

IHEC 2023

6. ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
ÇALIŞMALARI KONFERANSI
19-21 EKİM 2023

*THE 6th INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
STUDIES CONFERENCE
OCTOBER 19-21, 2023*



**BİLDİRİ ÖZETLERİ/
ABSTRACTS**

**6. Uluslararası
Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı**
19-21 Ekim 2023 – İstanbul / TÜRKİYE

*The 6th International
Higher Education Studies Conference*
October 19-21, 2023 – Istanbul / TÜRKİYE

IHEC 2023



BİLDİRİ ÖZETLERİ/ ABSTRACTS

IHEC 2023

BİLDİRİ ÖZETLERİ/ ABSTRACTS

İstanbul – Ekim 2023/ *Istanbul – October 2023*

Editors/ Editörler:

Elif Bengü, Şahabettin Akşab & Fatma Nevra Seggie

Telif hakları © 2023, 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 © 2023 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.



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

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

The 6th International Higher Education Studies Conference is supported within the scope of the TÜBİTAK BİDEB 2223 Programs.



KOMİTELER/ COMMITTEES

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

- Prof. Dr. Fatma KANCA, Fenerbahçe University
- Prof. Dr. Fatma Nevra SEGGIE (Retired), Boğaziçi University
- Assoc. Prof. Dr. Elif BENGÜ, Abdullah Gül University
- Assoc. Prof. Dr. Serap EMİL, Orta Doğu Teknik University
- Assist. Prof. Dr. Gülşah KISABACAK BAŞGÜRBOĞA, American University of the Middle East
- Dr. Burcu ERTÜRK-KILIÇ, Boğaziçi University
- Instr. Hüseyin Caner CANBOLAT, Fenerbahçe University
- Instr. Aizada SAPARBAEVA, Fenerbahçe University
- Res. Assist. Şahabettin AKŞAB, Gaziantep University
- Res. Assist. Güney AYDIN, Fenerbahçe University
- Res. Assist. Defne Arya GÜMÜŞLÜ, Fenerbahçe University
- Res. Assist. Alihan PASİN, Fenerbahçe University

Bilim Kurulu/ Academic Committee

- Prof. Dr. Norzaini AZMAN, Kebangsaan Malaysia University
- Prof. Dr. Çiğdem BOZ, Fenerbahçe University
- Prof. Dr. Christine CRESS, Portland State University
- Prof. Dr. Zafer ÇELİK, Ankara Yıldırım Beyazıt University
- Prof. Dr. Esin Esra ERTURAN ÖĞÜT, Fenerbahçe University
- Prof. Dr. Etty Haydee ESTEVEZ NENNINGER, Universidad de Sonora
- Prof. Dr. Zeynep KIZILTEPE, Boğaziçi University
- Prof. Dr. Ka Ho MOK, Lingnan University
- Prof. Dr. Anatoly OLEKSIYENKO, The Education University of Hong Kong
- Prof. Dr. Jamil SALMI (Emeritus), Diego Portales University
- Prof. Dr. Ahmet SELAMOĞLU, Fenerbahçe University
- Assoc. Prof. Dr. Melis CİN, Lancaster University
- Assoc. Prof. Dr. Deniz DERİNBAY GÜLMEZ, Necmettin Erbakan University
- Assoc. Prof. Dr. Evrim DOĞAN ADANUR, Fenerbahçe University
- Assoc. Prof. Dr. Murat ESEN, İzmir Katip Çelebi University
- Assoc. Prof. Dr. Gökçe GÖKALP, Middle East Technical University
- Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ, The Education University of Hong Kong
- Assoc. Prof. Dr. Türker KURT, Gazi University
- Assoc. Prof. Dr. Efe SIVIŞ, Fenerbahçe University
- Assoc. Prof. Dr. Mustafa Serdar TEREKLİ, Fenerbahçe University
- Assoc. Prof. Dr. Daniela Ximena VELIZ CALDERON, Pontificia Universidad Católica Chile
- Assist. Prof. Dr. Santiago CASTIELLO-GUTIÉRREZ, Seton Hall University
- Assist. Prof. Dr. Sergio Andreas CELIS, Universidad de Chile
- Assist. Prof. Dr. Alper ÇALIKOĞLU, Nazarbayev University
- Assist. Prof. Dr. Aysun EYREK KESKİN, Fenerbahçe University
- Assist. Prof. Dr. Harun SERPİL, Anadolu University
- Assist. Prof. Dr. Serhat UYURKULAK, Fenerbahçe University
- Assist. Prof. Lili YANG, University of Hong Kong
- Dr. Esin AKSAY AKSEZER, Koç University
- Dr. Christian SCHNEIJDERBERG, University of Kassel
- Res. Dir. Paulina Alejandra Berríos CORTES-JEFA, Universidad de Chile
- Res. Assist. Pamela Beatriz Guzmán SOBARZO, Pontificia Universidad Católica Chile

IHEC 2023 KATILIMCILARI VE ÜLKELERİ

6. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı'na (IHEC 2023) aşağıdaki alfabetik sıradaki yedi ülkeden 85 araştırmacı katkı sağlamıştır:

- Bulgaristan
- İngiltere
- Hong Kong
- Kazakistan
- Kuveyt
- Rusya
- Türkiye

IHEC 2023 PARTICIPANTS AND THEIR COUNTRIES

85 researchers from seven countries in alphabetical order below have contributed to the 6th International Higher Education Studies Conference (IHEC 2023):

- *Bulgaria*
- *Hong Kong*
- *Kazakhstan*
- *Kuwait*
- *Russia*
- *The United Kingdom*
- *Türkiye*

DAVETLİ KONUŞMACILAR/ *KEYNOTE SPEAKERS*

BEYOND THE NUMBERS: RETHINKING RESEARCH PERFORMANCE EVALUATIONS FOR QUALITY AND IMPACT

Zehra Taşkın

Hacettepe University, Ankara, Türkiye

Researchers are often evaluated based on numerical metrics such as the number of publications and citations, the impact factor of the publication venue, the h-index of the researchers, and university rankings. However, the emphasis on numbers has resulted in a “publish or perish” culture and an uncontrollable number of scientific outputs that cannot be read by anyone. Additionally, relying solely on these metrics has created significant inequalities between researchers, disciplines, countries, and research topics. To address these challenges, we need to shift away from systems that prioritize numbers and instead develop new systems that focus on evaluating the quality and impact of research output. Numerical metrics can be useful for evaluating research performance, however, they should not be the sole criteria for deciding academic success. Instead, we need to develop more comprehensive evaluation systems that prioritize the societal and scientific impact of research. In this presentation, I will explore whether numerical evaluations can be replaced and discuss alternative ways to measure research quality.

RESEARCH CAREERS IN THE “KNOWLEDGE SOCIETY”: ROLE AND CONTRIBUTION OF HIGHER EDUCATION

Tatiana Fumasoli

University College London, London, United Kingdom

The scholarship on doctoral education and researcher development reflects broader societal transformations, such as the emergence of the “knowledge society”, globalization and internationalization, marketisation. It also reflects the pressures that universities experience due to the increasing number of students and their heterogeneity. In parallel, universities’ role in knowledge production is being challenged by several stakeholders through demands for wider societal impact that goes beyond academia.

Against this backdrop, doctoral education and researcher development are being questioned on their purposes, organization, pedagogical and learning experience, effective preparation of graduates for labor markets, partnerships with other societal sectors, and digital transformations. This presentation will highlight the unique role of universities in providing research training for the next generations of academics, as well as for highly skilled workers in contemporary economic sectors. It will also draw on recent research comparing different higher education systems and their competitiveness in enhancing national socio-economic development.

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Title / Başlık	Page/ Sayfa
Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Öğretmenlik Meslek Algıları Üzerine Yansımaları <i>Metin Işık</i>	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde EFQM Mükemmellik Modeli Uygulaması: bir İyi Uygulama Örneği <i>İsa Bahat</i>	4
Eğitimde Yapay Zekâ: Eğitim Fakültesi Akademisyenleri için Fırsatlar ve Riskler <i>Feride Öksüz Gül</i>	7
Türkiye'deki Üniversitelerde Açılmış Olan Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama Araştırma Merkezlerinin Durumu <i>Ahmet Ali Gündoğdu ve Kamil Arif Kırkıç</i>	10
Yükseköğretimde Staj Eğitim Sisteminin İyileştirilmesi: Zorluklar ve Çözümler Üzerine bir Araştırma <i>A. Aslan Şendoğdu, Özdal Koyuncuoğlu ve Deniz Koyuncuoğlu</i>	12
Yükseköğretimde Yürütülen Çevrimiçi Eğitimde Öğrenen Özerkliği: Nitel bir Çalışma <i>Sakine Sincer ve Bahar Yakut Özek</i>	15
Yükseköğretimin Her Alanına Uygulanabilir “Proje-Tabanlı Bir Sınıf Yönetimi” Modeli <i>Hayal Köksal</i>	18
Yükseköğretimde Akran Destekli Öğrenme: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi <i>Zeliha Zühal Güven, Ayten Bülbül, Yunus Mucan, Serdar Derman ve Ayşe Eda Gündoğdu</i>	20
Neither Fairy Tale nor Misery; Experiences of Turkish Academic Staff Working in Neoliberal British Academia <i>Tugay Durak</i>	22
Institutional Rationales for Internationalization in the European Higher Education: A Review Study <i>Alper Çalıkoğlu</i>	24
Is there a “Niche” on Distance/Online Education for Future Teachers? <i>Hatice Kübra Koç</i>	26
Implementation of Modern Teaching Techniques into a Conventional Engineering Course <i>Arcan Yanık, Marco Rossi & Silvan Schwaller</i>	27
Future Career Positioning of Doctoral Students <i>Furkan Uzan</i>	28
Factors Leading to “Permanent ABD Status”: An Exploration in Turkish Higher Education <i>Hakan Ergin, Betül Bulut Şahin, Emine Karaduman, Fatma Nevra Seggie</i>	30

Teaching New Tricks to the Long-lasting Institutions of Higher Education: Reflections from a European University of the European University Initiative (EUI) <i>Esin Aksay Aksezer & Ahmet İçduygu</i>	32
Unveiling the Pandemic Pedagogue: Insights and Takeaways from Teaching in Kazakhstani Higher Education <i>Askat Tleuov</i>	36
Yüksek Öğretimde Yapılacaklar Listesi: Gündemi Yakalamak veya Iskalamak <i>Metin Toprak</i>	38
Türkiye Yükseköğretiminde Kitleselleşme Hareketleri <i>Şahabettin Akşab</i>	41
Yükseköğretim Kalite Göstergelerinin Karşılaştırılmalı Çözümlemesi ve Türkiye için Yol Haritası <i>Bahar Yakut Özek ve Sakine Sincer</i>	43
Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Yasal Perspektiften Değerlendirmesi ve İyileştirme Önerileri <i>Murat Yülek, Armağan Erdoğan ve Mehmet Birinci</i>	45
The development of Higher Education Research Topics Between 2000-2021: Seven Patterns from Generalist Journals <i>Yusuf İkbāl Oldac, Francisco Olivos</i>	47
Categorical Inequality in Knowledge Production and Identity of Universities <i>Angelika Tsivinskaya</i>	49
Micro Credentials with Macro Implications on Higher Education <i>Mehmet Ali Yılık</i>	51
Why the Massification of Higher Education does not Mean Less Inequalities: A Student Welfare-Centered Analysis <i>Tuncer Fidan, Mehmet Öcal, Pınar Ayyıldız & Türker Kurt</i>	54
20 yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı Üniversitelerin Dönüşümünde Neleri Başardı? Neleri Başaramadı? <i>Mehmet Durman, Ahmet Selamoğlu, Mete Kurtoğlu, Armağan Erdoğan</i>	56
Türkiye'nin Aya Başarıları ve Başarısızlıkları <i>Armağan Erdoğan</i>	58
Yükseköğretimde Mikrokrediler, Yeterlilikler ve Kalite Güvencesi <i>Mehmet Durman</i>	59
Yükseköğretim Planlamasında Öğrenciler Nerede Yer Almalı? Sosyal Boyut Kavramı'na Yeniden Bakış <i>Mete Kurtoğlu</i>	60
Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türk Üniversitelerinin Gündemleri <i>Ahmet Selamoğlu</i>	61

Vakıf Üniversiteleri ve Uluslararasılaşma <i>Betül Bulut Şahin</i>	62
Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) Burs Programı İdari Personel Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Berra Alibaşıç, Okan Çoban, Uğur Özbek, Alparslan Okur ve Mehmet Barış Horzum</i>	64
Bir 'Miş Gibilikler' Kurumu Olarak Üniversite <i>Mete Kurtoğlu</i>	66
Exploring Student Wellbeing Perspectives: Common Challenges and Suggestions for Higher Education <i>Gülşah Kısabacak Başgürboğa</i>	67
Navigating Wellbeing in Higher Education: Insights from Bibliometric Analysis <i>Elif Bengü, Deniz Derinbay Gülmez & Fatma Nevra Seggie</i>	69
A Systematic Literature Review on Ethical Issues in Higher Education <i>Nurcan İnan & Zeynep Kızıltepe</i>	71
Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) Burs Programı Akademik Personel Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Burak Göl, Yasin Üngören, Deniz Diren Demircioğlu, Şule Yılmaz Özden ve Mehmet Barış Horzum</i>	73
Araştırmacıların Değerlendirilmesinde H-İndeksi Seçimi: Google Scholar ve Web of Science Değerleri Arasındaki Fark Üzerine bir İnceleme <i>Murat Güngör, Abdullah Selim Parlakyiğit ve Tarık Tufan</i>	75
Türkiye'deki İktisat Bölümlerinde Akademik Kendileşme <i>Haluk Kasnakoglu ve Hüsnar Cem Doğan</i>	79
Yargı Kararları Çerçevesinde Akademisyenlere Yönelik Yapılan Disiplin Soruşturmaları ve Verilen Ceza İşlemlerinin Değerlendirilmesi <i>Adem Yaman</i>	81
Promoting Global Citizenship in China: University English Language Teachers' Dilemma and Voices <i>Enze Guo</i>	83
Recognition in the Experience of Higher Education Students: Relations of Mutual Support and their Institutional Context <i>Asen Dimitrov</i>	85
Are they Worth it? An Analysis of Chilean Accreditation Quality Reports <i>Valeria Rebolledo Robert</i>	87
Role of Adult Education in Refugee Communities: Experiences of Syrian Refugee Women (Ongoing Phd Thesis) <i>Nagehan Pakdamar Tüzgen</i>	92

Üniversite Bileşenlerinin Ruh Sağlığı ve İyi Oluşuna Yönelik Kurumsal Politikalar <i>Gökçe Gökalp, Sonay Caner Yıldırım, Emetullah Mümine Barkçin, Mete Kurtoğlu ve Neslihan Gök-Ayyıldız</i>	95
Üniversite Personeli ve Aileleri İçin Afet Sonrası Psikososyal Destek Eylem Planı: İhtiyaç Belirleme Çalışmaları <i>Sonay Caner Yıldırım</i>	97
Saha Çalışmaları Bağlamında Araştırmacı İyilik Halinin Korunması <i>Emetullah Mümine Barkçin</i>	98
Sağlıklı ve Sürdürülebilir bir Toplum için Bütüncül bir Üniversite Yaklaşımı: “Sağlıklı Üniversiteler Ağı” (Healthy Universities Network) <i>Mete Kurtoğlu</i>	100
Doktora Araştırmacısı Gelişiminde İyi Oluşun Yeri: Destek Hizmetlerinin İncelenmesi <i>Neslihan Gök-Ayyıldız</i>	101
Pazarlama Çerçevesinde Mezun Yönetimi: Yükseköğretim Kurumlarının İtibarını Geliştirmede İhmal Edilen Kritik bir Araç <i>Deniz Koyuncuoğlu</i>	103
Türkiye'de Popüler olan Uluslararası Üniversite Sıralamalarının "Sorumlu Sıralama" İlkelerine Uygunluğu <i>Güleda Doğan</i>	105
Vakıf Üniversitelerinde Rekabeti Anlamak ve Strateji Önerileri <i>Serap Emil</i>	108
Recognition of Prior Learning in Turkish Higher Education <i>Harun Serpil & Mehmet Şengül</i>	110
A Systematic Review of Faculty Motivation <i>Deniz Derinbay Gülmez, Zeynep Kızıltepe, Sibel Akmehmet Şekerler & Fatma Nevra Seggie</i>	112

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK ALGILARI ÜZERİNE YANSIMALARI

Metin Işık

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

Covid-19 pandemisi ve 6 Şubat 2023 Maraş ve Elbistan depremleri sonrasında uygulanan uzaktan eğitim sürecinin yükseköğrenime devam eden öğretmen adaylarının farklı değişkenler bağlamında gelecek mesleklerine etkisini öngörebilmek eğitimin geleceğine yön verecektir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik uzaktan eğitim deneyimleri doğrultusunda öğretmenlik meslek algıları ve düşüncelerinin belirlenmesi önemlidir. Bu açıdan çalışmada 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde eğitim fakülteleri dışındaki bölüm öğrencilerine sunulan pedagojik formasyon eğitime katılan öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin belirlenen değişkenler göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve öğretmen/öğretmenlik ile ilgili algılarına etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde yükseköğrenime devam eden öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerinin cinsiyet, okudukları program, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve uzaktan eğitim algılarının öğretmenlik mesleğine yönelik etkileri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları nelerdir?
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı ve deneyimlerinin mesleki gelişimine etkileri nedir?

Araştırmada, deprem sonrası uzaktan eğitim alan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine etkisinin ilişkin algılarının kendi görüşlerine göre incelenmesidir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Covid-19 pandemisi insan hayatını bireysel ve sosyal açıdan sınırlandırarak zorunlu değişikliklere ve ekonomi başta olmak üzere eğitim gibi birçok alanda olumsuzlukların yaşanmasına neden olmuştur. Salgın ile dünya çapında eğitimde değişime yönelik yenilikçi çözümler aramak zorunlu olmuştur (Işık ve Bahat, 2021). Ülkemiz de eğitimin sürdürülebilirliği ve öğrenenlerin öğrenme sürekliliğini sağlamak amacıyla uzaktan eğitim sistemine geçmiştir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Yaşanan yeni durum dolayısıyla eğitimde amaçlara ulaşılabilmesi ve niteliğin sağlanabilmesi için eğitimcilerin yeterliklerinin yükseltilmesi gerekmektedir (Işık ve Çetin, 2019).

Toplumsal değişmelerle bireylerin gelişmelerine yön veren ve bireyleri değişime güdüleyen en önemli araç olarak görülen eğitim, bireyleri her alanda yaşama hazırlayan, toplumların ve ulusların sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik ihtiyaçlarını şekillendiren en önemli araçların başında gelmektedir (Işık ve Bahat, 2021; Tekke, 2019). Yükseköğretimde sürdürülebilirlik bu hali ile sürdürülebilir bir gelecek yaratmak misyonu ile toplumun tamamına gerekli bilgi, beceri, bakış açısı ve değerlerin kazandırılması için gereken eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinin hazırlanması ve uygulanması olarak ifade edilebilir. Sürdürülebilirlik performansını artırması ve sürdürülebilirliği misyon ve vizyonuna dahil etmesi gibi birçok farklı şekilde yorumlanabilmektedir (Beringer & Adomßent, 2008). Covid-19 pandemisi ile yükseköğretim kurumlarının öğretim uygulamaları yeni oluşan duruma uyumlu hale getirilmiştir. Toplumun eğitimden beklentilerini karşılamada önemli rolü üstlenen yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirlik hedefleri de yaşanan yeni durumdan etkilenmiştir.

Covid-19 pandemisi sürecinde hızla yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları 6 Şubat 2023 Maraş depremi sonrasında da kısa bir sürede uygulamaya geçirilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri uzaktan eğitim için önem arz etmiştir. Çünkü öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı, teknolojiye olan yatkınlıktan olumlu etkilenirken, teknolojiye karşı oluşan korkudan ise olumsuz

etkilenmektedir (Başak ve Çakmak, 2020). Bu yüzden özellikle öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, deneyimleri eğitim alanında önemli görülmektedir (Demirbilek, 2021). Son yıllarda yükseköğretimin sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik hedefleri uzaktan eğitim süreci ile farklılaşmaya başlamıştır. Üniversitelerin sürdürülebilirliği uzaktan eğitim süreci ile uyumlu artırıcı ve geliştirici uygulamalar yapması önemlidir. Bunun için de bu araştırmada uzaktan eğitim sürecini yaşayan öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olarak algı ve düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri ve öğretmenlik meslek algıları hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla karma araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kırşehir Ahi Evran üniversitesinin eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerin son sınıflarında öğrenim gören ve pandemi ve 6 Şubat depremleri sonrasındaki eğitim öğretim sürecinde uzaktan eğitim deneyimi yaşayan öğretmen adayları öğrenciler örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel bölüm için Abdullah Yasin Gündüz tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı” ölçeği Kırşehir Ahi Evran üniversitesinin Eğitim Fakültesi dışındaki farklı fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan 300 öğrenciye Google Form olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünün çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” ile YÖK tarafından alınan pedagojik formasyon eğitimi kararı sonrasında bu eğitimi almaya başlayan farklı fakültelerin farklı bölüm öğrencileri ile oluşturulmuştur.

Yapılan nicel analizler sonucunda katılımcı öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma ve öğrenim gördükleri alan (branş) düzeylerinde farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili genel olarak olumsuz algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcı öğretmen adayları, uzaktan eğitimin öğrencilere eğitim öğretimde esneklik olanağı kazandırdığını ancak yüz yüze eğitime göre beklentilerini karşılamadığını düşünmektedirler.

Araştırmada öğretmen adayları, uzaktan eğitimin kendilerine daha çok zaman sunduğunu ancak kişisel özelliklere bağlı olarak zamanı değerlendiremediklerini; internet sınırlılıkları, teknolojik alt yapı olanakları ve yaşanan olumsuzlukların derslere erişim, katılım, devam ve başarıya olumsuz etki ettiğini belirtmektedirler. Öğretmen adayları, derslerde yaşanan teknolojik olumsuzluklar, ailevi sorumluluklar, ekonomik durumları dolayısıyla çalışma zorunluluğunun da uzaktan eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, uzaktan eğitim, mesleki gelişim, sürdürülebilirlik, öğretmenlik

Kaynakça

- Başak, G. Ö. K. ve Çakmak, E. K. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1915-1931.
- Beringer, A., & Adomßent, M. (2008). Sustainable university research and development: inspecting sustainability in higher education research. *Environmental Education Research*, 14(6), 607–623.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.19160/ijer.786303>
- Işık, M. ve Çetin, M. (2019). Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 824-836.
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). COVID 19: Eğitimde yeni arayışlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-89.

- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: Kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1704-1712.
<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.17m>

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ'NDE EFQM MÜKEMMELLİK MODELİ UYGULAMASI: BİR İYİ UYGULAMA ÖRNEĞİ

İsa Bahat

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

Problem Tanımı ve Araştırma Sorusu

Nitelikli insan kaynağı yetiştirme ve yenilik üretme konusunda önemli bir role sahip olan yükseköğretim kurumları dünyada yaşanan gelişmeler yükseköğretim kurumlarını ulusal ve uluslararası alanda rekabet etmesine neden olmuştur (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012). Bu rekabet ortamı üretilen hizmetin, bilginin ve yeniliğin gözden geçirilmesinde itici bir güç olmakla birlikte üniversitelerin değişimini de zorunlu hale getirmiştir (Songür ve Akkuş, 2023). Aynı zamanda değişim gereksinimi, üniversitelerin stratejiyle bağlantılı ve risklerin, süreçlerin ve paydaşların kapsamlı analizini içeren kalite sistemi geliştirme yaklaşımlarını göz önünde bulundurarak verimliliği artırmak ve kaliteyi iyileştirmek için yeni çözümler aradığını göstermektedir (Medne, Lapina ve Zeps, 2020). Bu arayış ülkemizde de karşılık bulmuş özellikle Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun (YÖKAK) kurulmasıyla birlikte üniversitelerin kalite arayışları ivmelenmiştir. Ulusal düzeyde hayata geçirilen Kurumsal Akreditasyon Programı (KAP) yükseköğretim kurumlarımız için önemli bir kalite uygulamasıdır (YÖKAK, 2023). Bununla birlikte uluslararası alanda da kalite güvencesini ve sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla kurulmuş birçok kuruluş bulunmaktadır. Bu kuruluşların başında Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (European Foundation for Quality Management) bulunmakta ve EFQM modelini başta sanayi kuruluşları olmak üzere yükseköğretim kurumlarında da uygulamaktadır (EFQM, 2023). Kalite yönetimi ve sürekli iyileştirme alanlarında evrensel bir model olan EFQM Mükemmellik Modeli, üretim ve bankacılık gibi birçok sektörde etkinliğini kanıtlamıştır. Ancak, yükseköğretim kurumlarının özel ihtiyaçlarını ve zorluklarını göz önünde bulundurarak, bu modelin yükseköğretimde nasıl uygulanabileceği ve başarıya nasıl katkı sağlayabileceği konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Ülkemizde birkaç yükseköğretim kurumunda (Sabancı Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, OMÜ Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi) EFQM modeli uygulanmış olmasına rağmen halen yükseköğretimde bu modelin nasıl uygulanacağına ve uygulanmasına yönelik çalışmalar kısıtlıdır (Sabancı, 2023; Sakarya, 2023; Maltaş ve vd., 2021). Bu çalışma, "EFQM Mükemmellik Modeli'nin bir yükseköğretim kurumu olan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde nasıl uygulandığı ve bu uygulamanın kurumun kalitesine nasıl katkı sağladığı" sorusunu ele almaktadır.

Amaç

Bu bildiri, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nin kalite yönetiminde EFQM (Avrupa Kalite Yönetim Vakfı) Mükemmellik Modeli'nin nasıl uygulandığını ve kalitesine nasıl katkı sağladığını araştırmaktadır. EFQM Mükemmellik Modeli, sürekli iyileştirme ve mükemmellik yaklaşımının temelini oluşturan bir modeldir ve bu çalışma, EFQM modelinin yükseköğretimde uygulanabilirliğini ve etkinliğini inceler. Bildiri, üniversitenin EFQM modelini nasıl benimsediğini, hangi stratejik ve operasyonel adımları attığını ve bu süreçte hangi başarıları ve gelişmeleri kaydettiğini detaylı bir şekilde inceler.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden otoetnografik yöntemle gerçekleştirilecektir. Otoetnografi, kültürel deneyimi (ethno) anlamak için kişisel deneyimi tanımlamayı ve sistematik olarak analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma ve yazma yaklaşımıdır (Ellis ve vd., 2011). Bochner, otoetnografinin, bireysel deneyimlerin sosyo-kültürel bağlama yerleştirilmesi ve bilincin farklı boyutlarının açığa çıkarılması suretiyle, otobiyografik yazımın özgün bir formu olduğunu ifade eder (Porter, 2004). Araştırmacılar otoetnografik bir çalışma oluştururken, otobiyografinin ve etnografyanın temel ilkelerini kullanırlar. Bu durum, otoetnografik çalışmanın bir metodoloji olarak hem bir işlemi (süreç) hem de sonucu (ürün) temsil ettiğine işaret etmektedir (Ellis ve vd., 2011).

Tartışma ve Sonuç

Üniversite kalite süreçlerini yönetmek amacıyla Bütünleşik Kalite Yönetim Sistemi'ni (BKYS) tüm birimlerinde etkin bir şekilde kullanmaktadır. Üniversite tüm birimleriyle ISO 9001 Kalite Belgesi ve beş yıl süreyle tam akreditasyon belgesi almıştır. Elde edilen bu başarılar üniversitenin kalite yolculuğundaki önemli kilometre taşlarıdır ve EFQM modelinin üniversitede uygulanmasında önemli rol oynamıştır. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, EFQM modelini kapsamlı bir şekilde uygulayan ve uygulamalarından somut sonuçlar elde eden nadir kurumlar arasında yer almaktadır.

Üniversite EFQM modelini uygularken;

- Önceki öğrenmelerini referans olarak alır ve geleceği bunun üzerine inşa eder,
- Uygulanmakta olan süreç ve performans parametrelerini modelin sunmuş olduğu 7 kriter (amaç, vizyon ve strateji; kurum kültürü ve liderlik, paydaş bağlılığının sağlanması; sürdürülebilir değer yaratma, performans ve dönüşümü yönetme; paydaş algıları; stratejik ve operasyonel performans) çerçevesinde gözden geçirir ve buna uygun olarak düzenler,
- Birleşmiş Milletler Sürdürülebilirlik Kalkınma Amaçları doğrultusunda etkinliklerini gözden geçirir,
- Tüm uygulama ve süreçlerinde paydaş katılımını ve beklentilerini önceler,
- Ekosisteminde yer alan tüm paydaşların modelin uygulamasında aktif rol almasını sağlar,
- Uygulamada karşılaşılması muhtemel riskleri belirler ve bunların giderilmesine yönelik önlemler alır,
- İyileştirme alanlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapar,
- Belirlenen iyileştirme alanlarını gidermeye ve güvence altına almaya yönelik mevzuat düzenlemeleri yapar ve etkinlikler planlar,
- Yayılımı sağlamak için hiyerarşik bir yapı oluşturur ve tüm paydaşların uygulamadan haberdar olmasını sağlar,
- Ekosisteminde bulunan akran kurum/kuruluşlarla kıyaslama çalışmaları yürütür, iyi örnekleri paylaşır, çalışanların yaratıcı / yıkıcı düşüncelerini paylaşacakları platformlar hazırlar,
- Yapılan tüm çalışmaları gözden geçirmek amacıyla etkinlikler planlar,

Modelin uygulaması, sürekli iyileştirme çabalarının ve süreç bazlı bir yaklaşımın üniversitenin hizmet kalitesini, akademik başarısını ve genel verimliliğini nasıl artırdığını gösterir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi örneği incelendiğinde EFQM Mükemmellik Modeli'nin yükseköğretimde de uygulama potansiyelinin yüksek olduğu ve bu modelin diğer üniversiteler ve yükseköğretim kurumları için de bir iyi uygulama örneği olabileceği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: EFQM mükemmellik modeli, kalite yönetimi, yükseköğretimde kalite

Kaynakça

- EFQM (2023). European Foundation of Quality Management. <https://efqm.org/>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner A. P. (2010). Autoethnografie. In Günter Mey & Katja Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp.345-357).
- Fonseca, L. (2022). The EFQM 2020 model. A theoretical and critical review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(9-10), 1011-1038.
- KALDER (2023). *EFQM Modeli*. https://www.kalder.org/efqm_mukemmellik_modeli
- Maltaş, E., Orhan, S., Kızılkaya, E. ve Gümüş, M. (2021). EFQM Mükemmellik Modeli ile Sağlık Enstitülerinde Kalite: Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 5-5 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atlas/issue/68020/1007566>

- Medne, A., Lapina, I., & Zeps, A. (2020). Sustainability of a university's quality system: Adaptation of the EFQM excellence model. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 12(1), 29-43.
- Porter, N. & CMA. (2004). *Methodology: Autoethnography*. University of South Florida.
<http://anthropology.usf.edu/cma/CMAMethodology-ae.htm>
- Sakarya Üniversitesi (2023). *EFQM Modeli*. <https://saudek.sakarya.edu.tr/tr/icerik/8032/3244/efqm-modeli>
- Sakinç, S., ve Bursalioğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: Girişimci üniversite modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 92-99.
- Songür, N., ve Akkuş, A. (2023). Üniversitelerde Kalite Yönetimi Sürecinin Çalışanların Bakış Açısıyla Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma. *Third Sector Social Economic Review*, 58(2), 1178-1209.
- YÖKAK (2023). *Kurumsal Akreditasyon Programı*. <https://yokak.gov.tr/degerlendirme-sureci/kurumsal-akreditasyon-programi-nedir>

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ: EĞİTİM FAKÜLTESİ AKADEMİSYENLERİ İÇİN FIRSATLAR VE RİSKLER

Feride Öksüz Gül

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Yapay zekâ (YZ) alanındaki gelişmeler geleceğin mesleklerine ilişkin öngörülerimizi ve tahminlerimizi bir yandan netleştirirken bir yandan da var olan mesleklerin geleceğine ilişkin kaygılarımızı arttırıyor. Yapay zekâ teknolojilerinin artan yetenekleri ile birlikte öğretmenlik mesleğinin ve öğretimin geleceği ne olacak sorusu, sadece eğitim camiasının değil medyanın ve uluslararası kamuoyunun gündemindedir. Öğretmenlik mesleğinin geleceği ve yapay zekânın eğitimde nasıl bir dönüşüm gerçekleştireceği konusunda hiç kuşkusuz eğitim fakültesi akademisyenlerinin yer alması gerekir. Öğretmenler ve öğretmenleri yetiştiren akademisyenler, eğitim önceliklerine hizmet etmek için yapay zekânın olumlu yönlerinden yararlanma sorumluluğuna sahip olduğu gibi YZ'nin eğitim teknolojisine ve uygulamalarına entegre edilmesiyle ortaya çıkabilecek riskleri engelleme sorumluluğuna da sahiptir. Bu noktadan hareketle bu çalışma, eğitimde yapay zekâ alanında üretilen bilimsel içerikleri incelemeyi ve eğitim fakültesi akademisyenlerinin karşısına çıkabilecek fırsatları ve riskleri ele almayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için öncelikle eğitimde yapay zekâ alan yazını öğretmenlik mesleği, öğrenme ve öğretimin ilişkisi açısından incelenmiştir. Ardından yapay zekânın eğitim alanında eğitim fakültesi akademisyenleri için sunduğu fırsatlar ve riskler yorumlanmıştır.

Bu çalışmada, eğitimde yapay zekâ konusu ilgili araştırmaların mevcut durumunu keşfetmek için bir literatür taraması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu literatür taramasında, ilgili makaleler ve web kaynakları kapsamlı bir şekilde araştırılmış, kaynakların bulguları amaçlar doğrultusunda temalar haline getirilmiş ve belirlenen temalar altında spesifik öneriler oluşturulmuştur. İlk arama dizisi "eğitimde yapay zekâ", "fırsatlar", ve "riskler" gibi anahtar kelimeleri içermiştir. İleri aramalarda çeşitli yapay zekâ araçlarından (perplexity.ai, ChatGPT ve connectedpapers) faydalanılmıştır. Aramada, zaman sınırlaması yapılmamıştır ve YZ araçları tarafından önerilen web sitelerindeki güncel kaynaklar da kullanılmıştır. Eğitim teknolojisi alanında üretilen önemli sayıda içeriğin çeşitli web sitelerinde yer aldığı görülmüştür. Seçilen kaynaklar, eğitim fakültesi akademisyenleri için eğitimde yapay zekânın fırsatları ve riskleri ile ilgili temel bilgileri çıkarmak için kapsamlı bir şekilde okunmuş ve yorumlanmıştır.

Literatür analizine dayanarak, eğitim fakültesi akademisyenlerine eğitimde yapay zekâ ile ilgili fırsatlardan yararlanma ve riskleri azaltma konusunda rehberlik etmek için öneri ve tavsiyeler belirlenmiştir. Öneriler ve eğitim fakültesi akademisyenleri tarafından tartışılması beklenen durumlar, ilgili bölümlerde verilmiştir. Öneriler, belirli endişe alanlarını ele alarak ve uygulanabilir tavsiyeler sunarak mantıklı ve organize bir şekilde sunulmuştur.

Yapılan tarama sonucunda yapay zekanın eğitim fakültesi akademisyenleri için sunduğu fırsatlar; araştırma ve akademik yayıncılık, uyarlanabilir öğrenme, otomatik notlandırma sistemleri, yapay zekâ destekli asistanlar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimini daha üretken hale getirme ve kişiselleştirilmiş öğrenme başlıkları altında toplanmıştır. Eğitim fakültesi akademisyenlerinin karşılaşmakta olduğu ve gelecekte karşılaşabileceği riskler de şu başlıklar altında toplanmıştır: araştırmada yanlılıklar, öğrencilerin izlenmesi ve etik ihlaller, algoritmik yanlılık ve algoritmik adalet, başarı farklarının açılması, öğretmenlik mesleğinin yapay zekâ tarafından icra edilmesi. Bu çalışma ettiğinden fırsatlar ve risklerle alakalı yeni başlıklar eklenebilir.

YZ sistemleri ve araçları öğrenme hedefleriyle henüz tam olarak uyumlu olmadığından, eğitimcilerin ve diğer yetişkinlerin bu araçları öğretme ve öğrenme için etkili bir şekilde kullanabilecekleri eğitim ortamları tasarlamalıyız. YZ şu anda öğrenmeyi öğrencilerin güçlü ya da zayıf oldukları yönlerle ilişkilendirmeye hazır değil. Bu sebeple, YZ'nin güçlü ve zayıf yönlerinin incelenerek etkili öğretim ortamları tasarlamak eğitim fakültesi akademisyenlerinin öncelikleri arasında yer almalıdır. Yapay zekânın öğrenme ve öğretimin hedefleriyle doğrudan uyumlu hale gelmesi bir zaman meselesidir. Eğitim fakültesi akademisyenleri olarak bu süreçte araştırma, öğretme ve öğrenme süreçlerinin bir

parçası olarak kalmak istiyorsak yapay zekânın eğitime ve araştırmaya entegrasyonuna öncelik vermeliyiz.

Anahtar Kelimeler: eğitimde yapay zekâ, eğitim fakültesi, akademisyenler

Kaynakça

- Arslan, A., ve Özdamar, N. (2020). Yükseköğretimde programlama derslerine yönelik bir otomatik ödev notlandırma sistemi önerisi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 3(2), 42-51.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Baker, R. S., & Hawn, A. (2021). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32, 1052–1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Balla, E. (2023, Mayıs 31). *Automated grading systems: How AI is Revolutionizing Exam Evaluation*. *Data Science Central*. <https://www.datasciencecentral.com/automated-grading-systems-how-ai-is-revolutionizing-exam-evaluation/>
- Brennen, E. (2020, Haziran) *AI-powered grading software earns high marks*. UMass Lowell. <https://www.uml.edu/news/stories/2020/gradescope-software.aspx>
- Bridgeman, B., Trapani, C., & Attali, Y. (2009, Nisan). *Considering fairness and validity in evaluating automated scoring*. In annual meeting of the National Council on Measurement in Education, San Diego, CA.
- Bughin, J., Hazan, E., Ramaswamy, S., Chui, M., Allas, T., Dahlstrom, P., Henke, N., & Trench, M. (2017). (rep.). *Artificial intelligence: the next digital frontier?* McKinsey Global Institute. <https://apo.org.au/node/210501>.
- Cardona, M. A., Rodríguez, R. J., & Ishmael, K. (2023). *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. The Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/files/2023/05/ai-future-of-teaching-and-learning-report.pdf>.
- Cerullo, M. (2023, Nisan 5). *Here's how many U.S. workers ChatGPT says it could replace*. MoneyWatch. <https://www.cbsnews.com/news/chatgpt-artificial-intelligence-jobs/>
- Chen, G., Clarke, S., & Resnick, L.B. (2015). *Classroom Discourse Analyzer (CDA): A discourse analytic tool for teachers*. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 10(2), 85-105.
- Christie, S. T., Jarratt, D. C., Olson, L. A., & Taijala, T. T. (2019). *Machine-learned school dropout early warning at scale*. *Proceedings of The 12th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2019)*, 726–731.
- Ersozlu, Z., Ledger, S., Ersozlu, A., Mayne, F., & Wildy, H. (2021). Mixed-reality learning environments in teacher education: An analysis of TeachLivETM Research. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211032155>.
- Google Bard. <https://bard.google.com/>
- Gordon, C. L., ve Lysecky, R., & Vahid, F. (2021, Temmuz). *The Rise of Program Auto-grading in Introductory CS Courses: A Case Study of zyLabs* Paper presented at 2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access, Virtual Conference. <https://peer.asee.org/37887>
- Haldeman, G., Babeş-Vroman, M., Tjang, A., & Nguyen, T. D. (2021). Csf: Formative feedback in autograding. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 21(3), 1-30.
- I., V. (2023, Mayıs 17). *The revolution in EdTech: AI in education examples and Trends*. Geniusee. <https://geniusee.com/single-blog/ai-in-edtech>

- Jensen, E., Dale, M., Donnelly, P.J., Stone, C., Kelly, S., Godley, A. & D'Mello, S.K. (2020). *Toward automated feedback on teacher discourse to enhance teacher learning*. In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '20). <https://doi.org/10.1145/3313831.3376418>
- Maslej, N., Fattorini, L., Brynjolfsson E., Etchemendy, J., Ligett, K., Lyons, T., Manyika, J., Ngo, H., Niebles, J.C., Parli, V., Shoham, Y., Wald, R., Clark, J. & Perrault, R., (2023). *The AI index 2023 annual report*. Stanford University: AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI.
- Mitchell, S., Potash, E., Barocas, S., D'Amour, A., & Lum, K. (2021). *Algorithmic fairness: Choices, assumptions, and definitions*. Annual Review of Statistics and Its Application, 8. <https://doi.org/10.1146/annurev-statistics-042720-125902>.
- OpenAI (2023, 13 Haziran). *ChatGPT*. OpenAI. <https://openai.com/blog/chatgpt/>
- Ramineni, C., & Williamson, D. M. (2013). Automated essay scoring: Psychometric guidelines and practices. *Assessing Writing*, 18(1), 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.10.004>
- Regona, M., Yigitcanlar, T., Xia, B., & Li, R. Y. (2022). Opportunities and adoption challenges of AI in the construction industry: A Prisma Review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.3390/joitmc8010045>
- Ritter, S., Yudelson, M., Fancsali, S. E., & Berman, S. R. (2016). *How Mastery Learning Works at Scale*. Proceedings of the Third (2016) ACM Conference on Learning @ Scale, 71–79. <https://doi.org/10.1145/2876034.2876039>.
- Waters, A., & Miikkulainen, R. (2014). GRADE: Machine learning support for graduate admissions. *AI Magazine*, 35(1), 64. <https://doi.org/10.1609/aimag.v35i1.2504>
- Sahu, A. (2023, March 24). *8 applications of Artificial Intelligence in Education*. West Agile Labs Blog. <https://www.westagilelabs.com/blog/8-applications-of-artificial-intelligence-in-education/>
- Zatsarenko, R., Bruce-Gardyne, O., & Koo, T. (2021, 10 Kasım). *Autograding in education using Artificial Intelligence*. OxJournal. <https://www.oxjournal.org/autograding-in-education-using-artificial-intelligence/>

TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELERDE AÇILMIŞ OLAN ÖĞRENME VE ÖĞRETMİYİ GELİŞTİRME UYGULAMA ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN DURUMU

Ahmet Ali Gündoğdu^a ve Kamil Arif Kırkış^b

^aÖzel Efdal Okulları, İstanbul, Türkiye

^bİstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilgi üretim hızı her geçen gün daha da artmaktadır. Üretilen bu bilgilerin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda, üretimi yapan kurumlar olarak üniversitelerin de bu hızı yakalayabilmesi gereklilik durumuna gelmiştir. Bu çerçevede, değişime uyum gösteren ve değişim doğrultusunda ihtiyaç duyulan gelişimi gösteren üniversiteler, öğretim elemanlarının gelişimini destekleyerek öğrencilerinin daha nitelikli düzeyde mezun olmalarına katkı sağlayabilir. Üniversiteler, teknolojik ve toplumsal gelişmelere uyum sağlamanın ötesinde muhtemel gelişmelerin öncüsü olmaya da çalışmalıdır. Bilgi çağı olarak da isimlendirilen 21.Yüzyılın akademisyenlerinin, alanıyla ilgili her şeyi bildiğini düşünen ve bildiklerini öğreten akademisyen profilinden çıkıp sürekli olarak kendini geliştiren, üreten, bilgiyi kullanabilen ve öğrencilerine bilgiyi edinme konusunda yol gösterici olan akademisyen profiline geçmeleri gerekmektedir (Koç, Demirebilek ve İnce, 2015).

Üniversitelerin geleneksel hedeflerinin en önceliklileri olarak araştırma, yayın ve öğretim kapasitesinin artırılması gelmektedir. Öğretim kapasitesinin artırılması süreci, öğretim elemanlarının "eğitcilik" yeteneklerinin geliştirilmesi, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretim araç-gereçlerinin zenginleştirilmesi ve öğrenme-öğretme ortamlarının iyileştirilme gibi bileşenlere sahiptir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi farklı öğretme ve öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu gelişimlerle birlikte, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin bilgiyi anlayan, yorumlayan, kullanabilen, yeni bilgiler türetebilen, yaratıcı ve yenilikçi bir birey olmaları çok önemli hale gelmiştir (Özel, 2016).

Türkiye'de 2004 yılından bu yana bazı üniversiteler kendi bünyelerinde Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Araştırma ve Uygulama Merkezleri kurmaya başlamıştır. Bu merkezler aracılığı ile üniversiteler yeni öğretim teknikleri ve öğrenme yollarını araştırarak kendi öğrenci ve öğretim elemanlarının gelişimini sağlayarak öğretimin niteliğini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Yapılan araştırmalar, iyi bir öğretmenin yetiştirilebilmesi konusunda öğretmen öz-yeterliliği; eğitim psikolojisi, motivasyon, iyi oluş, öğretimsel liderlik, okul iklimi, öğretmen tükenmişliği, motivasyon, stres, meslek doyumu gibi kavramlarla çalışılması gerektiğini söylemiştir. (Kozan ve Gülmez, 2022:204). Bu merkezlerin de bu konular üzerine çalışmalar yapması beklenmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının en çok istedikleri eğitimin Stres Yönetimi olduğu sonucuna varan araştırmalar bulunmaktadır (Mazı, Kırkış ve Gürdağ, 2022). Bu merkezler stres sorunu yaşayan bu öğretmen adaylarına da destek olmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki öğrenme ve öğretmeyi geliştirme uygulama araştırma merkezlerinin, yönetim yapıları, misyon ve vizyonları, yaptıkları eğitimler, verdikleri kurslar ve yaptıkları etkinlikler gibi özelliklerinin genel durumunu belirlemektir. Bu araştırma ile birlikte Türkiye üniversitelerinde kurulmuş olan Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin nasıl çalıştığı, yönetim kademelerini ve hiyerarşik yapılarını nasıl oluşturduklarını, ne tip eğitimler ve kurslar düzenledikleri hakkında edinilen bilgilerin yeni açılacak olan merkezlere rehberlik edebilmesi açısından önemli olacaktır.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de bulunan tüm üniversitelerin ve KKTC'deki Türk üniversitelerinin web siteleri incelenerek Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Araştırma ve Uygulama Merkezleri (ÖÖGAUM) bulunan üniversiteler belirlenmiştir. Belirlenen ÖÖGAUM web siteleri incelenerek merkezlerin faaliyetleri belirlenmiştir. İnceleme sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuş ve tartışılmıştır.

Türkiye'de ve KKTC'de toplam 206 üniversite bulunmaktadır. Bunların 125 tanesi Devlet üniversitesi, 69 tanesi Vakıf üniversitesi ve 12 tanesi KKTC üniversitesidir. Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme veya

Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi 125 Devlet üniversitesinin 24 tanesinde, 69 Vakıf üniversitesinin 16 tanesinde var iken 12 KKTC üniversitesinin hiçbirinde yoktur. Toplam 206 Türk üniversitesinden sadece 30 tanesinde Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme veya Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi bulunmaktadır.

Belirlenen Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme veya Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezleri, merkeze özel alt domain adresi varlığı, yönetmeliklerin varlığı, kurulları, müdürleri ve unvanları, verdiği eğitimleri ve kursları, misyon ve vizyonu, kuruluş yılı ve iletişim bilgileri açısından incelenmiş, elde edilen bulgular kendi hazırladığım bilgi toplama web aracına kaydedilmiş, burada sayısallaştırılmış, grafiklerle desteklenerek raporlaştırılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda en önemli dikkat çeken konu merkezlerin web sitelerinin güncel olmaması durumudur. Ayrıca merkezlerin web sitelerinde merkez hakkında ve merkezin faaliyetleri hakkında oldukça sınırlı bilgi verilmiş olmasıdır. Merkezlerin yaklaşık %70'i, araştırma için incelemenin yapıldığı tarih itibarıyla, son 1 aydır güncellenmemiştir. Web sitelerinin güncel tutulmaları, yapılan eğitimlerin, seminerlerin ve kursların web sitelerinde paylaşılması merkezlerin kuruluş amaçlarını yerine getirdiklerinin kanıtı olacaktır. Öğrenme ve öğretmeyi geliştirme yollarının en önemli araçları eğitimlerdir. Bu araştırma bulgularına göre merkezlerin %73'ünün 20'den az eğitimi vardır. Eğitimlerin ihtiyaçlara göre artırılması gerektiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Kurslar ise merkezlerin %95'inde verilmemektedir. Bu tip merkezlerin her üniversitede açılması, amaç ve hedeflerine yönelik eğitim, seminer ve kursların yapılması ve güncel olarak kamuoyu ile paylaşılması, öğrenme ve öğretme yöntem ve araçların zenginleşmesini sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: öğrenmeyi geliştirme, öğretmeyi geliştirme, mükemmeliyet

Kaynakça

- Koç, M., Demirbilek, M. ve İnce, E. Y. (2015). Akademisyenlerin mesleki gelişimine yönelik bir ihtiyaç analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 297–311. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.2545>
- Kozan, H.İ.Ö. ve Gülmez, D. (2022). *Öğretmen Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Bibliyometrik Analizi*. EJERCongress 2022 Bildiri Özetleri Kitabı s. 204
- Mazı, M.G., Kırkıç, K.A., ve Gürdağ K. (2022). *Üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerinin öğretim ve öğrenmeyi geliştirme uygulama ve araştırma merkezinden bekledikleri eğitimler*. Akdeniz Summit 7th International Social Sciences Congress, s. 243, Mersin
- Özel, N. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle değişen bilgi kaynakları, hizmetleri ve öğrenme ortamları. *Millî Eğitim*, (209), 270–294.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006(30), 201–210. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0RNd05UUTA> adresinden erişildi.

YÜKSEKÖĞRETİMDE STAJ EĞİTİM SİSTEMİNİN İYİLEŞTİRİLMESİ: ZORLUKLAR VE ÇÖZÜMLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

^aA. Aslan Şendoğdu, ^aÖzdal Koyuncuoğlu ve ^bDeniz Koyuncuoğlu

^aNecmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

^aKırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye

Problemin Tanımı

Stajlar, öğrencilere teorik bilgilerini iş hayatına uygulama şansı verdiği için, özellikle meslek yüksekokulları ve uygulamalı bilimler yüksekokulları/fakültelerindeki eğitim süreçlerinin kritik/önemli bir parçasıdır. Bu pratik deneyimler, öğrencilere sektörel uygulamalar, profesyonel beceriler ve kariyer gelişimleri konusunda değerli fırsatlar sunmaktadır. Bununla birlikte, mevcut staj sistemleri genellikle etkinliklerini engelleyen bir dizi zorlukla karşılaşmaktadır. Hem gönüllü (yaz stajları) hem de zorunlu staj süreçlerinde staj yerini belirleme, staj sürecini planlama ve tamamlama gibi aşamalarda öğrenciler genellikle belirli zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklar, stajların eğitimdeki potansiyelini kullanmayı engelleyerek, staj süreçlerinin genel verimliliğini ve etkililiğini azaltmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde staj süreçlerinde karşılaşılan zorlukları detaylı bir şekilde belirlemek, bu zorlukların neden olduğu problemleri anlamak ve bu problemleri çözmeye yönelik kapsamlı ve uygulanabilir çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın bir diğer öncelikli hedefi ise, staj sürecinin anahtar paydaşlarını yani öğrencileri, işverenleri, staj danışmanlarını, öğrenci işleri birimini ve üniversite yönetimini dahil ederek bu sürecin her aşamasını etraflıca incelemektir.

Kavramsal/Teorik Çerçeve

Bu çalışma, staj sürecinin farklı aşamalarına odaklanan bir süreç modelini benimsemektedir. Bu model, bulgulara dayanarak staj sürecini dört ana aşamaya ayırmaktadır: Hazırlık, Başlama, Uygulama ve Tamamlama. Hazırlık aşaması, stajın planlandığı, öğrencilerin staj yerlerini araştırdığı, staj yerini belirlediği ve başvurularını yaptığı aşamadır. Başlama aşaması, öğrencinin staja başladığı, işyeri ortamına ve beklentilere uyum sağlamaya çalıştığı aşamadır. Uygulama aşaması, öğrencinin staj süresince işyerinde aktif olarak çalıştığı ve öğrendiği bilgileri uyguladığı aşamadır. Tamamlama aşaması ise stajın sonlandığı, öğrencinin deneyimlerini değerlendirdiği ve gelecekteki kariyer planlarına nasıl uygulanacağını düşündüğü aşamadır. Her aşama, onlarla ilişkili özgül zorlukları ve incelikleri vurgulamak üzere ayrı ayrı ele alınacak, bu süreç modeli sayesinde staj sürecinin hangi aşamalarının iyileştirilmesi gerektiğine dair daha net bir görüş elde edilmiş olacaktır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım kullanarak staj sürecinin çeşitli aşamalarında karşılaşılan zorlukları ve iyileştirme önerilerini incelemeyi hedeflemektedir. Araştırma sürecinde anahtar paydaşlar olan öğrenciler, işverenler, staj danışmanları, öğrenci işleri ve üniversite yönetimi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeleri yürütebilmek için etik kuruldan gerekli onay alınmıştır. Bu görüşmeler, katılımcıların kendi deneyimlerini ve görüşlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamak için belirli bir esneklikle tasarlanmıştır. Görüşmeler, staj sürecinin farklı aşamalarına yönelik özel sorular içerirken, aynı zamanda katılımcılara kendi deneyimlerini ve görüşlerini daha geniş bir perspektiften aktarma fırsatı da sunmaktadır. Toplanan veriler, staj sürecinin çeşitli aşamalarında karşılaşılan zorlukları ve önerileri belirlemek için MAXQDA nitel veri analiz yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, katılımcıların deneyimleri ve görüşleri temel alınarak, staj sürecinin her aşaması ile ilgili temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

Bulgular/Tartışmalar

Görüşmelerde elde edilen ön bulgular, staj sürecinin farklı aşamalarına ilişkin çeşitli zorlukları ve sorunları ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin perspektifinden bakıldığında, başvuru formları ve

prosedürlerin karmaşıklığı, yetersiz destek nedeniyle uygun işveren bulmada zorluklar, kısa staj süreleri ve kurumsal yapıya sahip olmayan firmalarda karşılaşılan problemler, göze çarpan ana sorunlardan bazılarıdır. Özellikle, öğrenciler genellikle staj yerlerini bulmada ve işverenlerin beklentilerini karşılamada yetersiz destek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğrenciler, staj sürecinin iş dünyasını deneyimleme ve mesleki becerilerini geliştirme imkânı sunduğunu kabul etmekle birlikte, genellikle staj süresinin kısa olduğunu ve sadece bir işletmede staj yapmanın, çeşitli deneyimler kazanmalarını sınırladığını belirtmişlerdir. İşverenlerin bakış açısından, öğrencilerin öğrenme isteği ve heyecanının genellikle eksik olduğu, işyeri görgü ve protokol kurallarına yeterince hâkim olmadıkları tespit edilmiştir. İşverenler ayrıca, staj sürecinin daha verimli hale getirilmesi için sektör temsilcilerinin müfredat geliştirme, öğrencilerin staj raporlarını hazırlarken ve staj sonu performans değerlendirme süreçlerine daha fazla dahil edilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Sonuçlar

Bu çalışma, yükseköğretimdeki staj sistemini geliştirmek için kapsamlı ve çok boyutlu bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ön plana çıkarmaktadır. Stajın başından sonuna kadar olan süreçte, tüm paydaşların (öğrenciler, işverenler, staj danışmanları, öğrenci işleri ve üniversite yönetimi) etkin ve sürekli katılımını vurgulamaktadır. İyileştirmelerin sadece tek bir aşamayı ya da grupları değil, staj sürecinin tüm yönlerini ve tüm ilgili grupları hedef alması gerektiğine işaret etmektedir. Sonuçlar, stajların etkinliğinin ve değerinin artırılması için işverenlerin, staj danışmanlarının, öğrenci işlerinin ve üniversite yönetiminin daha aktif roller alması gerektiğini göstermektedir. Özellikle, stajyerlere daha fazla destek sağlama ve staj sürecini daha etkili bir şekilde yönetme konusunda daha fazla eğitime ve kaynaklara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Çalışmanın ön bulguları, staj sürecinin her aşamasına ilişkin kapsamlı bilgileri bir araya getiren bir staj kılavuzunun hazırlanması gerektiğini önermektedir. Bu kılavuz, stajyerlerin staj sürecine başlamadan önce hem işyeri beklentilerini hem staj gerekliliklerini hem de stajın nasıl en etkili şekilde yönetileceğini anlamalarına yardımcı olacaktır. Bu kılavuzun, staj döneminden en az bir yıl önce öğrencilere dağıtılması, onların staj sürecine en iyi şekilde hazırlanmalarına yardımcı olacak ve dolayısıyla staj deneyimlerinin genel değerini artıracaktır. Bu adım, staj sürecinin kalitesini ve etkinliğini artırmanın bir parçası olarak görülebilir. Bu bağlamda, staj sürecinin daha etkin ve verimli olmasına yönelik tüm paydaşların holistik (bütüncül) bir yaklaşımla değerlendirilmesi çalışmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: meslek yüksekokulları, uygulamalı bilimler, staj eğitim sistemi, nicelik ve nitelik tartışması, yükseköğretim

Kaynakça

- Bordro Hizmeti (2023). *İşbaşı Eğitim Programı Nedir, Avantajları Nelerdir?*
<https://www.bordrohizmeti.com/isbasi-egitim-programi-nedir-avantajlari-nelerdir/>
(15.03.2023)
- Bundesagentur für Arbeit (2023). *Ihre Pflichten als Ausbildungsbetrieb.*
<https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/ausbilden/pflichten-ausbildungsbetrieb>
(01.04.2023)
- Edyocated (2023). *Was ist eine obligatorische Schulung?*
<https://de.edyocated.org/glossary/mandatory-training> (15.03.2023)
- Indeed (2023a). *Creating an Internship Program: A Guide.*
<https://www.indeed.com/hire/c/info/creating-an-internship-program-guide> (01.04.2023)
- Indeed (2023b). *21 Helpful Internship Tips for Success (With Importance).*
<https://www.indeed.com/career-advice/starting-new-job/internship-tips> (01.04.2023)
- Internship (2019). *12 Steps to Setting Up an Internship Program- Intern Program Tips.*
<https://www.internships.com/employer/resources/setup/12steps> (15.03.2023)

- İŞKUR (2023a). *İşbaşı Eğitim Programları. Mesleki Deneyim Kazandırıyoruz.*
<https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-igucu-programlari/isbasi-egitim-programlari/>
(01.04.2023)
- İŞKUR (2023b). *İşbaşı Eğitim Programları. İşe Alacağınız Kişiyi İşbaşında Yetiştirin.*
<https://www.iskur.gov.tr/is-arayan/aktif-igucu-programlari/isbasi-egitim-programlari/>
(01.04.2023)
- MEB (2023). *İşbaşı Eğitimi.* <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/isbasi-egitimi> (01.04.2023)
- Mauer, R. (2017). *How to Do Internships the Right Way.* <https://www.shrm.org/ResourcesAndTools/hr-topics/talent-acquisition/Pages/How-to-Do-Internships-the-Right-Way.aspx> (15.03.2023)
- Nacweb (2023). *Best Practices for Internship Programs.* <https://www.nacweb.org/talent-acquisition/internships/15-best-practices-for-internship-programs/> (01.04.2023)
- Tombouctou (2022). *Rolle eines Praktikanten: Was Sie von Ihrer Praktikumsrolle erwarten können.*
<https://tombouctou-food.com/de/rolle-eines-praktikanten-was-sie-von-ihrer-praktikumsrolle-erwarten-koennen/> (01.04.2023)
- Van Echtelt (2022). *Was wir unter “Lernen am Arbeitsplatz” verstehen und warum es so effektiv ist.*
<https://www.ag5.com/de/lernen-am-arbeitsplatz/> (01.04.2023)

YÜKSEKÖĞRETİMDE YÜRÜTÜLEN ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Sakine Sincer^a ve Bahar Yakut Özek^b

^aHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

^bMilli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

Giriş ve Problem Durumu

Son yıllarda öğrencilerin dijital ve çevrimiçi öğrenme sürecine katılma oranı hızla artmaktadır. COVID-19 pandemisinin etkili olduğu dönemde tüm dünyada ve eğitimin tüm kademelerinde çevrimiçi eğitim bir tercih olmaktan öteye giderek zorunluluk haline gelmiştir. Üniversiteler de pandemi sürecinde çevrimiçi eğitime başvuran eğitim kurumlarından biri olmuştur. 6 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde meydana gelen Kahramanmaraş depreminin ardından ise çevrimiçi eğitim bir kez daha yükseköğretim kademesinde kendine yer bulmuştur. Öngörülemez gelişmelerin sayısının her geçen arttığı günümüz dünyasında, öğrencilerin daha bağımsız çalışabilme ve kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilme becerisine sahip olması daha önce olmadığı kadar önemli hale gelmiştir. Bir diğer deyişle, öğrenen özerkliği öğrencilerin akademik ve kişisel başarısında hayati bir rol almaya başlamıştır. Nitekim, Albert (2007) öğrenen özerkliğini benimsemiş öğrencilerin öğrenme çıktılarına en etkili şekilde ulaşabilen başarılı öğrenenler olduğunun altını çizmektedir.

Moore'a (1984, s. 85) göre öğrenen özerkliği, öğrenme-öğretme ilişkisinde öğrenme hedeflerini, öğrenme sürecini ve kaynaklarını, öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin yöntemleri öğretmenin değil öğrencinin belirlediği bir olgu olarak tanımlamaktadır. Benson (2001) ise, öğrenen özerkliğini öğrencinin kendi öğrenme sürecinin kontrolünü eline alması olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi eğitim, bir eğitim kurumu bünyesinde yürütülse bile, doğası gereği bağımsız öğrenmeyi gerektirmektedir (Serdyukova ve Serdyukov, 2013). Mekan ve zaman açısından okuldan ve öğretmenden uzakta olan öğrenci, kendi başına çalışma ortamının, bireysel öğrenme hızı ve yönteminin, çalışma programı esnekliğinin avantajlarını yaşarken öğretmen tarafından kurgulanan ve düzenlenen yüz yüze eğitim etkinliklerine erişme olanağı olmadığı için öğrenme amacından uzaklaşma riski ile karşı karşıya kalabilmektedir (Serdyukov and Serdyukova, 2012, s. 42).

Görüldüğü gibi, çevrimiçi eğitim her geçen gün eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olurken yükseköğretim çevrimiçi eğitimin en çok tercih edildiği kademelerden biridir. Pek çok avantajının olmasının yanı sıra çevrimiçi eğitim koşulları bazı zorluk ve riskleri de beraberinde getirmektedir. Alan yazında yükseköğretimde çevrimiçi eğitim sürecine odaklanan çalışmaların yabancı dil eğitimine yoğunlaştığı görülmektedir (Ghazali, 2020; Ludwig ve Tassinari, 2023; Stevani ve Ginting, 2022). Bunun yanı sıra üniversitelerde çevrimiçi eğitimi elen alan nicel (Yen ve Liu, 2009) ve kuramsal (Ribbe ve Bezanilla, 2013) çalışmalara rastlanmıştır. Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitim sürecinde öğrenen özerkliğine ilişkin deneyimlerine odaklanan nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluktan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre çevrimiçi eğitim sürecinde öğrenen özerkliği olgusunu incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın, yükseköğretimde her geçen gün daha sık tercih edilen çevrimiçi eğitim sürecinde öğrenen özerkliğinin önündeki zorlukların farkına varılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin eğitimin dijitalleşmesiyle birlikte öğrenme sürecindeki özerkliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre çevrimiçi eğitimde öğrenen özerkliğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitimde öğrenen özerkliğine ilişkin deneyimlerinin ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının anlaşılması bağlamında nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni benimsenmiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubu araştırmanın amacına paralel olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlayan amaçlı örnekleme ile seçilen çevrimiçi ders alan 20 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, çevrimiçi eğitimde yükseköğretim kademesinde öğrenen özerkliğini derinlemesine anlamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde ilgili ulusal ve uluslararası literatür derinlemesine incelenerek araştırmanın amacı doğrultusunda taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formunda, süreci deneyimleyen üniversite öğrencilerinin dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu nihai haline getirilmiştir. Araştırmaya yönelik saha çalışmaları başlamadan önce, dört üniversite öğrencisi ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen form temel alınarak yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında üniversite öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Beklenen Sonuçlar

Bu araştırma yükseköğretim kademesinde çevrimiçi eğitimde öğrenen özerkliğini incelemek amaçlanmaktadır. Bu sayede, üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecindeki özerkliğinin sürekliliği ve verimliliği için gerekli önlem ve kararlar alınabilir.

Bu araştırma, çevrimiçi eğitimde yükseköğretimde öğrenen özerkliği ile ilgili bilgi verecektir. Bu sayede, yükseköğretimde dijitalleşmenin beraberinde getirdiği çevrimiçi eğitim sürecinde öğrenen özerkliğinin mevcut durumunun tespiti yapılarak bu doğrultuda gerekli politikalar geliştirilebilir. Bu noktada, bu çalışmanın yükseköğretimde öğrenen özerkliği konusunda farkındalığın artmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi eğitim, öğrenen özerkliği, üniversite öğrencileri, yükseköğretimde dijitalleşme

Kaynakça

- Albert, R. L. (2007). *The impact of self-efficacy and autonomous learning on teacher burnout*. Virginia Beach, VA: Regent University.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Ghazali, F. A. (2020). Challenges and opportunities of fostering learner autonomy and self-access learning during the covid-19 pandemic. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 11(3).
- Ludwig, C., & Tassinari, M. G. (2023). Foreign language learner autonomy in online learning environments: The teachers' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 217-234.
- Moore, M. (1984). *On a theory of independent study*. In D. Steware, D. Keegan, B. Homberg, Eds. Distance education: International perspectives. London: Routledge.
- Ribbe, E., & Bezanilla, M. J. (2013). Scaffolding learner autonomy in online university courses. *Digital Education Review*, 98-112.
- Serdyukov, P. & Serdyukova, N. (2012). Time as factor of success in online learning. *Journal of Information Technology and Application in Education*, , 2, 40-46.
- Serdyukova, N., & Serdyukov, P. (2013, Mayıs). *Student autonomy in online learning*. In International Conference on Computer Supported Education, 2, 229-233.

- Stevani, M., & Ginting, F. Y. A. (2022). English teachers' perspectives of learner autonomy in online reading comprehension in times of the covid-19 pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (JTLEE)*, 5(2), 166-189.
- Yen, C. J., & Liu, S. (2009). Learner autonomy as a predictor of course success and final grades in community college online courses. *Journal of Educational Computing Research*, 41(3), 347-367.

YÜKSEKÖĞRETİMİN HER ALANINA UYGULANABİLİR “PROJE-TABANLI BİR SINIF YÖNETİMİ” MODELİ

Hayal Köksal

Yenilikçi İmece Derneği, İstanbul, Türkiye ve WCTQEE

21. Yüzyıl dünyasında izlerken bile zorlandığımız hızlı değişim ve dönüşümün etkilediği kurumların başında geleceğin profesyonellerini yetiştirme, gelişime ve yeniliklere öncülük etme ve toplumu aydınlatma gibi önemli misyonları yüklenmiş yükseköğretim kurumları gelmektedir. Pandemi, hızla gelişen iklim değişiklikleri ve savaş sonucu yaşanan göç dalgaları gibi çağın olumsuz sürprizlerine karşı sadece toplumu bilgilendirmek değil; iç paydaşları olan öğrencilerle akademik ve idari kadrolarını korumak ve donatmaya devam etmek sürecinde bunalan üniversiteler bazen teknoloji desteği alarak, bazen de farklı uyumlanma yöntemleri deneyerek dönüşüme ayak uydurmaya çalışmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrencileri motive etmek ve çağa daha kolay ve hızlı bir şekilde uyumlanmalarını sağlamak için yeni öğrenme alanları ve yöntemleri sunmak, farklı yol, yöntem ve materyaller geliştirmek ve uygulamak yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Maddi kısıtlar nedeniyle yalnızca kendi vatandaşlarına değil farklı coğrafyalardan gelen öğrencilere de kapılarını açan üniversitelerde son yıllarda hızla değişen demografik yapı; çeşitliliğin her türünü kurumlara taşımakta ve bu da farklılığın ders içi ve ders dışı iletişim-etkileşim sorununa ivedilikle çözüm getiren yeni uygulamalara yönelmesini gerektirmektedir.

Problem Tanımı

47 yıldır devam eden Meslek yaşamının ilk on yılını ülkenin farklı bölgelerinde bulunan orta dereceli okullarda öğretmenlik yaparak geçirmiş, sonrasında üniversiteye geçerek 37 yıl boyunca Fen-Edebiyat, Mühendislik, Spor, Hukuk ve özellikle de Eğitim fakültelerinde çalışmış, ihtiyaca odaklı dersler tasarlayıp vermiş ve sivil toplumla ve iş dünyasıyla da birlikte projeler gerçekleştirmiş bir eğitimci olarak hızlı dönüşümün sorun olduğu günümüz eğitim kurumlarında yapılması gerekenin öğretim üyesi ve dolayısıyla üniversitelerin yetiştirdiği K-12 öğretmenlerinin öğrenciyi yönlendirmede gerekli olan donanımı ve bilgisi olduğuna inanmaktayım.

Çalışmanın Amacı

Bu sonuca varmanın nedenleri farklı coğrafyalardaki, farklı düzeydeki okullarda çalışmanın yanında, farklı üniversitelerin farklı fakülte birimlerinde farklı görevlerle yer almış olmak ve hatta yurt dışında bu alanda iş ve proje ortaklığı içinde olmaktır. Ayrıca eğitim kurumlarında toplam kalite konusunda 1992 yılında başlayan uzmanlık ve 35 ülkeli bir Dünya Konseyi içinde yer alıp fikir teatisinde bulunmak da farklı bir donanım nedenidir. Tüm bu birikimden yola çıkarak ve izlenimlerini ortama ve çağın koşullarına uyarlayarak bir ders işleme yöntemi geliştirilmiştir. Sadece sınıf içi (amfi içi) değil, sınıf dışına da taşan uygulamalarda teknolojiyi de desteğine alan bu yöntem 1997 yılından bu yana özellikle Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 20 yıl boyunca farklı derslerde kullanılarak öğretmen eğitiminin temel bir yöntemi haline gelmiştir. Yöntem ve uygulaması bununla da kısıtlı değildir. Sadece tek bir ülkede, tek bir üniversitede, tek bir alanda değil; Kıbrıs’tan İngiltere’ye; ön lisans yüksek lisans programlarına kadar geniş bir düzeyde çalışılan yöntem ayrıca sadece pedagojik formasyon alanındaki derslerde değil; Mühendislik, Hukuk, Spor, İşletme fakültelerindeki derslerde de kullanılmıştır. 2018 yılında Orta dereceli öğretmen kitlelerine oyun ve eğlenceyi de işin içine katarak hizmet içi uygulamasıyla tanıtılan yöntem pandemiyle birlikte uzaktan eğitimin de en etkili yöntemlerinden biri olabildiğini kanıtlamış; Kıbrıs’taki bir uzaktan yüksek lisans programında başarılı bir döneme imza atmıştır. 2022 yılında tüm çalışmaları ve 70 örnek projeyi içeren 366 sayfalık bir rehber kitaba dönüşen çalışma her üniversite öğretim üyesinin kendi alanında ve her düzeydeki öğrencisine kullanabileceği bir kaynak kitaba dönüşmüştür. Bu bildirinin amacı; 1997 yılından beri kullanılarak geliştirilen bu yöntemi; felsefesi, amacı, uygulama adımları, sunum teknikleri ve değerlendirme kriterleriyle ve de bu kaynak kitabı bölümleri ve kullanma esaslarıyla tanıtarak başta öğretim üyeleri olmak üzere kendini yaşam boyu öğrenci sayan herkese destek vermektir.

Bulgular, Tartışma ve Öneriler

Yöntem sadece ders işleme değil, sosyal sorumluluk projeleri bağlamında da kullanılmış ve 2004-2023 yılları arasında Uluslararası bir Bilişim Projesi bünyesinde Türkiye, ABD, Birleşik Krallık, Güney Afrika, Hindistan, Nepal, Sri Lanka ve Pakistan'dan katılan 500 projeyle yüzyüze ve sanal eğitim, danışmanlık ve değerlendirme süreçlerindeki başarıyla dikkat çekmiştir. Dersler sonrasında öğrencilerin yazdığı yansımalar ve Üniversite değerlendirme sistemine girilen notlar yöntemin başarısını kanatlar nitelikte olup bildiride bunlar paylaşılacaktır. Kitabın nasıl kullanılacağı konusu ise sanal ve yüzyüze yapılan seminer ve imza günleriyle paylaşılmakta ise de bu Konferanstan beklenen; istekli yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilecek hizmetiçi eğitim programlarıyla öğretim üyesi yetiştirme programı olarak özellikle yeni yetişmekte olan akademik kadroya destek vermek, rehberlik etmektir.

Anahtar Kelimeler: üniversitelerde sınıf yönetimi, proje-tabanlı öğrenme, öğretim üyelerinin gereksinimi

Kaynakça

- Bursalıoğlu, Z. (1995). Bilgi Toplumunun Doğuşu ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 43-46
- Chapagain, D. (2013). *Guide to Students' Quality Circles*. (2. Baskı). QUEST-Nepal: Maitri Offset Printing Press.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2013). *Öğretmen Olmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Glickman, C.D. (2002). *Leadership for Learning: How to Help Teachers Succeed*. Virginia, USA: ASCD.
- Kaya, Y.K. (1984). *İnsan Yetiştirme Modelimiz*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Köksal, H. (2004). *Kalite Gerçeği*. Akademi Yayıncılık, İstanbul.
- Köksal, H., (2019). *Köy Enstitüleri Felsefesi ve Uygulamalarını Günümüze Taşımak*. IV. Uluslararası Rating Academy Kongresi, Köy Enstitüleri ve Eğitimde Yeni Arayışlar, Rating Academy ve 18 Mart Üniversitesi, Mehmet Şahin, Mustafa Aydın Başar (Eds). Çanakkale, Türkiye, 2-3 Mayıs 2019
- Köksal, H. (2022). *Proje-Tabanlı Eğlenceli Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Langford, D.P. & Clearly, B.A. (1999). *Orchestrating Learning with Quality*. Boston: Irwin McGraw-Hill, s.45.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiyede Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak için Bir model Önerisi*. TÜSİAD. İstanbul: Sis Matbaacılık.
- Ridnauer, K. (2006). *Managing Your Classroom with Heart: A Guide for Nurturing Adolescent Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- YÖK, Dünya Bankası (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*.

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKRAN DESTEKLİ ÖĞRENME: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Zeliha Zühal Güven, Ayten Bülbül, Yunus Mucan, Serdar Derman ve Ayşe Eda Gündoğdu

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

Problem Tanımı

Yükseköğretim Kurumu tarafından yayımlanan 2019-2023 dönemi Stratejik Planı'nda 1.4. sayılı hedef Türkiye yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma düzeyini artırmak olarak belirlenmiştir (YÖK, t.y.a). Uluslararası öğrenciler yükseköğretimin uluslararasılaşmasında önemli bileşenlerden biridir. Uluslararası öğrencilerin yükseköğretime katılımlarının sağlanmasında sahip oldukları Türkçe dil becerilerinin düzeyi önem taşımaktadır. Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısının hızla artması, yükseköğretim kurumlarının giderek daha uluslararası hale gelmesi, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminin yaygınlaşması yükseköğretim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine farklı açılardan bakmayı, çağdaş yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar yapmayı ve yeni şeyler söylemeyi gerektirmektedir. Ancak, çeşitli araştırmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sorunlar yaşandığını, özellikle alanda hizmet veren kurumlarda ortak bir eğitim programı izlenmediğini, uygulamaların önemli ölçüde birbirinden farklı olduğunu, öğretim elemanı yetiştirilmesinden materyal kullanımına kadar pek çok aşamada aksaklıklar görüldüğünü ortaya koymuştur (Alyılmaz, 2018; Derman, 2010; Doğan ve Günata, 2021; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Seymen ve Tok, 2015). Türkiye'de uluslararası öğrencilerin sayısının artıyor olması olumlu bir gelişme olmakla birlikte, nicel olarak yaşanan bu artışın kalıcılığı ve devamlılığı açısından uluslararası öğrencilerin yükseköğretime katılımlarını kolaylaştıracak nitelikli uygulamalara ihtiyaç vardır.

Çalışmanın Amacı

TÜBİTAK 1002 Hızlı Destek Programı kapsamında desteklenen bu çalışmanın amacı uluslararası öğrencilerin Yükseköğretim sürecine katılımlarında Akran Destekli Öğrenme (ADÖ) yöntemine dayalı bir uygulamanın katılımcıların Türkçe dil becerileri üzerinde etkilerini ve bu uygulama hakkında görüşlerini araştırmaktır.

Kuramsal Çerçeve

Çalışma öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek öğrenme sürecine özerk bir şekilde katılımı esastır (Weimer, 2002). Bu katılımın sağlanmasında kullanılan yöntemler arasında Akran Destekli Öğrenme yer almaktadır. Akran Destekli Öğrenme bir araya getirilmiş benzer statüdeki öğrencilerden bilgi ve beceri açısından ileride olanların çeşitli konuları açıklama, destek olma, hataları düzeltme ve geribildirim verme gibi yollarla diğerlerinin öğrenme süreçlerine katkıda bulunması olarak tanımlanmaktadır (Topping ve Ehly, 1998). Bu çalışmada yer alan uygulama uluslararası öğrencilerin bir sosyal sorumluluk projesi tasarımlarına dayandığı için Proje Temelli Öğrenme yöntemi de araştırmanın kuramsal çerçevesi içinde yer almaktadır. Proje Temelli Öğrenme dikkatli ve programlı bir öğrenme süreci vasıtasıyla öğrencilerin seslerini duyurabilmelerini sağlamaktadır. Sınıf ortamının dışında, sorun analizinden çözüm önerisine kadar planlı ve programlı bir süreci ekip olarak deneyimlemek, öğrencilerin özerk öğrenme becerileri kazanmalarında etkili olmaktadır (Blumenfeld, et al., 1991; Larmer, Mergendoller & Boss, 2015). Yabancı dil öğreniminde doğal dil öğrenme ortam ve olanakları oluşturmanın önemi dikkate alınarak, uluslararası öğrencilerin ana dil konuşucusu akranlarının desteğiyle proje yazma ve sunmaya dayalı öğrenme süreci bu çalışmanın uygulama basamağını oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan uygulama Yapılandırıcılık kuramına bağlı olarak geliştirilen ve alanyazında 5E olarak ele alınan Giriş-Katılım (Engagement), Araştırma-Keşfetme (Exploration), Açıklama (Explanation), Derinleştirme-Ayrıntılandırma (Elaboration) ve Değerlendirme (Evaluation) basamakları dikkate alınarak tasarlanmıştır (Bybee, vd., 2006).

Çalışmanın Yöntemi

Akran Destekli Öğrenme yönteminin uluslararası öğrencilerin Türkçe becerileri üzerinde etkisi ve yöntem hakkındaki görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada katılımcıların Türkçe dil becerilerine yönelik erişimleri ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni içinde nicel olarak; uygulama hakkında düşünceleri de odak grup ve derinlemesine görüşme yoluyla nitel olarak ölçülmüştür. Çalışma grubunu aynı üniversitenin iki farklı biriminde öğrenim gören ulusal ve uluslararası öğrenciler oluşturmuştur. Gönüllülük esasına dayalı olarak bir ulusal akran öğretici ve iki uluslararası öğrencinin oluşturduğu üçer kişilik gruplar çalışmanın uygulama basamağını gerçekleştirmiştir.

Çalışmanın ilk Bulguları

Henüz değerlendirme aşamasında olan ilk bulgulara göre hem ulusal hem de uluslararası öğrenciler hazırlık ve sonlandırma basamakları ile 8 hafta süren uygulama etkinliklerine gerek katılım sıklığı olarak gerek heves, ilgi ve çaba sergilemek açısından olumlu olarak nitelenebilecek veriler sağlamıştır. Ön-test ve son-test sonuçlarının istatistiksel analizi ile nitel verilerin değerlendirme işlemleri henüz devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretim, akran destekli öğrenme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, uluslararası öğrenciler.

Kaynakça

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin/ 'öğrenen'in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3 ve 4), 369-398.
- Bybee, R.W., Taylor, J.A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J.C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- Doğan K. B., ve Günata, B. (2021). Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geldiği son nokta. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 16(3), 931-959.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Seymen, H., ve Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188-1212.
- Topping, J.K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Larmer, J., Mergendoller, J.R., & Boss. S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning*. Alexandria, VA: ASCD
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Yükseköğretim Kurumu. (t.y.a.). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf . Son erişim tarihi: 16 Aralık 2021.

**NEITHER FAIRY TALE NOR MISERY; EXPERIENCES OF TURKISH ACADEMIC STAFF
WORKING IN NEOLIBERAL BRITISH ACADEMIA**

Tugay Durak

University College London, London, United Kingdom

International academics become mobile mainly for career progression, prestige, and capital accumulation (Ackers, 2005; Bauder, 2015). However, some scholars criticize the common view of academic mobility, which defines it as ideologically neutral, coherent, disembodied, knowledge-driven policy intervention, and draw attention to the intrinsic meaning of mobility, which is associated with the loss of stability de-territorialization and loss of fixed national identification (Morley et al., 2018). Furthermore, overt and covert forms of racism, xenophobia, and exclusion against migrant academics, mainly ethnic minority academics, are widespread across many national HE systems (Bhopal et al., 2016).

It should be noted that there are differentiation factors, such as gender, ethnicity, religion, etc., that influence international academics' overseas experiences. In most cases, these characteristics interact in shaping individuals' lived experiences. The theory of intersectionality, coined by Crenshaw (1989), provides a valuable lens to understand how belonging to a different social identity category affects the lived experiences of migrant academics.

Migration studies examining emigration from Türkiye have concentrated on the US for highly skilled migration and continental Europe, notably Germany, for labor migration. In recent years, the UK's popularity has increased for Turkish labor and study migrants. While the number of Turkish students has risen to 4,135, the number of Turkish academic staff at UK HEIs reached 815 in 2021 (HESA, 2022). Given both countries' current political, economic, and academic conditions, the accumulation of Turkish academics in the UK is expected to grow. However, only a few studies explore migration from Türkiye to the UK. In particular, no study focuses on the Turkish academic workforce in the UK. This study is one of the initial attempts to fill this gap. Furthermore, given the diversity in Turkish society, studying Turkish academics' experiences by considering features such as ethnicity, gender, and religiosity broadens our understanding of variation in international academics' experiences and how these differences contribute to being accepted in British academia.

In this study, I aim to understand Turkish academics' lived experiences while working at UK universities. Due to the high diversity in the Turkish academic community in the UK, I employ intersectionality approach to understand the Turkish academics' experiences while working at UK universities and how their intersecting characteristics, such as ethnicity, gender, and religiosity, affect their overseas experiences.

This study is deliberately exploratory, and in line with this, I employ a qualitative research design underpinned by a social constructivist philosophy. I collected the data through fifty semi-structured in-depth interviews with Turkish academic staff in the UK based on different characteristics, including gender, discipline, contract type, university type and location, and academic position. Once the data collection and transcriptions are completed, I analyzed participants' lived experiences using data analysis software (NVivo). Then, comparisons are made across disciplines, gender, contract type, and institute type for each dimension. Additionally, in analyzing experiences, gender, religion, political attitude, and ethnicity are considered whenever possible.

The data suggest that Turkish academics working at UK universities enjoy better funding opportunities, a transparent and meritocratic higher education system, better work-life balance, and a better future for their children. On the other hand, a neoliberal British higher education system causes some trouble and puts much pressure on academics, particularly for those working at research-intensive Russell Group universities. Additionally, strict visa measures create an extra burden for Turkish national scholars. Hence, they aim to obtain a British passport for freedom of travel and residency rights as soon as possible.

Importantly, when detailing ethnicity-based findings, I want to draw attention to how whiteness plays an essential role in shaping Turkish academics' experiences. While those who are regarded as "whites" have relatively better experiences and are accepted into the "inner" circles. According to the data, white skin color, secular lifestyle, and Western education are the critical characteristics Turkish academics should possess to pass the whiteness threshold. The others who cannot pass the whiteness threshold by preference (religiosity) or nature (brown skin color) face isolation, discrimination, and estrangement.

In a nutshell, the UK-based Turkish academics' experiences are diverse due to institutional type, disciplines, and personal characteristics. While Turkish scholars are not considered under the Black and Minority Ethnic (BME) category, the study highlights that some experiences coincide with BME academics, hence criticizing the one-size-fits-all approaches.

Keywords: internationalization, international academics, experiences, mobility, migration

References

- Ackers, L. (2005). Moving people and knowledge Scientific mobility in the European Union. *International Migration*, 43(5).
- Bauder, H. (2015). The International Mobility of Academics: A Labour Market Perspective. *International Migration*, 53(1), 83–96.
- Bhopal, K., Brown, H., & Jackson, J. (2016). BME academic flight from the UK to overseas higher education: Aspects of marginalization and exclusion. *British Educational Research Journal*, 42(2), 240–257.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 31.
- HESA. 2022. *Higher Education Staff and Students Statistics: UK, 2020/21*. Accessed July 1, 2023.
- Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteağudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalization and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 76, 537-554

INSTITUTIONAL RATIONALES FOR INTERNATIONALIZATION IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION: A REVIEW STUDY

Alper Çalikoğlu

Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan

Internationalization in higher education (HE) has evolved rapidly and has become a dynamic area of interest over the past few decades. During the Cold War, governments and institutions mainly approached the international dimension in HE as a tool to enhance academic cooperation and capacity development efforts between allies. However, in many cases, internationalization activities remained ad-hoc and limited as internationalization was considered a luxury area with minimal tangible returns. The end of the Cold War and rising globalization changed this picture in the 1990s. Due to reasons such as the expanding markets, technology, and cross-border movements, governments, and institutions started to accept internationalization as an inevitable component in HE strategic planning and developed a variety of short and long-term trajectories based on their specific needs and expectations. However, for many, the cooperative notion of internationalization required protection because international cooperation was seen as one of the most effective ways of overcoming the challenges brought by globalization.

Recently, concerns have been raised about the developments influencing the priorities and practices of internationalization. Most criticism has specifically pointed to the spread of financial and economic motivations toward internationalization. It appears that the rise of global rankings, the desire for greater institutional prestige, and expanding international student population as a source of income have given rise to competitive and revenue-oriented understandings of internationalization, which apparently has become a risk damaging the cooperative notion of internationalization. The competitive understanding is also criticized for leading to isomorphism, paving the way for a uniform corporate global model, and neglecting the diversity in HE. Therefore, the contemporary changes in the motivations toward internationalization have become a prominent issue in HE.

Given these developments and criticisms, the European HE area is an interesting case to explore the changing nature of internationalization. Because starting with the 1990s, European universities have faced different developments and challenges regarding internationalization. For example, several Eastern European countries have invested in internationalization to modernize their HE systems. In addition, many other European universities have expanded their international orientation due to increasing opportunities. Furthermore, different national contexts and institutional priorities in a process where international and continental cooperation has been promoted to become globally competitive – one of the aims of the Bologna Process- (European Commission, n.d.) have led to a more complex picture of internationalization for the continent. Thus, European HE has become a noteworthy case for understanding the contemporary sojourn of internationalization.

This study aims to understand how internationalization has changed for European universities during the past few decades and whether the criticisms above are valid for the European HE. To achieve this, institutional rationales for internationalization in European universities will be examined based on the European University Association's (EUA's) Institutional Evaluation Reports. To frame internationalization in the HE context, Knight's (2004) and de Wit and his colleagues' (2015) definitions will be considered. Namely, the focus will be on institutional rationales for integrating an international, intercultural, or global dimension in HE. A qualitative approach will be used to examine the research problem based on the secondary data gathered from the EUA's website. Relevant pieces of reports will be coded and then analyzed inductively. The findings will be discussed considering the developments in internationalization and European HE. Recommendations for future research, policy, and practice will be presented regarding the current situation and trajectory of internationalization in Europe and globally.

Keywords: internationalization, rationales, European higher education

References

- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Study. Brussels: European Parliament.
- EHEA. (n.d.). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Retrieved from https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.

IS THERE A “NICHE” ON DISTANCE/ONLINE EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS?

Hatice Kübra Koç

Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Türkiye

Not as a new but as a popular context, online education has been discussed worldwide after the pandemic. The needs and expectations of all members – as students, teachers, parents, pre-service or candidate teachers, school administrators etc.- in the education system have to be analyzed and new trends, different ideas or original comments should be stated in this field due to the global aspects of online education. Again, it is stated that improving new systems or applications for the use of technology for online or distance education has also been studied as a common issue in Türkiye.

Nevertheless, it is stated that the academic studies about distance or online education have been mainly conducted with in-service teachers, students, school administrators and university students; however, there are not so many enlightening studies on the needs and comments of candidate teachers and pre-service teachers in Faculties of Education in Türkiye. Furthermore, it is realized that there is no compulsory course about distance or online education for candidate teachers during their bachelor's degree in Faculties of Education in Türkiye; even if the importance of teacher training and teacher motivation in the online education process has been clarified in the previous studies. For this reason, in this study, it is aimed that the needs and problems of candidate teachers regarding the online education process would be determined to design a new and useful course about teaching via online education for Faculties of Education in Türkiye. Within this perspective, since it is thought of as a “niche” for teacher training; in this study, candidate teachers and students in a Faculty of Education have been questioned about their beliefs, ideas, current knowledge, expectations and comments on online education in Türkiye.

The data is collected from randomly selected participant students from a state university in the east of Türkiye and 288 students who have been teaching in different grades and departments have been asked via a semi-structured questionnaire specifically designed by the researcher herself. In this questionnaire, there are 15 questions about the needs and comments of participant students, and also some follow-up questions for the issue.

After the data collection process, all data has been coded and analyzed using qualitative research methods. At the end of the study, it is revealed that nearly all participant students stated that they need to be trained about online education applications since they may teach via online education in their teaching career in the future. Because they are not good at the applications and new trends on this issue, the participants commonly stated that they feel anxious about teaching online in the future. Due to this potentiality, candidate teachers know the importance and necessity of training in online or distance education process as a university student; finally, it is concluded at the end of the study that if candidate teachers are educated within a curriculum about online education within their bachelor's degree, they will be much more motivated teachers on this issue in the future; and it is seen as a necessity for the future teachers' abilities because of the developing world and globalization.

Keywords: online education, faculty of education, teacher training, candidate teacher

IMPLEMENTATION OF MODERN TEACHING TECHNIQUES INTO A CONVENTIONAL ENGINEERING GRADUATE DEGREE COURSE

Arcan Yanık^a, Marco Rossi^b & Silvan Schwaller^a

^a*Istanbul Technical University, İstanbul, Türkiye*
^b*Mathworks,*

We as engineering instructors all around the world are determined about implementing modern teaching and student evaluation/grading techniques to our lectures alongside with the traditional ones. To be more specific in this regard, in this proceeding we explained our experience with an engineering mathematics graduate degree course for the past two years. Engineering Mathematics is a graduate degree course which is being taught in graduate school of Istanbul Technical University. The first author of this study is one of the primary instructor of this course at Istanbul Technical University. Both masters and PhD students of Istanbul Technical University could take the course. Moreover visiting graduate students from other universities could also take the course. All engineering graduate program students may take the engineering mathematics course. This course had been given for more than 30 years by conventional methods. Conventional methods include usage of blackboard and lecture notes. In addition few additional engineering mathematics reference books were used during the teaching process. As grading criteria two midterm exams and a final exam had been implemented. All these exams were in classroom conventional type exams.

Two years ago with pandemic and during the online teaching adaptation process, in the corresponding course, we started using MATLAB tools such as MATLAB online and grader to assign homework and projects to the students and for screening and evaluating their performance. The second and third authors of this study helped the first author during MATLAB online tools implementation process. We also encouraged students to complete MATLAB trainings which helped them to learn a new modern computing language in addition to learning conventional engineering mathematics topics such as ordinary and higher order differential equations, matrices, eigenvalues, etc. In order to reinforce the MATLAB knowledge of students, we also delivered seminars about MATLAB two times each term. Surprisingly seminars gathered more interests than the conventional courses about mathematics topics. Additionally, as one of the homework conditions, the students are expected to share their training certificates in LinkedIn. We believed that certificate sharing on social platforms may be beneficial for their professional careers and we have seen the positive outcomes of this aspect from student feedbacks. MATLAB integration and MATLAB based homework are clearly defined in the syllabus of the course. We have also seen that students who did not have any prior knowledge of MATLAB software have started using MATLAB for their dissertation research by the help of their initial experience in our lectures. Another outcome that we experienced was the interest to our course has increased by the help of implementing modern teaching techniques. We will also continue implementing and integrating modern MATLAB teaching tools in our under graduate degree courses.

Keywords: MATLAB, modern techniques, education, mathematics, graduate school, masters, PhD

References

Matlab (2001). *The Language of Technical Computing*. Mathworks Inc.: Natick, MA, 2001.

FUTURE CAREER POSITIONING OF DOCTORAL STUDENTS

Furkan Uzan

University of Southampton, Southampton, United Kingdom

Purpose of this Study

This study investigates the types of careers doctoral students are preparing for and the efforts they made to better prepare for the imagined career(s) during the course of the degree, in addition to exploring their social and cultural alignment and orientation to the academic and non-academic job market. Moreover, this study will analyze how individual factors such as ethnicity and parental education, as well as structural factors such as discipline and graduated university, relate to these aspects.

Theoretical Background

Doctoral programmes have traditionally been designed to prepare students for jobs in academia. This has altered since the start of the 2000s, as a result of the sharp increase in PhD graduates. For instance, throughout the OECD countries, the number of graduates increased by 56% between 2000 and 2012, while in the UK, between the early 1990s and the mid-2000s, the number of PhD students doubled (Halse, 2007). Yet, this rapid increase resulted in an imbalance between the number of graduates and employment openings in the academic sector. Therefore, it is less probable than in the past that PhD holders will find academic posts in universities (Cuthbert & Molla, 2015). This further caused deterioration of academic contract and work, which become less-paid, temporary and sessional rather than being permanent, secure, and satisfactory (Walters, Zarifa & Etmanski, 2020). Eventually, an increasing number of graduates have sought and been employed in non-academic occupations, even though having an academic position has remained the main reason to embark on a PhD for most students (Hillbrink & Jucks, 2019).

The relationship between doctoral education and future employment has been loudly questioned as a result of overbalance. The training process and programme structures are under the most intense scrutiny and criticism because they are viewed as archaic and inefficient (Manathunga, Pitt & Critchley, 2009). In such discourse, engagement with non-university bodies, particularly industry, and the expanding of skills/attributes obtained during PhD education are prioritised. These were considered the best approaches to increase graduate students' employability outside of the academic sector and make PhD study more 'relevant and impactful'. Yet, other important aspects that can offer a deeper knowledge of post-PhD career outcomes e.g., doctoral students' experience with future career positioning during the study, have mostly remained short-sighted.

Design/methodology

This study utilized quantitative survey approach, to gather information from large number of participants regarding investigated issues. Participants were consisting of 145 doctoral students from research intensive university in the UK by their voluntariness to join the study. Participants answers gathered through an online questionnaire prepared for the research purposes. Collected data was analysed through RStudio program.

Findings

The study's overall results indicate increasing interest to the non-academic sector among current students. 47% of those surveyed said they would like to work as researcher in the non-academic sector after completing their doctoral study. Surprisingly, the interest to the non-academic sector rises during the course of the degree, as only 23% of participants said they have a career in private or public sector in mind while embarking on a doctoral study.

In detail, remarkable differences were found among doctoral students in terms of future career preferences, with ethnicity and registration status (i.e., being home student or not) as being significant factors. White and native students were significantly less likely to prefer academic work after their PhD

compared to their peers from other ethnicities and nationalities. Furthermore, difference by ethnicity and registration status also shown in social and cultural orientation to a broader job market, e.g., significantly more number of home students have been able to interact professionally w non-academic community, than international students.

Practical/social Implications:

Since reform talks on the doctoral education to make the degree more impactful and engaged with the needs of industry and society, these results invite all the stakeholders especially the policy makers to do a reflexive and careful thinking by considering doctoral students' perspectives and experiences. Hence this study offers substantial policy implications for supporting doctoral students during higher education and into the early stages of their careers.

Keywords: doctoral education, future employment, social capital, cultural capital

References

- Cuthbert, D., & Molla, T. (2015). PhD crisis discourse: A critical approach to the framing of the problem and some Australian 'solutions.' *Higher Education*, 69(1), 33–53. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9760-y>
- Halse, C. (2007). Is the doctorate in crisis. *Nagoya Journal of Higher Education*, 34(April), 321-337.
- Hillbrink, A., & Jucks, R. (2019). "What my Parents Think I Do ..." – Doctoral Students' Assumptions about how Private and Work-related Groups View their Work. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 465–478. <https://doi.org/10.28945/4381>
- Manathunga, C., Pitt, R., & Critchley, C. (2009). Graduate attribute development and employment outcomes: Tracking PhD graduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 91–103. <https://doi.org/10.1080/02602930801955945>
- Walters, D., Zarifa, D., & Etmanski, B. (2020). Employment in Academia: To What Extent Are Recent Doctoral Graduates of Various Fields of Study Obtaining Permanent Versus Temporary Academic Jobs in Canada? *Higher Education Policy*, 34, 969-991. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00179-w>

FACTORS LEADING TO “PERMANENT ABD STATUS”: AN EXPLORATION IN TURKISH HIGHER EDUCATION

Hakan Ergin^a, Betül Bulut Şahin^a, Emine Karaduman^a & Fatma Nevra Seggie^a

^aBoğaziçi University, İstanbul, Türkiye

^aMiddle East Technical University, Ankara, Türkiye

Doctoral education equips a person with expertise in a particular field, provides academia with scientists and industry with a highly skilled workforce. For this reason, Türkiye has recently introduced a government policy to increase the number of PhDs. The Eleventh Development Plan presented by the Presidency of Türkiye in 2019 stated that the number of PhDs should be increased and their employment after graduation should be improved in academia and beyond (Presidency for Strategy and Budget, 2019). In line with this vision, the Council of Higher Education (CoHE), a government body that coordinates higher education in Türkiye, has increased the capacity of existing doctoral programs and opened new ones. As a result, the number of doctoral students in Türkiye has tripled over the past decade, from 28,890 to 114,508 (CoHE, 2023).

The above increase in the number of doctoral students undoubtedly shows that the efforts made by the government have achieved considerable massification. Nevertheless, it is important to note that the number of doctoral graduates has not increased at the same rate as the number of doctoral students. In Türkiye, more than eight thousand PhDs are awarded every year, which is far below the numbers of France (13 thousand), Japan (16 thousand), and Germany (29 thousand) (CoHE, 2022). An important reason for the imbalance between the number of PhDs and graduates in Türkiye is the high number of dropouts. Accordingly, more and more PhD students drop out of their education every year for various reasons (Guer & Bozgoez, 2022). Although there are no reliable nationwide statistics on dropouts, several small studies (Deniz, 2020; Koşar & Ayanoğlu, 2023) show that they occur mainly during dissertation writing, in other words, while in an “All But Dissertation (ABD)” status (Altbach, 2007).

As mentioned earlier, Türkiye has recently been pursuing a government policy of building its human capital with a PhD in and out of academia. Every dropout leaves them behind this policy. Because the number of doctoral dropouts during the doctoral period is countless, this qualitative exploratory study aimed to uncover the factors that lead doctoral students to permanent ABD status. To this end, the experiences of fourteen targeted doctoral students who officially dropped out and became permanent ABD, ten doctoral supervisors, and three graduate school directors were explored through semi-structured interviews (Seidman, 2013). Ethical approval was obtained from the Institutional Review Board for Research with Human Subjects at Boğaziçi University. Data were analyzed using the open coding system and the constant comparison method (Merriam, 1998). The results indicate that students with ABD status drop out of their studies due to one or more factors that can be classified into three main categories: academic challenges (challenges related to the dissertation, the student-supervisor relationship, and the community), value-related challenges (declining values attributed to academia and doctoral education), and self-related challenges (difficult working conditions and changes in family or personal life). The results are expected to contribute to a better understanding of the ABD phenomenon in Türkiye from different perspectives and, as a result, suggest ways to increase the number of PhDs more efficiently.

Keywords: all but dissertation, doctoral drop-out, doctoral education, Turkish higher education

References

- Altbach P.G. (2007) *Doctoral Education: Present Realities and Future Trends*. In: Forest J.J.F.,
Altbach P.G. (eds) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of
Education, vol 18. Springer, Dordrecht.

- CoHE. (2022). *YÖK'den doktora öğretiminin iyileştirilmesi çalıştayı*.
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/doktora-ogretiminin-iyilestirilmesi-calistayi.aspx>
- CoHE. (2023). *Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr>.
- Deniz, Ü. (2020). Lisansüstü eğitimde gizli kriz: Öğrenciler neden okulu terk ediyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83.
- Gür, B. S. & Bozgöz, M. G. (2022). Kadın öğrencilerin doktoraı terk etme nedenleri: Hayal kırıklığı ve bakım yükü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1 (2), 23-48.
- Koşar, D. & Ayanoglu, Ç. (2023). Doktora terkine ilişkin bir anlatı araştırması. *TEBD*, 21(1), 208-234.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Presidency of Strategy and Budget. (2019). *Eleventh development plan*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Eleventh_Development_Plan_2019-2023.pdf
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences*. Teachers College Press.

**TEACHING NEW TRICKS TO THE LONG-LASTING INSTITUTIONS OF HIGHER
EDUCATION: REFLECTIONS FROM A EUROPEAN UNIVERSITY OF THE EUROPEAN
UNIVERSITY INITIATIVE (EUI)**

Esin Aksay Aksezer & Ahmet İçduygu

Koç University, İstanbul, Türkiye

As one of the fundamental issues of higher education, internationalization is an ever-evolving process and experience, as has been experienced in the past several decades, involving different issues, activities, and actors across different geographies, which keep changing in line with macro-level developments and institutional preferences. Within this outlook, recently launched European University Initiative (EUI) emerges as a unique tool which creates alliances of higher education institutions and other organizations and are referred to as ‘European Universities’ within the framework of Erasmus+. These networks, co-developed by higher education institutions, student organizations, other forms of organizations, Member States, and the Commission, as transnational alliances, offering opportunities and challenges. They include partners from all types of higher education institutions and a broad geographic scope across Europe; focus on a long-term strategy on sustainability, excellence, and European values, plan to offer student-centered curricula jointly delivered across inter-university campuses, where diverse student bodies can build their programs and experience mobility at all levels of study; and adopt a challenge-based approach. This study focuses on the main aspects of EUs by explaining experiences derived from one of these networks which includes a university from Türkiye, from the perspective of internationalization and higher education governance.

As European Universities have the potential to contribute to the internationalization and quality of higher education institutions significantly and due to their novel character of involving numerous aspects of internationalization, it is important to take a closer look at the experiences in the field. This study can be defined as a mini ethnographic case study design that employs participant observation in the field between 2021-2023 via physical and digital periodic meetings, conferences, and workshops as well as analyses of academic and policy documents and official EU websites to ensure multiple sources of information and processes while benefitting from strengths of both methods. This study is a micro/mini ethnography since it is focused on a specific novel aspect of international higher education in a limited time frame. As Creswell (2012) suggests, emphasis has been placed on taking field notes and directly observing the “cultural scene” across different virtual and physical events. Within this framework, emerging themes, mutual concerns, and points of differentiation were detected. Ethnography was appropriate for this research for several reasons. Firstly, in ethnographic research, it is essential to build a connection with critical actors and participants, and due to the authors’ professional network/access, this was sustained smoothly. Secondly, EUs within the European Higher Education Area have been sharing a "cultural" environment/themes and patterns of behavior and language, making them a specific group. Besides the ethnographic aspect, adopting a case study approach has also been critical. Fusch, Fusch & Ness (2017) emphasize the importance of case studies to address how, what, or why questions and identification of operational links between events over time in a bound time and space besides being exploratory, explanatory, or descriptive and involving multiple organizations and locations, also giving room for interviews, direct observation, document review, focus group sessions, journaling, participant observation, and more. A mini-ethnographic case study design uses data collection methods from both designs yet bounds the research in time and space. This type of blended design also allows researchers to explore causality links, which is not typical for ethnographies. Therefore, reflections from one particular EU in a certain time frame, composed of different universities from different geographies as well as in a defined framework underline the appropriateness of case study design for the purpose of this study. The fact that similar lines of activities and tasks are expected from EUs also respond to transferability debates.

EUs have become one of the most exciting and novel actors in the global higher education scene, offering opportunities and challenges. They offer a middle ground that brings together different

discretion systems and traditions around ideals of exchange, flexibility, cooperation, and mobility that resonate with more recent understandings of the university for the new generation. From the opportunity side, they bring a new breath to the internationalization efforts towards making them more sustainable and comprehensive and bringing together stakeholders from different functions and disciplines. While doing so, they also respond to new governance-related debates that emphasize a more flexible and mobile higher education outlook. Within this outlook, it is crucial to juxtapose EU efforts with existing individual internationalization agendas to assess their added value to the institutions and global higher education field.

Keywords: internationalization, Erasmus+, European Universities

References

- Bedenlier, S., Kondakci, Y. and Zawacki-Richter, O. (2018). Two Decades of Research Into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2) 108–135.
- Bruque, S. (2021). *Is the European Universities Initiative inclusive?* Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210706084443568>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography*. In *Autoethnography as a Method* (p. 43-57). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Charret, A. and Chankseliani, M. (2023). The process of building European university alliances: a rhizomatic analysis of the European Universities Initiative. *Higher Education*, 86: 21–44. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00898-6>
- Dearlove, J. (2002). A Continuing Role for Academics: The Governance of UK Universities in the Post-Dearing Era. *Higher Education Quarterly*, 56(3): 257 – 275.
- De Wit, H. (2023). Internationalization in Higher Education: Critical Reflections on Its Conceptual Evolution. *International Higher Education*, 115, 14-16. Retrieved from: [https://www.internationalhighereducation.net/en/handbuch/gliederung/#/Gliederungsebene/898/Summer-Issue-No.-115-\(2023\)](https://www.internationalhighereducation.net/en/handbuch/gliederung/#/Gliederungsebene/898/Summer-Issue-No.-115-(2023))
- 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>
- ECIU University. (2022). *Why Europe needs a Legal Statute for universities?* Retrieved from: <https://www.eciu.eu/news/why-europe-needs-a-legal-statute-for-universities>
- Ergin, H. ve Seggie, F. N. (2018). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Güncel Bir Bakış Türkiye’de Uluslararası Akademisyenler*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı Report. Retrieved from: https://setav.org/assets/uploads/2018/09/R120_Yu%CC%88kseko%CC%88g%CC%86retim-tamrapor.pdf

European Commission website:

https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_en

https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/european-universities-initiative-factsheet_en

https://ec.europa.eu/education/european-universities-factsheets_en

- European University Association Report. (2021). *The governance models of the European University Alliances, Evolving models of university governance*. Retrieved from: <https://eua.eu/resources/publications/963:evolving-models-of-university-governance.html>
- De Arango et al. (2020). *First Steps Towards an Innovative Governance and Management Model for a New Type of Alliance: Concepts, Challenges and Lessons Learned from the Higher Education Sector and Beyond*. CHARM-EU Paper. Retrieved from: <https://www.charm-eu.eu/toolkit/first-steps-towards-innovative-governance-and-management-model-new-type-alliance>
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2017). How to Conduct a Mini-Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923-941.
- Ghasemy, M. & Hussin, S. (2014) Theories of educational management and leadership: A review. In: Seminar Kebangsaan Majlis Dekan-Dekan Pendidikan IPTA 2014, 25-26 September 2014, University of Malaya.
- Gunn, A. (2020). *The European Universities Initiative: A Study of Alliance Formation in Higher Education*. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Springer, Cham.
- Gunn, A. and Mintrom, M. (2013). Global university alliances and the creation of collaborative advantage. *Journal of Higher Education Policy and Management* 35(2). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/263688920_Global_university_alliances_and_the_creation_of_collaborative_advantage
- Kienle, A. W. and Loyd, N. L. (2005). Globalization and the emergence of supranational organizations: implications for graduate programs in higher education administration. *College Student Journal*, 39(3), Retrieved from: <https://link.gale.com/apps/doc/A135842843/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=df212136>
- Kirecçi, M.A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M.A., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). The Internationalization of Higher Education in Turkey: Creating an Index. *Education and Science*, 41(187), 1-28.
- Kondakçı, Y., Çalışkan, Ö., Bulut Şahin, B., Yılık, M.A., & Demir, C.E. (2016). *Regional Internationalization in Higher Education between Turkey and The Balkans*, bilig, 78.
- MacGregor, K. (2012). *Bring internationalisation back into academia – Hans De Wit*. Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20120907122804742>
- Marginson, S. and Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD Papers. 7. 1-85. <https://doi.org/10.1787/173831738240>.
- Mitchell, D. E. and Nielsen, S. Y. (2012). *Internationalization and Globalization in Higher Education*. In (Ed.), *Globalization - Education and Management Agendas*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/48702>
- Myklebust, J. P. (2021). *Is European Universities Initiative helping to build EHEA?* Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210414112754936>
- Myklebust, J. P. (2021). *How to succeed in the European Universities Initiative?* Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210501094236528>
- Nordbäck, E., Hakonen, M. and Tienari, J. (2021). Academic identities and sense of place: A collaborative autoethnography in the neoliberal university. *Management Learning*, 1-19.
- Poulos, C. N. (2021). *Conceptual foundations of autoethnography*. In C. N. Poulos, *Essentials of autoethnography* (3-17). American Psychological Association.

- Tamtekin Aydın, O. (2021). Globalization 4.0's Effects on Internationalization of Higher Education: Technology, Internationalization at Home and New Hubs. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 10 (2), 49-64.
- Whitchurch, C. and Gordon, G. (2010). Diversifying Academic and Professional Identities in Higher Education: Some Management Challenges. *Tertiary Education and Management*, 16(2), 129-144.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62, 377-396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Vukasovic, M. and Stensaker, B. (2018). University alliances in the Europe of knowledge: Positions, agendas and practices in policy processes. *European Educational Research Journal*, 17(3), 349–364. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1474904117724572>
- Yılmaz, D. V. (2016). Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinde Uluslararasılaşma Süreci: Stratejik Planlar Üzerinden Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1191-1212. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduiibfd/issue/52991/701793>
- Trakman, L. (2008). Modelling University Governance. *Higher Education Quarterly*, 62, ½, 63–83.

UNVEILING THE PANDEMIC PEDAGOGUE: INSIGHTS AND TAKEAWAYS FROM TEACHING IN KAZAKHSTANI HIGHER EDUCATION

Askat Tleuov

KIMEP University, Almaty, Kazakhstan

The COVID-19 pandemic has had a significant impact on higher education. Universities were forced to switch to emergency remote teaching mid-semester. Teachers resorted to different digital tools and platforms that were readily available, while the administrative staff expedited the digitalization of education. Reopening educational institutions in Kazakhstan in 2021 with social distancing and restrictive movement policies was the next challenge. Universities switched between online and offline, synchronous and asynchronous modes of education depending on the rate of infection. As a matter of fact, some higher education institutions adopted a hybrid mode of education, where half of the students were in the classroom with the professor, and the other half were online at the same time (Mahbub et al., 2022). There are numerous studies that have examined the in-pandemic teaching experiences of university teachers (Cheung, 2021; Le Cor & Couterut, 2020; Mohamad Nasri et al., 2020; Oyedotun, 2020). However, the extent to which these experiences have influenced university professors' post-pandemic teaching practices, professional development, and professional self-identity remains to be under-researched. The aims of the study were to first examine Kazakhstani university instructors' in-pandemic teaching experiences and explore the impact of those experiences on teachers' post-pandemic, campus-based pedagogy, professional development, and reconceptualization of teacher roles and identity.

Another pandemic in the future is not beyond the realms of possibility. Therefore, it is important to study how the universities reacted (at the managerial- and faculty level) to the pandemic and what short-term and long-term strategies were adopted, and what pedagogical and methodological implications occurred as a result of those reactions. Understanding these would prepare universities better for similar stressful and unexpected challenges and help them develop and implement effective educational responses (Rapanta et al., 2021). Moreover, examining and understanding the experience of the COVID-19 pandemic can serve as a good reason for universities for assessing the effectiveness of their organizational structure, strategic planning, digital infrastructure, faculty capacity, professional development, and student learning experiences.

This qualitative, multiple-case study (Yin, 2009) employed individual, in-depth, semi-structured interviews as the primary data collection method. The cases in the study were seven academics from five different higher education institutions in Kazakhstan. The selection criteria ensured that participants had full-time employment in a higher education institution and had experience teaching during and after the pandemic in the same institution. The interviews focused on five broad topics: educational and professional background, in-pandemic teaching experiences, impact on post-pandemic campus-based pedagogy, impact on professional development, and reconceptualization of teacher roles and identity.

The preliminary analysis of the data revealed the following findings:

The initial challenges of transitioning to online teaching were primarily logistical, including setting up digital platforms and establishing effective communication channels. However, sustaining student engagement in the learning process emerged as the most significant challenge over time. Moving classes online resulted in the loss of crucial elements, such as emotional connection with students, immediate feedback, and a sense of a connected learning community. Furthermore, significant adjustments were made to the curriculum and pedagogy, focusing on materials development, classroom activities, and assessment practices.

The return to campus-based education posed challenges, particularly in teaching hybrid classes that accommodated both in-person and online students. Teachers faced the task of developing teaching materials, activities, assignments, and assessments to meet the needs of both groups without adequate training in this regard.

Participants demonstrated mastery of various digital tools, enabling them to achieve learning objectives effectively. However, the study also revealed participants' limited understanding of online instructional design, highlighting the need for incorporating this aspect into teacher education and professional development programs. Consequently, the unanticipated and mandatory encounter with digital technologies in emergency remote teaching has resulted in a gradual shift towards a cohesive amalgamation of physical and digital instruments and approaches for fostering dynamic, adaptable, and significant learning experiences.

The pandemic emphasized the possibility of continuing education regardless of circumstances, showcasing the resilience of the education system. Additionally, it underscored the potential of digital educational technologies as allies in education, with careful consideration of pedagogical concerns. The pandemic also revealed the feasibility of organizing educational offerings around students' lives, suggesting the development of hybrid programs combining online courses with in-person assessments. The findings from this study may contribute to a deeper understanding of the challenges faced by teachers and the lessons learned during the pandemic period.

Keywords: higher education pedagogy, post-pandemic pedagogical trends, emergency remote teaching, digitalization of education, teacher development

References

- Cheung, A. (2021). Language Teaching during a Pandemic: A Case Study of Zoom Use by a Secondary ESL Teacher in Hong Kong. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033688220981784>
- Le Cor, G., & Couterut, M. (2020). Online courses in times of pandemic: ESP and applied English classes at Université Paris 8. *In Asp (Issue 78)*. <https://doi.org/10.4000/ASP.6481>
- Mahbub, P., Seraj, I., Chakraborty, R., Mehdi, T., & Moninoor Roshid, M. (2022). A Systematic Review on Pedagogical Trends and Assessment Practices during the COVID-19 Pandemic: Teachers' and Students' Perspectives. <https://doi.org/10.1155/2022/1534018>
- Mohamad Nasri, N., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: a snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers' education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 546–553. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802582>
- Oyedotun, T. D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2020.100029>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715–742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and Methods* (4th ed.). Sage Publications.

YÜKSEK ÖĞRENİMDE YAPILACAKLAR LİSTESİ: GÜNDEMİ YAKALAMAK VEYA ISKALAMAK

Metin Toprak

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Problem Tanımı

Türk yüksek öğrenim sistemi dünyadaki gelişmelere paralel olarak aşağıdaki gelişmelere uyum sağlama konusunda bir uyumlandırma süreci ile karşı karşıyadır. Önceki öğrenmelerin tanınması, mesleki ve akademik eğitim ayırımı, mikro yeterlilikler, kalite güvencesi ve akreditasyon, yüksek öğrenime erişim ve yüksek öğrenim sunum yolları, meslek standartları ve sektörel yeterlilikler, üniversitelerin gündemlerinin ilk sıralarında yer almaktadır.

Çalışmanın Amacı, Araştırma Sorusu/Soruları

Bu çalışma ile Türk üniversitelerinin karşı karşıya kaldığı gelişmeleri bütüncül bir bakış açısıyla ele almalarının gerekli olduğu ortaya konmaktadır. Yüksek öğrenim sistemlerinin karşı karşıya olduğu gelişmeleri parçalı yaklaşımlara ele almanın hedeflenen sonuçları vermeyeceği, aksine reforma olan inancı zedeleyeceği ve piyasa oyuncularını yorarak düşük performansa yol açacağı öngörülmektedir.

Kavramsal/Teorik Çerçeve

Bu çalışmanın kavramsal çerçevesini Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı (AYA) reform gündemi oluşturmaktadır. Bologna Süreci ile somutlaşan AYA, üniversite öncesi eğitim, üniversite sonrası iş dünyasının ihtiyaçları ve AR-GE alanını birlikte ele almada iyi uygulama örneği olarak kabul edilmektedir.

Yöntem

Bologna Süreci veya AYA bağlamında yüksek öğrenim ekosistemindeki bütün düzenlemeler, ülkelerin iyi uygulamaları, kurumsal sonuçlar bu çalışmanın veri toplama, değerlendirme ve analizi için kullanılmaktadır.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sonucunda, AYA veya Bologna Sürecinde öngörülen araçlar, ekosistem bileşenleri, araç ve sistem tasarımı ile kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin önemli ölçüde Türkiye ve gelişmiş ülkelerin sistemleri bakımından paralellik arz ettiği, farklılığın önemli ölçüde karar alıcıların farkındalık düzeyleri ile AYA'da öngörülen perspektifin ulusal bağlama uyarlanmasında yattığı söylenebilir. Etkinlik odaklı uygulama bazlı yeni nesil üniversite olarak kavramsallaştırılabilecek yaklaşımın düzenlemelere içerilmesi ve uygulamaya hızla konulmasında bir ivedilik söz konusudur.

Yüksek Öğrenimde Yapılacaklar Listesi

Yüksek öğrenim sistemi dünyada olduğu gibi Türkiye'de de giderek daha fazla sektör ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde duyarlılık geliştirmektedir. Örgün, yaygın ve serbest öğrenmeler arasındaki geçişkenlik artmakta, bu geçişkenlik bir sistem dahilinde yapılandırılarak işletilmektedir. Yüksek öğrenim sisteminde öğrenme yolları arasındaki geçişkenlikler, yüksek öğrenim sistemine girişte ve yüksek öğrenim sonrasında profesyonel hayatta da kendisini göstermelidir.

Üniversitede mesleki ve akademik eğitim ayırımı, akreditasyon ve kalite güvencesi

Yüksek öğrenimde mesleki ve akademik eğitimin ön lisanstan doktora, mümkün olduğu kadar net bir şekilde tasarlanmasına ihtiyaç vardır. Meslek standartlarının ve mesleki yeterliliklerin yüksek öğrenimdeki müfredatlarda içerilmesi, üniversite eğitiminin ekonominin ihtiyaçlarını esas alması yaklaşımıyla uyumlu olacaktır.

Mesleki ve akademik eğitimin bütün programlar ve seviyeleri bakımından yıllık bazda gözden geçirilmesi ve meslek standartlarının ve mesleki yeterliliklerin müfredatların güncellenmesinde ölçüt olması önemli ölçüde katma değer sağlayacaktır. Ulusal ve uluslararası üretimi ve ticareti yapılan bütün mal ve hizmetlerde değer zincirinin her aşamasında standartlar söz konusu olup, bu standartların önemli bir kısmı da sürekli güncellenmekte ve yükseltilmektedir. Dolayısıyla, bu mal ve hizmetlerin değer zincirinde yer alan insan kaynağının yetiştirme ortamlarının da paralel standartlara sahip olması makul bir çıkarımdır.

Diploma programları, sertifika programları, laboratuvarlar, sınav ve belgelendirme merkezleri gibi yeterlilik sağlayan veya yeterliliği oluşturan modülleri sağlayan birimlerin akreditasyonu ve kalite güvencesinin sağlanması günümüz dijital imkanlarında hem işlevsel hem de şeffaflık ve transfer için öncelikli bir gerekliliktir.

Üniversite giriş sınavları ve yollarının çeşitlendirilmesi

Üniversite giriş sınavlarında tıp, dişçilik, mühendislik gibi bazı yapılandırılmış programlar hariç giriş baraj puanının kaldırılması önemli bir adım olmasına rağmen, tek başına sistemi bozacak sonuçlara yol açma potansiyeli yüksektir. Bilimsel hazırlık, şartlı kabul ve üniversite giriş sınavlarını yapacak kurumları coğrafi bölge, alan uzmanlığı, yıl içindeki sınav sayısı olarak çeşitlendirmek, otomatik soru üretim teknolojisini kullanmak, sınav sistemi bakımından önemli bir tamamlayıcı bileşen olacaktır.

Günümüz dijital teknolojilerinin verdiği imkanlar, öğrenme mecralarını çeşitlendirmiş, öğrenme yolları arasında hem tamamlayıcılık hem de rekabeti artırmıştır. Önceki öğrenmelerin tanınması kanun düzeyinde imkan dahilinde olmasına rağmen, henüz diploma ve sertifika kazandıracak bir yaygınlık ve seviyede uygulama alanı bulamamıştır; bunda hem eğitim veren kurumların ekonomik bazlı tercihleri hem de sistemin yeni olmasının düzenleyici otoriteler nezdindeki kaygıları ve istismar riski olasılığı etkili olmaktadır.

Müfredatların mikro yeterlilikler olarak tasarımı

Diploma ve sertifika programlarının mikro yeterliliklere mümkün olduğunca bölümlendirilerek sunulması, günümüz esnek çalışma ve eğitim ortamlarında bir gereklilik olarak belirmektedir. Büyük şehirlerde ulaştırmanın önemli bir zaman alması, seyahat sırasında kişilerin akıllı telefonlarıyla öğrenme imkanlarını da beraberinde getirmiştir. Mikro yeterliliklerin 5-15 dakika arasında bir süre ile sunulması hem öğrenme ortamı hem de öğrenme yolu bakımından yeni bir imkan olarak görülmektedir.

Dijitalleşme ve yeni nesil üniversite

Dijitalleşme, öğrenme ortamları, öğrenme modülleri, mikro yeterlilikler, önceki öğrenmelerin tanınması ve yüksek öğrenim ekosisteminin dönüşümü bakımından büyük imkanlar sunduğu gibi, bu trendi ıskalayan ülkeler için gündemin dışına düşmek gibi büyük riskler de taşımaktadır.

Yüksek öğrenimde yapılacaklar listesinde bütüncül bir yaklaşıma dayanan “yetkinlik odaklı uygulamalı eğitim yaklaşımı” hızla yaygınlık kazanmaktadır.

Yukarıda sayılanları yeni nesil üniversite konseptiyle etiketlemek mümkündür. Türk yüksek öğrenim sisteminin hızlı bir şekilde üniversite öncesi eğitim ve üniversite sonrası iş dünyası ile entegre bir şekilde tasarımı ivedi bir ihtiyaçtır.

Anahtar Kelimeler: önceki öğrenmelerin tanınması, dijitalleşme, mikro yeterlilikler, üniversite giriş sınavı, mesleki ve akademik eğitim

Kaynakça

Aras, N. (2004). *Üniversite Yasası Nasıl Olmalı?* Türkiye Bilimler Akademisi Yayını, Ankara.

Council of the European Union (2012). *Recommendations On the Validation of Non-Formal and Informal Learning*. Official Journal of the European Union, December 22. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=EN)

- Erdoğan, A. ve Toprak, M. (2012). Governance of Higher Education in Turkey. *Leadership and Governance in Higher Education*, 3, 95-120.
- Gür, Bekir Sıddık ve diğ. (2017), Yükseköğretime Bakış 2017: İzleme ve Değerlendirme Raporu, Eğitim-Bir-Sen Y.
- Gür, B. S. (2020). Horizontal Skills Mismatch in Vocational Education in Turkey: The Reasons for Out-of-Field Employment. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*. <https://doi.org/10.26650/sj.2020.40.2.0101>.
- YK (2020). *Yaygın ve Serbest Öğrenmelerin Doğrulanması Rehberi*.
- MYK (2020). *Yeterliliklerin Kredilendirilmesi Rehberi*.
- MYK (2021). *Önceki Öğrenmelerin Tanınması ve Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Usul ve Esaslar*.
- Ozer, M. ve diğ. (2011). Quality Assurance: Strategic Choices for Higher Education In Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 1(2), 59-65, <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009>.
- Özdemir, S. ve diğ., (2019). Türk Yükseköğretim Sistemi Bağlamında Girişimci Üniversite Modelinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2): 989-1027.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2013) *Lisansüstü Eğitimde Avrupa Yaklaşımı*. İçinde, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi. ISBN: 978-605-4735-23-5, 10-36.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2014). What Kind of Higher Education? References, Scope and Tools. *Yeni Türkiye*, 58, 707-718.
- Toprak, M. ve diğ. (2019). Developing A Tool for Quality Assurance and Accreditation of a New Generation University in the Digitalized Society: The Case of a Thematic-Technical University. *Oikos Economics*, 7(2), 69-89.
- Toprak, M. ve diğ. (2019). The Outlook of the Turkish Higher Education: A Descriptive Analysis. *Journal of University Research*, 2(2), 113-130.
- Toprak, M. ve diğ. (2021a). Digital Transformation, Research University and Restructuring of Higher Education: A Model Proposal for Istanbul University Faculty of Economics. *Journal of Economy Culture and Society*, 63, 67-92, <https://doi.org/10.26650/JECS2020-801234>.
- Toprak, M. ve diğ. (2021b). New Generation University: A Model Proposal. *Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.2399/yod.21.210226>.
- Toprak, M. ve Akbıyık, O. S. (2013). *Türk Yüksek Öğreniminde Düzenleme ve Yapılandırma Çalışmaları: Başarımlar, Gecikmeler, Boşluklar ve Yapılacaklar*. İlke Vakfı. Basımda.
- Toprak, M., Erdoğan, A. ve Açıkgöz, Ö. (2012). Field Qualifications: A Framework Suggestion. *The New Educational Review*, 31(1): 153-164.
- YÖK (2019). *Türkiye Yükseköğretim Sistemi*. YÖK Yayını.

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KİTLESELLEŞME HAREKETLERİ

Şahabettin Akşab

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye

Dünyanın çoğu noktasında öğrenci popülasyonunun artmasıyla, yükseköğretim karmaşık hale gelmektedir. Yükseköğretim; ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik alanlardaki eğilimlerden ve gelişmelerden büyük ölçüde etkilenen bir sektördür. Bu değişim güçleriyle birlikte kendi yapılarını da dikkate almak zorunda olan yükseköğretim kurumları için dönüşüm hareketleri kaçınılmaz hale gelmektedir (Kondakçı & Zayim-Kurtay, 2019). Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarının ortamı, genişleyen öğrenci nüfusunun taleplerini karşılamak için kitleselleşmeye yönelmiştir. Örneğin, özel yükseköğretim sektöründeki muazzam artış, bu alandaki önemli gelişme olmuştur. Ayrıca, nanoteknoloji ve uzay çalışmaları gibi ihtiyaç odaklı programların popülaritesinin artması ve çalışan bireyler için esnek biçimlerde yükseköğretim olanaklarının daha yaygın olarak bulunması, yükseköğretimin dönüşümü kapsamındaki diğer gelişmelerdir (Altbach & Levy, 2006). Ayrıca, yeni üniversiteler kurma ve mevcut kurumları büyüklük ve kapsamlarını genişleterek değiştirmek, yükseköğretim dışı kurumları üniversite statüsüne yükseltme, farklı üniversiteleri birleştirerek yeni kimlikte üniversite inşa etme eğilimleri de dikkat çekmektedir (Salmi, 2009). Tüm bu farklı ilerlemeler, belirli eğitim gereksinimleri ve hedefleri olan daha genç bir öğrenci grubuna daha iyi hizmet vermek için artan erişim taleplerine veya algılanan taleplere verilen yanıtlar olarak görülebilir.

Mevcut istatistiklerin ve raporların analizine dayanan bu bildiri, Türkiye'deki bu kitleselleşme sürecini, Yükseköğretim Kurulu'nun kurulması (YÖK) ile başlayan ve 2006'dan sonra hızlanan yükseköğretimde genişleme hareketlerinin özetini de içerecek şekilde analiz etmektedir. Kitleselleşme hareketleri sonrasında ortaya çıkan zorluklar sunulmaya çalışılmıştır.

1981 yılında sadece 19 devlet üniversitesine sahip olan Türkiye'nin yükseköğretim sistemi, 2023 yılı itibarıyla 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 4 vakıf meslek yüksekokulundan oluşmaktadır. Yıllara göre üniversite sayısındaki bu artış doğrusal bir artış göstermemiştir. Yani yeni üniversitelerin kurulması yıllar içinde değil, belirli dönemlerde gerçekleştirilmiştir. Gür ve Özoğlu (2015) yükseköğretim kurumlarındaki bu niceliksel artışı dört farklı başlık altında incelemişlerdir çünkü YÖK'ün kuruluşundan sonra yeni üniversitelerin kurulduğu dört farklı dönem olmuştur. Bu dönemler: 1982, 1992, 1996-2001 ve 2006 sonrasıdır (Gür & Özoğlu, 2015). Bunlara ek olarak, açıköğretim sistemi, yüksek öğretim arzını iyileştirmek için ortaya konan çok önemli bir gelişmedir.

OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında, 2010-2020 yılları arasında yükseköğretimde brüt okullaşma oranı %66'dan %78'e yükselmiştir. Türkiye'de yükseköğretimde brüt okullaşma oranı OECD ülkeleri ortalamasının üzerindedir. 2010 yılında brüt okullaşma oranı %56 iken 2020 yılında %117'ye yükselmiştir (Dünya Bankası, 2020). Bu oranın %100'ü aşmış olması bazen şaşırtıcı gelse de mümkündür. Erken veya geç kayıt, sınıf tekrarı ve eğitim seviyelerine göre yaş üstü veya küçük olan geleneksel olmayan öğrencilerin varlığı nedeniyle bu oran %100'e ulaşabilmektedir. Türkiye'de devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri olmak üzere iki ana yükseköğretim kurumu türü vardır. Türkiye'de 129 devlet üniversitesi bulunurken, YÖK'ün (2023) güncel verilerine göre vakıf üniversitelerinin sayısı 75'tir. Özellikle 2006 yılında uygulamaya konulan "her ilde bir üniversite" politikası ile yükseköğretim kurumlarının sayısı hızla artmıştır. Hızlanan bu artış, üniversite kontenjanlarında da artışı beraberinde getirmiştir. Türkiye yükseköğretimde kitleselleşme açısından büyük bir değişim yaşamaktadır.

Türkiye yükseköğretimi, üniversite eğitime erişimin önündeki bir dizi engeli ortadan kaldırarak bir genişleme yaşamıştır. Ancak Türkiye yükseköğretim sistemi, kronik hale gelmiş kalite sorunuyla karşı karşıya kalmıştır. Bir yükseköğretim sisteminin sürdürülebilirliğini ve rekabet edebilirliğini garanti altına almak için yeterli sayıda nitelikli öğretim üyesi istihdamı büyük önem taşımaktadır. Türkiye yükseköğretiminde kaliteyi artırmak için uzun vadeli insan kaynakları projeksiyonlarının yapılması, kalitesi öğretim üyesi yetiştirilmesi açısından gerekli politikaların geliştirilmesi son derece önemlidir (Çetinsaya, 2014). Türkiye'de yükseköğretime sağlanan fonlar artırılmış olsa da uluslararası

karşılaştırmalar öğrenci başına harcama açısından OECD ortalamasının altında olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğrenim ücretinin dikkate alınması ve öğrenciler için daha geniş bir mali yardım programı planlanması gerekmektedir. Daha geniş bir gelir kaynağı çeşitliliğine sahip yeni bir finansman modeli bu açıdan önemli olabilir (Kurt & Gümüş, 2015). Türkiye yükseköğretim sisteminin kitleselleşmesi, yükseköğretime erişim sorunu çözmede kısmen etkili olsa da hem örgün lisans programlarının ekonomik boyutu hem de akademik personel ihtiyacı dikkate alındığında gerçek anlamda daha fazla kaliteli üniversite kurmak zor hale gelmektedir.

Genel olarak, Türkiye'de yükseköğretime erişim sorununu çözmeye yönelik politikalar, erişimi artırmada önemli ilerlemeler kaydetmiş olsa da kalite konusunda birçok soru işareti bulunmaktadır. Yükseköğretimdeki talep baskısı karşısında yükseköğretim arzını karşılamaya, yani niceliği artırmaya çalışan erişim politikaları, bundan sonra eğitimin kalitesini de gözden geçirmelidir.

Anahtar Kelimeler: kitleselleşme, yükseköğretim genişlemesi, Türkiye

Kaynakça

- Altbach, P. G., ve Levy, D. (2006). *Private higher education: A global revolution*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Dünya Bankası (2020). *Gross enrolment ratio, tertiary, both sexes (%)* [data set]. Retrieved from: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations>.
- Gür, B. S., ve Özoğlu, M. (2015). *Türkiye’de yükseköğretim politikaları: Erişim, kalite ve yönetim*. In A. Gümüş (Ed.), *Türkiye’de eğitim politikaları* (pp. 299–321). Ankara: Nobel.
- Kondakçı, Y., ve Zayim-Kurtay, M. (2019). *Cultural Transformation and Academic Leadership: The Context of Turkish Higher Education*. In *University Governance and Academic Leadership in the EU and China* (pp. 144-163).
- Kurt, T., ve Gümüş, S. (2015). Dünyada yükseköğretimin finansmanına ilişkin eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 14–26.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington, DC, World Bank.
- YÖK. (2023). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*, Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>.

YÜKSEKÖĞRETİM KALİTE GÖSTERGELERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI ÇÖZÜMLENMESİ VE TÜRKİYE İÇİN YOL HARİTASI

Bahar Yakut Özek^a ve Sakine Sincer^b

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

^bHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Bilgi ekonomisini elinde tutan yükseköğretim kurumları, küresel pazarda hem insan sermayesinin sağlayıcısı hem de inovasyonun itici gücü misyonunu taşımaktadır. Bu misyon ile yükseköğretim sistemi bir yandan ülke ekonomilerinin küreselleşmesine katkıda bulunurken, diğer yandan sürdürülebilir rekabetin ülke geneline yayılmasını gerçekleştirerek yerel kurumların uluslararasılaşma sürecine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte küresel rekabette başarılı ülkeler bilgi üretimine dayalı araştırma ve geliştirme (Ar-Ge), yazılım, inovasyon, insan ve örgütsel sermaye gibi işlevlerini yürüten ve bilgi ekonomisini elinde tutan öncü yükseköğretim kurumlarına önemli teşvik ve yatırımlarda bulunmaktadır (Brinkley (2008). Bilginin üretimini sağlayan, Ar-Ge etkinliklerin ülke geneline yaygınlaştıran ve böylece ülke ekonomilerinin uluslararası düzeyde rekabet gücünü artıran yükseköğretim kurumları, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm dünya ülkelerince ulusal bir öncelik olarak algılanmakta ve bu ülkelerin ulusal politikalarının ilgi odağı durumuna gelmektedir (Hazelkorn, 2016). Ülkelerin ulusal politikalarının ilgi odağı olmasının yanı sıra küresel alanda üretilen politikalarda da etkili olmaya başlamışlardır (Goglio, 2016).

Küresel politika üretiminde hangi üniversitelerin söz sahibi olacağı yine küresel üniversite sıralamaları ile belirlenmektedir. Dünya üniversitelerinin bu akademik sıralamada aldığı yer, bir statü olarak görülmektedir ve sıralamadaki bu üniversitelerin yer aldığı ülkeler büyük cazibe merkezi haline gelmektedir (Hazelkorn, 2009). Nitekim küresel üniversite sıralamaları öğrenciler, veliler, kurumlar, akademisyenler, politika yapıcılar, politik liderler, bağışçılar/fon kuruluşları, medyayı kapsayan geniş bir yelpazede paydaşların odağı olmaktadır. Sıralamada yer almaya veya sıralamasını yükseltmeye çalışan diğer üniversiteler ve ülkeleri ise yükseköğretimin içeriğini ve yapısını yeniden şekillendirme yönünde yoğun çabalar sarf etmektedirler Bu amaçla, üniversite yöneticileri ve oluşturdukları çalışma ekipleri sıralamalardaki eğilimleri incelemekte ve verilere dayalı olarak rakip üniversitelerin başarılarını analiz etmektedirler. Sıralamada yer alan üniversiteler de yerlerini korumak veya kendilerini daha da geliştirmek amacıyla yapılan analiz ve kıyaslamalara bağlı olarak yöneticiler ve ilgili üniversite kurulları yeni stratejiler ve üniversitelerini yeniden yapılandıracak politikalar geliştirmektedirler Bu bağlamda uygulayıcılar, politika yapıcılar ve alan araştırmacıları uluslararası sıralamalarda kullanılan kriterlerin ve üniversitelerin gösterdikleri performansların (sıralamaların) değerlendirildiği, üniversitelerin yeniden yapılanma politika ve stratejilerinin irdelendiği çalışmalara büyük bir gereksinim duymaktadır. Bu bağlamdan hareketle, bu çalışmanın amacı, dünya üniversitelerinin uluslararası bağımsız THE (Times Higher Education) kuruluşu tarafından ölçümlenen performans göstergelerine göre dünya üniversitelerinin belirlenen performans göstergeleri ile Türkiye'nin göstergelerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, (i) dünya üniversitelerinin performans göstergeleri ile Türkiye'deki üniversitelerin performansını karşılaştırarak, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin küresel ölçekteki konumunu anlamaya katkı sağlayacaktır, (ii) Ayrıca karşılaştırmalı analiz, Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve iyileştirme alanlarını tespit etmeye yardımcı olarak, yükseköğretim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir yol gösterici olacaktır, (iii) Araştırma sonuçları ile de Türkiye'nin uluslararasılaşma çabalarına ve rekabet gücünün artırılmasına katkıda bulunması, stratejik kararların alınmasına yardımcı olması, aynı zamanda uluslararası işbirliği ve bilgi transferini teşvik ederek ülke ekonomisine ve inovasyon kapasitesine olumlu etkiler sağlaması da beklenmektedir.

Araştırmanın Metodolojisi

Bu araştırma, üniversitelerin niteliklerine ilişkin ölçümlenen göstergeler ile Türkiye yükseköğretim performans göstergelerini karşılaştırmalı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırma gurubunu, 104 ülkeden 1799 üniversite oluşturmaktadır. THE verileri, her üniversitenin ‘öğretim, araştırma, bilgi aktarımı ve uluslararası görünüm’ olmak üzere dört alan göstergesinden toplamda 13 performans göstergesine dayanmaktadır. Bu çalışmada da THE göstergelerinden bu dört alanı yansıtan öncül ‘akademik itibar, araştırma yayın sayıları, öğretim personelinin niteliği ve yeterliliği, uluslararası öğrenci oranı ve endüstriyel projeler ve iş birlikleri göstergeleri ölçüt alınmıştır. eBu göstergelerin ölçülmesi için de göstergeleri yansıtan alan metrikleri incelenmiştir. Seçilen performans göstergeleri için dünya üniversitelerinin ve Türkiye’deki üniversitelerin verileri standartlaştırılmış, analizler için de, standartlaştırılmış veriler kullanılarak dünya üniversitelerinin ve Türkiye’deki üniversitelerin performans ortalamaları hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler ile dünya üniversiteleri ile Türkiye’deki üniversiteler arasındaki performans farklılıkları ve benzerlikleri belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları ile Türkiye’nin yükseköğretim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş iyileştirme alanları tanımlanmış ve yükseköğretim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması amacıyla raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın Sonucu

Bu karşılaştırmalı analiz, THE (2023)’de yer alan ülkeler ile Türkiye arasında ‘akademik itibar, araştırma yayın sayıları, öğretim personelinin niteliği ve yeterliliği, uluslararası öğrenci oranı ve endüstriyel projeler ve iş birlikleri metrikleri ve altında yer alan 15 değişken açısından farklarını ve gelişme alanlarını belirlemeye yönelik bir değerlendirme sağlamıştır. Bu değerlendirmenin, Türkiye’nin yükseköğretim sisteminin uluslararası düzeydeki konumunu anlamada ve politika geliştirme süreçlerinde rehberlik etmede önemli bir rol oynayacağı öngörülmektedir. Başka bir deyişle, araştırmanın sonuçları, yükseköğretim politikalarının geliştirilmesi ve Türkiye’nin uluslararası düzeyde rekabet gücünün artırılması için önemli bir yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretimin kalitesi, yükseköğretimin niteliği, performans göstergeleri, türkiye’nin uluslararası konumu, yükseköğretim politikaları

Kaynakça

- Brinkley, I. (2008). *The knowledge economy: How knowledge is reshaping the economic life of nations*. Work Foundation.
- Goglio, V. (2016). One size fits all? A different perspective on university rankings. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(2), 212-226.
- Hazelkorn, E. (2009). *Impact of global rankings on higher education research and the production of knowledge*. Unesco Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Occasional Paper No. 18. <https://doi.org/10.21427/D7BG9J>
- Rauhvargers, A. (2014). Where are the global rankings leading us? An analysis of recent methodological changes and new developments. *European Journal of Education*, 49(1), 29-44.
- Shehatta, I., & Mahmood, K. (2016). Correlation among top 100 universities in the major six global rankings: policy implications. *Scientometrics*, 109, 1231-1254.
- Times Higher Education (THE), (2023). *World University Rankings 2023*. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking#!/length/25/sort_by/rank/sort_order/desc/cols/stats adresinden erişilmiştir.

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN YASAL PERSPEKTİFTEN DEĞERLENDİRMESİ VE İYİLEŞTİRME ÖNERİLERİ

Murat Yülek^a, Armağan Erdoğan^b, ve Mehmet Birinci^c

^a*Ostım Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye*

^b*Beykoz Üniversitesi, İstanbul, Türkiye*

^c*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye*

Rekabetin her alanda gittikçe daha yoğun olarak yaşandığı bir ortamda Türk Yükseköğretim Sistemi'nin buna uygun olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini söylemek mümkündür. İçinde bulunduğumuz on yıllarda yaşanan hızlı sosyolojik ve teknolojik değişim, dönüşüm ve dijitalleşme ile birlikte tüm dünyada yükseköğretim sistemleri eskiden olduğundan farklı bir noktaya doğru evrilmeye başlamıştır. Türk yükseköğretimimin, eğitim-öğretim, bilgi ve bilim üretme, inovasyon, teknoloji ve toplumsal katkı başta olmak üzere dünya üniversiteleri ile yarışabilmesi, rekabet edebilmesi ve dünyada gerçekleşmekte olan bu değişimlere ayak uydurabilmesi, ama daha da önemlisi, genç nüfusunu doğru yükseköğretim stratejileri ile yönlendirip ülkenin ihtiyacı olan niteliklere uygun yeterlilikleri kazandırması için yapılması gereken iyileştirmeler olduğu ise sıklıkla farklı platformlarda dile getirilmektedir. Türk yükseköğretimi tarihi, işleyişi, yapısal durumu ve ihtiyaçları göz önüne alındığında öncelikle yasal mevzuatın ve buna bağlı uygulamaların yeni koşullara uygun olarak düzenlenmesi gerektiği bilinmektedir (Yaman, Özdemir, 2016; Batırel ve diğerleri, 2014; Ergüder ve diğerleri 2009, Günay ve Günay 2017). 40 yıl önce çıkan bir Yükseköğretim Kanunu ve ona bağlı olarak oluşturulan ikincil mevzuatın günümüz koşullarına hitap edebilmesi beklenemez. Geçen bu süre içinde Türkiye'de üniversite sayısının yaklaşık 8-9 kat artmış olması, Vakıf Üniversitelerinin kurulmuş olması buna rağmen ayrı bir mevzuatının olmaması, eğitim-öğretim koşulları ve ihtiyaçlarının farklılaşması, rekabet gibi daha birçok nedenden ötürü, mevcut yasa ile devam edebilmek birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Benzer şekilde son 40 yılda küresel düzeyde gerçekleşen yükseköğretimin kitleselleşmesi, uluslararasılaşma eğilimi ve gerekçeleri, teknolojinin yükseköğretime yansımaları, dijitalleşme, uzaktan eğitim, göç, çevre sorunları gibi birçok yeni durum ve koşullar yükseköğretimi doğrudan etkilemiştir (Erdoğan, 2013; Brooks, Erdoğan, Şahin, 2021). Buradan hareketle, bu bildiride Türk yükseköğretim sistemini yasal mevzuat açısından inceleyerek, durum tespiti yapmak, sorun alanlarını ortaya koymak ve yapılabilecek düzenlemeler için somut önerilerde bulun amacıyla yürüttüğümüz araştırmanın ilk bulgularına yer verilecektir. Bu kapsamda, bu bildiri temel olarak Türk yükseköğretimin sisteminin çıktılarının ve etkilerinin iyileştirilmesi için mevcut düzenlemelerde ne tür değişiklikler yapılmasına ihtiyaç bulunduğu sorusuna cevap arayacaktır. Bu temel soruya bağlı olarak Türkiye'de yükseköğretimin öne çıkan sorunlarının hangi alanlarda yoğunlaştığına, yükseköğretim örgütlenme yapısının günümüz ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verebildiğine, yükseköğretim kurumlarının denetlenmesine dair süreçlerin ve yaklaşımların nasıl işlediğine dair sorular bütünsel olarak vakıf ve devlet üniversiteleri bağlamında incelenecektir.

Araştırma yukarıda bahsedilen problemin çözümü için tespiti edilen araştırma sorularına cevap bulmak için öncelikle mevcut mevzuatı değerlendirecek, uluslararası karşılaştırmalar ile irdeleyecek, Türkiye'deki yükseköğretimi yapısal ve yönetsel bakımdan inceleyerek sorun alanlarını tespit edecektir. Nitel olarak yapılacak bu incelemeye ek olarak yükseköğretimin düzenleyici, uygulayıcı ve yararlanıcı paydaşlarına uygulanacak anket ile ulusal ve kurumsal düzeydeki yöneticilerle yapılacak derinlemesine mülakatlar ile de araştırma sorularına veri sağlanacaktır. Toplanması hedeflenen veriler, eğitim-öğretim; örgütsel yapı, yükseköğretimin planlanması, stratejileri; özerklik, şeffaflık, hesap verilebilirlik, kurum içi karar alma yöntemleri, paydaş ilişkileri gibi kurumsal yapılanma ve yönetim unsurları; yükseköğretimin finansmanı, akademik ve fiziksel altyapı ve düzenleme ve denetleme sistemi başlıklarına yoğunlaşmaktadır.

Bu çalışma bütünsel bir bakış açısıyla Türkiye'de yükseköğretimin mevzuat başta olmak üzere yasal, yapısal, yönetsel, finansal sorunlarına dair güncel tartışmaları analiz ederek ulusal ve kurumsal düzeyde önerilerde bulunacaktır. Araştırmanın ilk bulgularında hareketle, bildiride devlet ve vakıf üniversiteleri

bakımından mevcut yükseköğretim mevzuatının uygulamada oluşturduğu aksaklıkların giderilmesi için güncellenmesi, üniversitelerin akademik, mali ve kurumsal özerkliğe sahip olmalarının özendirilmesi, yükseköğretimin denetleme sisteminin şeffaflık, rekabet edebilirlik ve hesap verebilirlik ekseninde revize edilmesinin; benzer şekilde eğitim-öğretimden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak üniversitelerin yeni bir sınıflandırmaya tabi tutularak kategorilere ayrılması, yeni bir yükseköğretim stratejisinin belirlenmesi, özlük hakları ve öğrenci alım yöntemlerinin günün koşullarına ve uluslararası uygulamalara göre düzenlenmesinin Türkiye'nin ikinci yüzyılına girdiği bu yıllarda daha nitelikli ve rekabet gücü yüksek bir yükseköğretime sahip olmasının önünü açacağı ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk yükseköğretimi, yasal mevzuat, vakıf ve devlet üniversiteleri

Kaynakça

- Batirel, Ö.F., Durman, M., Ergüder, Ü., Eriş, A., Eşme, İ., Öztürk, R., Soysal, A., Şenatalar, B. ve Uğur, A. (2014). *Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması kapsamında dikkate alınması gereken temel ilkeler ve yaklaşımlar*. (19 Haziran 2014 Basın Bildirisi). İstanbul.
- Brooks, R., Erdoğan, A., ve Bulut Şahin, B. (2021) *Strengthening UK-Turkey Partnerships in Higher Education: Baseline Research*. British Council Turkey: Ankara
- Erdoğan, A (2013) *Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılanma Çalışmaları: Küresel Eğilimler ve Uluslararasılaşma Çerçevesinde Değerlendirmeler*. Stratejik Düşünce Enstitüsü-SDE: Ankara.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T., ve Vardar, Ö. (2009). *Neden Yeni Bir Yüksek Öğretim Vizyonu*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Günay, D ve Günay, A. (2017). Türkiye’de Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumu, *Yükseköğretim Dergisi* 7(3), 156-178
- Yaman, A., ve Özdemir, S., (2016) Yükseköğretim Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma İhtiyacı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-37

THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION RESEARCH TOPICS BETWEEN 2000-2021: SEVEN PATTERNS FROM GENERALIST JOURNALS

Yusuf Ikbal Oldac & Francisco Olivos

Hong Kong Lingnan University, Hong Kong

Higher education research, which was once trying to establish itself, is now accepted as an important research field across societies globally. Specifically, the last decades have seen dramatic developments. Higher education researchers are located in globally diverse geographical locations and publish on ever-diversifying topics. Higher education research is defined as “research-based studies focused on extending our understanding of the workings of all aspects of higher education” (Tight, 2014, p. 379).

For such a rapidly developing research field, an analysis that focuses on the content of the publications and examines the overarching trends can be a significant contribution. Thus, the purpose of this study was to analyze the development of higher education research in the last two decades using novel natural language processing techniques.

Methods

This study utilizes topic modeling, a computational abductive approach (Karell & Freedman, 2019). Previous studies identified predominant themes in the higher education literature through different methods (Bedenlier et al., 2017; Daenekindt & Huisman, 2020; Horta & Jung, 2014; Tight, 2007). Their findings are a theoretical abstraction that organizes the accumulated knowledge in the field. Through an abductive exercise, we use topic modeling to contrast this theoretical model with our data to expose its puzzling aspects in an iterative process. Our analysis can generate and refine organizations of the field and lay the foundations for new organizing theoretical models (Tavory & Timmermans, 2014).

Topic modeling is a computational natural language processing technique that identifies latent topics across a corpus of documents (Mohr & Bogdanov, 2013), which in this case is our sample of abstracts. These topics enable us to analyze the content of the articles because they are inferred from words in the text. The Latent Dirichlet Allocation (Blei et al., 2003) algorithm associates each word to a latent topic based on the co-occurrence with other terms within abstracts. Thus, a topic is a combination of words that tend to be used in a document, and each word has a probability of belonging to each topic. We used the stm package in R (Roberts et al., 2019) to conduct these analyses.

The study covered the abstracts of all articles (n=6,690) published between 2000 and 2021 in the six generalist journals of higher education research. The selected six generalist journals are repetitively highlighted by several previous studies as: (in alphabetical order) (1) Higher Education, (2) Higher Education Research & Development, (3) Journal of Higher Education, (4) Research in Higher Education, (5) Review of Higher Education, and (6) Studies in Higher Education. Some studies described them as the elite journals of higher education (Kwiek, 2021), whereas others called them the generic journals of higher education to denote their broad commitment to the field as opposed to narrower specialized ones (Tight, 2007, 2014). Also, a very recent study called them as the ‘top-six’ generalist journals of higher education (Cantwell et. Al. 2022).

Findings and Implications

The findings highlight 15 emergent research topics, some of which have not been highlighted before. The study further analyzed these 15 emergent research topics with the covariates of publication year, funding status, collaboration, world region, and journal, and conducted a diversity analysis of abstracts. Based on these analyses, the study argues for seven major patterns in the development of higher education research in the last two decades. These seven patterns are listed below and will be discussed in more detail in the presentation:

Pattern 1: Higher education research is diversifying

Pattern 2: Higher education research has three rising topics: (1) identity politics and discrimination, (2) access, and (3) employability

Pattern 3: Research funding existence is influential in shaping certain higher education research topics: specifically (1) gender inequality, (2) access, and (3) doctoral education!

Pattern 4: Some higher education topics are more prevalent when studied in collaboration!

Pattern 5: Generalist leading higher education journals have differing publication preferences.

Pattern 6: Topic focus changes based on the location of the first author.

Pattern 7: Asia-based authors are now on par with Western Europe- and North America-based authors in terms of specialization level in higher education research, but Asia-based authors are less represented.

The above-mentioned seven patterns highlight social and research issues in higher education, especially related to inequalities about identity and geographical location. The study calls for more inclusiveness in publication practices and overall higher education contexts to further pluralise and enrich higher education research with diverse perspectives.

Keywords: higher education research, science of science, topic modeling, diversity systematic review

References

- Bedenlier, S., Kondakci, Y., & Zawacki-Richter, O. (2017). Two Decades of Research Into the Internationalization of Higher Education: Major Themes in the Journal of Studies in International Education (1997-2016). *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 108–135. <https://doi.org/10.1177/1028315317710093>
- Daenekindt, S., & Huisman, J. (2020). Mapping the scattered field of research on higher education. A correlated topic model of 17,000 articles, 1991–2018. *Higher Education*, 80(3), 571–587. <https://doi.org/10.1007/S10734-020-00500-X/FIGURES/3>
- Horta, H., & Jung, J. (2014). Higher education research in Asia: An archipelago, two continents or merely atomization? *Higher Education*, 68(1), 117–134. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9695-8>
- Karell, D., & Freedman, M. (2019). Rhetorics of Radicalism. *American Sociological Review*, 84(4), 726–753. <https://doi.org/10.1177/0003122419859519>
- Kwiek, M. (2021). The prestige economy of higher education journals: A quantitative approach. *Higher Education*, 81(3), 493–519. <https://doi.org/10.1007/S10734-020-00553-Y/TABLES/4>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago University Press.
- Tight, M. (2007). Bridging the Divide: A comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education*, 53(2), 235–253. <https://doi.org/10.1007/S10734-005-2429-9>
- Tight, M. (2014). Working in separate silos? What citation patterns reveal about higher education research internationally. *Higher Education*, 68(3), 379–395. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9718-0>

CATEGORICAL INEQUALITY IN KNOWLEDGE PRODUCTION AND IDENTITY OF UNIVERSITIES

Angelika Tsivinskaya

European University at St Petersburg, Saint Petersburg, Russia

We propose to compare the discrepancy publication output between international and national bibliometric database for universities with focus on representation of disciplines forming their common identities.

As benefits of knowledge-economy rises in the world the more prominent is the inequality in knowledge production (Chorev and Ball 2022). We observe categorical inequality between publications produced by Global North and Global South. When this kind of drawn distinctions systematically favour the particular group, we witness a categorical inequality (Tilly 2007). Authors in the periphery need to be marked with geographic labels in the title indicating their fundings being limited in scope whereas their colleagues in the Global North can have more generic titles that can attract wider audience (Castro Torres and Alburez-Gutierrez 2022). The inequality of knowledge dissemination is present in international databases (Visser et al. 2021). It has been argued that for evaluation, it is better to use national bibliometric databases (Kulczycki et al. 2018) as what universities contribute to knowledge production through national fields and their presentation to the outside world could be vastly different. The representation of produced papers by universities in international databases reflect one identity, whereas national ones present a local role in knowledge production. Universities are one of the essential knowledge infrastructures experiencing pressure to compete with others not only on the local market but also be present and successful on international one. In these settings, universities in the Global South suffer identity crisis to the bigger extent as they are not the reference category, not in the realm of the expected universality (Albert and Whetten 1985; Geschwind and Broström 2022).

Our two main data sources are the Russian Science Citation Index (RISC), which is a national citation database and Scopus, which is international citation database. Considering the international database, we choose Scopus as it has better coverage of social sciences and humanities compared to WoS. To see the coverage differences between national and international databases for Russian universities, we compared publication profiles between the RICS and Scopus. In 2017, 392 universities had at least one publication that was indexed in Scopus, which is around 60% of those presented in the RICS.

Conceptualisation of theoretical framework presented in Figure 1. Identity “in claims” represents what the university was and is now. It is established and gained labels from which organisation could drift away over time. Identity “in action” is reflection of present and future of organisation. In this scheme balance between representation of publications in international and national databases is achieved in mainly by universities in the centre where universities on the periphery are underrepresented. Imbalance can lead to different images of university internationally and nationally, which can potentially lead to a change of identity or identity struggle.

Social-classical universities which have in the core social sciences in based on RICS profile diverged into fundamental sciences for Scopus. Technical universities have a good coverage of their main focus but appear to be stronger in fundamental sciences when seen though the Scopus data. This shift in profile where social sciences papers are produced more but less indexed and papers in fundamental sciences being more dominant is also present for medical and agricultural universities. All universities produced a number of papers in social sciences but universally there are underrepresented in Scopus. Most of them produced only for the local market.

Our findings are based only on Russian universities. The data analysis is only for one year (2017), so we cannot reflect on stability of observed measures. Our approach highlights the interplay between international and national identities of universities through the study of bibliometrics databases and showcasing possible inequality in knowledge production. Previous studies showed only representational for disciplines without organizational level. Our approach highlights the interplay between international

and national identities of universities through the study of bibliometrics databases and showcasing possible inequality in knowledge production. Previous studies showed only representational for disciplines without organizational level.

Keywords: organisational identity, global north and global South, knowledge-based economy, core-periphery, categorical inequality

References

- Albert, S. & Whetten, D. A. (1985): Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*, 7, 263–295.
- Castro Torres, A. F. & Alburez-Gutierrez, D. (2022) *North and South: Naming practices and the hidden dimension of global disparities in knowledge production*. In Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 119 (10).
- Chorev, N. & Ball, A. C. (2022) The Knowledge-Based Economy and the Global South. *Annu. Rev. Sociol.* 48(1), pp. 171–191.
- Geschwind, L. & Broström, A. (2022). To be or not to be a technical university: organisational categories as reference points in higher education. *High Educ* 84(1), 121–139.
- Kulczycki, E., Engels, T. C. E., Pölönen, J., Bruun, K., Dušková, M., & Guns, R. et al. (2018). Publication patterns in the social sciences and humanities: evidence from eight European countries. *Scientometrics* 116(1), 463–486.
- Tilly, C. (2007). Unequal Access to Scientific Knowledge. *Journal of Human Development* 8 (2), 245–258.
- Visser, M., van Eck, N. J., Waltman, L. (2021) Large-scale comparison of bibliographic data sources: Scopus, Web of Science, Dimensions, Crossref, and Microsoft Academic. *Quantitative Science Studies*, 2(1), 20–41.

MICRO CREDENTIALS WITH MACRO IMPLICATIONS ON HIGHER EDUCATION

Mehmet Ali Yılık

Middle East Technical University, Ankara, Türkiye

There is now growing interest in micro credentials or alternative learning pathways within the context of higher education and the industry; a micro credential briefly means verifiable and recognized learning, reskilling, or upskilling- debatably as complimentary or even alternative to traditional degrees. In other words, micro credentials are increasingly adopted as forms of certified learning that is shorter than a formal degree such as university degrees but are industry aligned and have growing acceptance among employers that are high in need of fine-tuned human capital in their specific sectors. The industry, employers, higher education professionals and students, how do they perceive this new trend? What exactly do micro credentials mean today for higher education stakeholders? The landscape of micro credentials today provides employability potentials but also poses some challenges to higher education institutions regarding the extent micro credentials meet curricular demands of the industry and help attain the knowledge society ideals of states as well as raising concerns over the extent micro credentials address social problems of access to higher education and equity, and also the extent micro credentials conform to established higher education traditions and culture. This study analyzes micro credentials within the context of higher education by involving experiences and interpretations of a wider audience and actors and gives a more comprehensive picture of micro credentials. More specifically, the study design is a phenomenology where perceptions and experiences of key stakeholders in the USA micro credentials landscape (university students, university administrators and faculty, micro credential providers, and employers) are analyzed to depict the growing phenomenon of micro credentials via the lens of higher education and by using semi- structured interviews and document analysis. In brief, the results show micro credentials have increasingly redefined the post-pandemic landscape of higher education and workplace by offering a complimentary, competency-based curricular pathway to obtaining, delivering, and recognizing credentials by the major stakeholders. While micro credentials depict a promising educational pathway in career building to benefit knowledge economies and also those disadvantaged groups' regarding access and equity, they pose challenges to established university traditions and culture. To give a detailed account of the results, a redefined post-pandemic landscape of micro credentials is built on an emerging and multi-faceted definition of MCs by stakeholders, and more actors are entering the ecosystem of MCs especially after the pandemic as MCs are realized more as a novel phenomenon in the domains of education and work. Career building based on a competency-based 21st century curriculum comes with both pros and cons: employability and ambiguity of recognition being the most prominent ones respectively. MCs are currently seen more as a supplementary pathway but they seem to have challenged higher education institutions in a highly demanding century regarding skills-job matches and lifelong learning experience. In order to achieve a more diverse, equitable and inclusive higher education as well as workplace, an increased focus on disadvantaged groups is prime, while stakeholders are questioning the value of both MCs and higher education in the years to come. Policy implications have been provided regarding micro credentials within higher education field.

Keywords: micro credentials, career building, competency-based curriculum, access and equity in higher education, university culture

References

- Akgün-Özbek, E. (2019). *Digital Transformation, MOOCS, Micro-Credentials and MOOC-Based Degrees: Implications for Higher Education 2019*. In Proceedings of International Open & Distance Learning Conference (IODL19), (pp. 37-50)
- Brown, M., Mhichil, M. N. C., Beirne, E., & Mac Lochlainn, C. (2021). The global micro-credential landscape: Charting a new credential ecology for lifelong learning. *Journal of Learning for Development*, 8(2), 228-254.

- Carey, K. L., & Stefaniak, J. E. (2018). An exploration of the utility of digital badging in higher education settings. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1211-1229.
- Chakroun, B., & Keevy, J. (2018). *Digital credentialing: Implications for the recognition of learning across borders*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264428>
- Cheng, Z., Richardson, J. C., & Newby, T. J. (2020). Using digital badges as goal-setting facilitators: A multiple case study. *Journal of Computing in Higher Education*, 1-23.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018) *Research methods in education*. Taylor and Francis
- European Commission (2020) *A European Approach To Micro-Credentials*. <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf>
- Fong, J., Janzow, P., & Peck, K. (2016). *Demographic shifts in educational demand and the rise of alternative credentials*. <https://upcea.edu/wp-content/uploads/2017/05/Demographic-Shifts-in-Educational-Demand-and-the-Rise-of-Alternative-Credentials.pdf>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw Hill.
- Gallagher, S. R. (2018). *Educational credentials come of age: A survey on the use and value of educational credentials in hiring*. https://www.northeastern.edu/cfhets/wpcontent/uploads/2018/12/Educational_Credentials_Come_of_Age_2018.pdf.
- Ghasia, M., Machumu, H., & de Smet, E. (2019). Micro-credentials in higher education institutions: An exploratory study of its place in Tanzania. *The International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15, 219-230.
- Google (2020). *Google Career Certificates*. <https://grow.google/certificates/>
- Irwin, V., De La Rosa, J., Wang, K., Hein, S., Zhang, J., Burr, R., Roberts, A., Barmer, A., Bullock Mann, F., Dilig, R., & Parker, S. (2022). *Report on the Condition of Education 2022* (NCES 2022-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2022144>.
- Levine, A., & Van Pelt, S. J. (2021). *The Great Upheaval: Higher Education's Past, Present, and Uncertain Future*. JHU Press.
- Martin, M., & Godonoga, A. (2020). *SDG 4-policies for flexible learning pathways in higher education: Taking stock of good practices internationally*. IIEP-UNESCO: Paris, France.
- McGreal, R., Mackintosh, W., Cox, G., & Olcott, D. (2022). *Bridging the Gap: Micro-credentials for Development*: UNESCO Chairs Policy Brief Form-Under the III World Higher Education Conference (WHEC 2021) Type: Collective X. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 23(3), 288-302.
- Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. <https://www.assuringgraduatecapabilities.com/uploads/4/5/0/5/45053363/making-micro-credentials-work-oliver-deakin-2019.pdf>
- Orr, D., Pupinis, M., & Kirdulytė, G. (2020). *Towards a European approach to micro-credentials: A study of practices and commonalities in offering micro-credentials in European higher education*. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/7338>.

- Penprase, B. E. (2018). *The Fourth Industrial Revolution and Higher Education*. In N. W. Gleason (Ed.), *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*, https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_9
- Pirkkalainen, H., Sood, I., Napoles, C. P., Kukkonen, A., & Camilleri, A. (2022): *How might micro-credentials influence institutions and empower learners in higher education?* Educational Research, <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2157302>
- Ralston, S.J. (2021). Higher Education's Microcredentialing Craze: a Postdigital-Deweyan Critique. *Postdigit Sci Educ* 3, 83–101. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00121-8>
- Steel, C., Louder, J., et al., & Drager, Y. (2022) *A global perspective on the potential and the complexities of micro-credentials* [White paper]. Anthology. https://www.anthology.com/sites/default/files/2022-11/Anthology_White%20Paper_Micro-Credentialing_V1_1122%20%282%29.pdf
- Resei, C., Friedl, C., Staubitz, T., & Rohloff, T. (2019). *Micro-credentials in EU and global*. https://www.corship.eu/wp-content/uploads/2019/07/Corship-R1.1c_micro-credentials.pdf
- Stefaniak, J., & Carey, K. (2019). Instilling purpose and value in the implementation of digital badges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-21.
- Stracke, C. M., & Bozkurt, A. (2019, November). *Evolution of MOOC designs, providers and learners and the related MOOC research and publications from 2008 to 2018*. In Proceedings of International Open & Distance Learning Conference (IODL19), (pp. 13-20).
- Tamoliune G., Greenspon R., Tereseviciene M., Volungeviciene A., Trepule E., & Dauksiene E. (2023) Exploring the potential of micro-credentials: A systematic literature review. *Front. Educ.* (7), <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1006811>
- Thelin, J. R. (2011). *A history of American higher education*. JHU Press.
- Varadarajan, S., Koh, J. H. L., & Daniel, B. K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-24.
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 212-228.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research in social sciences*. Seçkin Publications.
- Yılık, M. A. (2021). Micro-credentials, higher education and career development: Perspectives of university students. *Higher Education Governance & Policy*, 2(2), 126-139.
- Yılık, M. A. (2018). *A multiple-case study on university-industry relations from neo-institutional perspective (Unpublished doctoral dissertation)*. Middle East Technical University, Ankara.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

WHY THE MASSIFICATION OF HIGHER EDUCATION DOES NOT MEAN LESS INEQUALITIES: A STUDENT WELFARE-CENTERED ANALYSIS

Tuncer Fidan^a, Mehmet Öcal^b, Pınar Ayyıldız^b & Türker Kurt^c

^a*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye*

^b*Ankara Medipol University, Ankara, Türkiye*

^c*Gazi University, Ankara, Türkiye*

Student support programs have been integral parts of higher education policies across the world. Such programs account for a significant proportion of higher education expenditures and large proportion of students benefits from these programs. They are particularly influential in encouraging the access of students from relatively low socioeconomic groups to higher education. Support programs, such as subsidizing of tuition fees by governmental agencies, the funding of higher education by long termed and low interest student loans, the supporting of families' higher education expenditures by scholarship programs, and the providing of free or low-cost accommodation services, can enhance student welfare and turn higher education into an affordable and rational human capital investment. Put differently, policies aiming to increase student welfare can facilitate the access of low socioeconomic groups to higher education which was once reserved for high socioeconomic groups. However, the fact that economies of developing countries like Türkiye cannot provide sufficient employment opportunities for higher education graduates restrains the positive effects of support policies. This can also give rise to the expansion of distance education to the detriment of face-to-face education and the increase in dropout rates in programs offering relatively low employment opportunities.

The expansion of accessibility opportunities has contributed to the massification of higher education. However, there are criticisms that such development has failed to satisfy the expectations regarding the addressing of equality problems in higher education (Altbach, 2013, Teichler, 2019). Despite of the rapid rise in student number, the funds allocated to higher education institutions and support agencies have not increased sufficiently, which has led to the steady decline in the expenditure per student (Kurt ve Gümüş, 2015). Thus, higher education institutions have difficulty in providing qualified education to students (Altbach, 2013, Taylor, 2010). Put differently, the public funds have become insufficient due to the massification of higher education. This, in turn, has led families to resort to private funding options (OECD, 2021). In this case, scholarships and loans have become even more important in terms of student welfare, but current indicators show that tuition scholarships and loans, as well as campus and housing facilities, are not adequately offered to students. In addition, the increase in the number of unqualified higher education institutions engaging in "demand absorbing" due to the increasing demand for higher education, the tuition fees of qualified higher education institutions and the very high cost of living in the countries where these universities are located can be listed among the problems that threaten student welfare (Altbach, 2013, Fielden, 2008).

In addition to all these, the problems of the growth of higher education specific to developing countries can be mentioned. People try to meet their education and training needs through distance education programs. They predominantly see such programs not as a lifelong learning opportunity because they do not have sufficient opportunities to access to face-to-face education programs. For example, the number of students enrolled in distance education programs in Türkiye has exceeded the number of students receiving face-to-face education (YÖK, 2022). Moreover, the negativities created by the pandemic have threatened student welfare. Given all these problems, it seems that massification is not adequately supported by policies to ensure student welfare, and that this creates the emergence of new types of inequalities, let alone the reduction of existing ones in higher education. In this context, this paper will analyze the factors that directly or indirectly affect student welfare in the process of massification of higher education. It is important to make it clear through evidence that the growth in higher education can be sustained through supporting student welfare, providing egalitarian and comprehensive accessibility opportunities, offering high quality trainings and research & development

activities. It should also not be overlooked that this is the foundation of higher education's mission of seeking truth through universal and human ideals.

Keywords: student welfare, massification, inequalities

References

- Altbach, P. G. (2013). *The international imperative in higher education*. Boston College, USA.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift, Limited Learning on college campuses*. The University of Chicago Press. USA.
- Fielden, J. (2008). *Global trends in university governance*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Kurt, T.& Gümüş, S. (2015). Trends of financing higher education in the world and recommendations for Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 014-026.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Taylor, M. C. (2010). *Crisis on campus*. New York: Alfred A. Knopf
- Teichler, U. (2019). *Steering in a modern higher education system: The need for better balances between conflicting needs and expectations*. International Centre for Higher Education Research Kassel. Universität Kassel
- YÖK (2022). <https://istatistik.yok.gov.tr/> retrieved on June 13, 2022.

20 YILDA AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI ÜNİVERSİTELERİN DÖNÜŞÜMÜNDE NELERİ BAŞARDI? NELERİ BAŞARAMADI?

Mehmet Durman ^a, Ahmet Selamoğlu ^b, Mete Kurtoğlu, Armağan Erdoğan^a

^aBeykoz Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

^bFenerbahçe Üniversitesi

Bu sempozyum, 2022 yılında yayınlanan ve Türkiye'nin Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)' na dahil olmasının üzerinden geçen 20 yıldaki yükseköğretimin dönüşümünü değerlendiren 20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye kitabından ilham alarak bir değerlendirme yapmayı hedeflemek üzere tasarlanmıştır. Sempozyumda kitabın editörü olan Armağan Erdoğan, Mehmet Durman, Mete Kurtoğlu'na ek olarak uzun yıllar Bologna uzmanı olarak sürece dair önemli katkı ve tanıklığı bulunan Ahmet Selamoğlu da yer alacaktır. Sempozyumda AYA'nın Türkiye'nin son 20 yıllık yükseköğretim vizyonuna, stratejilerine, değerlerine ve uygulamalarına ne ölçüde etkisi olduğu farklı başlıklar çerçevesinde tartışılacaktır.

21. yüzyılın ilk çeyreğinde küresel bilgi toplumuna/ekonomisine geçiş politikaları bağlamında tüm dünyada ulusal yükseköğretim sistemleri ve yükseköğretim kurumları 'küresel eğilimler' olarak adlandırabileceğimiz çok boyutlu ve karmaşık reform süreçleri ile karşı karşıya kaldı. Bu dönemde birçok ülke 'küresel rekabet gücünü' artırmak için yükseköğretim sistemlerini yeniden yapılandırma yoluna gitti. Bu politika eğilimlerinin ana boyutları kitleselleşme, uluslararasılaşma, kalite güvence mekanizmaları, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve hayat boyu öğrenme olarak özetlenebilir. Eş zamanlı olarak tüm bu boyutlarda reform süreçlerini tasarlamak, ulusal yükseköğretim sistemlerinin koşullarına uyarlamak ve etkin bir şekilde uygulamaya geçirmek; politika yapıcılar, yükseköğretim yöneticileri ve üniversitelerin tüm bileşenleri açısından zorlu görevler ortaya çıkardı. Tam da böyle bir dönemde 1999 yılında Avrupa ülkeleri ortak bir yükseköğretim yaklaşımı oluşturmak ve küresel düzeyde rekabet edebilmek, Avrupa içinde iş birliği oluşturabilmek için Bologna Süreci'ni başlattılar. 20 yılı geride bırakan Bologna Süreci; başlangıçtaki hedeflerini, süreç içindeki uygulamaları ile ne kadar gerçekleştirebildiğinden bağımsız olarak yükseköğretim sistemlerinin ortak hedefler doğrultusunda, güvene dayalı bir şekilde koordineli bir şekilde çalıştığı benzersiz bir iş birliği örneğidir. Farklı tarih, kültür, dil ve yönetim yapılarına sahip ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin eğitim-öğretim, araştırma, inovasyon ve uluslararasılaşma rollerini, şeffaflık, kalite ve tanıma ekseninde birleştirmek için bu süre içinde oldukça önemli bir mesafe almıştır. Bunu yaparken yükseköğretim sistemlerinin ve kurumlarının çeşitliliğini, özgünlüğünü, demokratik, özerk ve akademik özgürlük ilkelerini korumayı temel değerler olarak kabul etmiştir. Bologna Süreci'nin ortaya çıkışındaki üç temel dayanak olan ve şeffaf, karşılaştırılabilir ve birbirinin diploma/derecelerini tanıyan bir sistemin bir başka ifadeyle yeterlilikler, kalite güvencesi ve tanıma için ortak araçların oluşturulmasında büyük oranda başarı sağlanmıştır. Süreç ilk ortak reform çalışmalarının ardından 2010 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) olarak ilan edilmiştir. Üye olan ve olmayan pek çok ülkede benzer iş birliklerine ilham kaynağı olmuştur.

Bununla birlikte gelenen süreçte küresel boyutta bir taraftan ekonomik, sosyal, siyasi krizler ve bunların getirdiği genç işsizlik, kitlesel göç dalgaları, radikalleşen ve marjinalleşen yapılar; öte yandan demografik değişiklikler, küresel iklim değişikliği, Covid-19 ve benzer küresel salgınlar, bilginin ve teknolojinin tarihte olmadığı kadar hızlı gelişimi yükseköğretim sistemleri ve kurumları üzerinde çok önemli ve kritik zorluklar oluşturmaktadır. Küresel zorluklara AYA bünyesinde yaşanan koordinasyon, bürokrasi ve yapısal zorlukları da ekleyince başarı oranının düştüğü görülmektedir. Ülkelerdeki fazla bürokrasiye boğulan, hatalı, eksik uygulamalar, farklı öncelikler, ekonomik krizin üniversiteler üzerindeki olumsuz etkileri, Covid-19'ın yükseköğretimin işlevi ve uluslararasılaşmasına getirdiği yeni boyut, özellikle Suriye iç savaşı ve Ukrayna-Rus savaşı sonrasında ortaya çıkan zorunlu göç dalgasının AYA ülkelerine yönelmesi ulusal düzeyde çok daha kesin tedbirleri ve taahhütleri gerekli kılmaktadır. Demografik değişiklikler ve nüfusun yaşlanması, mülteciler gibi yeni gelenlerin sisteme uyum

sağlaması için hayat boyu öğrenme ve önceki öğrenmelerin tanınması konusunda çok daha kalıcı ve gerçekçi planlamaları gerektirmektedir. Benzer şekilde güvene dayalı olmanın en temel dayanağı olan kalite güvencesi sistemlerinin yeterlilikleri şeffaf bir şekilde göstermesi için de çabaların devam etmesi gerekiyor. Bütün bunlara 49 AYA ülkesinden 27 sinin Avrupa Birliği üye ülkesi geri kalan 22 sinin ise AB dışındaki ülkelerden oluşması nedeniyle Avrupa Birliği merkezli yaklaşımların ve programların zaman zaman uygulamada sorun oluşturmalarını da eklemek mümkündür.

2019 yılında 20. yılı kutlanan Bologna Süreci'ne Türkiye 2001 yılından itibaren üye olarak devam ediyor. 2021 yılında ise Türkiye'nin üyeliği 20. yılını tamamladı. Bu yirmi yılın eleştirel bir değerlendirmesi politika yapıcılar, yükseköğretim yöneticileri, yükseköğretim araştırmacıları ve üniversitelerin diğer bileşenleri için yükseköğretim politikalarının bugünü ve geleceği açısından oldukça kapsamlı bulgular ortaya koyuyor. Bu bağlamda bu sempozyum Bologna Süreci'nin başlangıcından itibaren yirmi yıl içerisinde AYA ve Türkiye'de gerçekleşen reformların gelişimini, başarılarını, eksikliklerini ve gelecek vizyonunu değerlendirecektir.

Anahtar Kelimeler: Bologna süreci, Avrupa yükseköğretim alanı, kalite güvencesi, şeffaflık, hesap verebilirlik

Kaynakça

Bologna Süreci <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>

Erdoğan, A., Kurtoğlu, M., ve Durman, M. (2022) *20. Yılında Türkiye'de Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda Güncel Tartışmalar*. Beykoz University Press: İstanbul

TÜRKİYE'NİN AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI BAŞARILARI VE BAŞARISIZLIKLARI

Armağan Erdoğan

Beykoz Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Sempozyuma ilham kaynağı olan kitap ile, Bologna Süreci'nin 20 yılını farklı yönleriyle analiz etmek, Türkiye'de Bologna Süreci üzerine akademik tartışmalara bir kaynak oluşturmak ve Türkiye'de yükseköğretim araştırmaları alanının gelişimine katkı sağlamak hedeflenmişti. Bologna Süreci mekanizmalarının Türkiye'de yükseköğretimin daha nitelikli, daha rekabet edebilir, daha kaliteli ve daha uluslararası arenaya açık hale getireceği beklenirken ne tür zorluklar ortaya çıktığını, hangi alanlarda başarı oranının daha düşük olduğunu, gelecek için ne tür derslerin alınması gerektiğini incelemek gerekiyor. Bu amaçla, yükseköğretim alanında özgün bir bölgesel yaklaşım olan ve küresel ölçekte de birçok ülkeye ilham kaynağı olan Bologna Süreci'nin 20 yılına dair eleştirel bir yaklaşımla ulusal ve uluslararası perspektifleri inceleyen bir kitapta yer alan tartışmaları yükseköğretim çalışmaları araştırmacılarıyla bu konferansta bir sempozyum olarak paylaşmanın önemli bir ihtiyaç olduğunu düşündük. Bu nedenle kitabın ilk bölümünde yer alan "Türkiye'de Bologna Süreci uygulamaları" makalelerden bazı başlıkları bu sempozyumda analiz ederek Türkiye'de Bologna Süreci çalışmaları için önemli bir bellek oluşturmaya katkıda bulunabileceğimize inanıyoruz. Yükseköğretimin güncel gündeminin arka planında kalsa da Bologna Süreci uygulamalarının son yirmi yılda Türk yükseköğretim politikalarına etkilerinin araştırmacılar tarafından yapılacak objektif değerlendirmeleri için yol gösterici olacaktır. Bu yaklaşımla, birçok Bologna üyesi ülkede karşılaşıldığı gibi, Türkiye'de Bologna uygulamalarının (uygulayıcılara çoğu zaman fazla bürokratik ve yorucu gelebilen) teknik uygulamalara indirgenme riskini azaltabileceğini umuyoruz.

1998 yılında Sorbonne Bildirgesi ile birlikte ilk defa olarak Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir. 1999 yılında ise İtalya'nın Bologna kentinde düzenlenen ve 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları'nın imza attıkları Bologna Bildirgesi'yle yükseköğretim alanında bölgesel bir iş birliği örneği haline gelen Bologna Süreci resmen başlamıştır. Temel hedefleri, kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak, yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek, Avrupa Kredi Transfer Sistemini-AKTS (ECTS: European Credit Transfer System) uygulamak, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak olarak sıralanan bu Süreç'in 20 yılda Türkiye'de yükseköğretime ne tür etkiler olduğunu değerlendirmek, aslında Türk yükseköğretim sisteminin son 20 yılını tarihsel bir bakışla değerlendirmeyi de sağlayacak.

Kaynakça

Bologna Süreci, <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>

Erdoğan, A., (2015) *Current and Future Prospects for the Bologna Process in the Turkish Higher Education System*. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies, ed. by Adrian Curaj, Liviu Matei, Remus Pricopie, Jamil Salmi, Peter Scott, Springer.

YÜKSEKÖĞRETİMDE MİKROKREDİLER, YETERLİLİKLER VE KALİTE GÜVENCESİ

Mehmet Durman

Beykoz Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Bologna Süreci'nin üye ülkelerin yükseköğretim sistemleri için dikkat çektiği başlıklardan birisi de yükseköğretimin ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü yetiştirmesini ve böylece mezunların "istihdam edilme" oranını arttırmak olmuştur. Bu kapsamda yükseköğretim mezunlarının değişen iş gücü piyasası koşullarında iş yaşamları boyunca istihdam edilebilir olmasının teşvik edilmesi, mezunların istihdam edilebilirliğini desteklemek için iş dünyası ile sürekli diyalog içerisinde olunması ve öğrenim çıktılarının güncellenmesi, Hayat boyu öğrenme mekanizmaları ile mezunların istihdam edilebilirliğinin desteklenmesi, doktora programlarında disiplinler arası eğitimin ve transfer edilebilir becerilerin geliştirilmesi gibi birtakım yenilikleri Avrupa yükseköğretim gündemine taşımıştır.

Türkiye'deki Bologna Süreci serüvenine baktığımızda ise 2001 yılında üye olduktan sonraki 20 yılda yükseköğretimde Bologna Süreci'nin öngördüğü çok sayıda yasal, yapısal ve yaklaşım değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Bologna Süreci'nin belirlediği hedefler, diğer üye ülkelerde olduğu gibi, yükseköğretim çalışmalarını küresel boyuta ulaştırma konusunda Türkiye için de uygun araçlar sunmaktadır. Yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması ihtiyacı doğrultusunda Türkiye 2001'de Bologna Süreci'ne dahil olduktan sonra Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sürecin uygulanmasında ve takip edilmesinde birinci dereceden sorumlu kurum olarak konumlandı. YÖK sürecin başlangıcından itibaren Bologna Süreci'nin ilgili alt boyutlarına (yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi vb.) yönelik komisyonlar kurmuş ve sürecin uygulanması için gerekli mevzuatı oluşturma çalışmalarını yürütmüştür. 2001 yılında üye olan Türkiye'de Bologna Süreci'ne dair çalışmaların biraz sancılı olduğunu söyleyebiliriz.

Bologna Süreci'nin belki de tek yasal dayanağı olan ve 1997 yılında yürürlüğe giren Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ni Türkiye 2004 yılında imzalamış, 2007 yılında "Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir. 2005-2006 yılından itibaren üniversitelerin mezunlarının diplomalarının tanınırlığını daha artırmak için Diploma Eki verilmeye başlanmıştır. AKTS ve DE ile öğrenci iş yüküne dayalı kredilerin ve yeterliliklere dayalı programların oluşturulması 6111 sayılı kanun kapsamında 2547 sayılı Yükseköğretim kanununun 44. ve 46. Maddelerine eklenmiştir. Böylece öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin ders için harcadığı ders içi ve dışı faaliyetlere ayırdığı zaman üzerinden hesaplanan kredilerle ulusal sisteme yansıtıldı. Bütün bunların yanında Hayat Boyu öğrenmenin bir gereği olan önceki öğrenmelerin tanınması ve mikro kredilerin oluşturulması yükseköğretim sisteminde henüz tam olarak yansıtılmış durumda değildir.

YÜKSEKÖĞRETİM PLANLAMASINDA ÖĞRENCİLER NEREDE YER ALMALI? SOSYAL BOYUT KAVRAMI'NA YENİDEN BAKIŞ

Mete Kurtoğlu

Bologna Süreci bütün üye ülkelerde ve Türkiye’de ortak bir yükseköğretim sistemine oluşturmaya yönelik kavramsal çerçeveyi de oluşturmuştur. Bu kavramlardan birisi ise öğrencilere ilişkin olarak geliştirilen “sosyal boyut” kavramıdır. Yükseköğretime erişen, devam eden, mezun olan öğrencilerin toplumun bütün kesimlerini temsil etmesi olarak tanımlayabileceğimiz sosyal boyut kavramı, yükseköğretimin ana unsuru olan öğrenciye dair kapsamlı ve sistematik bir yaklaşımı da geliştirmiştir.

Yükseköğretime erişen, yükseköğretime katılan ve yükseköğretimi tamamlayan öğrenci gruplarının toplumların çeşitliliğini yansıtmaları için gerekli politikaların üye ülke hükümetlerince geliştirilmesi, veri-temelli sosyal boyut politikalarının oluşturulabilmesi için öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişi ve öğrenci deneyimlerini (eğitim-öğretim, barınma, yaşam masrafı vb.) ülke temelli ve Avrupa düzeyinde karşılaştırılabilir olarak tespit etmek üzere EUROSTUDENT araştırma projesinin düzenli olarak uygulanması, öğrenciler için uygun çalışma ve yaşam şartları oluşturulması, yükseköğrenime erişimi artırmak ve yükseköğrenimin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak, ve dezavantajlı öğrenci gruplarının hükümetler tarafından desteklenmesi gibi başlıklarda yükseköğretim sistemlerinin planlama yapmasının önü açıldı. Bununla birlikte birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de ilk reformlar bu tür yapısal alanlarda ve nispeten şekilsel olarak, içselleştirilmeden yapıldı.

Genç nüfusun fazla olduğu, yükseköğretime erişimin oldukça rekabetçi olduğu ve ulusal bir seçme ve yerleştirme sistemine dayandığı Türkiye’de sosyal boyut alanında çok fazla farkındalık ve ilerleme sağlandığı söylenemez. Her ne kadar ÖSYM tarafından yapılan seçme ve yerleştirme sınavları her liseyi bitiren öğrenciye başvurma hakkı tanıdığı için fırsat eşitliği gibi görünse de sosyo-ekonomik, bölgesel, cinsiyet ve diğer parametrelere bağlı olarak kimlerin yükseköğretime erişmekte zorluk çektiği, kimlerin eriştikten sonra devam etmekte zorlandığı, kimlerin karar mekanizmalarında temsil edilebildiği gibi soruların cevaplarına dair kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır.

Türkiye’de Bologna Süreci ile ilgili çalışmalar 2005 yılından itibaren yoğunlaşmıştır. Bunda Türkiye’nin 2004 yılından AB Eğitim ve Gençlik Programlarına tam üye olmasıyla birlikte üniversitelerde hareketlilik programlarının başlaması etkili olmuştur. Yine aynı yıllarda öğrenci konseyleri yönetmeliği yayınlanarak, öğrencilerin yükseköğretimde karar mekanizmalarında yer almaları teşvik edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin değişim programlarından faydalanabilmesi için derslerin yeterliliklerinin şeffaf bir şekilde tanımlanması, kredilerinin iş yüküne göre oluşturulması AKTS gibi yapısal araçların ivedilikle uygulanmasını zorunlu kıldı. Sempozyumun bu bölümünde sosyal boyut kavramı üzerinden öğrencinin yükseköğretim karar süreçlerinde ve planlamasında ne tür bir rolü olması gerektiğine dair Bologna Süreci uygulamalarından hareketle bir tartışma yapılacaktır.

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI VE TÜRK ÜNİVERSİTELERİNİN GÜNDEMLERİ

Ahmet Selamoğlu

Fenerbahçe Üniversitesi

Sempozyumun bu oturumunda Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın öngördüğü ilkelerin, araçların ve vizyonun, YÖK'ün koordinasyonunda Üniversitelerde ne şekilde algılandığı, uygulandığı ya da uygulanmadığına ilişkin farklı üniversite örneklerinden yola çıkarak bir değerlendirme yapılacaktır. Özellikle 2008-2013 yılları arasında YÖK koordinasyonunda yürütülen Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projeleri Bologna Süreci'nin yükseköğretime getireceği faydaların daha geniş kitlelere ulaştırıldığı, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi ve kredilerin tanınması konularında yasal dayanağın ve ikincil mevzuatın oluşturulduğu yıllar oldu.

Bu dönemde yükseköğretimin ulusal bir otorite olan YÖK tarafından koordine edilmesi Bologna Süreci'nin reformlarının ulusal düzeyde planlanması ve üniversitelere uygulama süreçleriyle ilgili yol gösterilmesi bakımından itici bir güç oldu. Ancak Bologna Süreciyle ilgili dinamizmin yüksek olduğu bu dönemde dahi Bologna başlıklarını yükseköğretimin temel işlevleriyle ilişkilendiren bütünsel bir yaklaşım uygulandığını söylemek pek mümkün değildir. Gerek YÖK'de gerek üniversitelerde genele yayılmayan, kısıtlı bir grubun ya da belli birimlerin sorumluluğuna bırakılan bu çalışmalar hedeflenen ilkelerin kurumsallaşmasını, içselleştirilmesini ve etki alanını sınırladığıdır. Ayrıca uygulamaların tamamının isteyerek ve “gönüllü” bir şekilde gerçekleştiğini söylemek güçtür.

Bazı reform çalışmaları Bologna Süreci ile başlatıldığı halde ulusal ve kurumsal düzeyde bu bağlantı ya görmezden gelinmekte ya da örtük bir şekilde kabul edilmektedir. Bir kısmında ise farkındalık düzeyi oldukça düşük seyretmektedir. Bologna Süreci'nin önerdiği araçların uygulanması, yerleşmesi ve yükseköğretimin dışa açık, katılımcı, çağdaş ilkelere dayalı olarak yürütülmesine katkı sağlamak için ulusal ve kurumsal düzeyde oldukça yoğun bir çaba ve emek verilmiştir. Bunlar çoğunlukla özverili, gönüllü çabalar olarak sunulmuştur. Bununla birlikte farklı sebeplerle (diğer üye ülkelerde olduğuna benzer şekilde) itirazlar ve karşı çıkışlar da olmuştur. İtirazların bazıları Bologna araçlarının neoliberal düzenin yükseköğretimi piyasalaştırdığından hareket ederken, bazıları bilgi eksikliği nedeniyle Bologna'nın bir AB programı olduğu gerekçesiyle AB karşıtlıklarına dayandırmışlardır. Uygulama ayağında yer alan bazı akademisyenler ise kendilerine getireceği iş yükü nedeniyle uzak durmayı tercih etmişlerdir.

20 yıllık uygulamaların ve tecrübelerin ardından Türkiye için yükseköğretimin önümüzdeki 20 yılına ne tür hedeflerle girmesi gerektiğini ulusal ve kurumsal düzeyde planlanması yükseköğretim sisteminin ve Türkiye'nin rekabet gücünü artıracaktır.

VAKIF ÜNİVERSİTELERİ VE ULUSLARARASILAŞMA

Betül Bulut Şahin

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Son yıllarda yükseköğretim sistemleri ve üniversiteler için uluslararasılaşma oldukça önemli bir kavram haline gelmiştir. Uluslararasılaşma pratikleri üniversite kurumunun tarihi kadar eski olsa da (De Wit, 2002; Enders, 2004), özellikle son yirmi yılda, yükseköğretim artık sadece ulusal düzeyde değerlendirilebilecek bir olgu olmaktan çıkmıştır (Qiang, 2003) ve giderek artan rekabet içinde uluslararasılaşma üniversiteler için kaçınılmaz hale gelmiştir.

Bu kavramsal değişimde, ilk olarak küreselleşmenin rolünü ele almak gerekir. Alan yazında birbirinin yerine kullanılsa da küreselleşme ve uluslararasılaşmanın farklı olduğunu vurgulamak önemlidir. Uluslararasılaşma farklı ülkeler arasındaki ilişkileri vurgularken, küreselleşme ülkelerin aralarındaki farklılıkları yok saymaktadır. (De Wit, 2002). Bu nedenle, küreselleşme kimi zaman uluslararasılaşmanın getirdiği olumlu değerlerle çatışabilir. Diğer yandan, neo-liberal politikalar üniversitelerdeki değişimde önemli rol oynamıştır. Kuşkusuz üniversitelerde uluslararasılaşma pratiklerinin artmasında 1980'lerden sonra ortaya çıkan bu politikaların da etkisi olmuştur. Artan rekabetle ilişkili olarak üniversiteler üzerinde uluslararasılaşma lehinde baskılar oluşmaktadır (Luijten-Lub, 2007). Diğer bir deyişle, uluslararasılaşma rekabet için kullanılan araçlardan biri haline gelmiştir. Bilginin ticareti yapılabilen uluslararası bir meta haline gelmesi de (Varghese, 2008) üniversitelerin tarihsel misyonlarından farklı roller edinmelerine neden olmuştur.

Buna ek olarak, uluslararasılaşma yükseköğretim kurumları için yeni bir stratejik hedef haline gelmiştir (Yılmaz, 2013). De Wit ve Hunter (2014), uluslararasılaşma anlayışının marjinal bir ana akım faaliyeti olmaktan çıkarak üniversitelerin stratejilerinin ayrılmaz bir parçası olmaya doğru radikal bir değişime uğradığını savunmuşlardır. Bir diğer ifadeyle, uluslararasılaşma yükseköğretim kurumlarında tek bir birimin işi olarak görülmekten çıkmış, üniversiteler uluslararasılaşma stratejilerini kurumun tüm işlevlerini kapsayacak şekilde yaygınlaştırmışlardır. Yaygınlaşan uluslararasılaşma politikaları ve uygulamaları, üniversiteler için kaçınılmaz bir stratejik seçenek haline gelmiştir ve bu kavram tüm yapılarına ve işlevlerine nüfuz etmiştir. Diğer bir deyişle, uluslararasılaşma kurum politikalarının asli bir unsuru haline gelmiştir.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak, Türk yükseköğretim sistemi de uluslararasılaşmaya gittikçe artan bir önem vermektedir. Hem ulusal düzeydeki merkezi kuruluşlar hem de kurumsal düzeyde üniversiteler uluslararası iş birliklerini artırmayı önemli bir hedef olarak benimsemiştir. Türkiye özelinde bakıldığında uluslararasılaşma Türk üniversiteleri için de oldukça önemli bir kavramdır. Türk üniversiteleri, Knight (2015) tarafından geliştirilen tipolojiye göre klasik uluslararasılaşma modelini benimsemiştir. Buna göre, uluslararası iş birlikleri, öğrenci ve öğretim üyesi değişimi ve kültürlerarası etkinlikler uluslararasılaşmanın en çok kullanılan araçlarıdır. Ancak, ortak diploma veya şube kampüs gibi uygulamalar Türk üniversiteleri arasında pek yaygınlaşmamıştır. Erasmus Programı da Türk üniversiteleri için önemli bir uluslararasılaşma pratiği oluşturmuş, bu programı neredeyse tüm Türk üniversiteleri benimsemiş ve binlerce öğrenci ve personel bu programdan yararlanmıştır.

Vakıf üniversiteleri özelinde bakıldığında ise, üniversite sınavından yüksek puanlı öğrencileri çekmek ve mevcut kontenjanlarını doldurarak planlanan öğrenci harcı gelirlerine ulaşmak gibi amaçlarla vakıf üniversitelerince uluslararasılaşma önemsenmektedir. Bu çalışmada, vakıf üniversitelerinin uluslararasılaşma stratejilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de şu anda toplam 77 vakıf üniversitesi bulunmaktadır, ancak bu çalışmada 25 vakıf üniversitenin stratejik planı kamuya açık olduğundan, 25 üniversite çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Yapılan doküman analizinde kurumların uluslararasılaşma ile ilgili hangi hedeflere daha çok yer verdiği ve bu hedefleri hangi amaçlara ulaşmak için kullandıkları incelenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, vakıf üniversiteleri arasında stratejik hedefler bakımından birçok benzerlik bulunmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen stratejik planların hepsinde uluslararasılaşmaya yer

verilmiştir. Bu da açıkça, uluslararasılaşmanın bu üniversitelerin gelecek hedeflerinin ayrılmaz bir parçası olduğunun ve uluslararasılaşmanın getireceği potansiyel faydalardan kurumsal ve kişisel olarak yararlanma amaçlarının olduğunu göstermektedir. Vakıf üniversitelerinin stratejik önceliklerinin çoğunlukla uluslararası araştırma projelerine katılma (21), uluslararası öğrenci çekme (19), yabancı dilde eğitim yapma (19), uluslararası akademisyenler istihdam etme (13) ve uluslararası yayın yapma (12) üzerine odaklandığı görülmüştür. Ancak, hedefler ayrıntılı olarak incelendiğinde, genellikle uluslararasılaşmanın tek başına bir anlam ifade etmediğini, başka stratejik hedeflere ulaşmada bir araç olarak olarak tanımlandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: uluslararasılaşma, stratejik planlama, vakıf üniversiteleri

Kaynakça

- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport, CT: Greenwood.
- De Wit, H. ve Hunter, F. (2014). Europe's 25 years of internationalization: the EAIE in a changing world. *International Higher Education*, 74, 14-15.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalization and the nation state: recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47, 361-382.
- Knight, J. (2015). International universities: misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121.
- Luijten-Lub, A. (2007). *Choices in Internationalization*. CHEPS/UT: Czech Republic.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.
- Varghese, N.V. (2008). *Globalization of higher education and cross-border student mobility*. Research Paper by UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Yılmaz, D.V. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21.yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 169-176.

YURT DIŞINA LİSANSÜSTÜ ÖĞRENİM GÖRMEK ÜZERE GÖNDERİLECEK ÖĞRENCİLERİ SEÇME VE YERLEŞTİRME (YLSY) BURS PROGRAMI İDARİ PERSONEL MEMNUNİYET ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Berra Alibaşıç*, Okan Çoban*, Uğur Özbek*, Alparslan Okur* ve Mehmet Barış Horzum*

*Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

*Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

*Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye

Akademik ve sosyal açıdan ülkelerin nitelikli insan gücü kalitelerini artırarak yaşanan sorunlara çözüm üretilmesinin sağlanması bakımından lisansüstü öğrenimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Ülkelerin uluslararası çapta bilim, teknik ve sanat alanlarındaki gelişmelerden daha fazla yararlanarak ulusal gelişime ivme kazandırmak ve ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli insan gücünü yetiştirmek amacıyla dünya çapında devletler tarafından sağlanan birçok yüksek öğretim burs programı bulunmaktadır. Ülkemizde 1929 tarih ve 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” ile üniversiteler ve kamu kurumlarına nitelikli insan gücü yetiştirilmesi ile 1981 tarih ve 2547 sayılı kanunla üniversitelere öğretim üyesi yetiştirilmesi amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmesi kapsamında yapılan yasal düzenlemeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1929 yılından itibaren üniversitelerin akademik personel ihtiyacının karşılanması ve kamu kurum ve kuruluşların yetişmiş insan kaynağının sağlanması amacıyla Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) burs programı kapsamında her yıl yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere bursiyerler gönderilmektedir. Burs programı ile öğrenim gören bursiyerlerin burs programına yönelik memnuniyet düzeylerinin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi burs programının etkililiğinin artırılması, burs süreci ve burs sonrası süreçler hakkında olumlu, olumsuz etkiye sahip değişkenlerin belirlenmesi, veriye dayalı politika düzenlemeleri ile nitelikli insan kaynağına yapılan yatırımların etki düzeylerinin artırılmasının sağlanması bakımından katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda çalışmanın amacı; YLSY burs programının etkililiğine yönelik idari personel memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

İdari personel memnuniyet formu oluşturulurken akademik personeller için gerçekleştirilmiş olan akademik personel memnuniyet formu maddeleri kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından akademik personel memnuniyet formu maddeleri idari personellere uygun olarak düzenlenerek oluşturulmuştur. Bu düzenlemeler akademik faaliyetler ile ilgili maddeleri içermektedir. 26 madde ve 5 faktörden oluşan ölçeğe yönelik görünüş ve kapsam geçerliği için YLSY burs programı kapsamında yurtdışında öğrenimini tamamlamış ve çalışmaya gönüllü katılımı kabul eden sekiz uzmandan, uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde ölçeğin düzeltmeleri yapıldıktan sonra ölçek beş katılımcıya pilot olarak uygulanmış ve anlaşılması zor bulunan maddeler için düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu tekrar uzman görüşleri alınmış ve ölçek hedef kitleye uygulanarak ölçeğin faktöriyel geçerliği ile güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını YLSY burs programından bursiyer olarak yararlanmış 200 idari personel oluşturmuştur. DFA için kullanılan verilerdeki katılımcılardan 11’i kadın ve 189’u ise erkektir. Ölçeğin analizlerinde faktöriyel geçerlik için doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliği için yakınsama ve ayırt edici geçerlik ve güvenirlik için ise Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlik katsayılarına bakılmıştır.

İdari personel memnuniyet formu oluşturulduktan sonra akademik personel için geliştirilen memnuniyet formundaki yapının idari personeller için de çalışıp çalışmadığının sınanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA’da ilk olarak ölçme aracının 5 faktörlü yapısındaki modelin uyumu sınanmıştır. Daha sonra DFA’da her bir madde için elde edilen standart çözüm, t ve R2 değerleri incelenmiştir. Elde edilen standart çözüm, t ve R2 değerleri 26 maddenin ait olduğu faktörler ve ölçek için önemli olduğu ve modeli oluşturan t değerlerinde sorun olmadığı için istatistiki açıdan da anlamlı olduğu görülmüştür. DFA işlemlerinde ölçeğe yönelik RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI uyum indeks değerlerine bakılmıştır. Analiz işlemleri sonucu elde edilen uyum indeks değerleri ölçeğin

geçerli bir yapısının olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik ise ayırt edici ve yakınsama geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin elde edilen 5 faktörünün Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerleri incelendiğinde ölçeğin ayırtedici geçerliğinin olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğine yönelik olarak ise Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlik katsayı değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin her bir faktörü ve toplamı için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlik katsayı değerleri ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu tespit edilmiştir.

Tüm bu işlemler sonucunda 26 madde ve 5 faktörden oluşan YLSY burs programı idari personel memnuniyet ölçeği elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda YLSY burs programına yönelik idari personel memnuniyet ölçeğinin geçerli ve güvenilir yapıda olduğu görülmüştür.

*Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 122G002 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yüksek öğretim, YLSY burs programı, memnuniyet, ölçek geliştirme, idari personel

BİR 'MİŞ GİBİLİKLER' KURUMU OLARAK ÜNİVERSİTE

Mete Kurtoğlu

Bu yuvarlak masa önerisinde, 2017 yılında doktora tez çalışmam kapsamında yükseköğretim uzman ve yöneticileri tarafından yükseköğretim alanının çeşitli boyutlarında dile getirilen 'miş gibilikleri' yükseköğretim araştırmacıları olarak nasıl ele alabileceğimizi ve kuramsallaştırabileceğimizi tartışmaya açmak istiyorum. Aşağıda alt boyutlarını listeleyeceğim bu "miş gibilikler" yalan söyleme, sahtecilik, gerçeklerden kaçınma gibi eylemleri içermektedir. Bu eylemler farklı bağlamlarda Türkiye toplumu ve siyaseti için yaygın bir kültürel gözlem olarak ortaya konulmaktadır. Ancak söz konusu olan üniversite kurumu olduğunda durum daha özel bir dikkati gerektirmektedir. Üniversitelerin web sayfalarında temel ilkeler ve değerler olarak yer verilen; hakikate bağlılık, bilim etiği, akademik dürüstlük, liyakat ve şeffaflık gibi değerler ile bu 'miş gibilik' eylemleri arasındaki çatışma çelişkiler bir örgüt olarak üniversiteyi anlamak ve analiz etmek için daha somut ancak karmaşık bir resmi ortaya koyuyor olabilir. En basit ifadeyle, üniversiteler ve bileşenleri kendi toplumsal meşruluk dayanaklarını kendi eylemleri ile neden ortadan kaldırmaktadırlar? Bu durumun toplumsal, örgütsel ve bireysel düzeylerdeki analizleri hangi kuramsal yaklaşım ve metodolojilerle mümkündür?

Bulgularda öne çıkan bazı müş gibilik örnekleri: 1. EUA değerlendirmesi, Kalite Kurulu kurumsal değerlendirmesi, AKTS ve Diploma Eki başvurularigibi resmi süreçlerde iyi yönleri öne çıkarıp eksiklikleri gizleme, yalan beyanda bulunma; 2. Uluslararası sıralamalarda daha yüksek puan almak için verileri manipüle etme; 3. Akademisyenlerin yağmacı dergilerde yayın yapmaları, atıf ağları, parayla tez yazımı vb.; 4. Eğitim süreçlerinde TYYÇ de ya da Bölüm çıktılarında belirtilen yetkinliklerle gerçekte alınan eğitimin örtüşmemesi (örneğin İngilizce seviyesi B1 ya da mühendislik eğitiminin işletmeci yetiştirmeye dönüşmesi gibi). 5. Teknokentlerde vaad edilen inovasyon ve ekonomik çıktıları yerine getirmeyen ancak vergi indirimi, girişimcilik hibeleri gibi olanaklardan yararlanan akademisyen şirketleri.

Burada üniversite yönetimlerinin ve akademisyenlerin birçok boyutta varsayılan ilke ve değerleri ile çelişkili ve sistematikleşen eylemlerini görebiliriz. Bunlar çoğu durumda 'herkesin bildiği sır' niteliğindedir. Ancak yükseköğretim araştırmacıları olarak veri kaynağımız resmi raporlarla sınırlı kaldığında gerçek yaşamdaki bu örüntüleri göremeden yükseköğretim politikaları tartışıyor olabiliriz. Tez çalışmam bu çerçevede tasarlanmadığı için bu veriler belirli bir kuramsal çerçeve ve yöntemle dayandırarak analiz etmeme çok uygun değildi. Ancak bu bulgular, farklı üniversitelerdeki idari ve akademik görevlerim sırasındaki deneyim ve gözlemlerimle de oldukça örtüştüğünden ve yükseköğretim araştırmalarında örgütsel antropoloji alanından etnografik çalışmalara kapı aralayabileceği için bulguları diğer araştırmacılarla tartışmaya açmak istiyorum. Böylece bu verileri farklı kuramsal yaklaşımlarla ele alma ve diğer araştırmacıların benzer gözlemleri ile genişletme olanağına sahip olacağız. Buradan ortaya çıkacak önerilerle de üniversitelerdeki müş gibiliklerin analizi için ortak araştırmalar tasarlayabiliriz. Başlangıç olarak kuramsal çerçeve olarak performans toplumu, 'audit culture', 'rant seeking behaviour', post-truth çağı tartışmalarından yararlanabileceğimizi düşünüyorum.

Anahtar Kelimeler: müş gibilikler, akademik sahtekarlık, yalancılık, örgütsel antropoloji, etnografi

Kaynakça

- Lyotard, J. (1984). *The Postmodern Condition*. Manchester University Press, 1984.
- Muller, S. M. (2017). Academics as rent seekers: distorted incentives in higher education, with reference to the South African case. *J. Educ. Dev.*, 52, 58-67.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.004>
- Shore, C., & Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), 557-575.

EXPLORING STUDENT WELLBEING PERSPECTIVES: COMMON CHALLENGES AND SUGGESTIONS FOR HIGHER EDUCATION

Gülşah Kısabacak Başgürboğa

American University of the Middle East, Kuwait

One crucial agenda item of higher education in the 21st century is the well-being of included parties. Higher education impacted by economic instability, political imbalance, global migration, climate crisis, natural disasters and many more occurrences has necessitated the research on the wellbeing of students that are central subjects of the system. The purpose of this study has been to unveil the difficulties that have an adverse influence on the well-being of the students who study at sports sciences in a foundation university in Türkiye.

The study has aimed at determining these difficulties and solutions to handle them from the perspectives of the students through semi-structured interviews. To this end, ten students have been interviewed. Six of the participants were females and four of them were males. Thematic analysis has been used to analyze qualitative data and data has been identified, organized, and interpreted to generate major themes revolving around challenges and solutions. In the process of data analysis, the researcher has utilized MAXQDA.

The theoretical framework of this study centers the concept of wellbeing by acknowledging the challenges adversely affecting happiness, success, prosperity of students and investigates prospective suggestions to meet these challenges. To do so, the study has targeted to focus on a specific faculty in a foundation university and has tried to provide a localized perspective while placing these challenges in a wider context in higher education. Moreover, theoretical framework has enabled the researcher to put forward the potential strategies suggested by students to overcome these challenges. The study has revealed that financial hardship has been a source of anxiety for students as many of them are to work part-time. Students, on the top of their academic load, feel overwhelmed by high expectations of their social circles and academic pressure. Feeling worried about their future, students feel stuck between their own desires and expectations of their parents. Expressing lack of support and resource in academia, students expect for more guidance in terms of leadership and socialization opportunities. Furthermore, to struggle with isolation and loneliness, they feel the need to participate in social activities so that they can feel belonging to academia. To be able to resolve such difficulties, students have applied certain strategies.

Employment of certain strategies such as effective time management and stress-relief techniques and cultivating growth mindset have helped them to ease academic pressure. Also, students have underlined the importance of support mechanisms including mentorship programs, counselling services and extracurricular activities that encourage socialization and personal development in academia. Plus, finding a part time job has enabled them to shoulder their financial burden and let them to gain valuable skills; that is, it has opened them a way to take responsibility and gain confidence. In conclusion, this study has highlighted common challenges that students have experienced in faculty of sport sciences in a foundation university in Türkiye. The findings of this study have underlined the fact that financial difficulties, academic pressure, expectations of social circles including parents, anxiety for future, lack of support and resource in academia are to be greatly addressed in higher education by concentrating perspectives of students in higher education. Finally, strategies such as finding a part time job, internalizing personal thinking strategies, seeking support from academia have led students to grow personally and academically and has given path to a constructive environment promoting well-being among students.

Keywords: students' well-being, common challenges and solutions, effective strategies in higher education

References

- Başaran, İ. E., & Arslan, C. (2020). Investigation of psychological capital and psychological well-being: A case study of university students. *Turkish Studies*, 15(4), 1339-1358.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.
- Selçuk, Z., & Güneri, O. Y. (2017). Exploring subjective well-being among Turkish university students: The role of engagement and basic psychological needs satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1567-1591.
- Selçuk, Z. (2019). Life satisfaction and academic achievement: Mediating role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(1), 32-43.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Yıldırım, İ., & Alan, A. K. (2017). Investigation of the relationship between subjective well-being and social support in university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2193-2214.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

NAVIGATING WELLBEING IN HIGHER EDUCATION: INSIGHTS FROM BIBLIOMETRIC ANALYSIS

Elif Bengü^a, Deniz Derinbay Gülmez^b & Fatma Nevra Seggie^c

^a*Abdullah Gül University, Kayseri, Türkiye*

^b*Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye*

^c*Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye*

Wellbeing is a pressing concern in higher education (HE), impacting students, faculty, and staff. Challenges such as family issues, financial difficulties, isolation, social pressures, anxiety, and academic stress underscore the importance of mental health in academia. HE institutions face the critical task of safeguarding the wellbeing of their academic community, prompting extensive research on the subject. The concept of wellbeing goes beyond individual health, encompassing a holistic state of overall wellbeing and sustainability. Sustainability gains importance due to resource concerns, requiring individuals and institutions to contribute to broader sustainability efforts. By doing so, they can experience the benefits of wellbeing, including improved physical health, disease prevention, enhanced psychological functioning, hope, and resilience. Grounded in preventive medicine protocols and personalized approaches, wellbeing promotes a state of holistic health, synergizing physical, mental, and spiritual dimensions. Ensuring wellbeing involves a comprehensive approach, addressing the physical, mental, emotional, environmental, and economic aspects of individuals' lives. Understanding the complexity of wellbeing in HE is crucial for fostering a supportive academic environment, facilitating growth and development among students and academic personnel.

The aim of this study is to reveal the status of studies on wellbeing in HE in the literature with scientific mapping. This bibliometric review of research aimed to contribute to the literature on HE wellbeing by clarifying the theoretical underpinnings of the field. We focused on three research questions: (1) How has the literature on wellbeing in HE grown over time? (2) What insights can be drawn regarding the current direction of the field of wellbeing in HE? (3) What theoretical orientations and lines of inquiry form the foundation for current conceptualizations of wellbeing in HE? Theoretical

The Theoretical Framework of this study is anchored in the concept of wellbeing, which refers to people's evaluations of their lives and their "optimal psychological functioning and experience". Understanding what factors predict changes in a person's wellbeing over time has garnered significant research attention. Previous studies have examined various aspects, including job-related factors such as job stressors, job resources, and the interpersonal environment, as well as personal resources and employees' work-home interfaces. Through these investigations, researchers have identified factors that predict changes in positive wellbeing indicators, such as work engagement, as well as negative indicators like exhaustion and psychosomatic complaints. Moreover, HE institutions play a crucial role in supporting students through two of the most significant life transitions: the transition from school/college to HE and the subsequent transition from university into the workplace. These transitional phases can significantly impact individuals' wellbeing, making them relevant focal points for research in the context of HE wellbeing. The theoretical framework provides the conceptual basis for this study, guiding the exploration of factors influencing wellbeing in the HE setting and shedding light on how these factors can be better understood and addressed to promote a positive and supportive academic environment.

The article employed a bibliometric review to analyze the knowledge base on HE wellbeing. The Web of Science index was used for the document search. The topical focus of the search sought to include HE and wellbeing. The search followed Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines for conducting systematic reviews of research. The search included several document types, including journal articles and reviews. The search used an open start date and continued to the end of April 2023. The search produced 6686 documents. The analysis began with the use of descriptive statistics to identify key trends related to HE wellbeing. In descriptive analyses, visualization was made on the data obtained from the WoS system. Other research questions were

addressed with a range of bibliometric tools. Bibliometric analyses were carried out using VOSviewer software. In this context, the citation (document) and co-citation (document) analysis were used. The review process is ongoing to ensure that the documents align with the scope of the study. The first preliminary findings are expected to be ready for presentation by September.

The review process is ongoing to ensure that the selected documents align with the scope of the study. By September, the conclusion will be shaped more concretely as the analysis and evaluation of the literature progress. The findings of this review are expected to contribute to the literature on wellbeing in HE by clarifying the theoretical underpinnings of the field and identifying potential gaps in knowledge. Limitations: As the review process is ongoing, the findings presented in this abstract are preliminary and subject to change as further analysis is conducted.

Keywords: wellbeing, higher education, bibliometric review, research trends

References

- Hewitt, R. (2019). *Measuring wellbeing in higher education*. <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2019/05/Policy-Note-13-Paper-May-2019-Measuring-wellbeing-in-higher-education-8-Pages-5.pdf> Roberts, R. (2022).
- WeForum (2022). *How universities can support student mental health and wellbeing*. https://www.weforum.org/agenda/2022/03/education-institutions-and-fostering-a-true-culture-of-care/?DAG=3&gclid=CjwKCAjwzo2mBhAUEiwAf7wjkmV6pAJv09p3doNpBcl6vjKW2dPm7GiSjjDKOq9BCB67fquRR19tPxoCtikQAvD_BwE
- Ryan R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic wellbeing. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 141–166.
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of wellbeing. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2(1), 261-293.

A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW ON ETHICAL ISSUES IN HIGHER EDUCATION

Nurcan İnan^a & Zeynep Kızıltepe^b

^a*Marmara University, İstanbul, Türkiye*

^b*Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye*

Description of the Problem

Defined as “the abuse of entrusted power for private gain” Denisova-Schmidt, 2018, p. 61), academic dishonesty is considered as one of the biggest problems of higher education (HE) institutions. It encompasses mostly plagiarism, purchasing essays, theses and/or dissertations, sharing or stealing previously passed work of others (Richardson & Healy, 2019).

Aim of this Ongoing Study

To provide a wider perspective of ethical issues in HE institutions, shed light on professional responsibility, and identify its main critical points.

Conceptual/Theoretical Framework

Ethics is broadly defined as “doing the right thing”, and ethics in HE is explained as responsibilities to create ethical learning environments where “students can learn the principles and traditions of professional practice and develop knowledge and skills to help them become responsible citizens and ethical leaders” (Couch & Dodd, 2005, p. 20). In HE codes of conduct regarding students and academicians should be provided as a basis for ethical behavior as a public good (Rezaee, Elmore, & Szendi, 2001). However, HE institutions may lack capacity hindering quality education due to academic dishonesty, e.g. bribery, collusion, conflict of interest, favoritism, fraud, lobbying, and revolving doors are problems in the HE sector (Denisova-Schmidt, 2018).

Research Method

The mixed-methods design combining bibliometric and content analysis were used to examine 195 Web of Science (WOS) indexed journal articles related to ethical issues in HE in English in the field of educational sciences between 2000 and 2023. Content analysis part is still in progress.

Preliminary Findings

1) The total number of authors who published articles about ethics in HE was 512, out of which 442 authors were not connected to each other but 23 authors were. Paul Prinsloo, for instance, has 2 articles on this subject, and was found to be the most cited author with 338 citations followed by WA Ackett and ML Simmons with 330 citations each. 2) The total number of countries where these studies were done in was 53, out of which 50 countries were not connected to each other; but 36 countries were. The most cited country was the USA with 53 articles followed by England with 31 and Australia with 30 articles. 3) The total number of author keywords were 660, out of which 118 were not connected to each other; but 488 keywords were. The most used keywords were ‘higher education’, ‘ethics’, and ‘ethical issues’. 4) Out of 195 articles, 165 of them received citations and 10 were linked with each other. The most frequently cited article is ‘Tangled up in views...’ by Zeidler, Walker, Ackett, and Simmons published in 2002. 5) The total number of sources of the studies was 141, out of which 121 were not connected each other; but 25 sources were. The most cited journal was Science Education published by Wiley with 330 citations, followed by Journal of Research in Science Teaching with 309, American Behavioral Scientist 301, and Teaching in Higher Education with 204 citations.

Preliminary Discussion Points

Results show that 1) the number of studies being 195 in 23 years, not sufficient amount of work is done in the field of HE on ethical issues; 2) USA is the country which has the highest number of research articles, followed by two other Anglo-Saxon counties namely England and Australia. Türkiye is the 14th

country in the list. 3) Although educational sciences was chosen as the field of study in the WOS search, some psychology journals surprisingly are included and are listed as the top three journals of the list. However, a journal directly related to HE is the 4th in the list.

Conclusion

It is hoped that this study will give a broad picture of the issue to researchers and help them develop anti-corruption strategies within the HE institutions.

Keywords: ethics, academic integrity, higher education, bibliometrics

References

- Couch, S., & Dodd, S. (2005). Doing the right thing: Ethical issues in higher education. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 97(3), 20-26.
- Denisova-Schmidt, E. (2018). *Corruption, the lack of academic integrity and other ethical issues in higher education: what can be done within the Bologna process?* In: Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (Eds.). *European higher education area: The impact of past and future policies*. Springer, 61-75.
- Rezaee, Z., Elmore, R. C., & Szendi, J. Z. (2001). Ethical behavior in higher educational institutions: The role of the code of conduct. *Journal of Business Ethics*, 30, 171-183.
- Richardson, M., & Healy, M. (2019). Examining the ethical environment in higher education. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1089-1104.

**YURT DIŞINA LİSANSÜSTÜ ÖĞRENİM GÖRMEK ÜZERE GÖNDERİLECEK
ÖĞRENCİLERİ SEÇME VE YERLEŞTİRME (YLSY) BURS PROGRAMI AKADEMİK
PERSONEL MEMNUNİYET ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Burak Göl, Yasin Üngören, Deniz Diren Demircioğlu, Şule Yılmaz Özden ve Mehmet Barış Horzum

Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye

Kalkınma çabaları içinde olan ya da belirli ölçüde kalkınma hamlelerinde başarı sağlamış toplumlarda iki belirleyici faktörün rolü önem arz etmektedir. Bu faktörlerden birincisi bu gelişme için gerekli olan nitelikli insan gücü, ikincisi ise ekonomik ve teknik gelişmelerdir. Ayrıca nitelikli insan gücü sayısı toplumların kalkınma düzeyinin belirlenmesinde önemli ölçütlerden birisi olarak görülmektedir. Bu yönüyle ülkeler bilgi toplumu düzeyine ulaşabilme yolunda diğer ülkelere karşı üstünlük elde etme ve elde ettikleri üstünlükleri koruyabilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve özel yetenekli ve başarılı gençlerin ülke ihtiyaçları doğrultusunda bilim alanlarına yönlendirilmesi ve gelişimlerinin sağlanması devletin asli görevleri arasında yer almaktadır.

Ülkemizin ihtiyacı olan alanlarda insan gücü yetiştirilmesine ve planlamasına yönelik ilk yasal düzenleme 1929 tarih ve 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” ile üniversiteler ve kamu kurumlarına nitelikli insan gücü yetiştirilmesi; ilerleyen yıllarda 1981 tarih ve 2547 sayılı Kanunla üniversitelere öğretim üyesi yetiştirilmesi amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmesi şeklinde olmuştur. 1929 yılından itibaren üniversitelerin akademik personel ihtiyacının karşılanması ve kamu kurum ve kuruluşların yetişmiş insan kaynağının sağlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Öğrencileri Seçme ve Yerleştirme (YLSY) burs programı kapsamında her yıl yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere bursiyerler gönderilmektedir.

Bursiyerlerin burs programına yönelik memnuniyet düzeylerinin tespit edilmesi burs programı kapsamında nitelikli insan kaynağına yapılan yatırımların kamu çıkarlarına en iyi şekilde hizmet etmesini sağlamak, burs programının etkililiğinin artırılması, burs sürecinde etkili değişkenlerin belirlenmesi ve veriye dayalı politika düzenlemelerine katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda çalışmanın amacı; YLSY burs programının etkililiğine yönelik akademik personel memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle akademik personel için form geliştirilmiştir. Daha sonra akademik personel memnuniyet ölçeği ve ölçek için elde edilen faktör yapısı doğrulanmıştır.

Burs programının etkililiğine yönelik akademik personel memnuniyet ölçeği geliştirilirken öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve alanyazın taraması sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzuna yönelik görüş ve kapsam geçerliği için YLSY burs programı kapsamında yurtdışında öğrenimini tamamlamış ve çalışmaya gönüllü katılım göstermeyi kabul eden sekiz uzmandan görüşü alınmıştır. Forma yönelik alınan uzman görüşleri doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra formun altı katılımcı ile pilot uygulaması yapılmış ve anlaşılması zor bulunan maddelere yönelik düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda uzmanlardan tekrar görüşleri alınmış ve ölçek hedef kitlede uygulaması gerçekleştirilerek faktöriyel geçerlik ve yapı geçerliği ile güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu YLSY burs programından bursiyer olarak yararlanmış 400 akademisyen oluşturmaktadır. Katılımcı grubundan elde edilen veri seti 200’erli olacak biçimde ilk 200’ü açıklayıcı faktör analizi (AFA), geriye kalan 200 veri ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) işlemleri için kullanılmıştır. AFA için kullanılan verilerin cinsiyet demografik değişkenine göre dağılımı; 67’si kadın ve 163’ü erkek katılımcıdan oluşurken DFA için kullanılan verilerin dağılımı ise 62’si kadın ve 138’i ise erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Ölçeğin analizlerinde faktöriyel geçerlik için AFA ve DFA, yapı geçerliği için yakınsama ve ayırt edici geçerlik ve güvenirlik için ise Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlik katsayıları değerleri incelenmiştir.

AFA sonuçları ölçeğin “akademik ve mesleki gelişimden memnuniyet”, “eğitim süreci ve etkilerinden memnuniyet”, “iletişim ve destekten memnuniyet”, “kişisel ve çevresel algılanan yarardan memnuniyet” ve “danışmanlık sürecinden memnuniyet” olmak üzere 5 faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Ayrıca AFA sonucu ölçme aracının toplam varyansın %66.69’unu açıkladığı tespit edilmiştir.

Akademik personel formunun faktöriyel geçerliğini sınamak ve kuramsal temeli olan yapının eldeki veriler ile doğrulanıp doğrulanmadığını inceleme amacıyla DFA yapılmıştır. DFA’da öncelikle ölçeğin 5 faktör yapısındaki modelin uyumu sınanmıştır. DFA’da her bir madde için ortaya çıkan standart çözüm, t ve R2 değerleri incelenmiştir. Elde edilen standart çözüm, t ve R2 değerleri 26 maddenin ait olduğu faktörler ve ölçme aracı için önemli olduğu ve modeli oluşturan t değerlerinde sorun tespit edilmediği için istatistiki açıdan da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA’da ölçme aracına yönelik RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI uyum indeks değerleri incelenmiştir. Elde edilen uyum indeks değerleri ölçeğin geçerli bir yapısının olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik ayırt edici ve yakınsama geçerlikleri incelenmiştir. Ölçeğin elde edilen 5 faktörünün Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerleri ile ölçeğin ayırtedici geçerliğinin olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin güvenirliğine yönelik olarak Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlik katsayı değerleri incelenmiştir. Ölçeğin her bir faktörü ve toplamı için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık ve kompozit güvenirlik katsayı değerleri ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan işlemler sonucunda 26 madde ve 5 faktörden oluşan YLSY burs programı akademik personel memnuniyet formu elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda YLSY burs programına yönelik akademik personel memnuniyet ölçeğinin geçerli ve güvenilir yapıda olduğu görülmüştür.

*Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 122G002 numaralı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yüksek öğretim, YLSY burs programı, akademik personel, memnuniyet, ölçek geliştirme

ARAŞTIRMACILARIN DEĞERLENDİRİLMESİNDE H-İNDEKSİ SEÇİMİ: GOOGLE SCHOLAR VE WEB OF SCIENCE DEĞERLERİ ARASINDAKİ FARK ÜZERİNE BİR İNCELEME

Murat Güngör, Abdullah Selim Parlakyiğit ve Tarık Tufan

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Problem Tanımı

H-indeksi, bir araştırmacı için “her biri en az h atfı almış h makalesi var” cümlesini kurabileceğimiz en büyük h sayısı olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada, h-indeksi bildiriminde en çok kullanılan veri sağlayıcılarından Google Scholar (GS) ve Web of Science’ın (WoS) sunduğu değerler arasındaki farkın hangi faktörlere bağlı olarak değiştiği araştırılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Araştırmanın temel motivasyonunu, bazı akademisyenlerin GS h-indeksinin WoS h-indeksinden çok daha büyük olduğunun fark edilmesi oluşturmuştur. GS’nin taradığı kaynakların çeşitliliği daha fazla olduğu için bu durum doğal bir sonuç olarak görülebilirdi. Ancak tüm akademisyenler için böyle bir farkın olmaması, hangi faktörlerin bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu konusundaki merakı artırmıştır. Diğer yandan, bazı üniversitelerin öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma yönergelerinde adayın h-indeksini de değerlendirmeye almaları, ancak farklı veri sağlayıcılarından gelen h-indeksi değerlerini kabul etmeleri, bu konuyu araştırmaya değer hâle getiren bir başka unsur olmuştur.

Kavramsal/Teorik Çerçeve

Bireysel performans ölçümü, başta üniversiteler olmak üzere birçok kurum için hedef belirleme ve strateji geliştirme bakımından önem arz etmektedir. Akademisyenlerin de yaptıkları bilimsel çalışmalarla değerlendirilmesi akademik dünyanın vazgeçilmez bir unsurudur. Öğretim üyesi kadrolarına atanmada, doçentlik ve profesörlük gibi unvanlar elde etmede bu değerlendirmeler belirleyici rol oynamaktadır. Bir araştırmacının değerlendirilmesinde; yazdığı makaleler ve kitaplar, sunduğu bildiriler, yayınlarının aldığı atıflar, görev aldığı bilimsel araştırma projeleri ve eğitim-öğretim faaliyetleri temel ölçütler olarak sıralanabilir. Bunlara ek olarak, birtakım göstergeler de günümüzde değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Bu göstergelerden biri, araştırmacının h-indeksidir. H-indeksinin, dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kabul gördüğü söylenebilir. Nitekim bu çalışma çerçevesinde incelenen öğretim üyeliğine yükseltilme ve atanma yönergelerinin üçte birinden fazlasında h-indeksinin değerlendirmeye alındığı görülmüştür.

Çalışmanın Yöntemi

Atfı uygulamaları alana göre değişkenlik gösterebileceği için, h-indeksinin farklı alanlarda çalışan bilim insanlarını kıyaslamada kullanılmaması gerektiği bilinmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’deki 48 devlet üniversitesinin endüstri mühendisliği bölümünde görev yapan toplam 475 öğretim üyesinin GS’ye ve WoS’a göre hesaplanan h-indeksi değerleri istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir.

Bulgular

GS h-indeksi değerinin WoS değerine göre hemen her zaman daha yüksek çıktığı ve öğretim üyesinin WoS h-indeksi düştükçe iki veri sağlayıcının sunduğu değerler arasındaki farkın artma eğiliminde olduğu görülmüştür. Daha kesin bir ifadeyle, GS ve WoS h-indeksi değerleri sırasıyla h(GS) ve h(WoS) ile gösterilirse, h(GS)/h(WoS) oranının WoS h-indeksi düşük akademisyenlerde daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca bölümün üniversite giriş sınavındaki taban puanı düştükçe, akademik kadrosunun ortalama h-indeksinin düşme, iki veri sağlayıcının sunduğu değerler arasındaki farkın ise artma eğiliminde olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma

Ulusal yayınların h(GS)/h(WoS) oranını artıracak göz önüne alınarak, bu oranın yüksekliğinin ulusal literatüre ve yayıncılığa katkı sağlamak adına akademisyenin bilinçli tercihi yansıttığı öne sürülebilir. Ancak öğretim üyeliğine yükseltme ve atanma yönergelerinde, doçentlik kriterlerinde, Akademik Teşvik Yönetmeliği'nde indeksli (WoS tarafından taranan) yayınlara verilen değer düşünüldüğünde, bu sav pek gerçekçi durmamaktadır. Dolayısıyla, h(GS)/h(WoS) oranının WoS h-indeksi düşük akademisyenlerde daha yüksek çıkmasının temel sebebinin, indeksli yayın yapmakta zorlanan akademisyenlerin, akademik hayatta kalabilmek için ister istemez “az ve değerli”den “çok ve bayağı”ya yönelmesi olduğu ileri sürülebilir. Bunda akademisyenlerin üzerinde etkisini gün geçtikçe daha çok hissettiren “publish fast or perish” (hızlı yayın üret ya da yok ol) baskısının da payı olsa gerektir. Bölümün üniversite giriş sınavındaki taban puanı düştükçe akademik kadrosunun ortalama h-indeksinin düşme eğiliminde olması ise ülkemiz üniversitelerinin kalitelerindeki değişkenliğin bir göstergesidir.

Sonuçlar

Eşit şartlarda ve tartışmaya mahal bırakmayacak bir değerlendirme yapılabilmesi adına, öğretim üyeliğine yükseltme ve atanma yönergelerinde h-indeksi bildirimi için hangi kaynağın kullanılacağı belirtilmelidir. Mühendislik bölümleri için WoS verilerinin GS'ye göre daha güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca, orijinal h-indeksi yerine, makalelerdeki yazar sayısı ve sırasını dikkate alan h-indeksi varyantlarının kullanımı daha adil bir değerlendirme yapmayı sağlayabilir. Bununla birlikte, yayın ve atıf temelli sayısal göstergelerin, bilim insanının çok yönlü profilinin sadece bir yüzünü gösterebileceği, hatta bunda bile her zaman başarılı olamayacağı unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: h-indeksi, h-endeksi, Hirsch indeksi, Google Scholar, Web of Science

Kaynakça

- Aksnes, D. W., Langfeldt, L., & Wouters, P. (2019). Citations, Citation Indicators, and Research Quality: An Overview of Basic Concepts and Theories. *SAGE Open*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/2158244019829575>
- Al, U. (2008). Bilimsel Yayınların Değerlendirilmesi: h-endeksi ve Türkiye'nin Performansı. *Bilgi Dünyası*, 9, 263–285. <https://doi.org/10.15612/bd.2008.307>
- Alonso, S., Cabrerizo, F. J., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2009). h-Index: A review focused in its variants, computation and standardization for different scientific fields. *Journal of Informetrics*, 3, 273–289. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2009.04.001>
- Ayaz, S., & Masood, N. (2020). Comparison of researchers' impact indices. *PLoS ONE*, 15, 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233765>
- Bar-Ilan, J. (2008). Which h-index? - A comparison of WoS, Scopus and Google Scholar. *Scientometrics*, 74, 257–271. <https://doi.org/10.1007/s11192-008-0216-y>
- Barreto, M. L., Aragao, E., Sousa, L. E., Santana, T. M., & Barata, R. B. (2013). Differences between h-index measures from different bibliographic sources and search engines. *Rev Saude Publica*, 47, 1–7. <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2013047004533>
- Bi, H. H. (2022). Four problems of the h-index for assessing the research productivity and impact of individual authors. *Scientometrics*. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04323-8>
- Bornmann, L., Mutz, R., & Daniel, H. (2008). Are There Better Indices for Evaluation Purposes than the h Index? A Comparison of Nine Different Variants of the h Index Using Data from Biomedicine. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59, 830–837. <https://doi.org/10.1002/asi.20806>
- Burrows, R. (2012). Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *Sociological Review*, 60, 355–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02077.x>

- Butson, M. J., & Yu, P. K. (2010). The first author h-index (hfa-index): levelling the field for small and large institute medical and science scholars. *Australasian Physical and Engineering Sciences in Medicine*, 33, 299–300. <https://doi.org/10.1007/s13246-010-0038-0>
- Cabezas-Clavijo, A., & Lopez-Cozar, E. D. (2013). Google Scholar and the h-index in biomedicine: The popularization of bibliometric assessment. *Medicina Intensiva (English Edition)*, 37, 343–354. <https://doi.org/10.1016/j.medine.2013.05.002>
- Chapman, C. A., Bicca-Marques, J. C., Calvignac-Spencer, S., Fan, P., Fashing, P. J., Gogarten, J., . . . , & Stenseth, N. C. (2019). *Games academics play and their consequences: How authorship, h-index and journal impact factors are shaping the future of academia*. Proceedings of the Royal Society B, 286, 1–9. <https://doi.org/10.1098/rspb.2019.2047>
- Dalgıç, Ö. N., Geldi, M., & Kartal, E. (2022). Yabancı diller bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin Scopus veri tabanındaki yayın performanslarının değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 991–1021. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1193070>
- Edwards, M. A., & Roy, S. (2017). Academic Research in the 21st Century: Maintaining Scientific Integrity in a Climate of Perverse Incentives and Hypercompetition. *Environmental Engineering Science*, 34, 51–61. <https://doi.org/10.1089/ees.2016.0223>
- Fong, E. A., & Wilhite, A. W. (2017). Authorship and citation manipulation in academic research. *PLoS ONE*, 12, 1–34. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187394>
- Fowler, J. H., & Aksnes, D. W. (2007). Does self-citation pay? *Scientometrics*, 72, 427–437. <https://doi.org/10.1007/s11192-007-1777-2>
- Google Scholar (2023). Erişim adresi <https://scholar.google.com> (1 Mart 2023).
- Hancı, V., Altuntaş Uzun, G., Aksoy, M., Bozkurt, S., Otlı, B., Özçelik, M., . . . , & Gökmen, N. (2021). H-index and Bibliometric Analysis of Scientific Production Parameters of the Assistant Academic Anesthesiology and Reanimation Specialist in Educational Institutions in Turkey. *Journal of Academic Research in Medicine*, 11, 234–240. <https://doi.org/10.4274/jarem.galenos.2021.42714>
- Hirsch, J. E. (2005). *An index to quantify an individual's scientific research output*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102, 16569–16572. <https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102>
- Işık, D. (2021). Akademisyenlerin ResearchGate ve Google Scholar Citations Kullanımları Üzerine Bir İnceleme: Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri Üzerine Bir İnceleme. *Bilgi Yönetimi Dergisi*, 4, 240–263. <https://doi.org/10.33721/by.928614>
- Jensenius, F. R., Htun, M., Samuels, D. J., Singer, D. A., Lawrence, A., & Chwe, M. (2018). The Benefits and Pitfalls of Google Scholar. *PS: Political Science & Politics*, 51, 820–824. <https://doi.org/10.1017/S104909651800094X>
- Karamustafaoğlu, O. (2009). On the evolution of Journal of Biological Education's Hirsch index in the new century. *Journal of Turkish Science Education*, 6, 13–18.
- Koltun, V., & Hafner, D. (2021). The h-index is no longer an effective correlate of scientific reputation. *PLoS ONE*, 16, 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253397>
- Lindsey, D. (1989). Using citation counts as a measure of quality in science. *Scientometrics*, 15, 189–203. <https://doi.org/10.1007/BF02017198>
- Lopez-Cozar, E. D., Robinson-Garcia, N., & Torres-Salinas, D. (2014). The Google Scholar Experiment: How to Index False Papers and Manipulate Bibliometric Indicators. *Journal of the*

- Association for Information Science and Technology*, 65, 446–454.
<https://doi.org/10.1002/asi.23056>
- Martin-Martin, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M., & Lopez-Cozar, E. D. (2018). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: a systematic comparison of citations in 252 subject categories. *Journal of Informetrics*, 12, 1160–1177. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.09.002>
- Martin-Martin, A., Thelwall, M., Orduna-Malea, E., & Lopez-Cozar, E. D. (2021). Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and OpenCitations' COCI: a multidisciplinary comparison of coverage via citations. *Scientometrics*, 126, 871–906. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03690-4>
- Mikki, S. (2010). Comparing Google Scholar and ISI Web of Science for earth sciences. *Scientometrics*, 82, 321–331. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0038-6>
- Minasny, B., Hartemink, A. E., Mcbratney, A., & Jang, H. J. (2013). Citations and the h index of soil researchers and journals in the Web of Science, Scopus, and Google Scholar. *PeerJ*, 1–16. <https://doi.org/10.7717/peerj.183>
- Prins, A. A., Costas, R., van Leeuwen, T. N., & Wouters, P. F. (2016). Using google scholar in research evaluation of humanities and social science programs: A comparison with Web of Science data. *Research Evaluation*, 25, 264–270. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvv049>
- Ren, X., Su, H., Lu, K., Dong, X., Ouyang, Z., & Talhelm, T. (2016). Culture and unmerited authorship credit: Who wants it and why? *Frontiers in Psychology*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02017>
- Sahel, J. (2011). Quality Versus Quantity: Assessing Individual Research Performance. *Science Translational Medicine*, 3, 1–5. <https://doi.org/10.1126/scitranslmed.3002249>
- Sauvayre, R. (2022). Types of Errors Hiding in Google Scholar Data. *Journal of Medical Internet Research*, 24, 1–13. <https://doi.org/10.2196/28354>
- Schubert, A., & Schubert, G. (2019). *All Along the h-Index-related Literature: A Guided Tour*. In W. Glanzel, H. F. Moed, U. Schmoch, & M. Thelwall (Ed.), *Springer Handbook of Science and Technology Indicators* (pp. 301–334). https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3_12
- Sebo, P., & Lucia, S. (2021). Evaluation of the productivity of hospital-based researchers: comparative study between the h-index and the h(fa)-index. *Scientometrics*, 126, 7087–7096. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04040-8>
- Tunç, M. (2014). Adaptation of H-Index Indicator in Sociometric Analyses. *Turkish Journal of Sociology*, 3, 425–440.
- Valdeon, R. A. (2019). Translation studies and the ethics of publishing. *Studies in Translation Theory and Practice*, 27(5), 761–775. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2019.1631861>
- Vinkler, P. (2023). Impact of the number and rank of coauthors on h-index and pi-index. The part-impact method. *Scientometrics*. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04643-3>
- Web of Science (2023). Erişim adresi <https://www.webofscience.com/wos/author/search> (1 Mart 2023).
- Wendl, M. C. (2007). H-index: however ranked, citations need context. *Nature*, 449, 403.
- Yükseköğretim Kurulu (2023a). *Yükseköğretim Program Atlası*. Erişim adresi <https://yokatlas.yok.gov.tr> (1 Mart 2023).
- Yükseköğretim Kurulu (2023b). *Atanma Kriterleri*. Erişim adresi <https://www.yok.gov.tr/akademik/atanma-kriterleri> (1 Mart 2023).

TÜRKİYE'DEKİ İKTİSAT BÖLÜMLERİNDE AKADEMİK KENDİLEŞME

Haluk Kasnakoğlu^a ve Hünkar Cem Doğan^b

^a*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye*

^b*Bağımsız Araştırmacı*

Bu çalışmada, Türkiye'deki iktisat bölümlerinde, doktoralı akademisyenlerin, akademik derecelerini ve unvanlarını ne oranda çalıştıkları bölümden aldıkları (kendinden doktoralı oldukları) konu edilmektedir. Akademik Kendileşme olarak adlandırılan bu olgu, çalışmada değişik ölçütler kullanılarak 136 iktisat bölümü ve bu bölümlerde istihdam edilen 1.354 doktoralı akademisyen üzerinden incelenmiştir. En genel haliyle kendileşme, çalıştıkları bölümden doktora almış elemanların, o bölümdeki toplam doktoralı öğretim elemanı sayısına bölümüdür. Türkiye ortalaması ise doktora aldığı bölümde istihdam edilen akademisyen sayısının bölümdeki toplam doktoralı akademisyen sayısına oranıdır.

Türkiye'de iktisat bölümlerinde, çalıştığı bölümden doktora almış öğretim üyesi sayısı 405'tir. Bütün bölümler düşünülürse kendileşme oranı %30, doktora veren bölümler düşünülürse %43, en az bir doktora mezununu istihdam eden bölümler düşünülürse %49 olmaktadır. Doktora çalıştığı kurumdan olan akademisyenlerin oranı Çukurova, Atatürk ve Afyon Kocatepe üniversitelerinde %90-%100 arasında, Selçuk, İstanbul, Marmara, Anadolu ve Erciyes üniversitelerinde %80'nin üzerindedir.

Çalışmada, geleneksel kendileşme ölçütü olarak kullanılan kendinden doktoralı oranı yanı sıra, çalışılan kurumdan alınan doktora öncesi dereceleri de hesaba katan Güçlü Kendileşme ve ek olarak aynı kurumdan alınan akademik unvanları da hesaba katan Çok Güçlü Kendileşme endeksleri ve bunların varyantları da geliştirilmiştir.

Çukurova, Afyon Kocatepe, Atatürk, Selçuk, Erciyes, Marmara ve İstanbul üniversitelerindeki iktisat bölümleri, tüm kendileşme sıralamalarında veya belirli bir kendileşme ölçütündeki üst sıralarda yer almaktadır. Pamukkale, İstanbul Medeniyet, Bilecik Şeyh Edebali, Akdeniz, Bandırma Onyedi Eylül, Trakya ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi iktisat bölümleri ise kendileşmenin en düşük olduğu bölümlerdir. İstanbul Medeniyet, Boğaziçi, Dicle, Eskişehir Osmangazi, Galatasaray, İstanbul Bilgi, İstanbul Sabahattin Zaim, Kadir Has, Kafkas, Kırıkkale, Özyeğin, Sabancı ve Tekirdağ Namık Kemal üniversitelerinin iktisat bölümlerinde ise, veri setinde bu bölümlerden iktisat doktora almış akademisyen bulunmakla beraber, doktora mezunlarını kendi bünyelerinde istihdam etmedikleri için kendileşme sıfırdır.

Çalışmada, geliştirilen ve hesaplanan kendileşme ölçütlerinin kendi aralarındaki ilişkiler ile etkiledikleri/etkilendikleri değişkenler arasındaki ilişkilere de yer verilmiştir.

Değişik kendileşme göstergeleri arasında çok kuvvetli bir ilişki bulunurken, coğrafi konumun kendileşme üzerinde etkili olmadığı; kuruluş yılı, öğretim dili, devlet/vakıf ayırımı gibi boyutların ise etkili olduğu gözlenmektedir. Buna göre, vakıf üniversitelerinde kendileşme daha düşükken, yabancı dilde öğretim veren bölümlerde kendileşme, Türkçe öğretim verilen bölümlere göre yine daha düşük kalmaktadır. Yabancı dilde öğretim veren vakıf üniversitelerinin, çoğunlukla doktora programı olmadığından, bu üniversitelerin iktisat bölümlerinin, kendileşmenin söz konusu olduğu 54 bölüm arasında yer almadığı gözlenmektedir.

Kendileşme ile -etkileşimde olması beklenen- akademik başarı ve bölüme talep ölçümleri arasındaki ilişkiyi irdelemek için keşifsel istatistiksel analizlere başvurulmuştur. Bu analizler, kendileşme ile akademik başarı ve bölüme talep ölçümleri arasında bölümün faal olduğu süreye bağlı olarak belirginleşen ve anlamlılığı artan, beklenen yönde bir ilişkiye işaret etmektedir. Özellikle 1960 ve öncesinde kurulan ve çoğu devlet üniversitesi bünyesinde yer alan bölümler grubunda, kendileşmenin, üniversite akademik başarısını ve bölüme talebi olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Bir başka deyişle, belirli bir sürenin üzerinde faal olan devlet üniversitelerinde kendileşme artarken, kendileşmenin akademik başarı ve bölüme talep üzerindeki olumsuz etkisi artmaktadır. Burada dikkat

önemli çeken bir konu, kendileşmenin güçlenmesi için birkaç akademik kuşak, yani bölüm için belirli bir akademik faaliyet süresi gerekmesidir.

Çalışmanın gelecek araştırmalara yönelik başlıca önerisi ise farklı bölümler için Türkiye genelinde benzeri veri kümelerinin oluşturulması ve bu kümelere dayalı olarak kendileşme ölçütlerinin hesaplanmasıdır. Tüm üniversitelerde diğer bölüm(ler) özelinde veya birkaç üniversitede tüm bölümler için benzeri çalışmaların yapılması ve mevcut çalışmanın bulgularının kıyaslamalar için kullanılması hem mevcut çalışmaya hem de yeni çalışmalara değer katacaktır.

Anahtar Kelimeler: akademik kendileşme, iktisat, doktora

Kaynakça

- Altbach, P. G., Yudkevich, M. ve Rumbley, L. E. (2015). Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem. *Asia Pacific Education Review*, 16, 317–330.
- Duarte, J. ve Horta, H. (2012). *Mobility Studies: What Can The Survey Careers Of Doctorate Holders Bring To The Table?* The 3rd International Workshop- Sharing Best Practices in R&D And Education Statistics, Lisbon, 23rd May.M
- Doğan, H. C. ve Kasnaçoğlu, H. (2023). *Türkiye'deki İktisat Bölümlerinde Akademik Kendileşme. [Academic Inbreeding In Economics Departments Of Turkey]*. Erc Working Papers In Economics, 23/02.
- Göktürk, D. ve Kandemir, A. (2019). Yükseköğretimde Akademik Kendileşme (Academic Inbreeding) Ve Kurumsal Habitusun İnşası Üzerine Bir Tartışma. *Mülkiye Dergisi*, 43(3), 599–624.
- Göktürk, D. ve Yıldırım Taştı, Ö. (2022). The Role Of Academic Inbreeding In Building Institutional And Research Habitus: A Case Study From Turkey. *Higher Education Policy*, 35, 178–198.
- Horta, H. (2013). Deepening Our Understanding Of Academic Inbreeding Effects On Research Information Exchange and Scientific Output: New Insights For Academic-Based Research. *Higher Education*, 65(4), 487–510.B
- İnanç, Ö. ve Tuncer, O. (2011). The Effect Of Academic Inbreeding On Scientific Effectiveness. *Scientometrics*, 88, 885–898.
- Karadağ, E. ve Koza Çiftçi, S. (2022). Deepening The Effects Of Academic Inbreeding: Its Impact on Individual and Institutional Research Productivity. *Research In Higher Education*, 63(6), 1015–1036.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Akademik Kendileşme: Kavramsal Bir Çözümlem" [Academic Inbreeding: A Conceptual Analysis]. *International Journal Of Social Science*, 49, 349–357.
- ÖSYM (2023). *2022 YKS Yerleştirme Sonuçları [2022 Placement Results]*. Retrieved from <https://www.osym.gov.tr/TR,23913/2022-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- URAP (2023). *Tüm Üniversitelerin Genel Sıralaması [Overall Ranking of All Universities]*. URAP Research Laboratory, ODTÜ. Retrieved from <https://newtr.urapcenter.org/Rankings/2022-2023/>
- Tizhoosh, H. ve R. Hemmesi (2018). *Academic Inbreeding at the Canadian Engineering Schools*. SocArXiv, <https://doi.org/10.31235/osf.io/jrk67>
- YÖK (2022a). *YÖK Akademik*, 13 Kasım 2022 tarihinde, <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/> adresinden erişildi.
- YÖK (2022b). *YÖK Atlas*, 13 Kasım 2022 tarihinde <https://yokatlas.yok.gov.tr/index.php> adresinden erişildi.

YARGI KARARLARI ÇERÇEVESİNDE AKADEMİSYENLERE YÖNELİK YAPILAN DİSİPLİN SORUŞTIRMALARI VE VERİLEN CEZA İŞLEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Adem Yaman

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

Akademik yaşam, toplumsal yaşamın önemli bir paydası olsa da kendine has kültür ve işleyişi olan bir süreçtir. Akademik yaşam tercih edilebilen bir olgudur. Kamu ya da özel hukuk tüzel kişiliği olan yükseköğretim kurumları, kurumsal akademik amaçları olan ve kendi içinde bir yaşam stili bulunan nitelikli kesim olarak adlandırmak mümkündür. Bir yükseköğretim kurumunda fiilen görev yapan akademisyenlerin tamamını nitelemek bakımından öğretim elemanı şeklinde ifade etmek de olasıdır. Akademisyenleri temelde iki farklı kategoride ifade edebiliriz; öğretim üyeleri olarak adlandırdığımız doktor öğretim üyesi, doçent ve profesörler ile öğretim görevlilerinden oluşmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının bir ülke ya da toplumun hukuk devleti olmasında ve nitelikli bir medeniyet tesisinde fevkalade önemli olduğu birçok kesimce kabul edilmektedir.

Akademisyenlerin veya öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda ve toplumsal rollerinin ifasında dikkat etmeleri gereken bazı etik kurallar ve sorumluluklar yasal düzenlemelere konu edilmiştir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve disiplin yönetmeliklerinde akademik yaşamda öğretim elemanlarının ihmali veya icrai bazı eylem ve işlemlerinin cezalandırılacakları yönünde düzenlemeler bulunmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında yapılan disiplin işlemleri, soruşturma ve incelemelerin üniversitelerde nasıl ve kimler tarafından yapıldığı hususunda birçok kesimce tartışma ve eleştirilere yol açmaktadır (Erkul ve Seçtim, 2020). Yapılan disiplin işlemleri ve sonrasında izlenen adli sürecin 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu bağlamında birçok hukuki hata ya da eksikliklerin olabileceği, bu nedenle de sürecin akademisyenlerin bazı açılardan itibari ya da mesleki kayıplara uğramaları şeklinde sonuçlanabilmektedir (Duman, 2016).

Araştırmamızın amacı kamu üniversitelerinde tamamlanan akademisyen disiplin soruşturmalarının tetkik edilerek verilen ceza tekliflerinin uygulanması sürecinin değerlendirilmesi ve bu uygulamanın bağımsız yargı kararlarında nasıl değerlendirildiğinin analizinin yapılmasıdır. Dolayısıyla bu konuda yaşanan sorunların tespiti ve analizi yapılarak bazı önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Bu konuda literatürde sınırlı sayıda akademik çalışmanın olması, bu süreçlerin yeterince araştırılmadığı ve birçok kesimce de sınırlı bilgi ile yetinildiği düşünülmektedir. Literatür taramasında yükseköğretim kurumlarında akademik personelin disiplin ve ceza soruşturma süreçlerinde önemli eksikliklerin ve hataların yapılabildiği hususları vurgulanmıştır. Erkul vd. (2019) göre özellikle soruşturmacının yetersizliği, mevzuatta öngörülen süre ve ilkelerin dikkate alınmadığı, eksik incele yapıldığı, itham edilen suçlamanın yeterince somut deliller olmaksızın sonuçlandırıldığı vb. şeklindedir. Bu eksiklikler üzerinde akademisyenlere verilen cezai uygulamaların yargı kararlarıyla iptali şeklindeki hükümler ile kamu kurumlarının idari nitelikteki disiplin işlemlerinin geriye dönük iptal edildiği de ayrı öneme sahip hukuki sonuçlar doğurmaktadır (Mesci ve Aydın, 2017).

Kısmen yukarıda verilen literatür bulguları ile taranan yargı kararları bağlamında akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarında karşılaştıkları disiplin soruşturması-cezalandırılmalarına yönelik süreçte tespit edilen sorunlar ve olası hukuka uyarlı şekilde idari işlemlerin nasıl tesis edileceğine yönelik saptama ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: akademisyen, öğretim elemanı, yükseköğretim, disiplin soruşturması, yargı kararı.

Kaynakça

- Duman, B., (2016). *Yükseköğretim Ceza ve Disiplin Soruşturması*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Erkul H. Ve Seçtim H. (2020). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik personelin ceza soruşturmaları üzerine nitel bir araştırma: danıştay birinci daire kararları örneği. *Management and Political Sciences Review*, 2(2), 34-68
- Erkul, H., Kanten, p. ve Aydın, D. (2019). *Örneklerle Yükseköğretim Kurumlarında Disiplin ve Ceza Soruşturmaları*. ÇOMÜ Yayınları: Çanakkale.
- Mesci, H. ve Aydın, V., (2017). Yükseköğretim Kurumlarında Çalışan Kamu Görevlilerinin Ceza Soruşturma Usûlü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-91.

PROMOTING GLOBAL CITIZENSHIP IN CHINA: UNIVERSITY ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' DILEMMA AND VOICES

Enze Guo

University College London, London, England

The promotion of Global Citizenship (GC) has become a goal of higher education in many countries. It has been recognised that the important contribution that language education can make in particular to the promotion of GC. English language education also receives much attention on its promotion of GC. However, there is a particular lack of empirical research on English language teachers promoting GC, especially in the Global South. Furthermore, the significant role of English language teachers is underestimated. Listening to university English language teachers' voices and researching their experiences are valuable to explore the phenomena. Thus, this research explores the topic of promoting GC within universities in China, and it focuses on current university English language teachers' dilemma and voices. Through interviews with 25 teachers from three different types of universities (university attached to Ministry of Education; provincial university and private university) from the same provincial capital city in China, the study discussed English language teachers' understanding, interpretation and experiences of promoting GC. The findings demonstrate that university English language teachers' perceptions of GC in China are driven by nationalism discourse, Confucian thoughts and globalisation understanding. Meanwhile, university English language teachers confront some barriers when promoting GC: Firstly, English language curricular ideological and political education has been strengthened in Chinese universities. In recent years, there have been increasing demands and restrictions on university English language education, such as the requirement for English language teachers to implement President Xi Jinping's thoughts and ideological political education in their English language courses. An important manifestation of this is the release of the Understanding Contemporary China textbook series as an official designated textbook for university English language education from the autumn semester of 2022. In other words, teachers' autonomy in teaching materials as well as content is diminished. Teachers suffer from more regulation and restrictions. The second concern is teacher's limited and unequal access to training resources and sessions. There are disparities in the exchange learning and training resources available to teachers because of the type of university. Even within the same university, those who fully implement university or institute policies are given privileged access to more teacher education and training opportunities. Third, teachers are under pressure about employment accountability from both students and universities. Student expectations of English language teaching regarding National English Language Test and accountability from universities and faculty for students' employment upon graduation further impact English language teachers' performance in the courses.

Keywords: global citizenship, higher education, English language education, teachers, China**References**

- Andreotti, V. (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. *Policy and Practice: A Development Education Review* 3, 40–45.
<https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>.
- Andreotti, V. (2014). Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *Sisyphus-Journal of Education* 2(3): 32–50.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bao, L. & Zhu, G. (2016). Shaping and cultivating global citizens under the threshold of education globalization-a case study of the Nanjing University of Posts and Telecommunications-New

- York Institute of Technology Sino-foreign Cooperation Program. *Industry and Technology Forum* (23), 154-155.
- Bourn, D. (2011). From internationalisation to global perspectives. *Higher Education Research and Development*, 30(5), 559–71.
- Bourn, D. (2012). *Global learning and subject knowledge*. (Development Education Research Centre Research Reports 4). Development Education Research Centre, Institute of Education, University College London: London, UK.
- Bourn, D. (2014). *The theory and practice of development education a pedagogy for global social justice*. London: New York: Routledge.
- Bourn, D. (2014). *The global dimension to engineering education*. In GDEE (eds) Making the Case for a Critical Global Engineer. Barcelona: GDEE. <https://tinyurl.com/ybotlpz3>.
- Bourn, D. (2016). Global learning and the school curriculum. *Management in Education*, 30(3), 121-125.
- China Ministry of Education. (2017). *Curriculum Standards of English Subject*. Beijing Normal University Press.
- China Ministry of Education. (2020). *Notice and suggestions on the development of contemporary higher education*. Beijing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Davies, J., & Pachler, N. (2018). *Teaching and learning in higher education: Perspectives from UCL/* edited by Jason P. Davies and Norbert Pachler.
- Davies, Ho, Kiwan, Peck, Peterson, Sant, . . . Waghid, Yusef. (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Ian Davies, Li-Ching Ho, Dina Kiwan, Carla L. Peck, Andrew Peterson, Edda Sant, Yusef Waghid, editors. (Palgrave Handbooks).
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.
- Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 367-380.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164.
- Starkey, H. W. (2017). *Globalization and education for cosmopolitan citizenship*. American Educational Research Association.
- Stein, S. (2015). Mapping Global Citizenship. *Journal of College and Character* 16(4): 242–252. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2015.1091361>.
- Tarozzi, M. (2019). *Coding and Translating: Language as a Heuristic Apparatus*. In A. Bryant, K. Charmaz (Eds.), The SAGE Handbook of Grounded Theory. SAGE Publications Limited.
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (Eds.). (2019). *Teachers' education in GCE: emerging issues in a comparative perspective*. University of Bologna.
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125.
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global citizenship education and the crises of multiculturalism: Comparative perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

**RECOGNITION IN THE EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS:
RELATIONS OF MUTUAL SUPPORT AND THEIR INSTITUTIONAL CONTEXT**

Asen Dimitrov

Institute of Philosophy and Sociology at Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria

This paper problematises aspects of student experience in higher education by applying Axel Honneth's moral psychological theory of social relations to the institutional field of higher education. Arguably, Honneth's conception of love as affectionate, supportive interpersonal relations within his broader theory of recognition (Honneth, 1995; 2004; 2014) finds an important application in studying student participation (Boyadjieva and Ilieva-Trichkova, 2021). Not only Honneth's concept serves as an analytical tool in an exploratory study aiming to shed different light on student interactions and perceptions within institutions, but it also helps underscore and critique the practical manifestations of a core function of higher education – the development of autonomous individuals in a process of self-formation (Marginson, 2016; 2023). It is namely relations of recognition in their interconnected but distinct forms of love, respect as equal treatment before norms and regulations, and esteem as solidarity and defence of individual social worth, which nurture individual autonomy. Importantly, Honneth proposes an intersubjective notion of autonomy and looks at the social arrangements which shape, foster or hinder relations of recognition as preconditions for the development of individuals as both autonomous subjects capable of self-realisation and contributing members of integrated societies (Honneth, 1995; 2014). This theoretical framework is operationalised to screen individual student experiences and describe immanent expressions of relations of love as a form of recognition, as well as explain how relations of love interact with respect and esteem in the overall framework of institutionalised relations in higher education institutions (HEIs).

Thematic analysis is used to examine data from in-depth semi-structured interviews conducted online in two stages with a cohort of 29 first-year undergraduate students enrolled in September 2021 in full-time medicine and pedagogy programmes at three Bulgarian state HEIs varying by type and status. The sampling strategy targets newly enrolled students who have not yet been socialised in their respective fields, peer groups, and HEIs, and thus allows for development in student perspectives and experiences over the captured period of their studies. The first round of interviews took place during the participant's first semester (December 2021 – March 2022). The second stage took place roughly one calendar year later during the respondent's third semester (December 2022 – March 2023). Data from student interviews is complemented by additional in-depth semi-structured interviews conducted in Spring 2023 with 17 academic staff members engaged with teaching, counselling, and/or administrative duties in the selected programmes, as well as by systematic review of national and HEI normative and strategic documents. Students' interactions with other key constituent groups at the selected HEIs – peers/classmates, academic staff, and administrators – are explored while placed within the organisational setting of the particular discipline, faculty, or HEI (Clark, 1986) and the overarching institution of higher education (Meyer, 1977; Meyer et al, 2007).

The importance of emotional proximity and mutual support between peers, as described and defined by students, is coupled by both implicit and explicit descriptions of inconsistent and even failing institutional systems – or absence of such – during long periods of digital instruction and, as a matter of fact, after student's return to the physical classroom. Students have reported experiences indicative of limited degrees of recognition as respect and social esteem. Academic staff members' responses mostly support such conclusions – despite individual commitment and dedication to students amongst academic staff, institutional policies and processes remain largely unknown, partial, or at best ad hoc. In such a context, interpersonal student relations seem to generate informal codes of peer support and evaluative criteria of individual worthiness – a culture of 'compensatory respect' (Honneth, 2014: 206–207) largely disconnected from their relations with other constituents and from the normative institutional framework. Compensatory elements – expressed in perceptions, behaviours, and adopted values – develop within informal but also formal student groups and are frequently at odds with the academic

idea, norms, values, and practices. Students retain their ability to socialise and still build mutually supportive relations during their studies. However, many present institutional policies and practises – as well as spaces – instil or maintain a generalised understanding of students rather than empower critical and reflexive individuals with a sense of agency who feel and function as respected members of an academic community.

Keywords: recognition, higher education, student experience, autonomy

References

- Boyadjieva, P. and Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult education as empowerment: Re-imagining lifelong learning through the capability approach, recognition theory and common goods perspective*. London: Palgrave MacMillan.
- Clark, B. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity.
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Sociologica*, 47(4), 351–364.
- Honneth, A. (2014). *The I in we: Studies in the theory of recognition*. Cambridge: Polity Press.
- Marginson, S. (2016). *Higher education and public good: A global study*. In Goastellec, G. and Picard, F. (Eds.) *Higher education in societies. A multi scale perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 51–72.
- Marginson, S. (2023). *Higher education as student self-formation*. In Marginson, S., Cantwell, B., Platonova, D., and Smolentseva, A. (eds.) *Assessing the contributions of higher education: Knowledge for a disordered world*. Cheltenham: Elgar, 61–87.
- Meyer, J. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55–77.
- Meyer, J., Ramirez, F., Frank, D., and Schofer, E. (2007). *Higher education as an institution*. In Gumport, P. (ed.) *Sociology of Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 187–221.

ARE THEY WORTH IT? AN ANALYSIS OF CHILEAN ACCREDITATION QUALITY REPORTS

Valeria Rebolledo Robert

University of Bath, Bath, England

Over the last 30 years, quality assurance (QA) schemes have been introduced in almost all countries in the world (Tight, 2012; Bernasconi, 2015; Torre & Zapata, 2015) to evaluate and improve the quality of higher education institutions. The origin of External Quality Assurance (EQA) is framed in new public management policies and neoliberal reforms applied to the higher education sector (Jarvis, 2014). The key factors that drove EQA frameworks were the massification of higher education, the increasing number of providers, the varying quality of the provisions, funding constraints, and the constant friction between university autonomy and accountability (Espinoza & Gonzales, 2012; Zou et al., 2012). EQA systems allow governments to evaluate the capacity and competence of the tertiary education sector to meet the requirements of students, society and economy (Hazelkorn et al., 2018).

Broadly speaking, EQA is composed of four main stages. First, a national agency organises EQA processes. Second, an internal self-evaluation is performed by the HEIs. Third, an external examination is carried out to triangulate the self-evaluation with external standards and criteria for quality. Finally, a report is written, which provides the main results of the evaluation (Stensaker, 2000; Vught & Westerheijden, 1994). Although the prime purpose of EQA schemes is to evaluate quality, several other purposes have been included into these systems, for instance, “to guarantee accountability, to inform students and stakeholders, to stimulate competitiveness and comparison between institutions (...)” (Stensaker, 2003.p.3).

There has been an international rise in criticism of the output and impact of the EQA. Although there is a consensus that the impact of EQA are not easy to measure (Harvey, 2018; Kajaste et al., 2015), there is not enough research about the effects of EQA (Stensaker, 2014). Beerkens (2018) explains that despite all the available positive evidence about EQA, a legitimate question remains: “whether graduates now walk out with better knowledge and skills as a result of quality reform” (2018, p. 274). It seems that there is an increasing need to evaluate the work performed by the EQA agencies.

This study seeks to analyse the Chilean accreditation system, specifically institutional accreditation reports (ARs) issued by the Chilean National Commission of Accreditation (CNA) between 2013-2018. The purpose of this study is to explore and describe the suitability of ARs as a source of valuable information for higher education institutions (HEIs) and students. A mixed method of study involving statistical and content analysis of the CNA ARs is presented. 17 university ARs were scrutinised, from which 1104 CNA statements were identified and categorised into strengths, weaknesses, mixed judgments and descriptive affirmations. The findings show that the analysed ARs provide rather analytic than descriptive information. Overall, 70% of the judgments were recognised either as strengths or weaknesses. Furthermore, it is shown that there is a high statistical correlation between the contents of the analysed ARs and the final accreditation score given by the CNA. Teaching-learning process and operational results were the criteria exhibiting more weaknesses. Results of the content analysis show that performance indicators are the main issue of Chilean HEIs, among which the graduation rate was the most problematic one. Other complications were also found, such as inadequate self-evaluation process and different provision quality. The study also highlighted that the treatment of the judgments varies between ARs, which could affect the remedial measures developed by HEIs.

Keywords: higher education, external quality assurance (EQA), accreditation, accreditation reports, EQA outcomes

References

- Amaral, A. (2014). *Where are quality frontiers moving to?* In M. J. Rosa, & A. Amaral (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Contemporary Debates* (pp. 13-31). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Baird, J. (2007). Taking it on board: quality audit findings for higher education governance. *Higher Education Research & Development*, 26, 101-115.
- Ball, C. (1985). *What the hell is quality? Essays in higher education*. Guildford: Society for Research into Higher Education & NFER-Nelson.
- Barnett, R. (1992). The Idea of Quality: Voicing the Educational. *Higher Education Quarterly*, 46, 3-19.
- Beerkens, M. (2018). Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise. *European Journal of Higher Education*, 8, 272-287.
- Bernasconi, A. (Ed.). (2015). *La Educación Superior De Chile - Transformación, Desarrollo Y Crisis*. Santiago: Universidad Catolica de Chile.
- Briggs, A., Coleman, M., & Morrison, M. (Eds.). (2012). *Research Methods in Educational Leadership and Management (Third Edition ed.)*. London: SAGE.
- Burdett, J., & Crossman, J. (2012, 7). *Engaging international students. Quality Assurance in Education*, 20, 207-222. <https://doi.org/10.1108/09684881211240286>
- Cancino, V., & Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 41-60.
- Chilean-Goverment. (2018). *Ley 21,091 Sobre educacion superior*. Tech. rep., Chilean Goverment.
- Chilean-Government. (2018). *Ley 20,129: Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educacion superior*. Tech. rep., Chilean Goverment.
- CINDA. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamerica*. Educacion Superior. (Lemaitre, M, Ed.) Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.
- Espinoza, O., & González, L. E. (2012). *Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile*. *Revista de la educación superior*, 41, 87-109.
- Fernandez, E. (2015). *Políticas publicas de educacion superior desde 1990 hasta el presente*. In A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior De Chile - Transformación, Desarrollo Y Crisis*. (pp. 173-218). Santiago, Chile: Universidad Catolica de Chile.
- Gunn, A. (2018). Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: developing the Teaching Excellence Framework (TEF). *Educational Review*, 70, 129-148.
- Gynnild, V. (2007, 11). Quality Assurance Reconsidered: A Case Study. *Quality in Higher Education*, 13, 263-273. <https://doi.org/10.1080/13538320701800167>
- Harvey, L. (2018). *Lessons learned from two decades of Quality in Higher Education*. In H. Hazelkorn, H. Coates, & A. McCormick (Eds.), *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education* (pp. 15-30). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785369759>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

- Hazelkorn, E., Coates, H., & McCormick, A. (Eds.). (2018). *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785369759>
- Huisman, J., Boer, H., D. Dill, D., & Souto-Otero, M. (Eds.). (2015). *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance*. London: Palgrave Macmillan.
- Jarvis, D. S. (2014). Regulating higher education: Quality assurance and neo-liberal managerialism in higher education—A critical introduction. *Policy and Society*, 33, 155-166. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2014.09.005>
- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5, 157-180. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.998693>
- Kajaste, M., Prades, A., & Scheuthle, H. (2015). Impact evaluation from quality assurance agencies' perspectives: methodological approaches, experiences and expectations. *Quality in Higher Education*, 21, 270-287.
- Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. (2015, 9). Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. *Quality in Higher Education*, 21, 288-311. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111007>
- Lemaitre, M. (2011). *Accountability in Latin America: Focusing on quality assurance and funding mechanisms*. In *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power* (pp. 133-156). Taylor and Francis.
- Lemaitre, M. j., & Zenteno, M. E. (Eds.). (2012). *Aseguramiento d la Calidad en Iberoamerica: Educacion Superior Informe 2012*. Santiago: CINDA.
- Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2013). *Institutional amangementn and quality audit: the experience in Chile*. In M. Shah, & C. S. Nair (Eds.), *External Quality Audit Has It Improved Quality Assurance in Universities?* (pp. 209-219). Oxford, UK: Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-676-0.50006-6>
- Levy, D. C. (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. Chicago ; London: University of Chicago Press.
- López, D. A., Rojas, M. J., López, B. A., & López, D. C. (2015). Chilean universities and institutional quality assurance processes. *Quality Assurance in Education*, 23, 166-183.
- Lynn, N. (2017, 3 7). *Writing Your Master's Thesis*. London: SAGE Publications Ltd.
- Marginson, S., Cantwell, B., & Smolentseva, A. (Eds.). (2018). *High participation systems of higher education* (First edition. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, M. (2016). External quality assurance in higher education: how can it address corruption and other malpractices? *Quality in Higher Education*, 22, 49-63.
- Martin, M. (2018). *Using indicator in higher education policy: between accountability, monitoring and management*. In H. Hazelkorn, H. Coates, & A. McCormick (Eds.), *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education* (pp. 139-148). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785369759>
- Martin, M. & Stella, A. (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices* (Fundamentals of Educational Planning). Paris: UNESCO.
- McNaught, C. (2013). *Quality audits in Hong Kong: seeking evidence of quality enhancement*. In M. Shah, & C. S. Nair (Eds.), *External Quality Audit Has It Improved Quality Assurance in*

- Universities? (pp. 81-98). Oxford, UK: Chandos Publishing.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-676-0.50006-6>
- Moitus, S. (2010). *Analysis on FINHEEC Audit Outcomes 2005-2008*. (FINHEEC, Ed.) Helsinki: The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC).
- OECD. (2013, 2 5). *Revision de Politicas Nacionales de Educacion*. El Aseguramiento de la Calidad en Educacion Superior en Chile. (OECD, Ed.) Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)
- Paor, C. D. (2016, 9). The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 22, 228-241.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1263925>
- Phillips, R., McNaught, & Kennedy, G. (2010). *Towards a generalised conceptual framework for learning: the Learning Environment, Learning Processes and Learning Outcomes (LEPO) framework*. In J. Herrington, & W. Hunter (Ed.), *Proceedings of the 22nd annual World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. 22, pp. 2495-2504. ED-MEDIA 2010.
- Punch, K. F. (2014, 1 8). *Introduction to Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ríos, M. J., & Stefoni, D. A. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18, 180-190.
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (Eds.). (2014). *Quality assurance in higher education: contemporary debates*. London: Palgrave Macmillan.
- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: a review of literature. *Higher learning research communications*, 5.
- Santelices, M. V., Horn, C., & Catalán, X. (Eds.). (2019). *The quest for equity in Chile's higher education: decades of continued efforts*. London: Lexington Books.
- Scharager Goldenberg, J. (2018). Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24, 102-116.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015, 9). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5, 3.
<https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Shah, M. (2012, 9). Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 761-772.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572154>
- Stensaker, B. (2000). Quality as Discourse: An Analysis of External Audit Reports in Sweden 1995–1998. *Tertiary Education and Management*, 6, 305-317.
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in Higher Education*, 9, 151-159.
- Stensaker, B. (2014). *European trends in quality assurance. New agendas beyond the search for convergence*. In M. J. Rosa, & A. Amaral (Eds.), *Quality assurance in higher education: contemporary debates* (pp. 135-148). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Stensaker, B., & Harvey, L. (Eds.). (2011, 9 2). *Accountability in Higher Education*. Oxon: Routledge.
- Tam, M. (2001, 4). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7, 47-54. <https://doi.org/10.1080/13538320120045076>

- Tight, M. (2012). *Researching higher education* (2nd ed.). Great Britain.Maidenhead: Society for Research into Higher Education; Mc-Graw-Hill/Open University Press.
- Torre, D., & Zapata, G. (2015). *Impact of external quality assurance of higher education in Ibero-America: Project quality assurance, public ppolicy and university management*. CINDA.
- Trow, M. A. (2010). *Twentieth-century higher education: elite to mass to universal*. (M. Burrage, Ed.) Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Vlasceanu, L., Laura Grünberg, & Pârlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Vught, F., & Westerheijden, D. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28, 355-371.
- Willian, J., & Harvey, L. (2015). *Quality Assurance in Higher Education*. In J. Huisman, H. Boer, & D. D. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 506-525). London, UK: Palgrave Macmillan.
- World-Bank. (2019, 8). *School enrollment, tertiary (% gross)*. Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=CL>
- Zapata, G., & Clasing, P. (2016). *Cuaderno N4: El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile*. (Baeza, p.Ed.) Santiago: Comision Nacional de Acreditacion (CNA).
- Zou, Y., Du, X., & Rasmussen, P. (2012, 7). Quality of higher education: organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports. *Quality in Higher Education*, 18, 169-184. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.708247>

ROLE OF ADULT EDUCATION IN REFUGEE COMMUNITIES: EXPERIENCES OF SYRIAN REFUGEE WOMEN (ONGONG PHD THESIS)

Nagehan Pakdamar Tüzgen

İbn Haldun University, İstanbul, Türkiye

The issue of global human mobility, particularly concerning refugees, asylum seekers, migrants, and immigrants, has profound implications worldwide. Refugees are individuals forced to flee their home country due to persecution, violence, or hostilities (Doğan & Gürbüz, 2018; Apak, 2014; Kılcan & Şimşek, 2021). They frequently face risky travels and suffer to get jobs, access healthcare, and integrate into new communities, leading to psychological and emotional distress. Refugees often encounter risky journeys and struggle to find jobs, access healthcare, and integrate into their new communities. Long-term displacement can also result in psychological and emotional distress, including trauma, fear, loneliness, and depression. On the other hand, literature has researched that explores the challenges faced by refugees in host countries. The refugee issue is both an advantage and a burden for host countries at the same time. The influx of refugees can impose significant economic, political, and social burdens on host countries. On the other hand, such social influx can stimulate economic growth, foster cultural diversity, and address global inequalities by offering protection to those in need. However, it can also strain social services and generate integration issues (Üstübcici et al., 2021; Kemik, Gözübüyük & Sever, 2019; Babahanoğlu, 2018; Çalışkan, 2019).

The Syrian refugee crisis is one of the most severe human rights violations in the twenty-first century, displacing nearly 13 million people, including six million refugees (UNHCR, 2022). Women and children create the majority of this population; historically, these have been vulnerable groups due to greater exposure to risk factors. Due to the significant increases in social and economic insecurity that have resulted from this, access to resources has become even more challenging, making the already dangerous situation of Syrian refugee women much worse (TÜİK Uluslararası Göç İstatistikleri, 2019; Türk Kızılayı Göç İstatistik Raporu, 2017). Since the start of the crisis, Turkey, a neighboring country, has taken more than 4.9 million Syrian refugees, the most Syrian refugees among other countries.

Social inclusion is crucial for refugees to actively participate in their communities, but achieving it can be challenging due to poverty, discrimination, and conflicting social attitudes. Empowering refugee women is critical, as they face distinct challenges due to gender and refugee status. Adult education programs centered around economic empowerment, education, and training are instrumental in supporting them (Altunay & Bakır, 2021; Yuval-Davis, 1994; Altunay & Karabulut, 2022; Sayılan, 2008). The literature on adult education and refugees emphasizes the importance of addressing their needs through programs like language classes, vocational training, and higher education opportunities in Türkiye (Beltekin, 2016; Babahanoğlu, 2018; Bağcı, 2014; Green, 2011; Altunay & Karabulut, 2022; Kocak et al., 2021; Ertong Attar & Küçükşen, 2019).

In conclusion, the issue of human mobility has complex implications for refugees and host countries especially for Türkiye with the most Syrian refugee population in the world. The Syrian refugee crisis exemplifies the urgent need to address challenges and foster social inclusion. Empowering refugee women and providing focused adult education programs can contribute to their well-being and successful integration into societies. Understanding their experiences is essential for developing effective policies and initiatives that support them in their new homes.

The aim of this study is to investigate how adult education play a role on the lives of Syrian refugee women in Türkiye. The study will use a qualitative research methodology, involving face-to-face interviews with Syrian refugee women who participated in adult education programs in Türkiye. The findings will provide insights into the role of adult education programs in the lives of Syrian refugee women. Recommendations will be offered to enhance these programs, aiming to improve their quality of life and facilitate social integration. At the end, this study aims to contribute to the existing literature on adult education and refugee studies, guiding scholars, practitioners, and policymakers in this field.

The research questions to be addressed are as follows:

- How do Syrian refugee women in Türkiye perceive the role of adult education in their lives and communities?
- What are the experiences of Syrian refugee women in Türkiye regarding challenges and opportunities in participating in adult education programs?
- What are the recommendations of Syrian refugee women in Türkiye for more effective adult education programs, especially for Syrian refugee women?

Keywords: Syrian refugee women, adult education programs, social integration of Syrians, refugees in Türkiye, Syrian refugees

References

- Altunay, E. & Karabulut. S. (2022). The Role of Adult Education Centers in Syrian Refugees' Integration Process. *The Journal of Humanity and Society*.
- Altunay, E., & Bakır, D. (2021). The Roles of Adult Education Centers and Civil Society Organizations in Adult Education in Turkey. *Studies in the Education of Adults*, 10,1-23.
- Apak, H. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Kente Uyumları: Mardin örneği. *Mukaddime*, 5(2), 53–70.
- Babahanoğlu, V. (2018). Kamu Politikası Perspektifinden Suriyeli Sığınmacı Sorununun Türkiye'ye Yansımaları Ve Sığınmacıların Eğitim Sorunsalı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(84), 478–489.
- Bağcı, Ş. E. (2014). Evaluation of Adult Education Expenditures in Turkey in the Context of Equality. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 145-170.
- Beltekin, N. (2016). Turkey's Progress Toward Meeting Refugee Education Needs: The Example of Syrian Refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190
- Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2017), Between Inclusion and Fairness: Social Justice Perspective to Participation in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 67(2), pp. 97 –117.
- Budak, P. (2017). Yerel Halkın Algısında Suriyeli Sığınmacılar Ve Toplumsal Etkileri: Elazığ İli Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(62), 543–564.
- Çalışkan, S. (2019). Ev Sahibi Halkın Suriyeli Göçmenlere Yönelik Tutumu: İstanbul; Sultanbeyli-Kadıköy İlçeleri. *Journal of International Social Research*, 12(66), 640–650.
- Duğan, Ö., & Gürbüz, S. (2018). Suriyeli Sığınmacıların Sosyal Entegrasyonuna Yönelik Bir Araştırma. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(26), 529–546.
- Duman, T. (2019), Toplumsal Uyum İçin Eğitimin Önemi: Türkiye'deki Suriyeliler Örneği. *SEFAD*, 41, 343-368.
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve Sığınmacı Yetişkinlere Sunulan Türkçe Dil Öğretiminin Halk Eğitim Merkezi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Trabzon Örneği). *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 17(65), 97–115.
- Green, A. (2011). Lifelong Learning, Equality and Social Cohesion. *European Journal of Education*, 46(2), 228–243.
- Kemik, P., Gözübüyük, M., & Sever, M. (2019). Suriyeli Sığınmacıların Yoğun Yaşadığı Bölgelerdeki Yerel Halkın Suriyeli Sığınmacılara İlişkin Görüşleri: Altındağ Örneği. *Mukaddime*, 10(2), 582–596
- Sayılan, F. (2008), *Gender and Education in Turkey*. Education in Turkey (eds A. M. Nohl, A. Akkoyunlu, S. Wigley). Waxman, New York-Berlin. 2008: 247-270.

- TÜİK Uluslararası Göç İstatistikleri (2019). Retrieved from: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2019-33709>
- Türk Kızılayı Göç İstatistik Raporu (2017). Retrieved from: https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/38492657_2017-yili-goc-istatistik-raporu-ocak-2018.pdf.
- UNHCR Türkiye İstatistikleri (2022). Retrieved from: <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri>
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E., & İyem, C. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Toplumsal Kabul ve Uyum Sürecine İlişkin Bir Araştırma. *Bilgi*, 35, 107–126
- Yuval-Davis, N. (1994), Women, Ethnicity and Empowerment. *Feminism & Psychology*, 4(1), pp. 179-197.

ÜNİVERSİTE BİLEŞENLERİNİN RUH SAĞLIĞI VE İYİ OLUŞUNA YÖNELİK KURUMSAL POLİTİKALAR

Gökçe Gökalp^a, Sonay Caner Yıldırım^a, Emetullah Mümine Barkçin^a,
Mete Kurtoğlu^a ve Neslihan Gök-Ayyıldız^a

^aOrta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

^aErzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye

^aHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Geçtiğimiz on yılda Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Uluslararası İşgücü Örgütü (ILO), Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ve Avrupa komisyonu gibi uluslararası örgütler hükümetlerin ve kurumların ruh sağlığını ve iyi oluşu önceliklerine dahil etme eğilimlerini her geçen yıl daha da fazla önemseyerek onaylamaktadır. Endüstriye kıyasla akademide ruh sağlığı ve iyi oluşla ilgili uygulamaların ve bilimsel çalışmaların geride kaldığı gözlemlenmektedir. Diğer taraftan diğer meslek dallarına kıyasla akademisyenlerin ve araştırmacıların ruh sağlığı problemleriyle en çok karşılaşan meslek grupları arasında olduğu belirtilmektedir. Konuyla ilgili Levecque ve diğerlerinin 2017’de yaptıkları çalışmaya göre genel nüfusun %19’u psikolojik sorunlar yaşadığını ancak bu oranın akademide çalışanlar için %32 ve lisansüstü öğrencilerin %42 olduğunu göstermektedir. OECD’nin 2021’de yayınladığı araştırmacıların yaşadığı iş güvencesizliği raporu doktora sonrası araştırmacıların çalışma koşullarının her geçen yıl kötüye gittiğini ve bunun araştırmacıların iyi oluşu ve ruh sağlığı üzerinde ciddi olumsuz etkileri olduğunu vurgulamış ve ilgili paydaşları, yetenekli araştırmacıları kaybetmemek için, bir an önce harekete geçerek önlem almaları için yüreklendirmiştir. Çalışmalar Covid-19 pandemisiyle bu etkilerin arttığını (Woolstone, 2020a) ve araştırmacıların pademinin yarattığı olumsuz koşullar nedeniyle akademik kariyeri bırakma eğilimlerinin arttığını göstermiştir (Woolstone, 2020b). Türkiye özelindeki duruma bakıldığında, son yıllarda giderek artan ekonomik sıkıntıların, Covid-19 Pandemisinin, ve en son 6 ay önce yaşanan ve 50,000 üzeri can kaybına sebep olan 11 ilimizi etkileyen deprem felaketinin toplum genelinin ruh sağlığını ciddi anlamda olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmektedir. Bütün bu olumsuzluklar zaten ruh sağlığı konusunda risk grubunda olarak tanımlanan akademi bileşenlerinin ruh sağlığı ve iyi oluşu konusunun önemini vurgulamaktadır. Ancak ülkemizde akademi bileşenlerinin özellikle pandemi ve daha sonra yaşanan doğal felaketler sürecinde ve sonrasında ruh sağlığı ve iyi oluşları ile ilgili araştırmalara rastlanmamaktadır. Örneğin, doktor öğrencilerinin ve araştırmacılarının doktora sürecinde ve doktora sonrasında yaşadıkları sorunlarla ilgili çalışmalar genellikle öğrencilerin akademik ve ekonomik sorunlarına ve araştırmacıların doktora sürecini ve danışmanlarıyla ilişkilerini nasıl algıladıklarına odaklanmış olup (Çepni, Kılınç ve Kılcan, 2017; Karadağ ve Özdemir, 2017; Özmen ve Aydın Güç, 2013; Sever ve Ersoy, 2017) bu grubun iyi oluşuna ve ruh sağlığına değinen çalışmalar çok sınırlı kalmıştır. Dünya çapında Dünya Sağlık Örgütü ve Uluslararası Çalışma Örgütü ortaklığında yayınlanan politika bilgi notu, iş kaynaklı ruh sağlığı koşullarının önleyici bir yaklaşımla gözden geçirilmesi, eğitim ve müdahaleler ile ruh sağlığı okuryazarlığının geliştirilmesi, çalışanların ruh sağlığı koşullarının desteklenmesi ve iş yerinde ruh sağlığını olumlu etkileyecek ortamların yaratılmasına ilişkin politika önerilerinde bulunurken (ILO, 2022), ülkemizde konuyla ilgili üretilen politikaların da çok sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Bu sempozyumun amacı ulusal ve uluslararası düzeyde bu konunun farklı boyutlarını ele alan dört çalışmadan yola çıkarak akademi bileşenlerinin? çalışanlarının ruh sağlığı ve iyi oluşunun önemi konusunda farkındalığı artırmak ve yükseköğretim kurumlarında çalışanların iyi oluşunun ve ruh sağlığının korunması için gerekli eğitimlerin ve müdahallerin geliştirilmesine yönelik yaklaşımları tartışmaktır. Bu bağlamda sempozyuma dahil edilen çalışmaların her biri araştırmacı ruh sağlığı ve iyi oluşuyla ilgili ulusal ve uluslararası farklı girişimleri ve uygulamaları paylaşarak konu ile ilgili farkındalığı artırmaya hizmet edecektir. Çalışmaların ilki deprem bölgesindeki üniversite çalışanlarının psikososyal destek ihtiyaçlarını ortaya koyarak üniversitelerin ne tür yaklaşımlar geliştirmesi gerektiğinin tartışılmasını sağlayacaktır. İkinci bildiri ise araştırmacıların saha çalışmaları sırasında iyi oluşlarının korunmasına yönelik ne tür zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koyarak bu anlamda üniversitelerin ne tür destek mekanizmaları geliştirdiğini irdedecektir. Sempozyuma dahil olan üçüncü

bildiri ise sağlık ve sürdürülebilirliğe bütüncül yaklaşımlar geliştiren üniversite modellerinin bir örneği olan Birleşik Krallık'taki 'Sağlıklı Üniversiteler Ağı'nı (Healthy Universities Network) ele alarak, üniversite çalışanlarının iyi oluşunu incelemek için ne tür kurumsal politikalar geliştirilebileceğini tartışmaya açacaktır. Dördüncü çalışma ise araştırmacı ruh sağlığı konusunda doktora öğrencilerine destek sağlayan dünyaca tanınan örgütlerden Eurodoc ve Vitae'nın araştırmacı ruh sağlığına ve iyi oluşuna yönelik ne tür hizmetler sunduğunu ortaya koyarak, Türkiye özelinde bu bağlamda neler yapılabileceğinin tartışmaya açılmasını sağlayacaktır.

Bu sempozyuma katkı sunan tüm katılımcılar Researcher Mental Health Observatory (ReMO) COST Action Araştırmacı Ruh Sağlığı Gözlemevi) ağı'nın üyeleri olup, aksiyon akademide ruh sağlığı ve iyi oluş konularını ele alan ilk koordineli ve kanıta dayalı Avrupa girişimidir. ReMO, ulusal ve uluslararası düzeydeki kuruluşların akademide doktora ve kariyerinin başındaki araştırmacıların kariyer gelişimini iyileştirmek için nasıl çerçeveler önerdiğine dair stratejiler geliştirerek araştırmacıların ruh sağlığını ve iyi oluşlarını teşvik etmeyi ve iyileştirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, ruh sağlığı, iyi oluş, psikososyal destek, yükseköğretim politikaları

Kaynakça

- International Labour Organization (ILO). (2022, Sep 28). *WHO and ILO call for new measures to tackle mental health issues at work*. International Labour Organization. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_856821/lang--en/index.htm
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., ve Gisle, L. (2017). "Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46, 868–879.
- Karadağ, N., ve Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 267-281
- OECD. (2021). Reducing the precarity of academic research careers. <https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en>. Son erişim tarihi: 21 Aralık 2022
- Özmen, Z. M., ve Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: durum çalışması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3).
- Sever, I., Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research, Uluslararası E-Dergi*, 7(1), 183-202.
- Woolston, C. (2020a). Pandemic darkens postdoc's work and career hopes. *Nature*, 585, 309–312. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02548-2>
- Woolston, C. (2020b). Seeking an 'exit plan' for leaving academia amid coronavirus worries. *Nature*, 583(7817), 645-647. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-02029-6>

ÜNİVERSİTE PERSONELİ VE AİLELERİ İÇİN AFET SONRASI PSİKOSOSYAL DESTEK EYLEM PLANI: İHTİYAÇ BELİRLEME ÇALIŞMALARI

Sonay Caner Yıldırım

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye

6 Şubat 2023'te Türkiye'yi vuran 7,7 ve 7,6 büyüklüğündeki depremler 11 ilde hasara ve dördünde büyük yıkıma neden olmuştur. Resmi tahminlere göre en az 50.000 kişi ölmüş ve en az 2,5 milyon kişi yerinden olmuştur. En çok etkilenen illerden biri, iki devlet üniversitesine ev sahipliği yapan 800.000'den fazla nüfuslu bir şehirdir. Bu şehirdeki tüm insanlar gibi üniversite çalışanları da bu yıkımdan büyük zarar görmüştür. Bu insanlardan bazıları yakınlarını, bazıları evlerini kaybetmiş ve çoğu da çeşitli psikolojik sorunlar yaşamaktadır. Felaketler, onları yaşayan ya da tanık olan insanlar üzerinde travmatik bir etki yaratabilmektedir. Afet yaşayan bireylerde akut veya travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunlar görülebilmektedir. Bir kurum olarak üniversiteler, bir şehrin gelişime ve yeniliğe dönük yüzünü temsil etmektedir. Hâlihazırda meslekleri nedeniyle iyi oluşlarıyla ilgili çeşitli sorunlarla karşı karşıya olan akademisyenler için deprem felaketinin olumsuz psikolojik etkilerinin ivedilikle ele alınması önemlidir. Bu nedenle, deprem felaketinden etkilenen yaklaşık 6500 çalışanı olan bir üniversitede psikososyal destek önlemlerine yönelik bir eylem planı oluşturulmuş ve bu plan doğrultusunda faaliyetler başlatılmıştır. Bu çalışma işe koşulan afet sonrası psikososyal destek programı kapsamında ihtiyaçlarla ilgili elde edilen bazı bulguları paylaşmayı amaçlamaktadır.

Mevcut tanımlayıcı çalışmada, depremin 1. ayında yürütülmüş olan ve fakülte personelinin genel sağlık durumlarına ve öncelikli ihtiyaçlarına odaklanan çalışma bulguları ile aynı fakülte personeli ile depremin 6. ayında yürütülecek olan genel sağlık durumlarına ve öncelikli ihtiyaçlarına odaklanan çalışma bulguları kıyaslanacaktır. Bu kapsamda hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır: demografik bilgiler, genel sağlık anketi ve destek ihtiyaçları. Demografik bilgiler cinsiyet, yaş, meslek bilgisi ve mevcut ikamet yerini içermektedir. Genel Sağlık Anketi (GSA), yaygın psikolojik durumları belirlemeye yönelik psikometrik bir tarama aracı olup 28 madde ve her biri 7 maddeden oluşan dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: Somatik Belirtiler, Anksiyete ve Uykusuzluk, Sosyal İşlev Bozukluğu ve Şiddetli Depresyon. Hali hazırda yalnızca 1. ayda yürütülen çalışma verileri mevcuttur ve bu özette bu bulgulara yer verilmiştir.

GSA verilerine göre, katılımcıların ortalama toplam puanı kadınlar için 46,30 (SD= 2,33) ve erkekler için 36,65 (SD= 3,09) olarak hesaplanmıştır. Somatik Belirtiler alt ölçeği için katılımcıların ortalama toplam puanları kadınlar için 11.50 (SS= .71) ve erkekler için 7.89 (SS= .75) olmuştur. Anksiyete ve Uykusuzluk alt ölçeği için katılımcıların ortalama toplam puanları kadınlar için 15,37 (SD= .91) ve erkekler için 11,04'tür (SD= 1,09). Sosyal İşlev Bozukluğu alt ölçeği için katılımcıların ortalama toplam puanları kadınlar için 13.23 (SD= .67) ve erkekler için 12.39'dur (SD= .84). Şiddetli Depresyon alt ölçeği için katılımcıların ortalama toplam puanları kadınlar için 6.20 (SD= .67) ve erkekler için 5.35 (SD= .81) idi. Cinsiyet farklılıklarını incelemek için bağımsız örneklem t-testleri yapılmıştır. Sonuçlar, somatik semptomlar ($t(54) = -3.51, p < .001$) ile anksiyete ve uykusuzluk ($t(54) = -3.09, p = .003$) açısından erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ortalama toplam GSA puanlarında erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(54) = -2.53, p = .014$). Bu sonuçlara göre, kadın katılımcılar erkek katılımcılara kıyasla daha fazla somatik semptom sergilemiş, daha fazla anksiyete ve uykusuzluk yaşamış ve genel anlamda psikolojik olarak daha fazla sıkıntı çekmiştir. Bu katılımcılarla ilgili çalışmaların son durumu Ekim ayında düzenlenecek kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, ruh sağlığı, iyi oluş, psikososyal destek, yükseköğretim politikaları

SAHA ÇALIŞMALARI BAĞLAMINDA ARAŞTIRMACI İYİLİK HALİNİN KORUNMASI

Emetullah Mümine Barkçin

Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Araştırma etiğinden söz edildiğinde genellikle akla ilk gelen, katılımcıların korunması için belirlenmiş kurallardır. Sosyal araştırmalarda etik, geçmişte gücünü kötüye kullanmış bilim insanlarının çalışmalarından dolayı karmaşık ve çok boyutlu bir konudur. Helsinki Deklarasyonu ya da Nuremberg Kodu gibi etik kurallar, insan hakkı ihlali yapan araştırmacılara karşı katılımcıların korunması için belirlenmiştir (Resnik, 2021). Türkiye’de ise üniversite etik kurulları, bilimsel araştırmalar ve yayınlar ile eğitim süreçleri için etik kuralları belirlemekten sorumludur (Alev ve Genç, 2015; akt. Gün, 2020). Üniversite etik kurulları akademik etik kurallara göre düzenlenmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2012 yılında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönetmeliğini yayımlamış; böylelikle yapılan bütün bilimsel araştırma, yayın ve etkinliklerde izlenmesi gereken etik kuralları belirlemiş, üniversite etik kurullarının takip etmesi gereken ilkeleri de tanımlamıştır (akt. Alev ve Genç, 2015).

Katılımcıların korunması araştırma etiğinin önemli bir parçası olmakla birlikte, araştırmacıların korunması da aynı derecede önemli olan bir başka boyutudur. Son yıllarda özellikle Avrupa’da dikkat çekmeye başlayan araştırmacının iyilik halinin korunması, saha çalışmalarında araştırmacıların karşılaşma ihtimali olan zorluklar ve tehditleri ön plana koyması açısından önemlidir. Araştırmacı iyilik halini hem metodolojik hem de etik açıdan ele alan bazı çalışmalar, araştırmacıların iyilik halinin korunmasının hem araştırmacının hem de kurumların etik bir sorumluluğu olduğunu tartışmaktadır (Rager, 2005; Burkitt, 2012; Warden, 2013; Bowtell et al., 2013). Saha çalışmalarında gerek katılımcılar gerek çalışmanın konusu gerek de saha çalışmasının yürütüldüğü çevre açısından araştırmacıların iyilik halini tehdit eden birçok durum ve kişi bulunmakta, dolayısıyla araştırmacıların iyilik halinin çalışılması bu açıdan da önem arz etmektedir.

Ana amacı araştırmacıların saha çalışmalarındaki deneyimlerini ve saha sürecinin zorluklarına nasıl hazırlandıklarını, bu süreçteki ihtiyaçlarını ve kurumlarında bir destek sisteminin olup olmadığını anlamak olan bu çalışmanın iki araştırma sorusu vardır: 1) Araştırmacıların iyilik halinin korunmasına etik olarak nasıl yaklaşılmaktadır? 2) Araştırmacılar iyilik hallerini korumak için sahaya nasıl hazırlanmaktadır? İkinci araştırma sorusu araştırmacıların bireysel, kurumsal ve toplumsal hazırlıklarını/desteklerini içermektedir. Yorumlamacı ve eleştirel sosyal araştırma yaklaşımları kullanılan bu nitel araştırma, halen devam eden bir doktora tezine aittir. Araştırmacılar, süpervizörler ve etik kurul üyeleriyle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler ve araştırmacılarla odak grup çalışmalarına dayanan bu çalışmada şu ana kadar 12 derinlemesine görüşme ve 1 odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir.

İlk bulgulara bakıldığında 2 ana temanın öne çıktığı görülmektedir: destek ve iletişim. Destek, araştırmacılara resmi ya da informal ilişkilerle sunulan maddi manevi her türlü faydadır. İletişim ise araştırmacının sahada yer alan her bir paydaşla (süpervizör, akranlar/iş arkadaşları, ekip üyeleri, aile ve arkadaşlar, diğer aktörler) olan ilişkisini içermektedir. Destek ve iletişim temaları bir arada bulunduğu araştırmacıyla iyilik hallerini korumaları için gereken direnç ve motivasyonu sağlamaktadır. Bu iki ana temayla ilişkili birçok alt temalar da bulunmaktadır; ancak öne çıkanlara bakıldığında kurumsal olarak araştırmacılara sağlanan maddi, psikolojik desteklerin ve organizasyon desteğinin önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte aile ve arkadaşlardan gelen sosyal destek de araştırmacıların en çok önem verdiği destek türlerindendir. İletişim temasında ise araştırmacının süpervizörü, iş arkadaşları ve (varsa) diğer ekip üyeleriyle yaptığı deneyim paylaşımı alt temasının ön plana çıktığı görülmektedir.

Kaynakça

- Alev, B. ve Genç, F. N. (2015). Türkiye’de üniversite etik kurulları üzerine bir inceleme. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 31, 135-182.
- Bowtell, E. C., Sawyer, S. M., Aroni, R. A., Green, J. B. ve Duncan, R. E. (2013). Should I send a condolence card? Promoting emotional safety in qualitative health research through reflexivity and ethical mindfulness. *Qualitative Inquiry*, 19(9), 652-663. 10.1177/1077800413500927
- Burkitt, I. (2012). Emotional reflexivity: Feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, 46(3), 458-472. 10.1177/0038038511422587
- Gün, M. (2020). Türkiye’de klinik araştırma etik kurullarının yapılanmaları. *Lokman Hekim Dergisi*, 10(2), 269-279.
- Rager, K. B. (2005). Compassion stress and the qualitative researcher. *Qualitative Health Research*, 15(3), 423-430. 10.1177/1049732304272038
- Resnik, D. B. (2021, November 16). *Research ethics timeline*. National Institute of Environmental Health Sciences. <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/timeline/index.cfm>
- Warden, T. (2013). Feet of clay: Confronting emotional challenges in ethnographic experience. *Journal of Organizational Ethnography*, 2(2), 150-172. 10.1108/JOE- 09-2012-0037

SAĞLIKLI VE SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR TOPLUM İÇİN BÜTÜNCÜL BİR ÜNİVERSİTE YAKLAŞIMI: “SAĞLIKLI ÜNİVERSİTELER AĞI” (HEALTHY UNIVERSITIES NETWORK)

Mete Kurtoğlu

İklim değişikliğinin görünür hale gelen ekolojik ve toplumsal sonuçları ve çağımızın bir toplumsal olgusu olarak büyüyen ruh sağlığı sorunları yükseköğretim kurumları için hem kendi örgütsel işleyişlerini gözden geçirmeleri hem de sürdürülebilir ve sağlıklı bir toplum inşasında yeni misyon ve stratejiler geliştirmeleri için acil ve güncel bir çağrı oluşturmaktadır. ‘Sürdürülebilir kalkınma hedefleri için yükseköğretim’ söyleminin güçlenmesi, Avrupa Birliği COST programında bir ‘Araştırmacı Ruh Sağlığı Aksiyonu’ yürütülüyor olması, Avrupa Öğrenci Birliği’nin (ESU) öğrenci ruh sağlığı bildirgesi (2020) ve sürdürülebilir üniversite modeli için oluşturulan Talloires Ağı gibi örnekler sağlık ve sürdürülebilirlik gündemlerinin yükseköğretim politikalarına artan etkisini göstermektedir. Bu çerçevede sağlık ve sürdürülebilirliğe bütüncül yaklaşımlar geliştiren üniversite modelleri ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada bu modellerin bir örneği olarak Birleşik Krallıkta ‘Sağlıklı Üniversiteler Ağı’ (Healthy Universities Network) ele alınmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından 1986 yılında yayımlanan ‘Ottawa charter for health promotion’ ve 1998 yılında yayımlanan ‘Health Promoting Universities’ başlıklı çalışmalara dayanarak 2006 yılından itibaren gelişen bu ağ; bütüncül bir sağlık ve üniversite yaklaşımı ile, bileşenlerinin (öğrenci, akademik ve idari personel) ve toplumun iyi oluşunu, sağlığını ve sürdürülebilirliğini artıran bir öğrenme ortamı ve organizasyon kültürü yaratmayı amaçlamaktadır. Bileşik Krallıktan 99 üniversitenin üye olduğu bu ağın Birleşik Krallık dışından 28 ortak üyesi bulunmaktadır. Ağ üyesi kurumların vizyon, misyon ve stratejik planlarında sağlık ve sürdürülebilirliği içermeleri ve ağın amaçlarına uygun olarak, kurumsal değişim ve toplumsal değişim için yenilik modeller geliştirmeleri beklenmektedir.

Çalışmada, bu ağın ilkeleri, rehber metinleri, öz değerlendirme kılavuzu ve üniversite bileşenlerine sağlıklı yaşam ve çalışma ortamları sunmak için geliştirdikleri örnek uygulamalar analiz edilecektir. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının bileşenlerine sundukları yaşam alanları, öğrenme ortamları, çalışma ortamları ve danışmanlık hizmetlerinin sağlık, iyi oluş ve sürdürülebilirlik kavramları açısından yetersizlikleri göz önüne alındığında ‘Sağlıklı Üniversiteler Ağı’ kapsamındaki örgüt kültürü ve iyi uygulamaları incelemek değerli bir kurumsal öğrenme olanağı sunmaktadır. Diğer yandan bu çalışma, kalite güvencesi mekanizmalarını ve ‘kalite kültürünü’ yeni yeni oluşturmaya çalışan bir yükseköğretim ekosistemi için sağlık, iyi oluş ve sürdürülebilirlik kavramlarının kurumsal öz değerlendirme ve kalite değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi için bir çağrı niteliğindedir.

Kaynakça

- DSÖ. (1986). *Ottawa charter for health promotion*. <https://www.who.int/publications/i/item/WH-1987>
- ESU. (2020). *Mental Health Charter*.
- Healthy universities network: <https://healthyuniversities.ac.uk/>
- Kohl, K., H., C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D.A., Abidin Bin Sanusi, Z. ve Toman, I. (2022). A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education’s individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218-236. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0398>
- Tsouros, A. D., Dowding, G., Thompson, J. ve Dooris, M. (1998). *Health promoting universities: concept, experience and framework for action*. Target 14 World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/108095>

DOKTORA ARAŞTIRMACISI GELİŞİMİNDE İYİ OLUŞUN YERİ: DESTEK HİZMETLERİNİN İNCELENMESİ

Neslihan Gök-Ayyıldız

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Bir doktora programının tamamlanması birkaç yıl sürmekte, bu süreçte ise doktora öğrencileri duygusal ve entelektüel zorluklarla karşılaşmaktadır. Rekabetçi akademik ortam, stresli koşullar, araştırma fonlarının eksikliği ve çalışma koşullarının zorluğu, doktora araştırmacılarının ruh sağlığı ve iyi oluşu üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Stubbs vd., 2011; Olsthoorn vd., 2020; Mattijssen vd., 2021). Bu nedenle, doktora araştırmacıları, akademik çalışmalarının nitelik ve niceliğini etkileyebilecek iyi oluş ve ruh sağlığı konularında yüksek risk grubundadır (Levecque vd., 2017).

Doktora araştırmacılarının iyi oluş ve ruh sağlığı göz önüne alındığında, Eurodoc ve Vitae gibi doktora kuruluşlarının doktora araştırmacılarına nasıl ve ne şekilde destek sağladığını, ruh sağlığı ve iyi oluş ihtiyaçlarını nasıl ele aldığını incelemek çok önemlidir. Eurodoc, Avrupa Doktora Adayları ve Genç Araştırmacılar Konseyi, Avrupa'daki 26 ulusal erken kariyer araştırmacıları (ECR) derneğinin uluslararası bir federasyonudur. Eurodoc, Avrupa'daki tüm önemli paydaşlarla etkileşim halindedir ve Avrupa düzeyindeki politikaların bilgilendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eurodoc (2018), kariyerinin başındaki araştırmacılar için doktora eğitiminde kullanılmak üzere dokuz yetkinlik kategorisinden oluşan bir beceri ve yetkinlik çerçevesi önermiştir. Araştırmacıların mesleki gelişimini destekleyen bir diğer önemli kuruluş ise 50 yılı aşkın deneyime sahip Vitae'dir. Vitae, doktoralı araştırmacıları güçlendirmeyi, araştırmacılara profesyonel ve kariyer gelişim desteği sağlamayı ve araştırmacı gelişimiyle ilgili politikaları bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bunu başarmak için, Vitae tarafından Birleşik Krallık Yükseköğretim sektörü ve diğer paydaşların yardımıyla geliştirilen Araştırmacı Gelişim Çerçevesi (RDF), araştırmacı gelişimine oldukça kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır (2010). Her iki kuruluş da başlangıçta akademik beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesine odaklanırken, yakın zamanda odak noktalarını doktora öğrencilerinin ruh sağlığı ve esenliğini de içerecek şekilde genişletmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı, doktora araştırmacılarının gelişiminde önemli rol oynayan iki önde gelen kuruluşun, doktora öğrencilerinin iyi oluşu ve ruh sağlığı ile ilgili attıkları adımları karşılaştırmaktır.

Araştırma sorusu:

Doktoralı araştırmacıların iyi oluş ve ruh sağlığı ihtiyaçları Eurodoc ve Vitae tarafından nasıl ele alınmaktadır?

Araştırma yöntemi olarak nitel doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma süreci, belgelerdeki verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi (anlamlandırılması) ve sentezlenmesini takip eder (Bowen, 2009). Doküman analizi sırasında O'leary'nin (2014) geliştirmiş olduğu sekiz adımlı teorik çerçeve takip edilmiştir. Nitel veri analizi için, veriler içindeki temaları tanımlama, düzenleme, analiz etme ve raporlama adımlarından oluşan tematik veri analizi kullanılmıştır. Tematik analiz, araştırmacının bir veri setindeki anlamlara odaklanarak ortak ya da paylaşılan anlamları ve deneyimleri görmesini ve anlamlandırmasını sağlar (Braun ve Clarke, 2012). Doküman verileri analiz edilirken tematik analizin altı aşaması kullanılmıştır: verilere aşina olma, ilk kodları oluşturma, potansiyel temaları ortaya koyma, potansiyel temaları gözden geçirme, temaları tanımlama, adlandırma ve raporlama (Braun ve Clarke, 2006).

Bu analiz iyi oluş ve ruh sağlığı konusunda iki kuruluş arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacaktır. İlk analiz bulgularına göre, Vitae ve Eurodoc'un web sayfalarından edindiğimiz ilk izlenimler, ana odak noktalarının daha fazla akademik beceri desteği sağlamak olduğu, doktora öğrencilerinin iyi oluşları ile ilgili destek kaynaklarının ve hizmetlerinin ise başlangıç düzeyinde olduğu yönündedir.

Bu çalışmada, doktora araştırmacıları konusunda kapsamlı bilgi birikimine sahip iki kuruluşun etkili destek uygulamalarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu uygulamalar, yükseköğretim kurumlarının doktora öğrencileri için iyi oluş ve ruh sağlığı konusunda destek hizmetleri geliştirilmesinde rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Eurodoc (2018). *Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early Career Researchers Employability and Competitiveness*. <http://www.eurodoc.net/news/2018/press-release-eurodoc-report-on-transferable-skills-and-competences>. Last accessed 31 January 2023.
- ILO. (2010). *Mental Health in the workplace*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/--ifp_skills/documents/publication/wcms_108221.pdf, Last accessed: 31 January 2023.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van Der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Mattijssen, L. M., Bergmans, J. E., van der Weijden, I. C., & Teelken, J. C. (2021). In the eye of the storm: the mental health situation of PhD candidates. *Perspectives on Medical Education*, 10, 71-72.
- O'Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Olsthoorn, L. H. M., Heckmann, L. A., Filippi, A., Vieira, R. M., Varanasi, R. S., Lasser, J., Bäuerle, F., Zeis, P., & Schulte-Sasse, R. (2020). *Max Planck Phdnet Survey 2019 Report*. *Max Planck PhdNet*. https://www.phdnet.mpg.de/145345/Phdnet_Survey_Report_2019.pdf, Last accessed: 31 January 2023.
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced sociopsychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50.
- Vitae Researcher Development Framework (RDF) (2011) <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcherdevelopment-framework-rdf-vitae.pdf/view> Lst accessed 31 January 2023.
- WHO (2010). *Healthy Workplace Framework and Model* https://www.who.int/occupational_health/healthy_workplace_framework.pdf, Last accessed: 31 January 2023.

PAZARLAMA ÇERÇEVESİNDE MEZUN YÖNETİMİ: YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARININ İTİBARINI GELİŞTİRMEDE İHMAL EDİLEN KRİTİK BİR ARAÇ

Deniz Koyuncuoğlu

Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye

Artan ilişki ağları ve rekabetin hüküm sürdüğü bir dünyada, üniversitelerin itibarlarını desteklemek ve sürdürmek için stratejiler geliştirmesi hayati öneme sahiptir (Amado Mateus & Juarez Acosta, 2022; Vogler & Post, 2019; Hoellermann, 2023). “İtibar”, “reputation” kelimesinin Türkçe karşılığıdır ve genellikle bir kişi, kurum veya ürünün toplum nezdindeki saygınlığını veya değerini ifade etmektedir. Bu kelime, Latince “reputatio” kelimesinden türemiştir ve genellikle uzun bir süre boyunca biriken deneyimlerin, algıların ve etkileşimlerin bir sonucudur (Smith, 1997; Fombrun, 1996; Shapiro, 1983). Bir üniversite ile ilgili itibar, eğitim kalitesi, araştırma performansı, mezuniyet başarıları, öğretim kadrosunun kalitesi ve diğer özellikler gibi faktörlerden kaynaklanabilir. İyi bir itibar, yetenekli öğrencileri ve öğretim üyelerini çekmeye, araştırma fonu almaya ve diğer kurumlarla ortaklıklar kurmaya yardımcı olabilir. Ayrıca toplumun ve potansiyel fon sağlayıcıların güvenini artırabilir.

Bu bağlamda genellikle hafife alınan bir kaynak da mezun yönetimidir (Suman, 2023; Chase, 2021; Hochschulmarketing News, 2023). Bu çalışma, üniversite pazarlamasında etkili bir araç olarak mezun yönetiminin rolünü vurgulamayı ve analiz etmeyi amaçlamaktadır. Mezunlar, değerli ve çeşitli bir kaynak havuzunu temsil etmektedir. Kamu ve profesyonel dünyada üniversitenin elçileri olarak hareket etmekle kalmazlar, aynı zamanda potansiyel fon sağlayıcılar, mevcut öğrenciler için akıl hocaları ve uluslararası ilişkiler için ağ oluşturmalar olarak hizmet edebilirler.

Bu çalışma, farklı mezun katılımı türlerine ve üniversite pazarlamasındaki özel rollerine ışık tutacaktır. Buna, örneğin, mezunların bağış toplama kampanyalarına ve burs programlarına katılımı, mevcut öğrenciler için mentorluk ve staj sağlayıcı rolleri, sosyal medya aracılığıyla olumlu mesajlar ve hikayeler yaymaya katılımları ve uluslararası ortaklıkları ve ağları teşvik etmeye katkıları dahildir. Stratejik mezun yönetiminin kritik önemi üzerinde durulmaktadır. Mezunlarla ilişkilerin etkin bir şekilde yönetilmesi, uzun vadeli ilişkilerin tesisini ve sürdürülmesini hedefleyen kapsamlı ve dikkatle belirlenmiş bir strateji gerektirir. Mezunları bir üniversitenin stratejik planlarına dahil etmek, faydalar sunmak ve katkılarını takdir etmek, katılımlarını artırmak için temel stratejilerdir. Bu çalışma aynı zamanda mezun yönetiminin veri koruma, teknolojik yenilik ve demografik değişikliklerle ilgili zorluklarını ele alacak ve bu zorlukların nasıl aşılabacağına dair önerilerde bulunacaktır. Son olarak, yükseköğretim pazarlamasında etkin bir araç olarak mezun yönetiminin başarılı uygulamasını örneklediren bir vaka çalışması aktarılacak ve mezun stratejilerini geliştirmeyi veya yeni baştan oluşturmayı hedefleyen yükseköğretim kurumları için en iyi uygulamalar ve öneriler sunulacaktır. Genel olarak, bu çalışma üniversite pazarlamasında mezun yönetiminin önemini vurgulamayı ve bu önemli kaynağın etkin kullanımı için bir çerçeve sağlamayı amaçlamaktadır.

Problem Tanımı

Üniversiteler itibar, öğrenciler ve finansman için sürekli rekabet halindedir. Kişinin kendi mezunlarının kaynağı olan mezunlar genellikle ihmal edilir.

Çalışmanın Amacı veya Araştırma Soruları

Bu çalışma, mezun yönetiminin üniversite pazarlamasında etkili bir araç olarak nasıl kullanılabileceği sorusunu ele almaktadır.

Kavramsal/Teorik Çerçeve

Mezun yönetimi, ilişki pazarlaması ve paydaş yönetimi çerçevesinde değerlendirilecek ve çeşitli mezun katılım biçimlerinin üniversitenin konumlandırmasına nasıl etkili bir şekilde katkı sağlayabileceği detaylı bir şekilde analiz edilecektir.

Çalışmanın Yöntemi

Çeşitli kaynaklardan toplanan nitel ve nicel verilerin kapsamlı bir incelemesi yapılacaktır. Bu inceleme, mezun yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmeler, mezunların yanıtladığı anketlerin sonuçları, üniversitelerin kamuya açık veri tabanları ve/veya durum (vaka) çalışması yöntemi kullanılacaktır.

Bulgular /Tartışmalar

Ön sonuçlar, stratejik ve iyi uygulanan mezun yönetiminin üniversitelerin itibarını ve görünürlüğünü artırabileceğini göstermektedir. Özellikle veri koruma ve teknolojik gereksinimler alanında zorluklar ortaya çıkmaktadır.

Sonuçlar

Etkili mezun yönetimi, üniversite pazarlamasının önemli ölçüde güçlendirilmesine katkıda bulunabilir. Ancak, sistematik bir strateji ve uygun kaynak planlaması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: mezun yönetimi, kurumsal itibar, stratejik planlama, ilişkisel pazarlama, yükseköğretim

Kaynakça

- Amado Mateus, M., & Juarez Acosta, F. (2022). Reputation in Higher Education: A Systematic Review. *Front. Educ*, 7, 925117. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.925117>
- Shapiro, C. (1983). Premiums for high quality products as returns to reputations. In: *The Quarterly Journal of Economics*, 4/1983.
- Chase, J. (2021). *Relationship Building: The Key to Alumni Engagement*. <https://er.educause.edu/articles/2021/5/relationship-building-the-key-to-alumni-engagement>
- Hochschulmarketing News (2023). *Alumni Management als Instrument im Hochschulmarketing*. <https://hochschulmarketing-news.de/alumni-management/>
- Hoellermann, P. (2023). *Der Wettbewerb um Studierende: Erfolgreiche Strategien für Hochschulen*. <https://www.handsons.io/blog/der-wettbewerb-um-studierende-erfolgreiche-strategien-fuer-hochschulen>
- Khan, N. A., Siddiqi, A. M., & Ahmad, M. S. (2021). Development of intelligent alumni management system for universities. *Asian Journal of Basic Science & Research*.
- Mukherjee, A., Roy, A., Lath, M.K., Ghosal, A., & Sengupta, D. (2019). *Centralized Alumni Management System (CAMS) - A Prototype Proposal*. 2019 Amity International Conference on Artificial Intelligence (AICAI), 967-971. <https://doi.org/10.1109/AICAI.2019.8701383>
- Nishanth, D., Satish, Narasimha, N. S., Sandesh, H., & Bhargavi, K. (2021). *CAs based student-alumni management system*. 2021 International Conference on Communication, Control and Information Sciences (ICCISc), 1, 1-6. <https://doi.org/10.1109/ICCISc52257.2021.9485017>
- Smith, A. (1997). *Lecture on the influence of commerce on matters*. In: Daniel Klein: Reputation. Studies in the Voluntary Elicitation of Good Conduct. Ann Arbor 1997.
- Suman, P. (2023). *Importance of Alumni guidance for better career prospects*. <https://www.edmissions.com/blogs/importance-of-alumni-guidance-for-better-career-prospects>
- Vogler, D., & Post, S. (2019). *Reputation von Hochschulen*. In: Fähnrich, B., Metag, J., Post, S., Schäfer, M. (eds) Forschungsfeld Hochschulkommunikation. Springer VS, Wiesbaden.

TÜRKİYE'DE POPÜLER OLAN ULUSLARARASI ÜNİVERSİTE SIRALAMALARININ "SORUMLU SIRALAMA" İLKELERİNE UYGUNLUĞU

Güleda Doğan

Hacettepe Üniversitesi, Ankara Türkiye

Üniversite sıralamalarının sayısı her geçen gün artmaktadır. Mevcut uluslararası üniversite sıralamalarında araştırma çıktılarına ağırlık verildiği, üniversitenin araştırma dışındaki iki misyonu olan eğitim ve topluma hizmetin ihmal edildiği dikkat çekmektedir (Doğan, 2017, s.7). Öte yandan, araştırma çıktıları niceliksel boyutuyla ele alınmaktadır. Üniversite sıralamalarının popülerliğinin giderek artmasıyla sıralamalarda bir konum sahibi olmak isteyen üniversitelerin atama, yükselme ve teşvik yönetmeliklerinde bu konumu elde etmeye yönelik revizyona gittikleri görülmektedir. Karar verici ve politika yapıcı konumdaki kişiler tarafından önemli birer “kalite” göstergesi olarak ele alınan sıralama konumları, birçok üniversite tarafından etkin bir pazarlama aracı olarak kullanılmaktadır. Yurtdışında eğitim görülecek üniversitelerin belirlenmesinde, üniversitelerin atama, yükselme ve teşvik kriterlerinde herhangi bir dayanağı olmaksızın belli sıralamalarda dereceye girmiş üniversiteler ön plana çıkarılmaktadır. Üniversiteleri genellikle niceliksel ve tek boyutlu olarak ele alan üniversite sıralamaları ile ilgili ayrıntılı arka plan bilgisine (veri kaynağı, kullanılan ölçütler, ağırlıklandırma ve hesaplamalar gibi) sahip olmadan uluslararası üniversite sıralama listelerinde yer almayı ya da mevcut konumunu daha üstlere taşımayı arzu etmek, akademiye geri dönülmez zararlar vermektedir.

Son yıllarda araştırma değerlendirmede uluslararası anlamda öne çıkan “sorumlu araştırma” kavram ve yaklaşımı ile yayın sayısı, atıf sayısı gibi nicel değerlendirme ölçütlerinin “sorumlu” kullanımı desteklenmekte, araştırmacıların yaptıkları yayınların ya da aldıkları atıfların sayısından ziyade akademik çalışmalarının toplumsal faydası, etkisi ve yenilikçilik anlamındaki katkısı ile değerlendirilmeleri teşvik edilmektedir (DORA, 2012). Bu yönüyle “sorumlu araştırma”, sürdürülebilir bir bilim, teknoloji ve yenilikçilik politikası için sorumlu tüm paydaşların yer aldığı bir araştırma ve geliştirme çerçevesi sunmaktadır (RRI Tools, 2016; RRI-Practice, 2019). Uluslararası anlamda “yeni” denebilecek bu yaklaşım, Türkiye’de henüz aktif olarak tartışılan bir konu değildir.

Sorumlu araştırma ilkelerinde, üniversite sıralamaların önemli bir kısmı için sorunlu olduğu bilinen (Gadd et al., 2021b; Gadd & Holmes, 2020), araştırmada dürüstlük ve titizlik, veri, yöntem ve bulguların raporlanmasında şeffaflık, hesap verebilirlik ön plana çıkmaktadır (NHMRC, 2018). Çok yeni bir gelişme olarak, yoğun olarak niceliksel ölçütlerin kullanıldığı üniversite sıralamalarının da “sorumlu araştırma” bakış açısı ile değerlendirilmesi ve “sorumlu sıralama” yapma konusu uluslararası literatürde tartışılmaya başlanmış ve üniversite sıralamaları için sorumlu sıralama ölçütleri geliştirilmiştir (Gadd, 2021b; INORMS, 2019). İlk bulgular, en iyi bilinen ve üniversiteler tarafından düzenli takip edilen THE, QS, ARWU gibi uluslararası üniversite sıralamalarının şeffaflık, titizlik gibi “sorumlu araştırma” ilkeleri bakımından sınıfta kaldığını, öte yandan Leiden sıralaması, u-multirank gibi daha az bilinen ve farklı bir yaklaşım benimsemiş olan sıralamaların nispeten iyi bir profil sergilediğini göstermektedir (Gadd & Holmes, 2020). Leiden Sıralaması konu ile ilgili öz değerlendirme yapmış ilk ve tek üniversite sıralaması olarak görünmektedir (CWTS Leiden Ranking, 2017).

Üniversite sıralamaları ile ilgili metodolojik problem ve tutarsızlıklar ile sıralamaların yanlış kullanımlarını konu alan çok sayıda çalışma olmasına rağmen (Antonowicz et al., 2021; Brankovic, 2021a, 2021b; Gadd et al., 2021a, 2021b; Marope et al., 2013; Naujokaitytė, 2020; Stack, 2021), üniversite sıralamalarının sayıları ile birlikte popülerlikleri de her geçen yıl artmaktadır. Uluslararası üniversite sıralamalarının ortaya çıkmasından kısa süre sonra IREG tarafından oluşturulan Berlin Prensipleri ile sıralamaların nasıl yapılması gerektiği tanımlanmış (IREG, 2006), ancak üniversite sıralamalarının belirlenen ilkelere uyumu mümkün olmamıştır. Buna rağmen üniversite sıralamaları “Akademinin Stokholm Sendromu” olarak adlandırılabilir kadar vazgeçilmez bir konuma gelmiştir (Brankovic, 2021a). Literatürdeki tüm eleştirilere rağmen akademik camia tarafından vazgeçilmez olduğu anlaşılan sıralamaların, en azından değerlendirme ve karar verme amaçlarıyla doğru kullanımının sağlanması amacıyla “sorumlu araştırma” ilkelerine göre değerlendirilmesi gereği ile

“sorumlu sıralama” kavramı literatürdeki yerini almıştır (Gadd, 2020). Konu ile ilgili veriye dayalı tek çalışmada (Gadd et al., 2021a) altı uluslararası üniversite sıralaması (THE, QS, ARWU, Leiden, u-multirank, USNews) “sorumlu araştırma” yaklaşımına uygunlukları bağlamında değerlendirilmiş, THE bunlar arasında en problemli bulunan sıralama olmuştur. Özellikle Leiden sıralamasının sorumlu sıralamaya yaklaşımı bakımından diğer sıralamalardan farklı bulunduğu çalışmada QS, USNews ve ARWU sıralamalarının THE’ı takip ettiği söylenebilir.

Bu çalışma ile hedeflenen, tüm uluslararası üniversite sıralamalarının veriye dayalı olarak “sorumlu araştırma” ilkelerine göre değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarının ulusal anlamda karar verme ve politika geliştirmede kullanılmasının sağlanmasıdır. Analiz için 2022 verileri dikkate alınacak, böylece “sorumlu sıralama” kavramının mevcut uluslararası üniversite sıralamalarına bir etkisinin olup olmadığını güncel veriler üzerinden değerlendirmek mümkün olacaktır. Çalışmada yanıt aranacak sorular şu şekildedir: 1) Uluslararası üniversite sıralamalarının “sorumlu araştırma” ilkelerine uyum açısından durumu nedir? 2) Türkiye’de en popüler olan sıralamaların sorumlu sıralama yapma düzeyleri nedir?

Araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla 2022 yılı mevcut uluslararası üniversite sıralamaları Berlin Prensipleri (IREG, 2006), INORMS (INORMS, 2019) ve CWTS Leiden Ranking’in (CWTS Leiden Ranking, 2017) önerdiği sorumlu sıralama kriterlerine uygunluğuna göre değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: üniversite sıralamaları, sorumlu sıralama, sorumlu araştırma

Kaynakça

- Antonowicz, D., Geschwind, L., & Pinheiro, R. (2021). *The Footballisation of European Higher Education: Different Fields, Similar Games?* In J. D. Branch & B. Christiansen (Eds.), *The Marketisation of Higher Education: Concepts, Cases, and Criticisms* (pp. 397–422). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67441-0_17
- Brankovic, J. (2021a). *Academia’s Stockholm Syndrome: The Ambivalent Status of Rankings in Higher Education (Research)*. ECHER. <https://echer.org/academias-stockholm-syndrome/>
- Brankovic, J. (2021b, March 22). *The Absurdity of University Rankings. Impact of Social Sciences*. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2021/03/22/the-absurdity-of-university-rankings/>
- CWTS Leiden Ranking. (2017). *Responsible use. CWTS Leiden Ranking; Centre for Science and Technology Studies (CWTS)*. <http://www.leidenranking.com>
- Doğan, G. (2017). *Akademik Performans Odaklı Uluslararası Üniversite Sıralama Sistemlerinin Genel Sıralamalarına ve Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi* [Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- DORA. (2012). *Araştırma Değerlendirmesi üzerine San Francisco Deklarasyonu*. [https://sfdora.org/read/read-the-declaration-turkish/Gadd, E. \(2020\). University rankings need a rethink. Nature, 587\(7835\), Article 7835. https://doi.org/10.1038/d41586-020-03312-2](https://sfdora.org/read/read-the-declaration-turkish/Gadd, E. (2020). University rankings need a rethink. Nature, 587(7835), Article 7835. https://doi.org/10.1038/d41586-020-03312-2)
- Gadd, E., & Holmes, R. (2020). *Rethinking the rankings*. ARMA. <https://arma.ac.uk/rethinking-the-rankings/>
- Gadd, E., Holmes, R., & Shearer, J. (2021a). *A method for evaluating global university rankings*. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/thx4j>
- Gadd, E., Holmes, R., & Shearer, J. (2021b). *Developing a Method for Evaluating Global University Rankings*. *Scholarly Assessment Reports*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.29024/sar.31>
- INORMS. (2019). *Rethinking Global University Rankings*. INORMS. <https://inorms.net/rethinking-global-university-rankings/>

- IREG. (2006). *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. http://ireg-observatory.org/en_old/berlin-principles
- Marope, P. T. M., Wells, P. J., & Hazelkorn, E. (Eds.). (2013). *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*.
- Naujokaitytė, G. (2020). *Measure what matters: Ranking universities in the age of pandemic. Science/Business*. <https://sciencebusiness.net/covid-19/news/measure-what-matters-ranking-universities-age-pandemic>
- NHMRC. (2018). *Australian Code for the Responsible Conduct of Research*. <https://www.nhmrc.gov.au/about-us/publications/australian-code-responsible-conduct-research-2018>
- RRI Tools. (2016). *A Practical Guide to Responsible Research and Innovation: Key Lessons from RRI Tools*. Foster Facilitate Open Science Training for European Research. <https://www.fosteropenscience.eu/content/practical-guide-responsible-research-and-innovation>
- RRI-Practice. (2019). *What is RRI? Responsible Research and Innovation in Practice*. <https://www.rri-practice.eu/about-rri-practice/what-is-rri/>
- Stack, M. (Ed.). (2021). *Global University Rankings and the Politics of Knowledge*. University of Toronto Press. <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/facultyresearchandpublications/52383/items/1.0398205>

VAKIF ÜNİVERSİTELERİNDE REKABETİ ANLAMAK VE STRATEJİ ÖNERİLERİ

Serap Emil

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Problem Tanımı

Rekabet, eğitimde ve özellikle de yükseköğretimde, kurumların neredeyse tüm faaliyet alanlarına nüfuz etmiş ve günlük pratiklerine yansımaktadır. Yükseköğretimde yaşanan rekabet üniversitenin eğitim, araştırma ve toplum hizmet görevlerinde de bazı hasarlara yol açmaktadır. Rekabet ve dolayısıyla da üniversite nitelikli araştırma, kaliteli eğitim-öğretim ve toplumsal fayda odaklı olmak yerine, kurumların en iyi öğrenciyi çektiği, en çok yayın yaptığı ve proje aldığı ve sıralamalar gibi niceliksel göstergelere indirgenmektedir.

Çalışmanın Amacı

Marginson (2004), üniversitelerde rekabeti "bir mal olarak statü" şeklinde tanımlamış ve statüyü sosyal değere sahip bir mal olarak da görmektedir. Bu çerçevede üniversiteler ürettikleri statü üzerinden rekabet içine girer, en iyi öğrenciyi çekmeye çalışarak statüsünü devam ettirirler. Statünün rekabet aracı olarak kullanımında da ekonoimi alanından gelen "aşırı sinyal verme davranışı" (Mause, 2008) göze çarpmaktadır. Mause (2008) bu kavramı yükseköğretim kurumlarının en yetenekli ve başarılı öğrenciyi çekmek için yaptığı eylemler olarak tanımlıyor. Sinyal verme davranışına örnek olarak üniversitelerin reklam kampanyaları, broşürler, kurumsal web sitelerinin tasarımı, ya da fiziki mekanlar için yapılan yatırımlar düşünülebilir.

Bu çalışmada Türkiye'deki vakıf üniversitelerinin rekabet etme amaçlı kullandıkları sinyal verme davranışı üniversitelerin kurumsal websitelerinin görsel içerik analizi yapılarak ele alınmıştır.

Yöntem

Türkiye yükseköğretiminde yer alan toplam 58 vakıf üniversitesinin kurumsal web siteleri açılış ekranları 27-29 Aralık tarihlerinde veri olarak toplanmış ve "ilgi çekme amaçlı aşırı işaret verme kavramı" açısından görsel içerik analizi ile incelenmiştir. Kurumsal web sitelerinde kullanılan görsel ve yazılı materyalin öğrenci çekmek, tanınırlık ve kalite konuları üzerinden üniversiteyi nasıl temsil ettiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Rose (2002), görsel içerik analizini, kullanılan görsel veya yazılı materyalin sembolik özelliklerinin içinde bulunduğu bağlam özelinde incelenmesi olarak açıklar. Her bir üniversitenin açılış sayfası Slater'ın (1998) aydınlatıcı analiz dediği yöntem kullanılarak incelenmiştir. Bu işlemde, sayfalardaki görsel ya da yazılı materyalin en can alıcı noktası belirlenerek, bütünsel bir gözlem ile kodlama esastır. Son olarak, görsel materyale ilişkin kodlar, tekrar etme sıklıklarına göre gruplandırılmış ve yükseköğretimde rekabet kapsamında ana temalar belirlenmiştir (Rose, 2002).

Bulgular

Görsel içerik analizi sonucunda 4 farklı tema altında veriler gruplandırılmıştır. Bu temalar şu şekildedir: Reklam & tanıtım, ulusal rekabet, uluslararası rekabet, kar-amaçlı şirket görüntüsü. Aşağıda bu temalara ilişkin bulgular kısaca özetlenmiştir:

- "Reklam/ Tanıtım" teması altında, en sık görülen görsel materyal "aday öğrenci" sayfasının tüm okullarda bulunmasıdır. Okul tanıtım videoları, 360 derece sanal turlar, kampus hayatı, yurt tanıtımı, öğrenci toplulukları vb.
- "Ulusal Rekabet" başlığı altında "kalite ve nitelikli eğitim" vurgusu, URAP, Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi, TÜMA Öğrenci Memnuniyet Araştırması sonuçları ya da akreditasyon veya dış değerlendirme duyuruları gibi nesnel kabul edilen unsurların "Eğitim Hizmet İhracatı Şampiyonu" gibi ifadelerle doğrudan ana sayfada sunumu ile desteklenmektedir.

- "Uluslararası Rekabet" teması altında ulusal rekabete benzer görsellerin yanı sıra uluslararası bağlantıları temsil eden görsellere de rastlanmıştır. THE, QS, Greenmetrics gibi sıralama kuruluşlarının sonuçları ana sayfalarda paylaşılmıştır. Sıralama dışında en yaygın olarak kullanılan uluslararası rekabet temsiliyet unsuru kurumun uluslararası üniversiteler ya da Erasmus gibi bilinen kurumlarla yapmış olduğu iş birlikleri veya anlaşmalardır.
- Son olarak, incelenen vakıf üniversitelerinin çoğunun kurumsal web sitelerinin analizinde açık şekilde "Kar Amaçlı Şirket Görüntüsü" izlenimi göze çarpmaktadır. Bu tema altında yer alan en can alıcı görseller, müşteri hizmetleri doğrudan telefon/whatsapp hattı, e-ödeme, ücret hesaplama, öğrenci ücretleri ödeme menüsü gibi unsurlardır.

Tartışma ve Sonuçlar

Vakıf yükseköğretim kurumlarının resmî web siteleri üzerinden yapılan görsel materyal analizi, üniversitenin en önemli işlevleri olan eğitim-öğretim ve araştırma yerine, üniversitelerin kendi web sitelerini çoğunlukla daha fazla öğrenci çekmek amacıyla reklam veya tanıtım hedefli olarak kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, Mause'un "işaret verme davranışı" olarak tanımladığı eylemlerle de uyum göstermektedir. Mause (2009), işaret oyununa harcanan kısıtlı kaynakların yerine öğrencilere, velilere ve diğer kuruluşlara kurum hakkında nitelikli bilgi sunmanın daha anlamlı olacağını belirtir. Türkiye vakıf üniversitelerinin rekabet davranışını nitelik açısından iyileştirecek yasal denetleme mekanizmalarının ve mevzuatının oluşturulmasına ihtiyaç olduğu ortadır. Ayrıca kalite değerlendirme ile ilgili YÖK tarafından hazırlanan raporda vakıf yükseköğretim kurumlarının tanıtım ve reklam giderleri için yaptıkları harcamaların (2019 yılı toplam 216 milyon) kütüphane harcamalarına (2019 yılı toplam 85 milyon) oranının yaklaşık 3 katı büyüklüğünde olmasını eleştiren YÖK'ün bu konuda dile getirdikleri önemlidir: "Yükseköğretim kurumlarının en büyük reklamı ve tanıtımı nitelikli eğitim ve öğretim vererek yetiştirdiği öğrenciler olduğundan, kurumlarımızın bütçe planlarını buna göre yapmaları beklenmektedir" (YÖK Vakıf Yükseköğretim Kurumları 2020 Raporu, 2020, Bölüm 5).

Anahtar Kelimeler: yükseköğretimde rekabet, vakıf üniversiteleri, rekabet stratejileri

RECOGNITION OF PRIOR LEARNING IN TURKISH HIGHER EDUCATION

Harun Serpil^a & Mehmet Şengül^b

^a*Anadolu University, Eskişehir, Türkiye*

^b*Ankara Hacı Bayram Veli University, Ankara, Türkiye*

Internationalization has been playing a profound role in higher education (HE) in view of the increasing international agreements and joint projects. Bologna Process and European Higher Education Area have paved the way to transform national HE systems into global systems that are becoming more comparable and transparent. International organizations including EUA, European Commission, UNESCO have also made a substantial contribution to this globalization through their joint academic activities, conferences, seminars and workshops. According to the *2020 Global Education Monitoring Report* by UNESCO, over 5.3 million students (2 out of every 100 students) pursue their HE abroad, half of whom are studying outside their home region, which has increased the importance of prior learning recognition. There has been great progress in the implementation of the Lisbon Recognition Convention through ECTS, DS and other instruments, but recognition approaches need to be more coherent at the national and institutional level (Lantero et al., 2021).

RPL is one of the key components of the Turkish HE system. Candidates completing associate degree programs through the Vertical Transfer Exam (DGS) can be placed in the undergraduate programs which are the continuation of their graduate programs by OSYM. The equivalent courses' grades of the candidates admitted to the undergraduate programs through the vertical transfer are transferred to their transcript and issued in their GPA and the courses to be taken are determined according to the credits of these courses. Within the scope of the regulation on "Credit Transfer of transition between Associate and Undergraduate Degree Programs in Higher Education Institutions, Double Major, Sub-Branch and Inter-Corporate", in accordance with the principles determined by university senates, lateral transfer students are accepted with the score of central placement exam conducted by OSYM, inter-institutional transfer from other higher education institutions to the equivalent programs of the University, in-house transfer to the equivalent level programs of the university. In accordance with the same principles, students can register for double major and minor programs if they meet the prerequisites.

Turkish universities apply the ECTS credit system in academic recognition of the courses that are completed by students during their mobility period, with an inter-academic protocol. All the learning outcomes and credits that students achieve during the mobility period defined in the Learning Agreement are completely recognized as part of the student's degree program. A Learning Agreement approved by the Department Coordinator and the International Relations Unit Coordinator is requested from the students who are to go abroad. The Learning Agreement must be approved by the Executive Committee of the related unit. After the arrival of students who became part of an Exchange Program, the courses taken by the students are transferred to the related semester in the relevant university by taking into account the transcript sent by the institution. Formal recognition is granted by the addition of an annotation note to the Transcript of Records with the original names, credits, and grades of the courses. It is stated in the Diploma Supplement Part 6.1 that the student participated in the mobility program and completed the process successfully. Both the Transcripts and the Diploma Supplement clearly show the courses that were covered during the mobility period. Finally, the internship of the student is fully recognized within the scope of the curriculum through ECTS by the relevant university and is issued in the transcript of records as well as in the diploma supplement.

This study aims to find out the challenges faced by Turkish graduates having completed their HE abroad and identify some effective solutions to address them from the perspective of relevant HE authorities. It is a qualitative study based on grounded theory which aims to obtain key concepts from the ideas of the interviewees (Glaser, 2001). A semi-structured interview form was constructed on the basis of expert opinions. The interviews were conducted with International Office and Student Services unit directors and staff who were experienced in RPL. According to the preliminary results, the challenges were

classified as individual, institutional and national, requiring differentiated action. Based on the findings, some suggestions were made for HE policy makers and practitioners.

References

- Glaser B.G. (2001) *The Grounded Theory Perspective: Conceptualisation Contrasted with Description*. Sociology Press, Mill Valley, CA, USA.
- Lantero, L., Finocchietti, C., & Petrucci, E. (2021). *Micro-credentials and Bologna key commitments: State of play in the European higher education area*. CIMEA.
https://microcredentials.eu/wpcontent/uploads/sites/20/2021/02/Microbol_State-of-play-of-MCs-in-the-EHEA.pdf

A SYSTEMATIC REVIEW OF FACULTY MOTIVATION

Deniz Derinbay Gülmez^a, Zeynep Kızıltepe^a, Sibel Akmehmet Şekerler^b & Fatma Nevra Seggie^b

^a*Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye*

^b*Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye*

Aim of this Study

This study aims to present a general picture of the extent to which faculty motivation research has evolved across the globe throughout time. The distribution of studies in terms of a number of criteria including country, author, author collaborations, areas of expertise of authors, citations, keywords, and publication years were investigated.

Description of the Problem

Faculty members are key professionals in higher education responsible for disseminating knowledge, conducting research, and shaping the academic environment. They contribute to the intellectual growth of students, advance knowledge in their fields, and contribute to the overall mission and goals of the educational institution which makes their motivation highly critical not only for student success and engagement, but also for institutional growth and productivity. However, research on faculty motivation is rather scarce in the literature; therefore, it is of great importance that this issue is further studied.

Conceptual/Theoretical Framework

Higher education institutions are important in leading research and innovation to establish future prosperity, and they also help members of any society to be knowledgeable in establishing a creative workforce (Watt & Richardson, 2020). Relatedly, motivations of faculty members are essential for quality education. What motivates the faculty is many-fold. Some of the prominent factors the literature highlights involve positive interaction with students (Kızıltepe, 2008) and quality of student engagement (BrckaLorenz et al., 2012); good leadership (Siddique et al., 2011); research productivity (Hardré et al., 2011); a sense of achievement (Klassen & Chiu, 2010), good physical working conditions (Egbule, 2003); and positive financial situations (Holliman & Daniels, 2018).

Faculty motivation is a critical factor that positively impacts the quality of education, research outcomes, institutional reputation, student success, and overall productivity within higher education. Recognizing and fostering faculty motivation contributes to the long-term success and excellence of educational institutions.

Method

This systematic review used "bibliometric analysis" as a means of understanding the evolution of research on faculty motivation. It followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), and employed Web of Science (WoS) database. The search for sources was formalized by document type and topic including only articles and reviews. Using different combinations, the search terms were implemented to the topic field in WoS, which included titles, abstracts, keywords and indexing fields such as systematics. Different usages related to the terms "motivation", "job satisfaction", "work satisfaction", "faculty", and "academics" were used. Between the years 1988-2023, 192 peer-reviewed articles were identified. The analysis began with the use of descriptive statistics to identify key trends related to the first research question. In descriptive analyses, visualization was made on the data obtained from the WoS system. Other research questions were addressed with a range of bibliometric tools. Bibliometric analyses were carried out using VOSviewer software. In this context, the citation (author and journal), co-author (author and countries), co-citation (author) and co-word analyses were used.

Findings

The results show that faculty motivation has been studied since 1988 and the number of studies has increased during the past two decades. Using citation analysis, the review identified the most productive authors who are interested in higher education, organizational psychology, human resources management, statistics, information systems and quality education. The review also defined the map of co-authorship by authors and Ghasemy was found to be the most collaborative author. Another finding identified significant keyword domains which are organizational psychology, teaching, faculty development, faculty satisfaction and statistics. Using co-citation analysis, the review defined highly influential authors: Ghasemy, Stupnisky, Daumiller, Deci, Eccles, Byrne, Hair, Wan and Altbach.

Conclusion

The authors concluded that faculty motivation has been studied in the literature for 35 years, but related research has increased in the recent years, especially after the COVID- 19 epidemic. It can also be said that the study area, which is the subject of the research, has actually been studied by a limited number of authors. In this context, both author collaborations and citation analysis demonstrate this situation. Therefore, there is a need for a greater number of collaborations and more focus on this topic by emerging researchers across the globe.

Keywords: higher education, faculty member, faculty motivation, job satisfaction

References

- BrckaLorenz, A., Ribera, T., Kinzie, J., & Cole, E. R. (2012). 10: examining effective faculty practice: teaching clarity and student engagement. *To Improve the Academy*, 31(1), 148-159.
- Egbule, P. E. (2003). Factors related to job satisfaction of academic staff in Nigerian universities. *Journal of Further and Higher education*, 27(2), 157-166.
- Hardré, P. L., Beesley, A. D., Miller, R. L., & Pace, T. M. (2011). Faculty motivation to do research: Across disciplines in research-extensive universities. *Journal of the Professoriate*, 5(1).
- Holliman, A., & Daniels, J. (2018). Faculty motivation in challenging times: Do leadership and economic conditions matter? *Planning for Higher Education*, 47(1), 49.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 515-530.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation and organizational effectiveness in higher education systems. *International Journal of Academic Research*, 3(3).
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Motivation of higher education faculty: (How) it matters! *International Journal of Educational Research*, 100, 101533.