faculty Ratio	Student's <i>t</i>	-9.054 ^a	38.0	<.001	Cohen's <i>d</i> -2.8631	-3.746	-1.962
International Student Ratio	Student's <i>t</i>	-5.932 ^a	38.0	<.001	Cohen's <i>d</i> -1.8759	-2.616	-1.118
International Research Network	Student's <i>t</i>	-0.287	38.0	0.775	Cohen's <i>d</i> -0.0909	-0.710	0.530

Note. $H_a: \mu_0 \neq \mu_1$

^a Levene's test is significant ($p < .05$), suggesting a violation of the assumption of equal variances

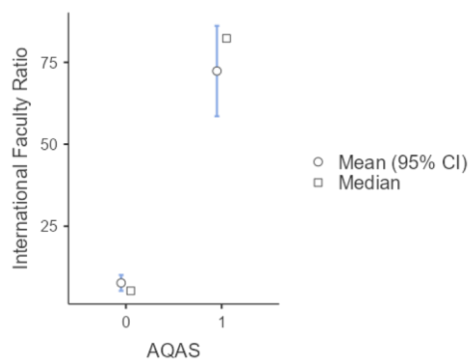
The analysis results indicate that universities accredited by AQAS have significantly higher mean values in both the International Faculty Ratio ($t(38) = -9.05$, $p < .001$, Cohen's $d = 2.86$) and the International Student Ratio ($t(38) = -5.93$, $p < .001$, Cohen's $d = 1.88$) compared to non-accredited universities. The Cohen's d values observed in these two variables correspond to a large effect size (Cohen, 1988).

In contrast, no significant difference was found between accredited and non-accredited universities in the International Research Network indicator ($t(38) = -0.29, p = .775$). This result suggests that accreditation does not exert a notable influence on research-based internationalization indicators.

The significance of the Levene's test ($p < .05$) indicated a violation of the assumption of homogeneity of variances; however, the Jamovi software automatically applied Welch's t -statistics based on unequal variances, thereby maintaining the validity of the results.

Figure 1

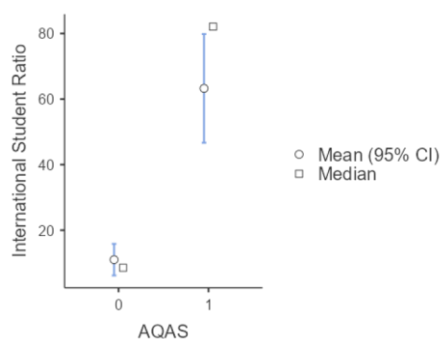
International Faculty Ratio



As illustrated in Figure 1, universities accredited by AQAS exhibit a significantly higher *International Faculty Ratio*. The average proportion of international academic staff in AQAS-accredited universities is approximately 81%, whereas this ratio is substantially lower in non-accredited universities. According to the results of the independent samples t -test ($t(38) = -9.054, p < .001$, Cohen's $d = -2.863$), this difference is statistically significant. The confidence intervals further confirm the high consistency and robustness of this difference.

Figure 2

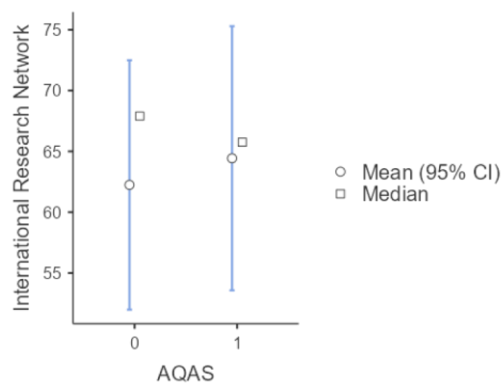
International Student Ratio



According to the distribution presented in Figure 2, universities accredited by AQAS demonstrate a significantly higher *International Student Ratio* compared to non-accredited universities. On average, AQAS-accredited institutions show considerably higher levels of international student enrollment. The results of the independent samples *t*-test indicate that this difference is statistically significant ($t(38) = -5.932, p < .001$, Cohen's $d = -1.875$). The non-overlapping confidence intervals further support the strong consistency of the difference between the two groups.

Figure 3

International Research Network



As shown in Figure 3, there is no noticeable difference between universities accredited by AQAS and those without accreditation in terms of the *International Research Network* indicator. The group means are relatively close to each other, and according to the results of the independent samples *t*-test ($t(38) = -0.287, p = .775$, Cohen's $d = -0.090$), this difference is not statistically significant. This finding suggests that AQAS accreditation does not have a determining effect on the level of research collaborations.

Table 2

Correlation Matrix

		AQAS	International Student Ratio	International Ratio	Faculty International Network	Research
AQAS	Pearson's r	—				
	df	—				
	p-value	—				
International Student Ratio	Pearson's r	0.693***	—			
	df	38	—			

	p-value	<.001	—		
International Faculty Ratio	Pearson's r	0.827***	0.791***	—	
	df	38	38	—	
	p-value	<.001	<.001	—	
International Research Network	Pearson's r	0.047	0.148	0.070	—
	df	38	38	38	—
	p-value	0.775	0.362	0.667	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

According to the correlation analysis presented in Table 2, a very strong and positive relationship was identified between AQAS accreditation status and the *International Faculty Ratio* ($r = .827, p < .001$). Similarly, a strong and significant positive correlation was found between AQAS accreditation and the *International Student Ratio* ($r = .693, p < .001$). In contrast, no significant relationship was detected between AQAS accreditation and the *International Research Network* score ($r = .047, p = .775$). Moreover, a highly significant and strong correlation was also observed between the *International Student Ratio* and the *International Faculty Ratio* ($r = .791, p < .001$). These findings indicate that accreditation has a pronounced influence on student and faculty diversity, whereas its impact on research collaborations remains limited.

Table 3

Linear Regression

Model Fit Measures

Model	R ²	Adjusted R ²
1	0.683	0.675

Note. Models estimated using sample size of N=40

Omnibus ANOVA Test

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
AQAS	41770	1	41770	82.0	<.001
Residuals	19363	38	510		

Note. Type 3 sum of squares

Model Coefficients - International Faculty Ratio

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p
			Lower	Upper		
Intercept	7.72	5.05	-2.50	17.9	1.53	0.135
AQAS	64.63	7.14	50.18	79.1	9.05	<.001

According to the analysis results, the regression model was found to be statistically significant, $F(1, 38) = 82.0$, $p < .001$, indicating that AQAS accreditation significantly predicts universities' *International Faculty Ratio*. The explanatory power of the model is quite high ($R^2 = .68$), suggesting that AQAS accreditation accounts for approximately 68% of the variance in international faculty ratio.

Examining the coefficients, universities accredited by AQAS have, on average, 64.63 points higher *International Faculty Ratio* scores ($B = 64.63$, $p < .001$). This finding demonstrates that AQAS accreditation exerts a strong and positive effect on universities' capacity to attract international academic staff.

This result aligns with the literature emphasizing that international accreditation enhances institutional attractiveness (Altbach & Knight, 2007; Hou et al., 2015). Accredited universities tend to become preferred destinations for international scholars, as they are perceived as more reputable and reliable actors in the global academic market.

Table 4

Linear Regression

Model Fit Measures

Model	R ²	Adjusted R ²
1	0.481	0.467

Note. Models estimated using sample size of N=40

Omnibus ANOVA Test

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
AQAS	27285	1	27285	35.2	<.001
Residuals	29463	38	775		

Note. Type 3 sum of squares

Model Coefficients - International Student Ratio

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p
			Lower	Upper		
Intercept	11.0	6.23	-1.59	23.6	1.77	0.085
AQAS	52.2	8.81	34.41	70.1	5.93	<.001

According to the results of the regression analysis, AQAS accreditation has a statistically significant predictive effect on universities' *International Student Ratio*, $F(1, 38) = 35.2$, $p < .001$. The explanatory power of the model is $R^2 = .48$, indicating that AQAS accreditation accounts for approximately 48% of the variance in this indicator.

An examination of the coefficients shows that universities accredited by AQAS have, on average, an *International Student Ratio* that is 52.2 points higher ($B = 52.2$, $p < .001$). The intercept was not significant ($p = .085$), suggesting that non-accredited universities tend to have a relatively low baseline level of international student enrollment.

These findings demonstrate that international accreditation plays a significant role in attracting international students to higher education institutions. Certifications granted by well-recognized accreditation agencies such as AQAS serve as strong signals of educational quality, institutional credibility, and global recognition. Therefore, this result aligns with the literature suggesting that accreditation enhances universities' visibility and competitiveness in international markets (Altbach & Knight, 2007; Harvey, 2004; Dill & Beerken, 2010).

Although the explanatory power of this model ($R^2 = .48$) is not as high as that of the previous model examining the *International Faculty Ratio* ($R^2 = .68$), this difference may be attributed to the influence of non-accreditation-related factors—such as scholarship policies, cost of living, and language of instruction—on student enrollment decisions.

Table 5

Linear Regression

Model Fit Measures

Model	R ²	Adjusted R ²
1	0.00217	-0.0241

Note. Models estimated using sample size of N=40

Omnibus ANOVA Test

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
AQAS	48.0	1	48.0	0.0825	0.775
Residuals	22080.6	38	581.1		

Note. Type 3 sum of squares

Model Coefficients - International Research Network

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p
			Lower	Upper		
Intercept	62.24	5.39	51.3	73.2	11.547	<.001
AQAS	2.19	7.62	-13.2	17.6	0.287	0.775

According to the results of the regression analysis, the effect of AQAS accreditation on the *International Research Network* indicator is not statistically significant, $F(1, 38) = 0.08$, $p = .775$. The explanatory power of the model is very low ($R^2 = .002$), indicating that AQAS accreditation accounts for only about 0.2% of the variance in research-based internationalization levels.

An examination of the coefficients shows that although the effect of AQAS accreditation is positive ($B = 2.19$), it is not statistically significant ($p = .775$). In other words, universities accredited by AQAS do not differ significantly from non-accredited universities in their level of participation in international research networks.

This result suggests that international research collaborations are often influenced by factors beyond the direct impact of institutional accreditation. As emphasized in the literature (Dill & Beerken, 2010; Stensaker, 2008), international research networks are typically shaped by variables such as individual scholars' collaboration histories, national research funding, project partnerships, and regional science policies. Therefore, the influence of accreditation on this dimension appears to be indirect and limited.

Overall, this finding indicates that AQAS accreditation is more effective in enhancing institutional visibility, quality assurance, and student/faculty mobility, while it plays no substantial role in research-based internationalization processes.

Discussion and Result

The findings of this study reveal that AQAS accreditation exerts varying degrees of influence on universities' internationalization indicators. Independent samples *t*-tests and multiple regression analyses demonstrated that universities accredited by AQAS have significantly higher values in both the *International Faculty Ratio* and the *International Student Ratio* compared to non-accredited universities.

Regression results indicate that AQAS accreditation has a strong and positive predictive effect on the *International Faculty Ratio* ($F(1, 38) = 82.0$, $p < .001$, $R^2 = .68$), explaining approximately 68% of the variance. This finding supports the argument that international accreditation serves not only as a mechanism for quality assurance but also as a prestige indicator that enhances universities' ability to attract international academic staff (Altbach &

Knight, 2007; Hou et al., 2015). As Knight (2004) emphasizes, faculty mobility and diversity are core components that directly influence institutional competitiveness in the global higher education landscape.

Similarly, AQAS accreditation has a significant predictive effect on the *International Student Ratio* ($F(1, 38) = 35.2$, $p < .001$, $R^2 = .48$). This result suggests that accredited universities are more visible, trustworthy, and preferred in the international student market. Harvey (2004) and Dill & Beerkens (2010) note that accreditation directly enhances institutional image and brand value, thus serving as a decisive factor in student choices. Although the explanatory power of this model ($R^2 = .48$) is slightly lower than that for faculty ratio, this may be due to the influence of other factors—such as scholarship policies, cost of living, and language of instruction—that also affect student mobility decisions.

In contrast, AQAS accreditation does not have a significant predictive effect on the *International Research Network* indicator ($F(1, 38) = 0.08$, $p = .775$, $R^2 = .002$). This finding indicates that accreditation does not directly influence research-based internationalization processes. As the literature suggests (Dill & Beerkens, 2010; Stensaker, 2008), international research collaborations are more often shaped by individual academic relationships, national research funding mechanisms, project partnerships, and regional science policies rather than institutional accreditation itself. Hence, the effect of AQAS accreditation on this dimension appears indirect and limited.

The correlation analyses also support the regression results. Strong and significant positive correlations were found between AQAS accreditation and both the *International Faculty Ratio* and *International Student Ratio*, whereas no significant correlation was detected with the *International Research Network* indicator.

Overall, the findings suggest that AQAS accreditation significantly influences the quantitative dimensions of internationalization—particularly student and faculty mobility—while its effect on research-based internationalization remains limited. This underscores the multidimensional nature of internationalization (de Wit, 2020; Hou, 2012) and suggests that accreditation primarily operates through enhancing institutional visibility, strengthening quality assurance culture, and increasing attractiveness to international stakeholders.

This study contributes to the literature by empirically demonstrating the effects of AQAS accreditation on internationalization indicators. The results highlight that international accreditation serves not only as a mechanism for ensuring quality but also as a strategic tool for branding, global recognition, and institutional positioning in competitive higher education environments. However, the study's scope is limited to universities included in the QS World University Rankings and does not encompass other accreditation agencies, which restricts the generalizability of the findings.

Future research should conduct comparative analyses involving different international accreditation agencies (e.g., AACSB, ABET, EQUIS), utilize larger samples, and employ longitudinal data sets to examine changes in internationalization dynamics over time. Furthermore, incorporating qualitative dimensions—such as institutional strategies, curriculum internationalization, and quality assurance policies—into research designs would provide a more comprehensive understanding of internationalization processes in higher education.

References

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- AQAS. (2024). About AQAS. <https://www.aqas.eu>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- de Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i–iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2010). *Public policy for academic quality: Analyses of innovative policy instruments*. Springer.
- Eaton, J. S. (2012). *An overview of U.S. accreditation*. Council for Higher Education Accreditation. <https://www.chea.org/userfiles/uploads/Overview%20of%20US%20Accreditation%202012.pdf>
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207–223. <https://doi.org/10.1080/1360080042000218267>
- Hou, A. Y. C., Hill, C., & Chen, K. H. J. (2015). The internationalization of quality assurance and accreditation. In J. Huisman et al. (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 381–399). Palgrave Macmillan.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- QS Quacquarelli Symonds. (2024). *QS World University Rankings: Methodology*. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
- R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.4) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/13538320802011560>
- The jamovi project. (2024). *jamovi* (Version 2.6) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>
- Times Higher Education. (2023). *World University Rankings: Methodology*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology>

How Early-Career Faculty Teach, How Students Feel: The Role of Teaching Practices in Student Well-Being

Özge Gökten Bayrak

Middle East Technical University,

goktenozge1@gmail.com

Özet

Yükseköğretimde öğrenci iyi oluşu, giderek daha fazla öğrencinin ruh sağlığı sorunlarıyla karşılaşması nedeniyle kritik bir konu haline gelmiştir. Araştırmalar sıklıkla kurumsal hizmetler ve psikolojik danışmanlığa odaklansa da öğrencilerin günlük olarak deneyimlediği öğrenme ortamları, özellikle de öğretim elemanlarının rolü, yeterince incelenmemiştir. Bu pilot çalışma, mesleğin başındaki öğretim üyelerinin sınıf içinde öğrenci iyi oluşunu destekleme konusundaki rollerini nasıl algılayıp uyguladıklarını ve öğrencilerin bu deneyimi nasıl değerlendirdiklerini incelemektedir. *Care theory* ve *Mindset Spectrum* çerçevesine dayanan çalışma, pedagojinin ilişkisel ve tutumsal boyutlarına odaklanmaktadır. Veriler üç öğretim üyesi ve altı lisans öğrencisiyle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. İçerik analizinin sonuçları, öğretim üyelerinin duygusal güvenlik, empati, esneklik ve kapsayıcı iletişim yoluyla dolaylı biçimde öğrenci iyi oluşunu desteklediğini; öğrencilerin ise iyi oluşu duygusal güvenlik ve aidiyet üzerinden tanımlayarak, öğretim üyelerinin küçük çabalarını dahi takdir ettiklerini göstermiştir. Sonuçlar, öğretim üyelerinin duyarlı öğrenme ortamlarını bilinçli şekilde geliştirebilmeleri için pedagojik desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğrenci iyi oluşu, erken kariyer öğretim üyesi, yükseköğretim

Abstract

Student well-being has become a critical concern in higher education, as more students face mental health challenges than ever. Although research increasingly emphasizes institutional services and psychological counseling, the day-to-day instructional environments, particularly the role of faculty, remain understudied. This pilot study explores how early-career faculty perceive and enact their role in supporting student well-being within the classroom, and how students reflect on their experiences. Guided by *Care Theory* and the *Mindset Spectrum* framework, the study examines relational and attitudinal dimensions of pedagogy. Data were collected through semi-structured interviews with three early-career faculty and six undergraduate students. Content analysis revealed that faculty members support well-being indirectly through emotional safety, empathy, flexibility, and inclusive communication; while students define well-being primarily through emotional safety and belonging,

appreciating even small gestures made by faculty. The results highlight the need for faculty members' pedagogical development to intentionally improve caring and responsive learning environments.

Keywords: student well-being, early-career faculty, higher education

Introduction

In the last decades, higher education has gone through a shift towards a logic of efficiency, standardization, and productivity. Learners have started to be seen as human capital, and education has become a technical matter of checking boxes (Semper & Blasco, 2018). With the drastic and lasting effect of the COVID-19 pandemic and remote learning, students have started to feel more disengaged than ever (Holles, 2023). However, young adults, "GenZ", prefer emotional connection, inclusivity, and social engagement more than previous generations (Holles, 2023). As a result, higher education students face challenges with mental health.

Numerous studies in the literature indicate that higher education students are at greater risk in terms of mental health compared to the general population, with lower levels of social, emotional, and psychological well-being (Bewick et al., 2010). On one hand, apart from daily stressors, higher education students struggle with many issues including academic pressure, financial insecurity, lack of social support, lack of sense of belonging, and negative peer relationships, which ultimately decrease their well-being (Eloff et al., 2021). On the other hand, institutional resources, positive peer relationships, sense of belonging, and academic and non-academic hobbies can serve as protective factors (Baik & Helfand, 2017).

Although there are an increasing number of studies focusing on higher education student's well-being, the majority examine the student's well-being phenomenon from the perspective of service-based interventions. They investigate the effectiveness of institutional support systems and guidance centers, or they focus on the personal factors. However, the role of day-to-day classroom interactions with faculty members, and the effect of the teaching environment remains underexplored.

The literature gap, regarding the role of faculty members on student well-being, is significant, given the students spend a large portion of their university experience in academic settings, particularly in classroom environments, under the guidance of faculty members. As young adults are very receptive to faculty members' teaching style, responsiveness, and cues in communication, emerging research shows that the role of faculty members on higher education student well-being might be crucial (Porter et al., 2025). However, many instructors may be unaware of their influence or be unsure of their role in student well-being. This might be especially true for early-career faculty members, who are on the journey of finding themselves as academics, and also face their own professional challenges including burnout and work-related stress (Cadena-Povea et al., 2025).

This study aims to explore how early-career faculty members perceive and enact their role in supporting student well-being within the classroom context. Additionally, it centers the students' voice to understand how they interpret the faculty members' behaviors and attitudes, as well as their experiences. The study is guided by the following questions:

- How do early-career faculty members develop pedagogical strategies that consider student well-being?
- What kinds of classroom behaviors and approaches do university students perceive as supportive of their well-being?

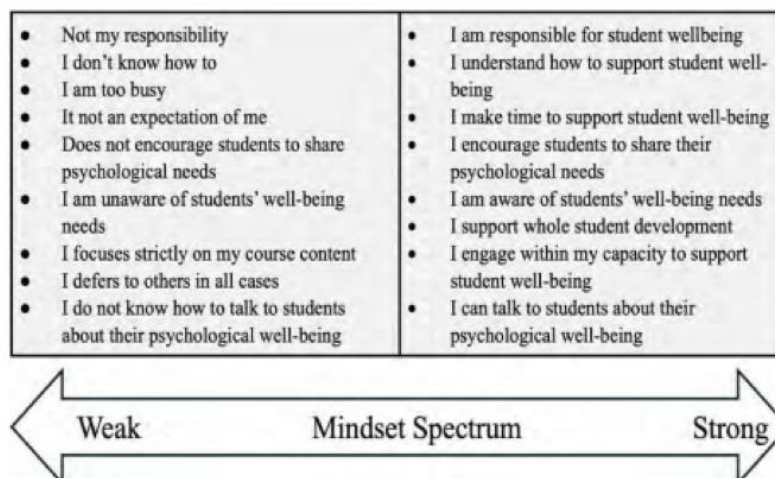
By bringing together faculty and student perspectives, the study seeks to offer nuanced insights to the interactions in the classroom context that can support the well-being of higher education students.

This study was grounded in two complementary theoretical frameworks. First, the Care Theory by Nel Noddings (1984) was used to emphasize the relational dimension of teaching, focusing on authentic and responsive care between the instructor and students as the foundation to ethical education. The theory suggests that care in the school context requires attentiveness, responsiveness, and relational reciprocity, which are the qualities often missing in the metrics-driven higher education systems. Although the Care Theory did not originate in higher education, it focuses on doing the “right” thing for the individual. It suggests that caring practices within institutions will promote student engagement and increase student well-being.

The second framework is the Mindset Spectrum (Porter-Nadelson & Oyineyi, 2025). The spectrum maps faculty perspectives on student well-being as a continuum from weak to strong. The spectrum was presented in Figure 1 below.

Figure 1

Mindset Spectrum for Supporting Student Well-Being



According to Mindset Spectrum, faculty members have a weaker mindset on student well-being if they are not aware of their role or would not like to consider students' well-being, while they have a stronger mindset if they hold themselves accountable for supporting student well-being, or if they are aware of their role. This framework helps categorize how consciously faculty members integrate student well-being into their pedagogical approaches, which guided the interpretation of findings.

Method

Research design

This pilot study employed a basic qualitative research design (Merriam & Tisdell, 2016), which is appropriate when the research aim is to understand how individuals make meaning of a particular phenomenon. Given the exploratory nature of this study and its limited sample size, it was conceptualized as a pilot study to inform future, more comprehensive research.

Sampling strategy and participants

In order to explore early-career faculty members' views on student well-being and how they enact their role on it in the classroom context, as well as to understand how students perceive the faculty members' behaviors and attitudes, two groups of participants were included in this study. As there might be differences in behaviors and attitudes among early-career faculty and more experienced faculty members, and younger/novice faculty is shaping their professional identity at the same time, early-career faculty were decided to be included in this study. Convenience sampling and criterion-based sampling strategies were used in order to reach potential participants. For faculty members, being an early-career faculty who is in the first three years of their career was set as the criteria. For students, it was decided that only junior and senior grade students who are enrolled in the particular faculty member's course were going to be included in the study, because they have more experience in their educational life and it would enable the researcher to compare faculty members' and students' perceptions in the same environment.

Overall, three early-career faculty members who are teaching in a public university in Türkiye, and six students (two from each faculty member's courses) participated in the study. Two of the faculty members were male and one of them was female; they were from various departments (chemistry, architecture, and business administration), and they all had less than a three-year teaching experience.

Data collection and data analysis

The participants who were selected to take part in the study were informed about the study and that it is based on their voluntary participation. The informed consent forms were signed and collected. The data were collected through semi-structured interview guides prepared by the researcher. The interview guides included demographic items and open-ended questions to obtain in-depth data from the participants. Open-ended questions focused on topics such as classroom practices, perceived roles in supporting student well-being, student-faculty relationships, and emotional experiences in learning environments. The interviews lasted around 45 minutes to an hour with each participant and audio-recorded with the participants' consent.

The data were analyzed via content analysis. The researcher conducted manual coding to identify recurring patterns, concepts, and meanings related to pedagogical practices supporting student well-being. Emerging themes were iteratively refined and interpreted in the light of the literature and theoretical frameworks.

Findings

The findings of the study revealed how early-career faculty members define their role in student well-being, how they approach teaching, and how they decide the classroom practices that may impact student well-being. Moreover, the findings showed how students define their well-being, how they reflect on the classroom practices, and relations with faculty members. This section will go over the themes that emerged from data analysis.

Faculty members' perspective

Faculty role awareness and identity formation: Participants emphasized that they had no former training in teaching, and they have to rely on their personal academic experiences. All three participants expressed that they would love to improve their pedagogical knowledge with ethical intent. However, when asked about student well-being, they mentioned that student well-being is not their primary concern; that they would not want to harm students' well-being, but they do not see themselves as the responsible party for it either.

Balancing Authority and Proximity: The findings showed that early-career faculty members try to build a balanced relationship with students. They try to avoid hierarchical relationships. They also emphasized that they do not want to be seen as too friendly, and they expect mutual respect and dialogue. They want to build a safe classroom environment, and they rely on humor and create non-judgmental discussions.

Classroom practices as implicit well-being support: Although all participants highlighted that student's well-being is not their priority, they mentioned few instructional strategies that might indirectly increase students' well-being. They underlined that the most effective strategy for creating a safe environment early on in the classroom is to learn students' names and call each student by their name. Using weekly reflections to connect course content to real life, engaging students in discussions, always responding to students even when a student is being

disruptive or rude, and using careful language regarding pronouns or political/religious discourse were the most highlighted strategies used by participants. They also shared that they try to tailor the class start times to avoid early morning commutes that could be difficult for students.

Students' perspective

Indicators of well-being: Students defined well-being through emotional motivation, and not through academic performance. They shared that if they had a desire to attend a class and complete the assignments, it would prove their well-being.

Balancing Authority and Proximity: Participants expressed that they prefer approachable faculty members, but they do not want to be too friendly. Many of the students believed that early career/younger instructors may struggle with balancing authority and might undermine the class structure while trying to come across as friendly or approachable. Moreover, students stated that sometimes younger instructors share their daily anecdotes or travelling experiences to build a personal relationship with students; however, students find these anecdotes too elite, and it makes them feel more stressed in the classroom. Students want faculty members to be more aware of socio-economic diversity in the classroom. The findings also showed that informal social events, such as birthday celebrations or friendly sports matches, increase students' well-being and strengthen faculty-peer relationships.

Instructional strategies that increase well-being: When students were asked about the classroom practices that might increase their well-being, they shared a few strategies. Just as the faculty members, students believed that being called by their names from the first few weeks of the classes is the most important strategy. All students who participated in the study argued that it is the most important strategy that makes students feel as if they "matter". Students also mentioned the importance of a non-judgmental classroom environment, using humor and real-life examples during lectures. Moreover, students mentioned that sometimes they want to share their personal life events and be vulnerable with the faculty, in order to provide context, without expecting to be too friendly. Many students shared various incidents where they acknowledged the faculty's initiatives that increased students' well-being. For example, a faculty member setting the submission deadline as 11 pm on a Sunday night, instead of 8 am on a Monday morning, to make sure students get enough sleep before the new week, was appreciated by students.

Discussion and Conclusion

The overall results showed that student well-being is not the primary goal for faculty members; however, their pedagogical choices align with principles of care. The results revealed that faculty members usually act out of

professional integrity, and not as a well-being strategy. Although this shows early-career faculty's ethical intent, in today's metric-driven, standardized educational systems, without structural and institutional support, these efforts remain incidental, rather than systematic. Considering the participants in this study were volunteers to share their instructional strategies that impact student well-being, it may be reasonable to assume that not all faculty members act out of ethical intent, and without a structural support, student well-being might be harmed in negative classroom environments.

The results showed that early career/younger faculty members are perceived more attuned by students in terms of care and ethical pedagogies. This might be due to generational differences and social expectations. Both participants in the study emphasized the importance of listening and feedback. Faculty members expressed their desire for mentorship and training and shared that they ask for feedback from students; and students said that they appreciate when instructors ask for input and act upon them.

It is evident that the role of faculty members in student well-being is crucial, and it is co-constructed within the classroom. That is why early-career faculty members need institutional support and training to act more consciously, rather than solely relying on instinct and past experiences. If faculty members receive professional development support and training regarding reflective and empathetic teaching practices, student well-being can be supported in class environments as well. Considering that students find it difficult to seek help from counseling centers, positive class environments could be one element that implicitly and/or explicitly support students' well-being.

The early-career faculty members' practices and attitudes reflected elements of Noddings' relational care, particularly attentiveness, empathy, and responsiveness, even when these were not intentionally framed as well-being strategies. Their efforts to create safe, inclusive, and respectful classroom environments illustrate an implicit enactment of care in higher education. Likewise, the Mindset Spectrum framework helps to interpret the varying degrees of awareness among faculty members regarding their responsibility for student well-being. While the participants demonstrated a moderate mindset, acknowledging the importance of care and feedback, their pedagogical training and institutional support constrained their ability to systematically integrate well-being into teaching. Together, these frameworks highlight that fostering student well-being in higher education requires not only individual ethical intent, but also structural reinforcement and professional development opportunities that nurture caring mindsets among faculty members.

This study had a few limitations. First of all, it relied on participants' self-report, which can be considered a limitation in many qualitative studies. This study has a limited number of participants. Although qualitative studies

do not seek to generalize findings, the small number of participants makes it more difficult to interpret the findings. Moreover, the faculty members and students who participated in the study were working/studying in similar university contexts; three high-ranked public universities in big cities. It should be acknowledged that student-faculty relationships, classroom contexts, and teaching environments might differ in private universities or in public ones located in smaller cities.

Future research might be conducted with more participants holding different characteristics; it would be significant to see the effect of various variables, such as department or gender. Moreover, longitudinal studies can be conducted to examine how faculty perspectives on student well-being evolves through time and as faculty gain experience.

References

- Baik, C., & Helfand, M. (2017). *Enhancing student mental wellbeing: A handbook*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633–645. <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>
- Cadena-Povea, H., Hernández-Martínez, M., Bastidas-Amador, G., & Torres-Andrade, H. (2025). What pushes university professors to burnout? A systematic review of sociodemographic and psychosocial determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(8), 1214–1241. <https://doi.org/10.3390/ijerph22081214>
- Eloff, I., O'Neil, S., & Kanengoni, H. (2021). Students' well-being in tertiary environments: Insights into the (unrecognised) role of lecturers. *Teaching in Higher Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1931836>
- Holles, C. E. P. (2023). Faculty-student interaction and well-being: The call for care in higher education. *International Journal of TESOL Studies*, 5(3), 7–20. <https://doi.org/10.58304/ijts.20230302>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Porter, D. M., Nadelson, L. S., & Oyineyi, O. (2025). Faculty members' perspectives of supporting college students' psychological well-being. *Higher Education Studies*, 15(1), 261–277. <https://doi.org/10.5539/hes.v15n1p261>
- Semper, J. V. O., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–498. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>

Preparing Future Faculty in Türkiye: Fostering Teaching Support Network for Graduate Students

Yuki Kaneko¹, Fetiye Erbil², Emine Süphan Bakkal³ and Elif Bengü^{4,5}

¹ Faculty of Engineering and Natural Sciences, Sabancı University, Istanbul, Türkiye, yuki@sabanciuniv.edu

² School of Foreign Languages, Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye, fetiye.erbil@bogazici.edu.tr

³ Foundations Development Directorate, Sabancı University, Istanbul, Türkiye, suphan.bakkal@sabanciuniv.edu

⁴ Center for Learning and Teaching, Abdullah Gül University, Kayseri, Türkiye,

⁵ Graduate School of Education, University of Tokyo, Tokyo, Japan, elifbengu.edd@gmail.com

Abstract

Most universities in Türkiye currently lack structured programs that support the development of teaching skills for aspiring or early-career faculty members, comparable to the Preparing Future Faculty (PFF) initiative in the U.S. To address this gap, Sabancı University and Abdullah Gül University initially adapted the PFF model to the Turkish context with a focus on strengthening pedagogical competence. As the program expanded, Boğaziçi University joined the collaboration, contributing to its further development. Building on positive outcomes of these pilots, we aim to expand the programs and establish a nationwide network of graduate students and early-career academics. This paper draws on insights from a roundtable discussion held to identify challenges, opportunities, and collaborative strategies for scaling the PFF Türkiye initiative. The findings emphasize shared needs among institutions and outline the potential for developing a sustainable national PFF network to support and strengthen teaching capacity across higher education in Türkiye.

Keywords: Teacher development, Community of practice, Future faculty preparation, Reflective teaching, Sustainability

Introduction

Early-career faculty in Türkiye often begin their roles with little preparation for teaching, even though they are expected to manage complex demands across teaching, research, and service. Doctoral programs typically focus on research, which leaves a major deficiency in developing reflective, adaptive, and student-centered teaching skills. These skills are essential not only for student learning but also for faculty development and wellbeing in today's uncertain higher education landscape. The Preparing Future Faculty (PFF) initiative, widely established in U.S. higher education, emphasizes teaching as it prepares graduate students and early-career faculty members with the skills and mindsets needed for faculty careers (Wurgler et al., 2014). Drawing on reflective practice theory (Schön, 1983) and the concept of communities of practice (Wenger, 1998), PFF programs create spaces for emerging academics to develop their pedagogical identities through experiential learning, peer exchange, and mentorship.

Faculty development in Türkiye has evolved unevenly over the last two decades, marked by a growing awareness of the need for systematic teaching and learning support, but limited structural implementation. Early national programs such as the Scientist Training Project (Bilim İnsanı Yetiştirme Projesi, BİYEP) and the Faculty Member Training Program (Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı, ÖYP) were designed to address the shortage of qualified academics by funding graduate education and supporting young scholars (Karakütük & Özdemir, 2011; Çelebi & Tatık, 2012). While these initiatives successfully created academic employment opportunities and strengthened research capacity, they remained highly centralized and bureaucratic. Participants often faced rigid service obligations, insufficient mentorship, and a lack of pedagogical training (Er et al., 2019). Later evaluations indicated that these programs expanded access to academic careers but did not fully prepare participants for the teaching dimension of faculty roles (Güven & Brewster, 2013).

In recent years, particularly in the post-COVID-19 period, Learning and Teaching Centers (LTCs) have emerged as key institutional mechanisms to improve teaching quality and provide professional development opportunities for academic staff (Bulut et al., 2023; Elçi & İfleri, 2022). These centers offer workshops, mentoring, and digital pedagogy training focused on course design, active learning, and assessment. However, their development across Turkish universities has been slow and inconsistent. National surveys show that fewer than one-third of universities have active LTCs, and most operate with limited staff and resources (Gündoğdu & Kırkıç, 2023).

Therefore, structured programs targeting pedagogical preparation for graduate students remain rare in Türkiye, despite increasing recognition of this need among institutional leaders. To address this gap, Sabancı University and Abdullah Gül University initially implemented the PFF Türkiye, as a form of Teaching Seminar Program between 2019 and 2023. Later, Boğaziçi University joined the collaboration, contributing to the expansion and strengthening of the initiative from 2024 to 2025. This participatory program was designed around constructivist and learner-centered pedagogies, operationalizing reflection-in-action cycles (Schön, 1983) and fostering a micro-community of practice (Wenger, 1998) among participants. Seminar topics included active learning, collaborative learning, building rapport with students, assessments, wellbeing for teachers and students, artificial intelligence (AI) in academia, and teaching portfolio development. Preliminary reflections from participants and trainers suggest a strong demand for structured opportunities to build pedagogical skills, share teaching experiences, and cultivate their professional identities as future faculty. These insights align with prior studies which highlight the transformative impact of PFF-style programs on teaching readiness (Winter et al., 2018; Wurgler et al., 2014).

With the aims of sharing the design and outcome of our PFF Türkiye pilot program, exploring pathways for adapting such a model in Türkiye, and co-creating strategies for expanding the initiative, we facilitated a roundtable discussion session with international participants.

Method

PFF Türkiye Pilot Program

The pilot program, called Teaching Seminar Program (TSP), was offered three times between 2019 and 2025 for graduate students at Sabancı University (SU, a private university) and Abdullah Gül University (AGU, a public university). Table 1 summarizes the duration of TSP and the number of participants for the three pilots.

Table 1

Summary of three pilot TSPs

Pilot	Period	Applicants	Selected	Certificates Awarded	Format
1	Nov 2019 – Aug 2020	10 (SU)	9	9	In person + Online
2	Apr – Aug 2021	68 (53 SU + 15 AGU)	31 (25 + 6)	17 (13 + 4)	Online
3	Nov 2024 – Jul 2025	28 (SU)	15	7	In person + Online

The content of TSP was dynamic and covered a wide range of teaching-related topics, as described earlier. The topics were initially shaped by a needs analysis conducted with SU and AGU graduate teaching assistants prior to the first pilot. From the COVID-19 period onward (Pilot 2 and later), the program also incorporated discussions on online/hybrid teaching, student wellbeing, and academic integrity in digital contexts.

Some seminars were led online by collaborators from the U.S. and Japan. All seminars were designed to be interactive and participatory, followed by post-seminar reflection tasks or assignments, for which individualized feedback was provided to close the learning loop. The intended final product of TSP participation was a teaching portfolio or teaching statement. Certificates were awarded to participants who completed at least 70% of the seminars and post-seminar assignments.

The outcomes of the pilots were positive. Among participants who responded to the post-program survey ($N = 16$, Pilot 2 and 3), 75% reported being *very likely* and 25% *likely* to recommend the program. The participants perceived preparedness to teach increased from 3.0 to 4.3 on average ($N = 28$, all Pilots) on a Likert scale from 1 (“Not at all”) to 5 (“Extremely”).

Building on these positive outcomes and participant feedback, we aim to expand the PFF Türkiye program and develop a broader graduate student network nationwide. However, ongoing challenges include time constraints, institutional support variability, and sustaining the program for long-term.

The roundtable discussion

The roundtable discussion participants included faculty members and graduate researchers from Turkish universities as well as Polish, German, and Croatian higher education institutions (HEI). The goals of the session were to:

- share the design and initial insights from the PFF Türkiye pilot,
- explore challenges in adapting global faculty development models to Türkiye, and
- engage participants in co-creating strategies to expand PFF-style initiatives and networks nationally.

The central guiding question for the discussion was *“How can we collectively prepare future faculty who teach reflectively, inclusively, and sustainably in uncertain times?”*

After a brief overview of PFF Türkiye design, outcomes, and emerging challenges, participants were divided into four groups. Each group addressed one of the following guiding questions aligned with the main theme:

1. How can programs like PFF Türkiye effectively address the pedagogical preparation needs of graduate students and early-career faculty in Türkiye?
2. What institutional factors help or hinder the implementation and sustainability of such programs?
3. How can peer networks support ongoing reflective practice and collaboration within and across institutions?
4. How can students’ perspectives – for example, day-to-day learning experiences, feelings of engagement or exclusion, and inclusiveness – be meaningfully integrated into pedagogical development efforts?

During the small group discussion, each group created a poster summarizing their ideas, which they later presented to the whole group.

Findings

1. Addressing Pedagogical Preparation Needs

The first group emphasized that programs like PFF Türkiye can best serve graduate students and early-career faculty by creating structured yet flexible learning spaces that integrate practice, feedback, and reflection. Pedagogical development was described not as one-time training but as a continuous process. A recurring theme was the importance of multi-layered constructive feedback – from facilitators, mentors, peers, and students. The group suggested dedicating brief check-in moments at the beginning of each seminar or teaching activity to encourage participants to share reflections, challenges, and progress. Establishing such routines was seen as a way to build trust and to help graduate students internalize teaching as a reflective and relational practice.

The second theme was the importance of providing authentic teaching opportunities. Graduate students and teaching assistants (TAs) should have access to real or simulated classroom environments where they can try out instructional strategies, practice communication, and apply theoretical knowledge. Faculty members could

support this by inviting TAs to participate more actively in their courses or by co-teaching with them. When paired with structured feedback, these experiences were viewed as critical preparation for future academic roles.

A third area of emphasis was the integration of professional preparation into pedagogical development. This includes writing teaching statements, preparing job interviews, and articulating teaching philosophies clearly. Boundary-setting and managing challenging classroom situations were also identified as key competencies. Role-play or discussion-based activities were suggested as useful ways to explore conflict resolution, student-teacher relationships, and educator wellbeing.

Technology and ethics emerged as additional focus areas. The group recommended incorporating digital pedagogy and AI-related tools, accompanied by conversations about academic integrity and ethical use of technology. They described this as building the “ethics of teaching”: understanding not only *how* to use tools, but *when* and *why* to do so responsibly.

Reflective practice was also highlighted as another central theme. The group proposed regular activities such as reflective journals, peer-sharing sessions, and “listening circles” where participants discuss teaching experiences and learn from each other’s challenges. This reflective dimension was seen as essential for fostering deep, sustained learning and ongoing self-awareness throughout one’s teaching practice.

Finally, the group noted the importance of institutional and cultural awareness. Graduate students often encounter varying expectations and limited support for teaching responsibilities. Therefore, departmental and faculty-level recognition of pedagogical development was viewed as crucial. Small-scale, peer-led initiatives and peer mentorship (“micro-interventions”) were suggested as effective strategies to encourage this cultural shift. Overall, the group concluded that an effective PFF-style program in Türkiye should combine authentic hands-on teaching opportunities, structured reflection, ethical and technological literacy, and strong feedback systems. Such a model would help graduate students move beyond learning *about* teaching toward *becoming reflective practitioners* who can adapt, communicate, and grow within diverse academic contexts.

2. Institutional Enablers and Barriers

The second group discussed the institutional factors that can either support or hinder the implementation and sustainability of programs like PFF Türkiye. Their discussion focused on how HEIs can play a more active role in developing teaching capacity, as well as how current structural limitations often restrict such efforts.

Institutional Enablers

The group identified LTCs at individual HEIs as key resources for initiating and sustaining pedagogical development programs. These centers already have the expertise, infrastructure, and networks necessary to design workshops,

support reflective teaching, and evaluate outcomes. Because of this, they can serve as a foundation for long-term institutional commitment.

The group also emphasized that universities themselves, rather than only individual faculty members, should take responsibility for initiating such programs. Institutional leadership and policy support are essential for embedding pedagogical training within graduate education. At the same time, course-level initiatives such as short workshops, reflective assignments, or teaching assistant development components were seen as effective ways to raise and reinforce pedagogical awareness within departments and faculties. These small, localized actions often become catalysts for broader cultural change.

Sharing good practices across universities was also viewed as an important enabler. The group suggested that a national or regional network could help institutions learn from one another and sustain motivation among both faculty and administrators.

Institutional Barriers

Several major barriers were also identified. The first is the limited awareness of the value of pedagogy in higher education. Teaching is often viewed as secondary to research, and this mindset discourages institutions from investing in faculty development. Time and motivation were also noted as ongoing challenges. Faculty and graduate students frequently struggle to balance research demands, teaching responsibilities, and professional development. Without workload adjustments or institutional incentives, participation in pedagogical programs remains difficult.

The group also pointed to limited funding and human resources. Developing and maintaining such programs requires financial support, dedicated staff, and motivated facilitators. However, in many institutions, these resources are scarce or unevenly distributed.

Finally, broader systemic and cultural factors were discussed. The current academic environment often prioritizes publication and competition, sometimes at the expense of teaching innovation and collaboration. Addressing this issue requires a shift in institutional vision and recognition that teaching is an integral part of academic life that benefits from shared learning and collegial engagement.

In summary, the group agreed that sustainable pedagogical development efforts in Türkiye rely on a combination of institutional commitment, adequate resource allocation, and cultural change. While LTCs can lead these efforts, long-term success will require universities to value pedagogy not as an optional activity, but as a central pillar of academic life.

3. Peer Networks and Collaboration Across Institutions

The third group discussed how peer networks can support ongoing reflective practice and collaboration among graduate students, early-career faculty, and different institutions with similar needs. Peer connections were viewed as one of the most sustainable ways to maintain engagement and motivation in pedagogical development after formal programs end.

The group highlighted the value of informal communities of practice in which academics regularly exchange experiences, teaching materials, and reflections. These communities do not have to be formally structured; voluntary groups or interest-based circles can also sustain reflection and professional growth. Examples shared during the session included voluntary learning communities formed to redesign curriculum or integrate AI tools, as well as short pedagogical modules organized for faculty. The group also proposed establishing “teaching mentor” systems in which senior academics provide guidance to junior scholars or teaching assistants. Such mentorship was seen as a way to help newer instructors gain confidence and apply reflective teaching more effectively.

To strengthen collaboration across universities, the group suggested forming a national consortium or PFF Türkiye Network that connects local initiatives and provides shared resources. Such a network could facilitate joint or comparative research, digital resource sharing, and coordinated professional development activities. It could also serve as a collective platform for research on teaching and learning in higher education.

The group also discussed how digital tools can enhance peer collaboration and reflection. Tools such as Canva, Mentimeter, Kahoot, MindMeister, Duolingo, and Storyboard were mentioned as useful for designing interactive sessions, co-creating teaching materials, and gathering quick feedback. A shared online platform or community space was suggested to connect participants across universities, allowing them to post resources, share examples of good practice, and continue discussion beyond the duration of the program.

The group agreed that peer learning networks can play a vital role in bridging institutional boundaries. They help normalize reflection as an ongoing common practice, foster collaboration rather than competition, and cultivate a sense of belonging for young academics who may otherwise work in isolation. Sustainable peer networks supported by mentorship, digital tools, and national-level coordination could become a cornerstone for advancing reflective, inclusive, and connected teaching cultures across Turkish higher education.

4. Integrating Students’ Perspectives into Pedagogical Development

The fourth group focused on how students’ perspectives, especially their feedback and lived experiences, can be integrated into pedagogical development in meaningful and sustainable ways. The group agreed that effective teaching development should not only concern students but should also involve them as partners in the process.

One major theme was the importance of co-creation in learning design. The group suggested that graduate students and early-career faculty could invite students into discussions about classroom methods, course design, and assessment. Such co-creation helps bridge the gap between teacher intentions and learner realities to view learning as a shared and ongoing process.

The group also described teaching as both an individual and collective learning experience. Programs like PFF Türkiye could include spaces for “collective reflection,” where instructors and students explore what is effective, what challenges arise, and how teaching can be improved collaboratively. To support this, the group proposed using reflection journals, peer discussions, or small group dialogues to make these exchanges regular and intentional.

Imaginative or experimental learning spaces, referred to as “imaginative labs,” were also discussed. In these spaces, faculty and students could try new teaching approaches together. Such environments encourage innovation and experimentation, allowing participants to test new pedagogical methods without fear of failure, and to reflect outcomes collectively. Another idea was to implement peer reflection and rotating teaching opportunities, giving trainees the chance to learn from each other’s classroom experiences. Sharing these experiences can reveal how teaching decisions influence student engagement and inclusion on a day-to-day basis. At the institutional level, the group recommended creating train-the-trainer programs that strengthen the resources available to those leading teaching development efforts. These could include handbooks, online modules, and shared materials for facilitating reflective practice. Expanding access to coaching and support across universities was also discussed as a way to ensure that pedagogy remains a dynamic and evolving process supported by multiple stakeholders.

Finally, the group emphasized the role of student unions and academic departments as partners in this work. Collaborating with these stakeholders could make pedagogical development more visible, inclusive, and responsive to actual student needs. Incorporating student voices encourages a bottom-up approach and may reduce competition among instructors, helping to foster a more cooperative learning culture.

In summary, the group agreed that integrating student perspectives requires shifting from viewing learners as passive recipients to recognizing them as active contributors in shaping educational practice. Through co-creation, collective reflection, and institutional partnerships, programs like PFF Türkiye can help cultivate more inclusive and reflective academic communities.

Discussion & Conclusion

The roundtable discussions emphasized that hands-on teaching experience, collaboration, peer communication, sustainable peer networks, mentorship, structured reflection, and effective feedback systems are key elements

in preparing graduate students for teaching roles in higher education. The findings from the roundtable session and the PFF Türkiye pilot program align closely with international research on young faculty teaching development. The literature highlights that programs combining reflection, mentorship, collaboration, and authentic teaching experiences consistently support graduate students in developing confidence and professional identity as teachers.

For example, Auten and Twigg (2015) states that integrating the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) into pedagogy courses helps graduate students understand teaching as an intellectual, reflective, and collaborative practice rather than a performance. Their model, where reflection and peer dialogue are central, parallels the PFF Türkiye approach of reflection-in-action cycles and teaching portfolio development. Similarly, Rozaitis et al. (2020) describe their PFF program as a “pedagogical laboratory”, where graduate students can practice, fail safely, and reflect. Such reflective learning environments support conceptual change and identity formation as teachers who value student-centered learning. Their participants reported greater confidence in teaching skills and application in the classroom after completing the program. The roundtable discussions in our study also underlined that pedagogical training is a continuous process that involves relating theory to practice through structured feedback. The role of community and collaboration was another recurring theme. Crede et al. (2010) demonstrate that teaching fellowships grounded in communities of practice (CoP) enable graduate students to move from novice to expert roles through progressive responsibility and mentoring. This progression often begins with observation, continues with participation, and moves toward independent teaching. These models confirm that mentored, experiential learning founded in CoP enables graduate students to internalize effective teaching practices and see themselves as “stewards of the discipline.” Clark et al. (2021) similarly shows how a CoP among faculty transformed teaching from an individual activity into a collective reflective practice. Within the PFF Türkiye pilots, the graduate students formed similar micro-communities of practice in which they shared teaching strategies, exchanged feedback, co-developed teaching materials, and engaged in peer mentoring. Such shared communities build supportive networks that sustain motivation and reduce isolation; an outcome also observed among the PFF Türkiye pilot participants. Moreover, CoPs involving both faculty and graduate students create mutual learning benefits; graduate students gain authentic teaching experience, while faculty refresh their pedagogical perspectives (Elliott-Engel & Westfall-Rudd, 2018).

The literature also emphasizes that teaching preparation should be viewed as a transformative and mutually reinforcing process rather than as supplementary to research. Across studies, PFF participants reported growth not only in teaching skills but also in professional identity, self-confidence, and sense of academic belonging (Auten & Twigg, 2015; Clark et al., 2021; Elliott-Engel & Westfall-Rudd, 2018). Similarly, the roundtable discussion

highlighted that reflective and collaborative teaching development contributes to fostering a more connected, adaptive, and inclusive academic culture.

Wellbeing and belonging also emerged as important aspects of teaching preparation. Mahavongtrakul et al. (2021) found that structured pedagogy training improved graduate students' sense of community and perspective on academia, even in cases where quantitative measures of wellbeing remain unchanged. The participants described their teaching fellowship as a significant source of encouragement and support. Likewise, the PFF Türkiye participants expressed that the seminars provided a valuable space to connect, share experiences, and build confidence amid the challenges of graduate study. However, sustained institutional support and incentives are necessary. Participation in teaching development programs is often hindered by research priorities, time constraints, and the undervaluing of teaching in academic career structures. These challenges are pronounced in Turkish universities seeking international recognition, and even where LTCs exist, institutional recognition and dedicated resources are often limited (Bulut et al., 2023). Stronger administrative commitment, adequate funding, and a shared vision for teaching development are essential.

In conclusion, the PFF Türkiye initiative addresses a clear gap in teaching preparation for graduate students and contributes to the broader international effort to recognize teaching as a scholarly, reflective, and community-centered practice. The roundtable discussions confirmed that such an initiative is currently scarce in Turkish universities but is perceived as highly valuable and in demand. The success of the pilot program suggests that graduate teaching development programs grounded in reflection, mentorship, and collaboration, can be effectively adapted within Türkiye's higher education landscape.

Prospects

The roundtable session marked an important first step in building a PFF Türkiye Network that connects universities, LTCs, and graduate programs. Such a network could support collaborative and sustainable pathways for preparing future faculty by sharing teaching resources, organizing joint seminars and symposiums, and offering mentorship opportunities across institutions through digital platforms. It would also foster a larger community of practice that benefits both graduate students and program facilitators.

Integrating student feedback and lived experiences into program design was identified as key future directions. Deepening student involvement can support co-creation and ensure that teaching preparation aligns with the diverse realities of learning environments. Student feedback can also provide valuable longitudinal data for understanding how reflective, collaborative, and ethical teaching practices develop over time. By expanding partnerships, strengthening shared recourse, and maintaining a coherent vision, PFF Türkiye can evolve into a

sustainable national model for preparing future faculty who are not only skilled instructors but also reflective and engaged members of academic communities.

Acknowledgement

The authors extend their gratitude to the graduate teaching assistants and workshop facilitators, who took part in the pilot program, as well as the roundtable participants for their active engagement and valuable insights that made the implementation of the PFF Türkiye pilot program and this study possible.

References

- Auten, J. G., & Twigg, M. M. (2015). Teaching and learning SoTL: Preparing future faculty in a pedagogy course. *Teaching & Learning Inquiry*, 3(1), 3–13. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.3.1.3>
- Bulut, M. A., Göçen, A., & Konuk, H. (2023). Yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme merkezleri [Learning and teaching centers in higher education institutions] (Politika Notu: 2023/49). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Clark, C. M., Olson, K., Hacıfazlıoğlu, O., & Carlson, D. L. (2021). Community of practice among faculty team-teaching education doctorate (Ed.D.) students: A reflective study. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 379–393. <https://doi.org/10.28945/4775>
- Crede, E. D., Borrego, M., & McNair, L. D. (2010). Application of community of practice theory to the preparation of engineering graduate students for faculty careers. *Advances in Engineering Education*, 2(3), 1–22.
- Çelebi, N., & Tatık, R. Ş. (2012). The evaluation of Faculty Development Programme (FDP) by the research assistants in the programme [Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP)'ndaki araştırma görevlilerinin ÖYP'yi değerlendirmeleri]. *Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education*, 2(3), 127–136. <https://doi.org/10.2399/yod.12.020>
- Elçi, A., & İfleri, E. (2022). Türkiye'de öğretim elemanı mesleki gelişimi için öğrenme ve öğretme merkezleri: Yönetim ve örgüt yapısı [Learning and teaching centers for faculty professional development in Türkiye: Administrative and organizational structure]. *Yükseköğretim Dergisi / Journal of Higher Education (TÜBA-HER)*, 12(2), 280–295. <https://doi.org/10.2399/yod.21.734565>
- Elliott-Engel, J., & Westfall-Rudd, D. (2018). Faculty teaching improvement: Opportunities within a graduate student and faculty community of practice. In *Adult Education Research Conference Proceedings*. University of Victoria. <https://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/2>
- Er, E., Kılınç, A. Ç., & Öğdem, Z. (2019). Türk yükseköğretiminde öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik bir değerlendirme: Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) örneği [Examining the academic staff employment in Turkish higher education system: Faculty Training Program (FTP)]. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 304–312.
- Gündoğdu, A. A., & Kırkıç, K. A. (2023, October). Türkiye'deki üniversitelerde açılmış olan öğrenme ve öğretmeyi geliştirme uygulama araştırma merkezlerinin durumu [The current status of learning and teaching development centers in Turkish universities]. In *Proceedings of the 6th International Higher Education Studies Conference (IHEC 2023)* (pp. 10–11). Yükseköğretim Çalışmaları Derneği (YÖÇAD).

- Güven, Z. Z., & Brewster, M. T. (2013). The Faculty Development Program strategies and practices: Selçuk University. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 99–109.
- Karakütük, K., & Özdemir, Y. (2011). Bilim İnsanı Yetiştirme Projesi (BİYEP) ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı'nın (ÖYP) değerlendirilmesi [The assessment of the Scientist Training Project (BİYEP) and the Teaching Staff Training Program (ÖYP)]. *Eğitim ve Bilim / Education and Science*, 36(161), 25–38.
- Mahavongtrakul, M., Hooper, A., Mann, D., & Sato, B. (2021). Beyond instructional development: An exploration of using formal pedagogy training to benefit perceived quality of life and sense of community in graduate students. *To Improve the Academy*, 40(2), 1–31. <https://doi.org/10.3998/tia.406>
- Rozaitis, B., Baepler, P., Gonzalez, A., Ching, P., Wingert, D., & Alexander, I. D. (2020). Preparing future faculty: Pedagogical practice in graduate school. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(163), 35–43. <https://doi.org/10.1002/tl.20408>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Winter, K., Kent, J., & Bradshaw, R. (2018). *Preparing future faculty: A framework for design and evaluation at the university level*. Council of Graduate Schools. <https://www.teaglefoundation.org/Teagle/media/GlobalMediaLibrary/documents/resources/CGS-PFF-Framework.pdf>
- Wurgler, E., Van Heuvelen, J. S., Rohrman, S., Loehr, A., & Grace, M. K. (2014). The perceived benefits of a Preparing Future Faculty program and its effect on job satisfaction, confidence, and competence. *Teaching Sociology*, 42(1), 50–60. <https://doi.org/10.1177/0092055X13507782>