

IHEC 2024

7. ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
ÇALIŞMALARI KONFERANSI
17-19 EKİM 2024

*THE 7th INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
STUDIES CONFERENCE
OCTOBER 17-19, 2024*



PROCEEDINGS/
BİLDİRİLER

**7. Uluslararası
Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı**
17-19 Ekim 2024 – Ankara / TÜRKİYE

*The 7th International
Higher Education Studies Conference*
October 17-19, 2024 – Ankara / TÜRKİYE

IHEC 2024



PROCEEDINGS/BİLDİRİLER

IHEC 2024

PROCEEDINGS/BİLDİRİLER

Ankara – Ekim 2024 / Ankara – October 2024

Editors/ Editörler:

Şahabettin Akşab & Gökçe Gökalp

Telif hakları © 2024, 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 © 2024 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

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

The 7th International Higher Education Studies Conference is supported within the scope of the TÜBİTAK BİDEB 2223 Programs.



KOMİTELER/ COMMITTEES

KOMİTELER/ COMMITTEES

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

- Prof. Dr. Armağan ERDOĞAN, Beykoz Üniversitesi
- Doç. Dr. Elif BENGÜ, Abdullah Gül Üniversitesi
- Doç. Dr. Gökçe GÖKALP, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Dr. Mete KURTOĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Dr. Mehmet ŞENGÜL, Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Araş. Gör. Dr. Şahabettin AKŞAB, Gaziantep Üniversitesi
- Tugay DURAK, University College London, İngiltere
- Dr. Büşra AĞAN, OSTİM Teknik Üniversitesi
- Dr. Egehan Özkan ALAKAŞ, OSTİM Teknik Üniversitesi
- Öğr. Gör. Ayşe ATABEY, OSTİM Teknik Üniversitesi

Danışma Kurulu / Advisory Committee

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

Bilim Kurulu/ Academic Committee

- Doç. Dr. Duygun GÖKTÜRK AĞIN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Doç. Dr. Seema ARIF, University of Management and Technology, Pakistan
- Doç. Dr. Alim ARLI, Marmara Üniversitesi
- Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ, Ankara Medipol Üniversitesi
- Doç. Dr. Sevinç Gelmez BURAKGAZİ, Hacettepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Melis CİN, Lancaster Üniversitesi, İngiltere
- Dr. Öğr. Üyesi Alper ÇALIKOĞLU, Nazarbayev Üniversitesi, Kazakistan
- Doç. Dr. Aylin Çevik ÇAKIROĞLU, TED Üniversitesi
- Doç. Dr. Serap EMİL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Doç. Dr. Hasan Yücel ERTEM, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Doç. Dr. Murat ESEN, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
- Dr. Tuncer FİDAN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
- Doç. Dr. Deniz DERİNBAY GÜLMEZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ, The Education University of Hong Kong, Hong Kong
- Prof. Dr. Karri HOLLEY, Alabama Üniversitesi, USA
- Dr. Metin KARTAL, Kafkas Üniversitesi
- Prof. Dr. Natasha KERSH, University College London, İngiltere
- Prof. Dr. Zeynep KIZILTEPE, Boğaziçi Üniversitesi
- Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Türker KURT, Gazi Üniversitesi
- Doç. Dr. Ömür Hakan KUZU, Selçuk Üniversitesi
- Doç. Dr. Vijay Kumar MALLAN, Otago Üniversitesi, Yeni Zelanda
- Prof. Dr. Suphan NASIR, İstanbul Üniversitesi

- Dr. Maissam NIMER, Özyeğin Üniversitesi
- Dr. Yusuf İkbâl OLDAÇ, Lingnan Üniversitesi, Hong Kong
- Dr. Feride ÖKSÜZ GÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
- Prof. Dr. Saim ÖZÇÜRÜMEZ, Başkent Üniversitesi
- Prof. Dr. Şükrü Oğuz ÖZDAMAR, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
- Dr. Tom PARKINSON, Kent Üniversitesi, İngiltere
- Prof. Dr. Mustafa POLAT, OSTİM Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Fatma Nevra SEGGİE, Boğaziçi Üniversitesi (Emekli)
- Prof. Dr. Ahmet SELAMOĞLU, Fenerbahçe Üniversitesi
- Dr. Harun SERPİL, Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Ünsal SİĞRİ, OSTİM Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali SINAĞ, İstanbul Aydın Üniversitesi
- Prof. Dr. Funda SİVRİKAYA, İstanbul Aydın Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
- Doç. Dr. Adem YAMAN, Çanakkale Üniversitesi

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Title / Başlık	Page/ Sayfa
Yükseköğretimde Etik Eğitiminin Karşılaştığı Zorluklar ve İyi Uygulamalar: 'ETHICS4CHALLENGES' Projesi	
<i>Büşra Akkökler Karatekeli, Gülizar Karahan Balya, Ş. Halil Turan, Manolis Simos, Maryam Tatari, Konstantinos Konstantis.....</i>	1
Yükseköğretimde Çeşitlilik Kapsamındaki Bir Anadolu Üniversitesinde Proje Geliştirme Faaliyetlerinin İncelenmesi	
<i>Fatma Hümeysra Yücel.....</i>	12
Yükseköğretimde Hâlâ En Önemli İhtiyaç: Meslekî Danışmanlık!	
<i>Hayal Köksal.....</i>	25
Öğretim Elemanı Yetiştirilmesinde Bir İnovasyon Programı Önerisi	
<i>Hayal Köksal.....</i>	36
Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Mevcut Eğilimler ve Gelecek Senaryoları	
<i>Mete Sipahioğlu.....</i>	51
Yeni Paradigmalar Işığında Yükseköğretimde Mesleki Gelişimi Yeniden Yapılandırmak YÖMEGA Çalıştayı Sonuç Raporu	
<i>Ali Ekrem Özkul, Atilla Elçi, Filiz Kalelioğlu, Hadi Işık Aybay, Alev Ateş Çobanoğlu, Alev Elçi, Hasan Özcan.....</i>	65

YÜKSEKÖĞRETİMDE ETİK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR VE İYİ UYGULAMALAR: ‘ETHICS4CHALLENGES’ PROJESİ

Büşra AKKÖKLER KARATEKELİ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Gülizar KARAHAN BALYA
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ş. Halil TURAN
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Manolis SIMOS
National and Kapodistrian University of Athens, Yunanistan

Maryam TATARI
European University Viadrina, Almanya

Konstantinos KONSTANTIS
National and Kapodistrian University of Athens, Yunanistan

Özet

Bu bildiri, uluslararası bir araştırma ve eğitim projesi olan ETHICS4CHALLENGES kapsamında yürütülen çalışmalardan hareketle hazırlanmıştır. ETHICS4CHALLENGES projesi, çevresel bozulma, biyomedikal teknoloji ve dijitalleşmenin ortaya çıkardığı etik sorunları ele alarak yükseköğretimde etik eğitiminin karşılaştığı zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için uygulanan iyi uygulama örneklerini incelemekte ve bu temelde eğitsel materyaller hazırlamayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, Türkiye, Almanya ve Yunanistan’daki yükseköğretim kurumlarında etik eğitimi üzerine uzmanlaşmış akademisyenler ve sektördeki profesyonellerle odak grup görüşmeleri ile bireysel ve grup mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler yoluyla, yükseköğretim kurumlarında etik eğitimi ile ilgili karşılaşılan zorluklar, bu zorlukları aşmada benimsenen iyi uygulamaları ve çeşitli aktörlerin mevcut etik eğitimi algıları ve yorumları araştırılmıştır. Bildiride sunulacak olan bu araştırmanın ön bulguları, yükseköğretimde etik eğitiminin müfredata entegrasyonu, teknolojinin getirdiği etik sorunlara odaklanabilen uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, disiplinlerarası iş birliğinin artırılması ve öğrenci katılımını teşvik eden yaratıcı öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gibi uygulamaların önemine işaret etmektedir. Bu bulgular, etik eğitiminin, günümüz dünyasının karşılaştığı karmaşık etik sorunlara yönelik etkili çözümler geliştirmedeki kritik rolünü de vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: yükseköğretimde etik eğitimi, etik eğitiminde iyi uygulama örnekleri, teknoloji etiği, eleştirel düşünme, sorumlu inovasyon ve tasarım

Abstract

This paper is based on the studies carried out within the framework of ETHICS4CHALLENGES, a joint international research and education project. The project examines the challenges facing ethics education in higher education by addressing the ethical issues raised by environmental degradation, biomedical technology and digitalization, as well as best practices to overcome these challenges. In this context, focus group discussions and individual and group interviews were conducted with academics in higher education institutions and professionals in the sector specializing in ethics education in Turkey, Germany, and Greece. The data collected also explored various actors' perceptions and interpretations of current ethics education in higher education institutions, as well as revealing the challenges and good practices adopted to overcome these challenges. The preliminary findings of this research, which will be presented in the paper, point to the importance of practices such as integrating ethics education into the curriculum in higher education, training expert lecturers specializing in focusing on ethical issues brought about by digitalization, increasing interdisciplinary collaboration, and developing creative teaching methods that encourage student participation. These findings emphasize the critical role of ethics education in developing effective solutions to the complex ethical issues facing today's world.

Keywords: ethics education in higher education, best practices in ethics education, technology ethics, critical thinking, responsible innovation and design

Giriş

Çevresel bozulma, biyomedikal teknolojilerdeki hızlı ilerleme ve dijitalleşmenin yaygınlaşması küresel ölçekte derin bir dönüşüm sürecini başlatmış, sosyoekonomik yapıları ve yaşam biçimlerini kökten etkilemiştir. Bu dönüşüm, insanlığın düşünce ve eylem tarzlarında da önemli değişimlere yol açarak, karmaşık ve dinamik bir etkileşim sürecini tetiklemiştir. Hukuk sistemlerinin teknolojideki gelişmelerin ardında kaldığı bu süreçte, teknolojik gelişmelerin etik boyutlarının ele alınması ve bu teknolojileri geliştirecek ve kullanacak bireylerin etik bilincinin geliştirilmesi, toplumların geleceğini belirleyecek önemdedir. Yükseköğretim, bu nedenle, hızla gelişen teknolojinin beraberinde getirdiği etik sorunları ele almada ve geleceğin bilinçli ve sorumlu bireylerini yetiştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, pek çok yükseköğretim kurumunda, özellikle teknolojinin gelecekteki üreticilerinin yetiştirildiği fakültelerde, teknolojik ilerlemenin getirdiği etik sorunların akademik olarak tartışılması ve etik bilincin eleştirel düşünme pratikleriyle aktif bir şekilde eğitim-öğretim programlarına entegre edilmesine halen büyük ölçüde ihtiyaç vardır. Etik eğitiminde halihazırda kullanılmakta olan klasik normatif çerçeveler, hızlı gelişen bilimsel ve teknolojik ilerlemeleri değerlendirmede yetersiz kalmakta, dolayısıyla bu ihtiyaca yanıt verememektedir.

Avrupa'nın farklı ülkelerinden eğitim ve araştırma kuruluşlarının ortaklığında kurulmuş olan ve Avrupa Birliği Erasmus+ programı tarafından finanse edilen ETHICS4CHALLENGES (Innovative Ethics Education for Major Technological and Scientific Challenges - Önemli Teknolojik ve Bilimsel Zorluklar için Yenilikçi Etik Eğitimi) projesi bu kapsamda bir açığı kapatmayı hedefleyen çalışmalardan biridir ve bu makalenin konusu olan yükseköğretimde etik eğitimi alanında 2022 yılından bu yana ihtiyaç analizi ve eğitsel çalışmalara öncülük etmektedir. Proje, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin (ODTÜ, Türkiye) koordinatörlüğünde yürütülmekte olup, diğer ortakları National and Kapodistrian University of Athens (NKUA, Yunanistan), European University Viadrina (EUV, Almanya) ve insan ve toplum bilimleri alanında bilim-teknoloji eğitimi konusunda eğitim ve araştırma faaliyetleri yürüten bir üniversiteler birliği olan European Inter-University Association on STS'dir (ESST, Belçika).¹ Bu makale, proje kapsamında üretilen ilk çıktılardan biri olan "Etik Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar ve İyi Uygulama Örnekleri Üzerine İnceleme" adlı çalışmanın bir özetini ve buna dair bir tartışma sunmaktadır.²

Önde gelen amaçlarından biri de teknoloji etiği konusunda yükseköğretimin desteklenmesi olan ETHICS4CHALLENGES projesi üç temel alana odaklanmaktadır: çevresel bozulma, biyomedikalleşme ve dijitalleşme. Projenin ilk adımı olarak yükseköğretimde etik eğitiminin karşılaştığı yapısal ve pedagojik zorlukların tespit edilmesi, bu zorlukların kapsamlı bir analizinin yapılması ve aşılması için etkili olabilecek iyi uygulamaların belirlenmesi ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, proje sonucunda elde edilmesi beklenen çıktılar şunlardır:

- Yükseköğretim kurumları ve ilgili sektörlerde kullanılacak, etik zorluklarla ilgili gerçek yaşamdan vaka çalışmalarının derlendiği dijital bir envanterin üretilmesi
- Teknoloji etiği eğitimi konusunda mühendislik, fen bilimleri, sosyal ve beşerî bilimler gibi farklı akademik disiplinlere yönelik bölümler içeren, gelecekte genişletilebilir elektronik bir elkitabının oluşturulması
- Bu materyalleri içeren esnek etik eğitim yaklaşımlarının tasarlanması ve uygulamaya konması

¹ Proje hakkında detaylı bilgiye <https://ethics4challenges.eu/> adresinden ulaşılabilir.

² Proje hakkında detaylı bilgiye <https://ethics4challenges.eu/> adresinden ulaşılabilir.

Kapsam ve Yöntem

Projenin ilk adımında, etik eğitiminde karşılaşılan zorluklar ve iyi uygulama örneklerinin tespit edilmesi amacıyla, ilk olarak Atina’da uluslararası bir çalıştay (“Best Practices and Obstacles in Ethics Education for Technological and Scientific Challenges,” 27-28 Nisan 2023) düzenlenmiştir. Çalıştaya farklı Avrupa ülkelerinden üniversiteler, araştırma merkezleri ve yükseköğretim girişimlerinin yanı sıra devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşlarından temsilciler katılmış ve etik eğitimi konusunda tecrübe paylaşımında bulunarak katkı sunmuşlardır.

Ardından, Türkiye’de iki odak grup toplantısı, Almanya ve Yunanistan’da ise bireysel mülakatlar ve grup mülakatları yapılmıştır. Bu görüşmelerdeki katılımcıların profili şu şekildedir:

- Yükseköğretim kurumlarında farklı disiplinlerde (felsefe, STS çalışmaları, tıp etiği, hukuk, vb.) etik eğitimi konusunda uzmanlaşmış akademisyenler
- Derslerinin bir bölümünde meslek alanına (özellikle mühendislik alanlarına) yönelik etik konularını ele almakla birlikte bu konuda uzman olmayan öğretim elemanları
- Teknoloji sektöründe faaliyet gösteren işletmeler ve sivil toplum kuruluşlarından temsilciler

Odak gruplar, bireysel mülakatlar ve grup mülakatlarına katılanların üniversitelerden ve üniversite dışı alanlardan dağılımı ile katılımcıların araştırma alanları Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Görüşülen uzman/eğitmen sayısı

	Üniversiteler	Üniversite Dışı Alanlar
Türkiye	20	2
Almanya	3	5
Yunanistan	7	0
Toplam	30	7

Tablo 2. Katılımcıların araştırma/öğretim alanları

Araştırma/Öğretim Alanları		
Türkiye	Almanya	Yunanistan
Veri Bilimi Etiği	Bilim ve Teknoloji Çalışmaları	Bilim Tarihi ve Felsefesi
İş Etiği	Veri Etiği	Etik
Biyomedikal Etik	İş ve Hukuk Etiği, Veri Bilimi	Teknoloji Felsefesi
Siber Güvenlik, Yapay Zekâ ve	Etiği	Kültür Tarihi ve Felsefesi
Hukuk	Veri Analizi	Uygulamalı Etik
Biyoetik	Ağ Yönetimi	
Mühendislik Etiği	Yazılım Mühendisliği	
Girişimcilik	Otomotiv Yazılım	
Çevre Etiği	Mühendisliği	
Etik (Teorik)		
Bilim ve Teknolojide Etik		
Tıbbi Etik		
Tıp Etiği ve Tıp Tarihi		
Tıp Hukuku ve Biyomedikal		
Hukuku		
Araştırma Yöntemleri ve Etik		
Uygulamalı Etik		
Girişimcilik		
Çevre Etiği		

Odak grup ve mülakatların analizi sonucunda aşağıdaki zorluklar ve iyi uygulamalar tespit edilmiştir.

Bulgular

Türkiye, Yunanistan ve Almanya’da gerçekleştirilen görüşmeler ve bahsedilen uluslararası çalıştay neticesinde yükseköğretim kurumlarında etik eğitiminde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukları aşmak için benimsenen iyi uygulamalar saptanmış, farklı aktörler tarafından mevcut etik eğitiminin nasıl algılandığı ve yorumlandığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın ön bulguları, bildiride detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Aşağıda görüleceği üzere, saptanan bazı zorluklara yönelik herhangi bir iyi uygulama bulunmamaktadır. Bu durum, görüşmelerde ortaya çıkan zorlukların tamamının çözüme kavuşmadığını ve odak grup çalışmaları ile mülakatlarda tespit edilen mevcut uygulamaların belirli sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Çeşitli zorlukların çözümünde tek bir yöntemin yeterli olmaması, ilgili alanlarda daha kapsamlı ve çok yönlü stratejilerin geliştirilmesi gerekliliğini işaret etmektedir. Bu kapsamda, aşağıda önce görüşmelerde tespit edilen genel zorluklara yer verilecek, ardından bu zorluklara karşılık gelen, var ise, iyi uygulamalar ele alınacaktır.

A. Yapısal Zorluklar ve İyi Uygulamalar:

A.1. Felsefi bir disiplin olarak etiğin özerk statüsü:

Yunanistan ve Türkiye’deki görüşmelerde, öğrencilerin etiğe genellikle ya göreceli ya da şüpheli bir perspektifle yaklaştıkları saptanmıştır. Görecelilikle kastedilen, etiğin kişisel tercihlere veya psikolojik eğilimlere dayalı olduğu algısıdır. Şüpheli bakış açısı ise etiğin pratik bir uygulama veya uygulanabilirlikten yoksun, somut toplumsal sorunlarla bağlantısız, anlamsız ve son derece soyut bir alan olarak algılandığını göstermektedir. Öyle ki, bu şüpheli tutum, bazı durumlarda, etiğin bir değeri haiz olsa bile, yasalar, aile ve arkadaşlar gibi araçlarla yerleşmiş toplumsal uygulamalar ve kültürel

etmenler (akran baskısı, medya, şirketler) gibi, toplumsal normların belirlenmesinde etkili başka faktörlerin arka planında kaldığına işaret etmektedir.

Ayrıca, felsefe dışındaki akademik alanlarda etik eğitimi verilirken, özne ve değer gibi etik tartışmalar için hayati önem taşıyan birçok konu göz ardı edilmektedir. Bu durum, karmaşık etik meselelerin aşırı basitleştirilmesi pahasına, yalnızca öğrencilerin günlük sorunları çözmeye yönelik pratik araçlarla donatılması beklentisini karşılayan indirgemeci ve izole edici bir yaklaşımı doğurmaktadır. Oysa, uygun bir felsefi yaklaşım, basitleştirme eğiliminden kaçınarak etik sorunları olanca karmaşıklığı ve belirsizliği içinde ele alabilmelidir.

A.2. Etiğe “kontrol listesi” yaklaşımı:

Odak grup ve mülakat katılımcıları, mühendislik ve uygulamalı bilimler alanındaki öğrencilerin etiği genellikle “teknik olmayan” ve yalnızca sosyal bir konu olarak değerlendirme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Öne sürülen en ilginç saptamalardan biri de bu algının oluşmasında etkili olan faktörlerden birinin etik derslerinin çoğunlukla sosyal/beşeri bilimci ve hatta kadın öğretim elemanları tarafından veriliyor oluşudur. Teknik bilginin “üstünlüğü” ve kemikleşmiş toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği görüşlerle hareket eden öğrenciler, etik ile teknik bilgi ve teknolojik uygulamalar arasındaki bağlantıyı yeterince kavrayamadıklarında, bu dersi yalnızca müfredatın bir gerekliliği olarak değerlendirmekte ve akademik listelerinde tamamlanması gereken maddelerden biri olarak görmektedirler.

Bu anlayış, pek çok durumda etik kavramının bilimsel ve teknolojik gelişime ve araştırma süreçlerine engel teşkil eden bir unsur olarak algılanmasına neden olmuştur. Bu algıyı aşmak ve mevcut etik anlayışını dönüştürmek amacıyla, iyi bir uygulama örneği olarak etik, bilimsel uygulamalara entegre edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, etiğin araştırma ve karar verme süreçlerinde bir engel değil, aksine temel bir katman olduğunu göstermek için, yapay zekâ, blok zinciri ve Dünya’nın gözlemlenmesi (Earth observation) gibi teknoloji alanlarında gerçek yaşamdan güncel örnekler sunarak dengeli bir etik anlayışı oluşturmaya çalışılmaktadır.

İşletme Fakültesi’nde tespit edilen bir diğer iyi uygulamada, öğretim elemanı Birleşmiş Milletler’in Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini odağa alarak etiğin gerekliliği ve faydası üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin dikkatini yeni ürün ve teknolojiler geliştirmenin etik boyutlarına çekmek için toplumsal ve küresel etki ile sürdürülebilir kalkınma hedefleri gibi kavramlara başvurulmaktadır. Bu kavramlar, girişimcilik ve inovasyon alanlarında çok önemli olup, tartışmayı teknolojinin olası sonuçlarının etik boyutlarına doğru yönlendirmek için kullanılmıştır. Dersin belirli bir bölümü, öğrencilerin geliştirmeyi planladıkları ürünlerin toplumsal ve küresel etkilerini tartışmaya ayrılmıştır. Bu uygulamanın etik eğitiminin küresel refahla ilgisine ve ne kadar acil bir konu olduğuna dikkat çekmede etkili olduğu, öğrencilere kişisel ve profesyonel yaşamlarında etik ikilemlerle karşılaştıklarında ilham verdiği ifade edilmiştir.

A.3. Etiğin soyut ve Batı odaklı bir konu olarak anlaşılması:

Çalışmaya katılanların tecrübelerinden hareketle, etik eğitiminin içeriği incelendiğinde öne çıkan önemli bir nokta, çoğu eğitim programında yalnızca Batı düşüncesine özgü etik bakış açılarına yer verildiği olmuştur. Bu zorluğu konu alan ve Bilim İletişimi Etiği adlı bir ders kapsamında yapılan iyi uygulama örneğinde, kapsayıcı bir etik müfredatının geliştirilmesinin yanı sıra Batı kaynaklı olmayan etik yaklaşımların eğitim içeriğine dahil edilmektedir. Ders müfredatında, etiğin yalnızca soyut ilkelere ibaret olmayan, pratik bir disiplin olduğu esas alınmakta ve Doğu kaynaklı etik bakış açılarında görülen bağlamsal esneklik ve kültürel görecelik gibi niteliklere odaklanmaktadır. Bu yönleriyle, daha çok görevler ve sonuçlara odaklanan Batı etik anlayışlarına önemli bir alternatif sunmaktadır. İzlenimde bilimde etik konusuna ayrılan süre kısıtlı olmasına ve bakış açısı değiştirmek öğrenciler için zaman zaman zorlayıcı olsa da, bu uygulama Batı-dışı etik yaklaşımlarının da ders içeriklerine entegre edilmesinin, öğrencilerin çok yönlü bir etik anlayışı kazanmaları ve küresel meseleleri daha geniş bir çerçevede değerlendirebilmeleri açısından önemli olduğunu göstermektedir.

A.4. Eğitimin bütününe entegre edilmemiş, yukarıdan aşağıya (tepeden inme) bir yaklaşımla müfredata ya da izleneceye eklenen etik eğitimi:

1990'ların sonunda, akreditasyon süreçlerinin tüm dünyada artan popülaritesi yükseköğretim kurumlarının uluslararası standartlara uyum sağlama çabalarını ve kalite güvencesi çalışmalarını teşvik etmiştir. Bu bağlamda, yükseköğretim müfredatlarına ENQA, ABET, YÖKAK, MÜDEK gibi³ ulusal veya uluslararası akreditasyon sistemleri tarafından belirlenen standartları karşılamak üzere etik ile ilgili konular dahil edilmiştir.

Türkiye'den bir örnek, 1990'larda ABET tarafından yürütülen akreditasyon süreci kapsamında müfredatına etik konularını ekleyen Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi'dir. Daha sonra, 2010'ların sonunda, Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yükseköğretim kurumlarındaki tüm lisansüstü müfredatlara özellikle araştırma etiği konularının dahil edilmesini zorunlu hâle getirilmiştir.

Burada olduğu gibi, etik eğitimi talebinin kurumların içinden değil de, dışarıdan (Türkiye örneğinde, üniversitelerüstü bir kurumdan gelmesi dolayısıyla yukarıdan) gelmesi ve hızlı bir şekilde uygulamaya konması birtakım olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Örneğin, müfredata yeni dahil edilen etik konularını anlatacak insan kaynağı planlanmadığından bu ihtiyaç uzman olmayan öğretim elemanlarınca karşılanmaya çalışılmakta ve etik eğitimi farklı akademik programlar için özelleştirilmeden el yordamıyla verilmektedir. Bu durum, bazı üniversitelerde lisansüstü müfredatta halihazırda var olan 'Araştırma Yöntemleri' dersinin adının 'Araştırma Yöntemleri ve Etik' olarak değiştirilmesi sonucu, etik konularının öğretim elemanının yetkinliğinin dışında kalmasından ötürü yüzeysel bir şekilde ya da sadece meslek etiği çerçevesinde verilmesine sebep olmuştur ve olmaktadır. Böylece etik müfredata hakkıyla entegre edilmeden münferit bir konu olarak ele alınmaktadır.

Bu zorluğu aşmak amacıyla benimsenen iyi uygulamalardan biri, mühendislik ve işletme fakültelerinde tasarım, inovasyon ve girişimcilğe odaklanan derslere etiğin doğrudan entegre edilmesi şeklindeki yaklaşımdır. Bu yaklaşım, teorik etik ile pratik uygulama arasındaki boşluğu doldurmakta, öğrencilere karar verme becerileri kazandırmakta ve gelecekteki kariyerlerinde etik uygulamalar için güçlü bir temel oluşturarak, etiği bağlamdan kopuk veya alakasız bir konu olarak görmek yerine akademik ve profesyonel uğraşlarının ayrılmaz bir parçası olarak görüp bütüncül bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktadır.

A.5. Araştırmacı ve/veya akademik personel eksikliği:

Bu zorluk etik eğitiminin verildiği akademik disiplinden bağımsız ve yaygın olarak baş göstermektedir. Türkiye örneğinde, YÖK tarafından etiğin lisansüstü müfredatlarına ders ya da modül olarak dahil edilmesi zorunluluğu getirilmesinin ardından, her bölümde/fakültede bu dersleri verebilecek uzman öğretim elemanının bulunmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarına kurumsal destek sağlamak için yeterli kaynaklara sahip olmadığı da belirtilmelidir. Müfredatlarında veya araştırma uygulamalarında etik bileşenlerin zaten bulunduğu Felsefe, Biyoloji, Eğitim ve Tıp gibi akademik programlar, bu değişime nispeten sorunsuz bir şekilde uyum sağlarken, uygulamalı bilimler, doğa bilimleri, bilgisayar ve mühendislik gibi diğer disiplinler yetişmiş akademik personel boşluğunu geçici çözümlerle (örneğin, derslere konuk eğitimci çağırılması) kapatmak zorunda kalmıştır. Ancak teorik bilgi eksiklikleri, etik eğitiminin sezgilere dayalı ve deneme-yanılma yöntemleriyle ilerleyen bir süreç haline gelmesine yol açmıştır. Yunanistan bağlamında, bu sorun, etik eğitimi veren personelin felsefeci bile olsa uzmanlığının etik olmaması ya da etiğin farklı alt disiplinlerinde (biyoetik, çevre etiği, vb.) uzmanlaşma eksikliği şeklinde kendini göstermektedir.

A.6. Etik kurumları arasında işbirliği eksikliği veya yokluğu:

³ Proje hakkında detaylı bilgiye <https://ethics4challenges.eu/> adresinden ulaşılabilir.

Yunanistan özelinde belirlenen bir zorluk, etik kurumlarının – etik kurullarından uzmanlaşmış yüksek lisans programlarına kadar – görece eksikliğidir; mevcut oldukları durumlarda dahi bu kurumlar arasında yeterli düzeyde işbirliği ve koordinasyon sağlanamamaktadır. Bu durum, etik eğitimi ve uygulamalarının sistematik bir biçimde desteklenmesini ve geliştirilmesini güçleştirmektedir.

A.7. Dergi yayıncılığı endüstrisi ve para akışı:

Özellikle Almanya'daki görüşmelerde öne çıktığı üzere, bu zorluk, geleneksel akademik yapının proje yürütmek için üniversite dışı fon kaynağı bulmayı ve kadro alabilmek için önde gelen akademik dergilerde yayın yapmayı zorunlu kıldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bilim, Teknoloji, Tıp ve Çevre Bilimleri gibi alanlarda çalışan etik eğitimcilerinin, kadro elde edebilmek veya mevcut kadrolarını koruyabilmek için finansman bulmaları ve STEM alanındaki meslektaşları gibi düzenli olarak yayın yapmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, akademik dergiler etik eğitiminin yönlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır; önde gelen dergiler disiplinlerarası yayınlara yer vermeye ne kadar çok istekli olursa, üniversiteler de etik eğitimi ve araştırmalarına yönelik o kadar çok finansal ve altyapısal destek sunabilecektir.

B. Eğitimsel Zorluklar ve İyi Uygulamalar:

B.1. Geleneksel etik eğitimi:

Yunanistan'daki görüşmelere göre, etik felsefenin diğer alanlarına kıyasla daha az temsil edilmekte, müfredatta diğer felsefi disiplinlerle yeterince ilişkilendirilmemekte ve yükseköğretim programlarında geri planda kalmaktadır. Ayrıca, eğitim programında etik dersleri arasındaki geniş zaman aralıkları ya da etik derslerine programın son dönemlerinde yer verilmesi gibi durumlar, öğrencilerin etik konusunda donanımlı bir şekilde mezun olmalarının önüne geçebilmektedir.

Yunanistan ve Türkiye'deki görüşmelere göre, geleneksel etik eğitiminin bir diğer zorluğu, derslerde genellikle sadece eğitmenin konuyu anlatması ve öğrencilerin pasif kalması ve etiğin salt teorik ya da tarihsel bir çerçevede sunulmasıdır.

Bu şekilde şekillenmiş olan geleneksel eğitimin sınırlılıklarının aşılması amacıyla, etkin katılım ve etik düşünme unsurlarını merkeze alan iyi uygulama örnekleri giderek daha fazla öne çıkmaktadır. İlk olarak, görsel anlatım aracılığıyla aktif katılımın ve çok boyutlu anlamamanın teşvik edilmesi dikkat çekmektedir. Bir hukuk fakültesinde yapılan bu uygulama kapsamında, öğrencilerin sınav sorularını çeşitli görseller veya resimler kullanarak yanıtlamaları talep edilmiştir. Görselleştirmeye yapılan bu vurgu, öğrencilerin materyali farklı açılardan değerlendirmelerini sağlayarak, materyalle aktif etkileşim kurmalarını teşvik etmiştir.

Diğer bir iyi uygulama ise aktif katılımı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden sınav sorularının tasarlanmasıdır. Bu sorular, deneyimsel ve interaktif öğrenme tekniklerinin bir karışımını içermektedir. Bir tıp fakültesinde yapılan ara sınavda yöneltilmiş olan aşağıdaki sorular bu uygulamaya örnek olarak verilebilir:

- i. “Kişisel olarak karşılaştığımız bir etik çatışmayı veya ikilemi düşünün. Bu durumda nasıl bir yol izlediniz ve şimdi geriye dönüp baktığınızda yaklaşımınızda ne gibi değişiklikler yaptınız?”
- ii. “Kendinizi bir dekanın veya sağlık bakanının yerine koyun. Etik bir ikilemi nasıl çözmeye çalıştınız?”
- iii. “Bir etik kodu oluşturmakla görevlendirilmiş olsaydınız, hangi temel ilkelere öncelik verirdiniz?”

Öğretim elemanı daha sonra derste öğrencileri bu gerçek yaşam örnekleri üzerine canlı tartışmalara katılmaya teşvik etmiştir.

Geleneksel etik eğitiminin yarattığı bir diğer dezavantaj da teknik bilgiye sahip olmayan sosyal/beşeri bilimciler tarafından verilen etik derslerinde, etik kavramları öğrencilere genellikle jargon dolu bir anlatımla aktarılmakta ve bu da iletişim sorunları yaratmaktadır. Bu durum, etik dersinin anlaşılmasından

tamamlanması gereken bir yükümlülük olduğu algısını pekiştirebilmektedir. Bu nedenle, fen ve mühendislik fakültelerinde eğitim veren akademisyenlerin, öğrencilerin etik kavramları daha iyi anlamalarını sağlamak için erişilebilir ve anlaşılır bir dil kullanmaları önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

B.2. Disiplinler ve sektörler arası etkileşim:

Etkileşim eksikliği etik eğitiminin öğrenciler üzerinde etkili olamayışın başlıca sebeplerinden sayılabilir ve kendini farklı bağlamlarda göstermektedir. Örneğin, teknoloji sektörü ile akademide etikle ilgili algı ve uygulamalar arasında görülen büyük farklılık bu iki sektör arasındaki bilgi ve deneyim alışverişinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir.

İkinci örnekte, disiplinlerarası etkileşim özellikle farklı akademik geçmişlere sahip, farklı disiplinlerden gelen ve etik bilgi düzeyleri birbirinden farklı öğrencilerin aynı etik dersine katılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanının bu çeşitliliği göz önünde bulundurarak ders içeriğini uygun şekilde dengelemesi büyük önem taşımaktadır. Zira, etik eğitimi bu gruptan bazı öğrenciler için anlamsız jargonlar bütünü haline gelebilirken, diğer öğrenciler için tekrara dönüşebilmektedir. Bu durumu dengelemek, eğitimcinin sorumluluğunda olup, başarılı bir denge kurabilmek için özenli bir çaba ve stratejik planlama gerektirmektedir.

Disiplinlerarası etkileşim azlığının yarattığı bir diğer zorluk, i) teknik ve uygulamalı alanlarda bu alanlardan akademisyenler tarafından verilen etik derslerinde, ve ii) sosyal ve beşeri bilimler alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin, teknik ve uygulamalı alanlara ait (örneğin, tekno-etik, biyomedikal etik, yapay zekâ etiği gibi) konuları ele aldıkları etik derslerinde ortaya çıkmaktadır. Her iki durumda da dersi veren akademisyen, eğer teknik veya uygulamalı bilimlerden bir uzmansa sosyal ve beşeri bilimlere, eğer sosyal bilimci ise teknik bilgiye genellikle hâkim değildir. Bu durum, özellikle hızlı gelişen teknolojileri takip etme noktasında yaşanan zorluklar nedeniyle ikinci grup için daha da belirgin hâle gelmektedir.

Disiplinlerarasılık eksikliğinin giderilmesi için yetişmiş personel kadar, bu sorunu çözmeye yönelik finansal desteğin de sağlanması gerekmektedir. Ancak mevcut durumda, beşeri ve sosyal bilimler alanlarında bu tür fonlamanın endişe verici derecede yetersiz olduğu gözlemlenmektedir.

Münferit olarak eğitimcilerde disiplinlerarası eğitim yaklaşımları geliştirme arzusu olsa da, kurumsal düzeyde, özellikle de bölüm ve fakülte düzeyinde, geleneksel teknik eğitim savunucuları etik bileşenleri teknik derslere ve genel müfredata entegre etme konusunda isteksiz ve muhalif bir tutumda oldukları yönündeki gözlemler özellikle Almanya'da yürütülen mülakatlarda dile getirilmiştir.

B.3. Etiğin bağlamsallaştırılmasında ve içselleştirilmesinde görülen zorluk ve yerel vaka çalışmalarının eksikliği:

Geleneksel etik eğitimi uygulamalarının etiğin bağlamsallaştırılmasında ve içselleştirilmesindeki etkisizliği odak grup ve mülakatlara katılan birçok eğitimci tarafından vurgulanmıştır. Bu zorluğu yenmede etkili bir yöntem olarak öne sürülen ve uygulanmaya çalışılan vaka çalışmaları ise, Türkiye özelinde vaka envanteri konusunda oldukça büyük bir eksikliğin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Etik ikilemleri teşhis ve analiz etmede, etik ilkelerin pratik sonuçlarını kavramda oldukça etkili olan vaka çalışmaları, ders kitaplarında önceden formüle edilmiş etik ikilemler ya da farklı ülkelerde yaşanmış vakalardan oldukları takdirde öğrenciler üzerinde arzu edilen etkiyi yaratmada yetersiz kalmaktadır. Bu zorluğun üstesinden gelmenin bir yolu olarak, yerel ve gerçek hayattan vaka çalışmalarının toplanması ve kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Ancak, mevcut Türkçe literatür yerel vakalar açısından oldukça sınırlıdır.

Bu noktada öne çıkan iyi uygulamalardan ilkinde, eğitimci, öğrencilerin kişisel deneyimlerine veya uzmanlık alanlarına dair potansiyel etik ikilemler etrafında tartışmaları teşvik ederek, hem öğrencilerin kendi vakalarını formüle etmeleri sürecine katkıda bulunmuş hem de öğrencilerin böylece ikilemlerle doğrudan ilgilenmelerini ve bu vakaları içselleştirmelerini sağlamayı amaçlamıştır.

Bir diğer iyi uygulamada, eğitimci, içselleştirilmenin artırılması amacıyla yerel olmasa da öğrencilerin özel çalışma alanlarına göre uyarlanmış vaka çalışmalarından yararlanmaya özen göstermiştir. Örneğin, sınıf mühendislerden oluşuyorsa, mühendislik sektöründen, dijital sağlık ve veri bilimi alanında uzmanlaşmış öğrencilerden oluşuyorsa, bu alanlardan vaka çalışmaları seçerek konuları derse entegre etmeye çalışmıştır.

Ayrıca, öğrencilerden seçtikleri bir konu üzerinde saha çalışması veya araştırma yapmaları ve nihayetinde elde ettikleri bulguları arkadaşlarıyla paylaşmak üzere video üretmeleri şeklindeki iyi uygulama da bu başlık kapsamında değerlendirilebilir. Bu yöntem, etiğin münferit ve hayattan izole bir konu olarak algılanmasını engellemede etkili olup, öğrencilerin vaka araştırmasının üretim sürecine başlangıçtan itibaren katılım göstermelerini sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin etik konuları bağlamsal bir çerçevede ele almalarını ve etiği günlük yaşamın içinde düşünmeye başlamalarını teşvik etmiştir.

Etik eğitimine yönelik ilgiyi artırma potansiyeline sahip olan bu iyi uygulamaların yanı sıra, ders kapsamında sosyal medyada trend olan konulardan seçilen etik vaka analizlerinin yapılması da etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, etik ilkelerin güncel ve gerçek hayattaki durumlara uygulanmasını teşvik ederek öğrencilerin etik kavramları daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır.

Bir diğer önemli iyi uygulama, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinin eksikliğini gidermelerine yardımcı olan şok eğitimidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin alışılmış düşünce kalıplarını kırarak, onları beklenmedik durumlarla karşı karşıya bırakarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bir tıp fakültesinde şok eğitimi yöntemini kullanan eğitmen, öğrencileri etik ikilemlerle yüzleştirmek için gerçek hayattan bir vaka kullanmıştır. Bu iyi uygulamada eğitmen, organ nakli bekleyen yaşlı bir hastayı konu alan bir vaka çalışmasını sınıfta tartışmaya sunmuştur. Başlangıçta, bazı öğrenciler yaşın karara etki edip etmeyeceğini sorgulayarak yaşlı bir kişiye organ tahsis etmenin adilliğini tartışmıştır. Ancak, eğitmen bağış yapılmazsa ölümle karşı karşıya kalacak kişinin aslında odada bulunduğunu açıkladığında bakış açıları değişmiştir. Bu kişisel bağlantı konuyu insanileştirerek empatiyi geliştirmekte ve etik karmaşıklıkların daha derinlemesine anlaşılmasını teşvik etmektedir. Öğrenciler bu ikilemlerle ilgilenerken gerçek dünyadaki etik zorluklara karşı daha derinlemesine düşünen bir yaklaşım geliştirirler.

B.4. Kişisel yaşamdan vakaların analiz edilmesinin zorluğu:

Türkiye bağlamında yerel vaka örneklerinin sınırlılığı, eğitimcileri öğrencilerin kişisel deneyimlerini paylaşmaya ve bunlardan vaka geliştirmeye teşvik etmeye yönlendirmekte; bu durum ise bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin, vaka paylaşımı yaparken güvenliklerinin tehlikeye gireceği endişesi ya da bu süreçte isteksiz davranmaları, etik eğitiminin etkililiğini azaltmaktadır. Bu sorunu aşmak amacıyla işletme fakültesinde bir eğitmenin ders öncesinde gizlilik anlaşması yaparak anonimliği güvence altına alması, sektörde çalışmakta olan öğrencilerin kurumsal vaka örneklerini paylaşmalarını ve analiz etmelerini kolaylaştırmış ve bu zorluğu aşmada etkili olmuştur.

Kişisel yaşamdan vaka paylaşımını teşvik etmek amacıyla, İş Etiği dersi veren bir öğretim elemanı derslerinde kişisel olmayan vakalardan kişisel vakalara doğru kademeli bir geçiş yöntemini uygulamıştır. Derse, genellikle güncel veya tarihi senaryoları içeren kişisel olmayan vakaların tartışılması ile başlayarak ardından odağı kademeli olarak daha kişisel ve ilgili senaryolara doğru yönlendirilmiştir. Bu kademeli geçiş, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlarken, etik ilkelerin öğrencilerin kendi deneyimlerine ve bağlamlarına uygulanmasına da olanak tanımıştır.

B.5. Eleştirel düşünme ve problemlendirme becerilerinin eksikliği:

Etik eğitiminin etkili olamamasının nedenlerinden biri, öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerini geliştirmekte ve karşılaşılan vaka veya sorunları etik probleme dönüştürme konusunda yaşadıkları zorluklardır. Bu sorunun aşılmasına yönelik önerilen iyi uygulamalardan biri, eğitimcinin sınıfta çift yönlü bir perspektifi teşvik etmesidir. Bu yaklaşım, vakaların analizinde yalnızca tarafsızlığı ön plana çıkarmakla kalmayıp, aynı zamanda zorlu senaryolarda bile objektiflik ve adalet arayışını sürdürmeyi savunarak hayata geçirilmiştir.

Bir diğer iyi uygulamada ise, reflektif yazma ve eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesine odaklanılmıştır. Etik eğitiminde öğrencilerin analitik düşünme yetilerini güçlendirmek amacıyla 'tespit et-analiz et-düşün' gibi reflektif yazma ve eleştirel düşünme yöntemleri benimsenmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin başkalarının görüşlerini yalnızca pasif bir şekilde dinlemek yerine, kendi etik vakalarını yazılı olarak ifade etmelerine olanak tanıyarak aktif katılımı artırmakta ve etik ilkelere dair anlayışlarını derinleştirmektedir.

Paydaş analizi çalışmaları başka bir iyi uygulama örneği olarak öne çıkmaktadır. Bu uygulamada, iş dünyasından alınan kurgusal vaka çalışmaları üzerinden paydaş analizi gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin çok yönlü düşünme becerileri ile eleştirel düşünme ve problemleştirme yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirerek etik meseleleri kapsamlı bir şekilde analiz etmelerini desteklemekte ve analiz süreçlerine daha derinlemesine katılım sağlamalarına olanak tanımıştır.

B.6. STS müfredatında etik eğitimi için etnografik saha çalışması ihtiyacı:

Etik eğitiminde bilim ve teknolojinin içinde geliştiği sosyal ve kültürel bağlamı incelemek önem taşımaktadır. Bu bağlam vaka çalışmaları ile incelenebileceği gibi etnografik saha çalışmaları ile de araştırılabilir. Etik eğitimde kullanılan vakaların yalnızca metinsel araştırma, düşünce deneyi ya da uzman görüşü ile elde edilmesi durumunda teknolojilerin gerçek dünyadaki etkilerinin ve bunlarla ilişkili etik zorlukları kapsamlı bir şekilde kavramaları zorlaşmaktadır. Etnografik saha çalışmaları ile etik zorlukları tecrübe eden paydaşlar/çıkar gruplarının perspektifleri analiz edilebilir; böylece geliştirilen etik çerçeveler paydaşların ilgi ve çıkarlarına duyarlı ve farklı bakış açıları ve değerleri kapsayıcı hale getirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, yükseköğretimde etik eğitiminin karşılaştığı yapısal ve eğitimsel zorlukları ele alarak, bu zorlukları aşmada etkili olabilecek iyi uygulamalar araştırılmıştır. Türkiye ve Avrupa ülkelerinde farklı disiplinlerde etik eğitimi veren, farklı uzmanlık derecelerine sahip akademisyenlerle ve teknoloji sektöründen temsilcilerle yapılan odak grup çalışmaları, mülakatlar ve anketler etik eğitiminin etkinliğini engelleyen önemli etkenleri ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın sonuçları, yükseköğretim kurumlarının etik eğitimi güçlendirmek için bir dizi adım atması gerektiğini göstermektedir. Etik eğitiminin müfredata entegre edilmesi, yıkıcı teknolojilerin üretildiği, hızla dijitalleşen dünyada ortaya çıkan etik sorunlara odaklanabilecek uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, disiplinlerarası iş birliğinin teşvik edilmesi, yerel vaka çalışmalarının geliştirilmesi ve öğrenci katılımını artıracak yaratıcı öğretim yöntemlerinin kullanımı, etik eğitiminin etkinliğini artıracaktır.

Bu çalışma aynı zamanda, etik eğitiminin sadece akademik bir konu olmaktan ziyade, günümüz dünyasının karşı karşıya olduğu etik sorunlara çözüm bulmakta önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Etik eğitimi öğrencilerin eleştirel düşünme, sorun çözme ve etik karar alma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yöndeki kazanımlar yükseköğretimde etik eğitiminin geliştirilmesine ve yeni teknolojilerle gelen etik sorunlara uygun çözümler bulunmasına katkı sağlayacak ve yeni teknolojilerin etik açıdan sorumlu bir şekilde geliştirilmesi ve kullanılmasını sağlamak mümkün olacaktır. Bu çalışmalarla daha adil, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir dünyaya ve toplumsal yaşama katkıda bulunmak da mümkün olacaktır.

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇEŞİTLİLİK KAPSAMINDAKİ BİR ANADOLU ÜNİVERSİTESİNDE PROJE GELİŞTİRME FAALİYETLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma Hümeýra YÜCEL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Özet

Türkiye yükseköğretimindeki küresel yükseköğretim paradigması, yükseköğretimdeki çeşitlilikler, dijital dönüşümler, kalite eksenli yapılanmalar, yeni YÖK projeleri, yükseköğretimde girişimcilik ve üretkenlik politikaları üniversitelerde farklılaşmalara neden olmaktadır. Bu bağlamda Anadolu'da yer alan üniversiteler ise özellikle yerel ekonomide istihdam yaratmakta olup toplumdan gelen mal ve hizmet taleplerinin getirisi olarak “YÖK Anadolu Projesi”, “Anadolu Üniversiteleri Birliği” gibi yapılanmaları ortaya çıkarmaktadır. Çalışmanın amacı, yükseköğretimdeki yenilikçi eğilimleri belirleyebilmek, Anadolu Üniversitelerindeki bilimsel faaliyetleri proje kazanımları açısından incelemektir. Çalışma, nitel yöntem bilim ve betimsel içerik analizine uygun olarak dizayn edilmiştir. Çözümlenmeler görüşme tekniğiyle sağlanmıştır. Veriler “tanımlayıcı bilgiler” ile “kuramsal bilgiler” biçimindeki yarı yapılandırılmış görüşme formuyla sağlanmıştır. Formda 8 ifadeye yer verilmiştir. Katılımcı grubu 9 akademisyenden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, akademisyenlere göre Anadolu Üniversitelerinde proje geliştirme faaliyetleri “yetersiz” görülmekte, en sık karşılaşılan sorun ise “bütçe yetersizlikleri” şeklinde belirtilmektedir. Proje faaliyetlerini artırmak üzere akademisyenler tarafından “bütçe artırımının gerçekleştirilmesi”, “altyapının güçlendirilmesi”, “bölgesel ihtiyaçların dikkate alınması” şeklinde öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Anadolu üniversiteleri, Anadolu Üniversiteler Birliği, proje geliştirme, YÖK Anadolu projesi, yükseköğretimde çeşitlilik

INVESTIGATION OF PROJECT DEVELOPMENT ACTIVITIES IN AN ANATOLIAN UNIVERSITY WITHIN THE SCOPE OF DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The global higher education paradigm in Turkish higher education, diversity in higher education, digital transformations, quality-oriented structures, new YÖK projects, entrepreneurship and productivity policies in higher education cause differentiation in universities. In this context, universities located in Anatolia create employment especially in the local economy and create structures such as the “YÖK Anatolian Project” and “Anatolian Universities Union” as a result of the demands for goods and services from the society. The aim of the study is to determine the innovative trends in higher education and to examine the scientific activities in Anatolian Universities in terms of project achievements. The study was designed in accordance with qualitative methodology and descriptive content analysis. The analyses were provided with the interview technique. The data were provided with a semi-structured interview form in the form of “descriptive information” and “theoretical information”. Eight statements were included in the form. The participant group consists of 9 academicians. In the light of the findings obtained from the study, according to the academicians, project development activities in Anatolian Universities are seen as “insufficient” and the most frequently encountered problem is stated as “budget insufficiencies”. In order to increase project activities, suggestions such as “increasing the budget”, “strengthening the infrastructure” and “taking regional needs into consideration” were developed by academics.

Keywords: Anatolian universities, Anatolian Universities Association, diversity in higher education, project development, the Council of Higher Education

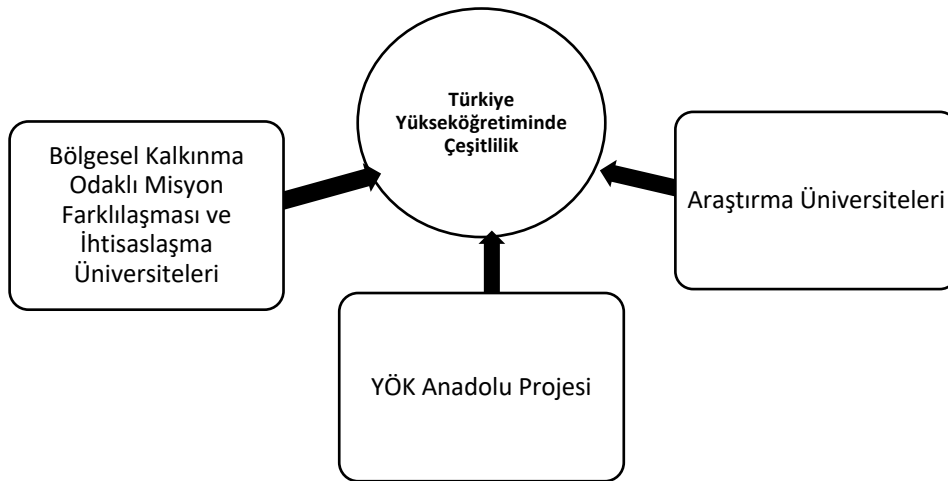
Giriş

Türkiye yükseköğretiminde “küresel yükseköğretim” yaklaşımı, kalite eksenli yapılandırmalar, yeni YÖK [Yükseköğretim Kurulu] projeleriyle birlikte üniversitelerde proje geliştirme faaliyetlerine öncelik verilmektedir. Üniversiteler özellikle farklı şekildeki yenilikçi modellerle ve uygulamalarla desteklenmektedir. Yükseköğretimde çeşitlilik, dijital dönüşümler, yükseköğretimde girişimcilik ve üretkenlik politikaları, üniversiteler arası rekabetlerin artması, uluslararasılaşmaya atfedilen önemle birlikte modern yüzyılın şartlarına göre projeler üniversiteler için hayati bir konuma yükselmektedir.

Kavram olarak “proje”, benzeri olmayan bir ürün, hizmet veya sonuç elde edebilmek amacıyla ortaya çıkarılan, zaman bakımından geçici olarak nitelendirilen (Project Management Institute [PMI], 2013) yaratıcı faaliyetlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Projelerin en önemli özellikleri; benzersiz bir amacının olması, her ortaya çıkarılan projenin iyi tanımlanmış olması, projelerin başlangıç ve bitiş tarihlerinin belli olması, aşamalı olarak detaylandırılması, finansal, fiziki ve beşeri kaynaklar başta olmak üzere kaynak çeşitliliğinin sağlanması, paydaşlar ya da taraflar biçiminde birincil müşterilerinin ve sponsorlarının olması, belirsizlik içermesi şeklinde ifade edilmektedir (Schwalbe, 2015). Etkili bir proje yaratmanın başat koşulları ise proje kültürüne sahip olma, akılcı bir şekilde proje yönetimine odaklanma, eğitimlerin sürekliliği, resmi veya teorik bilgilerin transferi, projeyi destekleyen kurum ve kuruluşların bulunması, standartların belirlenmesi, uygulamaların gerçekleştirilmesi ve projenin tüm süreçleriyle yerine getirilmesi biçiminde belirtilmektedir (Heagney,2016). Dolayısıyla genellikle projenin konusundan tamamlanmasına kadar olan bütün süreçlerin oldukça özveriyle, sıralı, düzenli şekilde yürütülmesi önem arz etmektedir.

Üniversitelerin genişlemesi ve büyümesi, YÖK tarafından yükseköğretimin farklılaştırılması için zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda yürütülen yükseköğretimdeki çeşitlilik çalışmaları üniversitelerdeki proje geliştirme faaliyetlerini teşvik etmektedir. “Yükseköğretimde çeşitlilik”, benzer ya da eş değer nitelikteki üniversiteleri kategorilendirmek, üniversitelerde farklı fakat ortak profiller yaratmak, kurumsal özerklikler ve farklılaştırmayı sağlamaktır (Acar, 2012). Türkiye yükseköğretimde yeni YÖK projeleri kapsamında oluşturulan yükseköğretimdeki çeşitlilikler ise Şekil 1’de gösterilmektedir (YÖK, 2020, 2021).

Şekil 1. Türkiye yükseköğretimde çeşitlilik



Şekil 1. incelendiğinde Türkiye yükseköğretiminde 3 farklı üniversite yapılandırmasıyla çeşitliliğin olduğu belirtilmektedir. Bu üniversitelerin en belirgin ve ortak özelliği akademik yapılarında heterojen özelliklere yer verilmesidir (Frank & Meyer, 2006). Özellikle Anadolu'da yer alan üniversitelerin yerel ekonomi için istihdam fırsatları yaratması, toplumun mal ve hizmet talebinde bulunması farklılaşmalarına yol açmaktadır (Acer ve Güçlü, 2017).

Anadolu üniversitelerini eğitsel, bilimsel ve üretimsel olarak teşvik etmek, proje bazındaki gelişim seyirlerini artırmak üzere birtakım somut uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalardan ilki “YÖK Anadolu Projesi”, diğeri ise “Anadolu Üniversiteleri Birliği” [AUB] biçimindeki yapısal oluşumlardır. YÖK, farklı ülkeler ve Avrupa’daki yükseköğretim yapılandırmalarını esas alarak “küresel yükseköğretim” anlayışı ile “YÖK Anadolu Projesi” uygulamasını 2020-2021 akademik yıl açılışı itibarıyla hayata geçirmiştir (YÖK, 2021, 4 Şubat). Projelerin çıkış noktası birbirine benzer ya da türdeş yapıdaki üniversite yapılanmalarının kırılımını sağlamak, üniversitelerin eğitimsel, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarının artırılması ile birlikte yükseköğretimde çeşitlilik sağlamaktır. Bu bağlamda bilimsel ve sosyal etki düzeyleri çok yüksek düzeyde gerçekleşen üniversite yapılarının meydana getirilmesi, ortak akıl yoluyla geliştirilen projelerin çoğaltılması, üniversite-sanayi iş birliklerinin artırılması hedeflenmektedir.

“YÖK Anadolu Projesi”, “anadolu” odaklı, başlıca Ankara’nın doğu kısmında yer alan, 2006 yılından sonra kurulan üniversiteler arasından seçilen 15 “genç” üniversitenin belli bir geleneksel yapıya kavuşmuş “kıdemli” 12 üniversite ile araştırma altyapısı ve akademik gücü bakımından eşleştirilmesi amacıyla oluşturulmuştur (YÖK, 2021, s. 5). Proje bazında belirlenen çerçeveye bağlı olarak oluşturulan tanımlamalar ise (i) eşleştirme protokolü (ii) genç üniversiteler (iii) kıdemli üniversiteler (iv) koordinasyon kurulu (v) koordinatör biçiminde belirlenmiştir. Eşleştirme protokolü ile birlikte kıdemli üniversitelerin bilgi ve tecrübelerinin genç üniversitelere transfer edilmesi, bölüm, program, ders yapılandırmaları, proje paylaşımı ve eğitimi süreçleri, eğitim-öğretim, araştırma imkânları, altyapı destekleri, kütüphane hizmetlerinden faydalanmalar, ortak bilimsel yayınların teşvik edilmesi ve ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (YÖK, 2021, s. 5-6). Son aşamalarda ise projelere ait raporlar, gerekli incelemeler YÖK’e sunulmakta ve projelerin izlenmesi sağlanmaktadır. Proje kapsamında yer verilen üniversitelere Tablo 1’de belirtilmektedir (YÖK, 2021, s. 7).

Tablo 1. YÖK Anadolu Üniversitesi Projesi kapsamında yer alan üniversiteler

Kıdemli Üniversiteler		Genç Üniversiteler	
1	Ankara Üniversitesi	1	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
2	Bursa Uludağ Üniversitesi	2	Ardahan Üniversitesi
3	Çukurova Üniversitesi	3	Artvin Çoruh Üniversitesi
4	Ege Üniversitesi	4	Bartın Üniversitesi
5	Erciyes Üniversitesi	5	Bayburt Üniversitesi
6	Gazi Üniversitesi	6	Bingöl Üniversitesi
7	Gebze Teknik Üniversitesi	7	Bitlis Eren Üniversitesi
8	Hacettepe Üniversitesi	8	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
9	İstanbul Teknik Üniversitesi	9	Hakkari Üniversitesi
10	İstanbul Üniversitesi	10	Iğdır Üniversitesi
11	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	11	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
12	Selçuk Üniversitesi	12	Munzur Üniversitesi
		13	Muş Alparslan Üniversitesi
		14	Siirt Üniversitesi

Tablo 1’deki üniversite eşleştirmeleriyle birlikte toplam 27 üniversitede iş birlikleri sağlanmaktadır. Dolayısıyla üniversitelerde belli standartlar yakalanmakta, üniversiteler arası bilgi paylaşımlarıyla Türkiye’de yükseköğretimin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Anadolu üniversitelerinin

geliştirilmesine yönelik diğer bir önemli adım ise “Anadolu Üniversiteleri Birliği”nin kurulmasıdır. Anadolu Üniversiteleri Birliği, “Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi” öncülüğünde 25 Mayıs 2021 tarihinde “eğitim-öğretim”, “araştırma”, “toplumsal ve bilimsel faaliyetler” yoluyla paylaşımları artırmak, üst düzeyde iş birliklerinin kurulması, üniversite-sanayi iş birliklerine ilişkin mekanizmalar ve özgün modeller oluşturmak, birliğe üye olan üniversiteler için kurumsal yapıdaki standartlar ile süreçleri belirlemek, üniversitelerin kapasitelerini yükseltmek amacıyla kurulmuştur (AUBa, 2021). Birliğe üye olan üniversiteler Tablo 2’de sunulmaktadır (AUBb, 2024).

Tablo 2. Anadolu Üniversiteleri Birliği’ndeki üniversiteler

Anadolu Üniversiteleri Birliği	
1	Abdullah Gül Üniversitesi
2	Amasya Üniversitesi
3	Erciyes Üniversitesi
4	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
5	Fırat Üniversitesi
6	İnönü Üniversitesi
7	Kayseri Üniversitesi
8	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
9	Malatya Turgut Özal Üniversitesi
10	Munzur Üniversitesi
11	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
12	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
13	Sivas Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
14	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
15	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
16	Yozgat Bozok Üniversitesi

Tablo 2’de Anadolu üniversitelerinin kendi aralarında bir araya gelmesiyle toplam 16 üniversitede üst düzey iş birliklerine katılım sağlamaktadır. Böylelikle ulusal kaynakların ekonomik, verimli ve etkin kullanılması amaçlanmaktadır. Vizyonları gereği AR-GE ve ÜR-GE faaliyetlerinin çoğaltılması, girişimciliğin özendirilmesi, yeni yaklaşımların ve uygulamaların artırımı, eğitim ortamlarında yenilikçi modellerin benimsenmesi hedeflenmektedir. Anadolu Üniversiteleri Birliği kapsamında yer alan üniversitelerin esas misyonu ise bölgelerdeki ekonomik ve sosyal gelişmelere aracı olmak, proje bazlı uluslararası ölçekli iş birlikleri kurmak, katma değeri yüksek olan ürünler meydana getirmek, üniversite-sanayi iş birlikleri sayesinde yenilikçi sistem ve modeller geliştirmektir (AUBc, 2024).

Profesyonel anlamda yükseköğretimde çeşitlilik ile projelere ilişkin çalışmalarla, çeşitli yapılandırılmalarla yükseköğretim sistemlerinin gelişmesine ivme kazandırılmaktadır. Alan yazını incelendiğinde Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerine yönelik mevcut durumu betimleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma ile yükseköğretimdeki alan yazınına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Yükseköğretimdeki yenilikçi eğilimleri belirleyebilmek, Anadolu Üniversitelerindeki bilimsel faaliyetleri proje kazanımları açısından inceleyebilmek amacıyla oluşturulan çalışmanın alt problemleri aşağıda ifade edilmektedir:

- 1) Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetleri nasıldır?
- 2) Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- 3) Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetleri nasıl artırılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel yöntem bilim kullanılmıştır. Bu yöntemin en önemli özelliği çalışılan durumun betimlenmesidir. Nitel araştırmalarda genel olarak (i) derinlemesine tasvir yapılması (ii) aktörlerin perspektiflerini anlama (iii) olay ve olguların yakından izlenmesi (iv) çalışmaların kendi doğal bütünlükleri içerisinde yürütülmesi (v) örüntülerin oluşturulması hedeflenmektedir (Balcı, 2016). Hazırlanan çalışmada aşağıdaki nitel araştırma kriterlerinden faydalanılmıştır:

- “Yükseköğretimde çeşitlilik”, “YÖK Anadolu Projesi”, “Anadolu Üniversiteleri Birliği”, “Yükseköğretimde Proje Geliştirme” kavramlarının kuramsal düzeyde ele alınması
- Verilerin kendi doğal ortamı olan Anadolu Üniversitelerinden birinden elde edilmesi
- Ele alınan konunun keşif sürecinde proje deneyimi olan akademisyenlerin katılımcı olarak seçilmesi
- Farklı bakış açıları ile incelenen konunun zenginleştirilmesi

Araştırmanın Deseni

Hazırlanan çalışma betimsel içerik analizi ile desenlenmiştir. Desende genellikle bir konu ele alınmakta, konuya ilişkin eğilimler ya da araştırma sonuçları tanımlanmakta, ardından sistematik biçimde değerlendirilmektedir (Lin, Lin ve Tsai, 2014). Dolayısıyla oluşturulan tema ve kodlar için verilerin doğru okunabilmesi, tema ile kodlamalar arasındaki kalıpların meydana getirilmesi, anlamlararası ilişkilere odaklanılması gerekmektedir (Balcı, 2016). Hazırlanan bu çalışmada proje geliştirmeye ilişkin faaliyetler konu olarak belirlendiğinden dolayı yenilikçi eğilimlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ise sistemli ve detaylı bir şekilde değerlendirilerek sunulmuştur.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın amaçları ve alt problemleri öncelenecek katılımcı grubu belirlenmiştir. Bu doğrultudan hareketle çalışmada amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Yöntemde belirgin olarak belli kriterleri karşılama, belli özellikleri sağlama, özel durumlara ilgili çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Başaran, 2017). Böylelikle ortaya çıkarılan bilgiler faydalı ve verimli bir biçimde araştırılabilir (Büyükoztürk vd., 2017). Ek olarak nitel araştırmalara katılımında bulunan bireylerin davranışlarının veya sosyal bağlarının kendileri tarafından anlaşılması, benzer şekilde aydınlatma ve açıklama yapılması söz konusudur (Fossey vd., 2002). Belirtilen açıklamalara göre örnekleme yönteminin tercih nedenleri aşağıda belirtilmektedir:

- Çalışmanın “YÖK Anadolu Üniversiteleri Projesi”ne dâhil olan bir üniversitede gerçekleştirilmesi
- Çalışma grubundaki katılımcıların tamamen akademisyenlerden oluşması
- Akademisyenlerin daha önceden veya hâlihazırda proje yürütme deneyimine sahip olması

Yukarıda ifade edilen aşamalar takip edilerek katılımcı grubunu belirlenmiştir. YÖK Anadolu Üniversiteleri Projesindeki bir devlet üniversitesinden toplam 9 katılımcıya ulaşılmıştır. Tablo 3’te katılımcı gruba ilişkin betimleyici bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcı gruba ilişkin betimleyici bilgiler

Akademisyenin Kodu	Cinsiyet	Yaş	Ünvan	Kıdem Yılı	Yöneticilik Görevi	Proje Deneyimi
C1	Kadın	52	Prof. Dr.	28	(+)	(+)
C2	Kadın	45	Prof. Dr.	22	(-)	(+)
C3	Erkek	39	Doç. Dr.	15	(-)	(+)
C4	Kadın	38	Doç. Dr.	12	(+)	(+)
C5	Kadın	44	Prof. Dr.	22	(+)	(+)
C6	Kadın	45	Prof. Dr.	23	(+)	(+)
C7	Kadın	37	Doç. Dr.	14	(-)	(+)
C8	Erkek	40	Doç. Dr.	15	(+)	(+)
C9	Erkek	57	Prof. Dr.	31	(+)	(+)
Toplam N=9	f=6 (K), 3 (E)	□=44	f=5(Prof. Dr.), 4 (Doç. Dr.)	□=20	f=6 (+), 3 (-)	f=9

Tablo 3'e göre araştırmada toplam (f=9) katılımcıya yer verilmiştir. Katılımcı grubundaki akademisyenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde kadın (f=6), erkek (f=3) biçiminde belirlenmiştir. Katılımcılar arasında “Prof. Dr.” ünvanlı (f=5), “Doç. Dr.” (f=4) akademisyen bulunmaktadır. Akademisyenlerin yaş ortalaması 44, kıdemlerinin ortalaması 20 yıldır. Çalışma grubundaki bütün akademisyenlerin proje deneyimine sahip olduğu, çoğunluğunun ise (f=6) üniversitede yöneticilik görevinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan verileri elde etmek üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde araştırma konusunun özelliklerini yansıtması ve çalışılan disiplin alanına derinlemesine ulaşabilmesi hedeflenmiştir. Taslak form aşağıdaki aşamalar sırasıyla takip edilerek yapılandırılmıştır:

- 1) Çalışmanın YÖK tarafından kabul edilen Anadolu Üniversiteleri Projesine dayandırılması
- 2) Alan yazını taramasının gerçekleştirilerek kavramsal ve güncel bilgilere ulaşılması
- 3) Araştırmanın amaçları yönünde alt problemlerin geliştirilmesi
- 4) Araştırmanın alt problemlerinde anlam bütünlüğünün, ardışıklık ve bütünselliğin sağlanması

Hazırlanan taslak form “Eğitim Yönetimi” bilim dalındaki “Prof. Dr.” ünvanlı 3 akademisyen görüşüne sunulmuştur. Daha sonra “sabit seçenekli” ve “açık uçlu cevaplama tekniği” ile soru ifadelerinin son şekli biçimlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümünde tanımlayıcı bilgilere, ikinci bölümünde kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Birinci bölüm 5, ikinci bölüm ise 3 soru ifadesinden oluşmaktadır. Veriler yüz yüze “görüşme” yoluyla toplanmış olup her bir katılımcının cevaplama süresi yaklaşık 15 dakikalık bir sürede gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmaların doğasına uygun olarak görüşmelerden üretilen metine dayalı veriler sistematik biçimde toplanmakta, sıralanmakta, tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır (Kitto vd., 2008). İçerik analizinde benzer ya da türdeş kavramlar bir araya getirilmekte, veriler kodlanarak temalar ya da kategoriler oluşturulmakta, bulgular analiz edilerek yorumlanmaktadır (Kıncal, 2013). Hazırlanan çalışmada katılımcılara C1-C9 arasında kodlar verilmiştir. Sistematik ve ardışık biçimde temalar, kategoriler meydana getirilmiş, doğrudan alıntılarla belirtilmiş, tablolarla detaylı şekilde gösterilmiştir. Frekans (f) değerleri hesaplanmış ve istatistiki olarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar için “geçerlik” doğru bilgilere ulaşmak amacıyla gerekli önlemlerin alınması, “güvenirlik” çalışmadaki süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin ayrıntılı ve açık bir biçimde ifade edilmesi, diğer araştırmacılar tarafından da değerlendirilmesine uygun olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Aynı zamanda veri kaynaklarından doğrudan alıntılamanın kullanılması, verilerin detaylı olarak betimlenmesi, korunması, şeffaf biçimde raporlamanın yapılmasıdır (Creswell, 2020). Dolayısıyla bu çalışmadaki tüm süreçler ayrıntılı şekilde belirtilmiş, katılımcılar gönüllü olarak araştırmaya dâhil olmuş, veriler gizlilik ile etik kurallara uygun şekilde toplanarak kayıt altına alınmış ve korunmuştur. Sonuçlarda ise tablolar, doğrudan alıntılar, raporlamalar yoluyla tüm ölçütler sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

1. Anadolu Üniversitelerindeki Proje Geliştirme Faaliyetlerine Yönelik Bulgular

Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerine yönelik durumlar Tablo 4’te gösterilmektedir:

Tablo 4. Anadolu üniversitelerindeki Proje geliştirme faaliyetlerine yönelik durumlar

Tema	Kategorik Kodlama	Katılımcılar	f
	Yetersiz olarak görülmesi	C1, C2, C3, C9	4
Proje Geliştirme Faaliyetlerinin Durumu	Geliştirilmeye açık bir alan şeklindeki tutumlar	C4, C5, C6,	3
	Yeterli bulunması	C7, C8	2
Toplam			9

Tablo 4’te Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerine yönelik akademisyen görüşleri bir tema altında toplam 3 kategori ile eşleştirilmiştir. Kullanım durumları incelendiğinde akademisyenler tarafından hâlihazırdaki proje geliştirme faaliyetleri büyük oranda “yetersiz” (f=4) bulunmaktadır. Proje geliştirme faaliyetlerini “yeterli” bulan akademisyen sayısı nispeten daha düşüktür.

Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin mevcut durumuna ilişkin akademisyen görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmektedir:

Yetersiz: “Yetersiz buluyorum. Yaygın etkisi az olan ve ar-ge niteliği taşımayan bir çok projenin ‘proje’ adı altında abartıldığını düşünüyorum. Genç araştırmacılara da proje hazırlama konusunda yeterli motivasyon, bilgi ve desteğin sağlanmadığı kanaatindeyim.” C3

“Taşra üniversitelerinde proje geliştirme faaliyetleri genelde proje hazırlama eğitimi ile yerel kurum ve kuruluşlarla yürütülecek faaliyetlerle sınırlı kalıyor.” C9

Geliştirilmeye açık bir alan: “Geliştirilmeye açık bir alan olarak değerlendiriyorum. Öğretim elemanlarının proje girişimlerin giderek arttığını gözlemliyorum.” C4

Yeterli: “Yönetim ve hocalar oldukça ilgili bir şekilde proje çalışmalarını yürütmektedir.” C7

2. Anadolu Üniversitelerindeki Proje Geliştirme Faaliyetlerinde Karşılaşılan Sorunlar

Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara yönelik akademisyen görüşleri Tablo 5’te belirtilmektedir:

Tablo 5. Anadolu üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar

Tema	Kategorik Kodlama	Katılımcılar	f
Proje Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlar	Bütçe yetersizlikleriyle sık sık karşılaşılması	C1, C4, C5, C6, C7, C8	6
	Altyapı (Laboratuvar vb.) eksikliklerinin fazla olması	C1, C5, C6, C8	4
	Kurumsal ve yönetsel desteğin az oluşu	C1, C2, C9	3
	Proje ekibi oluşturmanın zorlukları	C3, C6, C9	3
	Bürokratik işlemlerdeki belirsizlikler ve zaman kayıplarının ortaya çıkması	C2, C3	2
	Rol ve görev tanımlarındaki belirsizlikler	C2	1
	Anadolu üniversitelerine karşı toplumda veya diğer üniversitelerde karşılaşılan olumsuz tutumlar	C9	1

Tablo 5’te Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara yönelik akademisyen görüşleri tek tema başlığında 7 kategori ile ilişkilendirilmiştir. Belirlenen kategoriler arasında “bütçe yetersizlikleriyle sık sık karşılaşılması” (f=6) ve “altyapı (laboratuvar vb.) eksikliklerinin fazla olması” (f=4) en sık karşılaşılan sorunlar arasında bulunmaktadır. Ardından “kurumsal ve yönetsel desteğin az oluşu” ile “proje ekibi oluşturmanın zorlukları” (f=3) ile ilgili sorunlar eşit oranda dağılıma sahiptir. Akademisyenler tarafından “rol ve görev tanımlarındaki belirsizlikler”, “Anadolu üniversitelerine karşı toplumda veya diğer üniversitelerde karşılaşılan olumsuz tutumlar” (f=1) ise en az karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmektedir.

Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin akademisyen görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmektedir:

“Proje hazırlama konusunda uzman desteği sunulmaması, bürokratik ve evrak, kırtasiye işlerinin zorlaştırıcı olması sorunlar arasında sayabilirim.” C3

“Malesef bütçe yetersizliği ve malzeme alamamak en sık karşılaştığımız sorunlar.” C5

“Proje için yeterli araştırmacı, danışman ve bursiyer olanaklarının az olması, bütçe kısıtlılığı, bağlantı olanaklarının sınırlı olması gibi sorunlarla oldukça fazla karşılaşmaktayız.” C6

“Öncelikle proje ekibi oluşturma konusunda yaşanan sorunlar. Buna ilaveten üniversite yönetiminin akademisyenleri projeye teşvik kapsamında duyarsız kalmaları. Ayrıca projeyi destekleyecek kuruluşların taşra üniversitelerinde çalışan akademisyenlere yönelik olumsuz tutum taşıdıklarını düşünüyorum.” C9

3. Anadolu Üniversitelerindeki Proje Geliştirme Faaliyetlerinin Artırılmasına Yönelik Öneriler

Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin artırılmasına yönelik geliştirilen akademisyen önerileri Tablo 6’da ifade edilmektedir:

Tablo 6. Anadolu üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin artırılmasına yönelik öneriler

Tema	Kategorik Kodlama	Katılımcılar	f
Proje Geliştirme Faaliyetlerinin Artırılması	Bütçe artırımı yapılabilir.	C1, C2, C5, C8, C9	5
	Altyapı güçlendirilebilir.	C1, C2, C9	3
	Bölgesel ihtiyaçlar daha fazla dikkate alınabilir.	C2, C5, C8	3
	Proje destek grupları kurulabilir.	C3, C4, C6	3
	Proje teşvikleri artırılabilir.	C3, C8, C9	3
	Proje eğitimleri ve çalıştaylar düzenlenebilir.	C6, C9	2

Tablo 6’da Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin artırılmasına yönelik akademisyen görüşleri bir tema ve 6 kategori ile eşleştirilmiştir. Proje faaliyetlerinin artırılması için akademisyenlere göre en fazla “Bütçe artırımı yapılabilir.” (f=5) önerilmektedir. “Altyapı güçlendirilebilir.”, “Bölgesel ihtiyaçlar daha fazla dikkate alınabilir.”, “Proje destek grupları kurulabilir.”, “Proje teşvikleri artırılabilir.” (f=3) önem taşıyan diğer öneriler olarak sıralanmaktadır.

Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin artırılmasına ilişkin akademisyen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmaktadır:

“Bölgenin ihtiyaçlarının dikkate alınmasını, alt yapının (personel-fiziki koşullar-kaynaklar) bağlamında güçlendirilmesini önerebilirim.” C2

“Geneli kapsayan ve her konuda destek kolaylaştırıcı rolü olan bir proje ofisi kurulmalı, alan bazlı proje destek grupları olmalı, projeler ilgili kuruma gitmeden son okuyucu ve geri dönüş sağlayan uzmanların görevlendirilmesini önerebilirim.” C3

“Yüksek bütçe verilmesini ve TÜBİTAK gibi birimlerden taşra üniversiteleri için pozitif ayırmıcılığa bulunulmasını beklerim.” C5

“Proje bütçeleri arttırılmalı, proje yapanları teşvik için ödüllendirime mekanizmaları kurulmalı.” C8

“Üniversite yönetiminin proje faaliyetlerini teşvik edecek destek ve uygulamalar yapmasını (proje eğitimi, başvuruyu özendirme, altyapı desteği vs). önermekteyim.” C9

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan birincisi Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin güncel durumuyla ilgilidir. Akademisyenlerin çoğunluğu tarafından mevcut proje geliştirme faaliyetleri “yetersiz” bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgu alan yazınındaki benzer sonuçlarla örtüşmektedir (Mızıkacı, 2006; Özoğlu vd., 2016). “Anadolu Üniversiteleri”, aynı zamanda “yeni kurulan üniversiteler”, “genç üniversiteler”, “taşra üniversiteleri” olarak nitelendirilmekte olup proje faaliyetlerine katılımları artırılabilir. Üniversitelerdeki proje faaliyetleri hem doçentlik kriterlerinde hem de akademik teşvikte puanlanmaktadır. Dolayısıyla akademisyenlerin “YÖK Anadolu Projesi”, “Avrupa Üniversiteler Birliği” projelerinde yer almalarının teşvik edilmesi, TÜBİTAK projelerinden faydalanmaları, üniversitelerin Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında proje üretmeleri desteklenebilir.

Çalışmada ortaya çıkarılan ikinci bulgu Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlarla ilişkilidir. Katılımcı grubunda yer alan akademisyenlere göre “bütçe yetersizlikleriyle sık sık karşılaşılmaması” ve “altyapı (laboratuvar vb.) eksikliklerinin fazla olması” en sık karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmektedir. Bir projede belli bir zaman diliminde belirlenen spesifik amaçlara ulaşmak için bütçe ayarlamaları, projelerin özgünlüğüne ve niteliğine bağlı olarak dengeli dağılımı sağlanabilir. Projelerin yönetiminde kaynakların optimum şekilde kullanılması, proje maliyet yönetimi, finansal desteğin sağlanması ile bütçe yetersizleri giderilebilir (Arabacı & Akıllı, 2020; Cleland, 1999; Çorak, 2015). Çalışmadan elde edilen bulgular ile bu yöndeki görüşleri desteklemektedir.

Anadolu üniversitelerinde proje geliştirme faaliyetlerinde karşılaşılan diğer sorunlar ise “kurumsal ve yönetsel desteğin az oluşu”, “proje ekibi oluşturmanın zorlukları”, “kurumsal ve yönetsel desteğin az oluşu”, “proje ekibi oluşturmanın zorlukları” şeklinde sıralanmaktadır. Her ne kadar YÖK tarafından pek çok uygulama ve faaliyet gerçekleştirilse de her üniversitenin kendi özelinde yönetsel desteğini artırması, projelere yönelik oluşturulan kurullar ve birimlerin güçlendirilmesi, proje ekipleri belirlenirken insan kaynaklarının etkili olarak kullanılması, proje ekiplerinin profesyonel biçimde oluşturulmasıyla bu zorlukların azaltılması sağlanabilir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise “bürokratik işlemlerdeki belirsizlikler ve zaman kayıplarının ortaya çıkması” şeklindedir. Alan yazınında “kırtasiyecilik” olarak nitelendirilen bu olgu, bütün yetkilerin üst düzey makamlarda toplanarak orta kademe yöneticilerinin inisiyatif kullanabilmelerini azaltmakta, resmîyete dayalı işlemlerin uzamasına, dolayısıyla zaman kayıplarına neden olabilmektedir (Akçakaya, 2016). Her ne kadar Türk kamu yönetiminde ve bürokrasisinde dijital dönüşümler hızlanıp pek çok teknik kullanılsa da (Boyalı, 2023) teknolojiye dönük insan kaynaklarının güçlendirilmesi üniversitelere pozitif yönde katkı sağlayabilir.

Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin artırılmasına yönelik elde edilen son bulgular, Anadolu Üniversitelerindeki proje geliştirme faaliyetlerinin artırılmasına yönelik sunulan önerilere ilişkindir. Bu önerilerden en fazla ifade edileni “Bütçe artırımı yapılabilir.” şeklindedir. Ardından gelen “Altyapı güçlendirilebilir.” görüşü ise ilk öneriyi desteklemektedir. Konsolide bütçeden yükseköğretime, YÖK’ten üniversitelere ayrılan payların yükseltilmesi projelerin maliyet sorunlarını azaltabilir. Aynı zamanda yükseköğretimde çeşitlilik temelli üniversitelere verilen finansal teşviklerin artırılması, ek destek programlarının sağlanması proje yürütücüleri açısından avantaj sağlayabilir. Çalışmadan elde edilen diğer önemli bir bulgu ise “Bölgesel ihtiyaçlar daha fazla dikkate alınabilir.” biçimindedir. Anadolu Üniversitelerinin bölgesel sorunları dikkate alınarak yenilikçi uygulamaların sayısı artırılabilir. Yükseköğretimi etkinleştirmenin farklı bir yolu da Anadolu Üniversitelerinin bölgesel kalkınma farklarını en az seviyeye indirgeyebilmek, kentleşme kültürünü etkili kılmak, diğer büyük üniversitelere kıyasla daha etkili ve verimli faaliyetler gerçekleştirmelerini sağlamaktır (AUBc, 2024; Torun, 2013).

Etik Beyanı ve Çıkar Bildirimi

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca yazarın çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yazarın katkısı %100 oranında gerçekleşmiştir.

Kaynakça

- Acar, A. (2012). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasında temel bir karar: Çeşitlilik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 32-34.
- Acer, E. K., & Güçlü, N. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesi: Gerekçeler ve ortaya çıkan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 28-38.
- Akçakaya, M. (2016). Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), 275-295.
- Anadolu Üniversiteleri Birliği (AUBa). (2021). <https://aub.org.tr/uyelerimiz>. Erişim tarihi: 10.06.2024.
- Anadolu Üniversiteleri Birliği (AUBb). (2024). <https://aub.org.tr/protokol-ve-mutabakat-zapti>. Erişim tarihi: 13.06.2024.
- Anadolu Üniversiteleri Birliği (AUBc). (2024). <https://aub.org.tr/misyon>. Erişim tarihi: 14.06.2024.
- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2020). Eğitimcilerin proje hazırlama ve yürütme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların proje döngüsü yönetimi aşamalarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 129-152.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47, 480-495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Boyalı, H. (2023). Dijitalleşmeyle birlikte kamu bürokrasisinde değişen insan kaynağı anlayışı. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(Özel Sayı), 1-12.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. U., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cleland, I. D. (1999). *Project management strategic design and implementation*. McGraw Hill.
- Creswell, J. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal.
- Çorak, A. (2015). Proje yönetimi. *Demiryolu Mühendisliği*, 2, 52-54.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2006). Worldwide expansion and change in the university. In G. Krücken, A. Kosmützky, and M. Torka (Eds.). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (pp.19-44). Bielefeld.
- Heagney, J. (2016). *Fundamentals of project management*. Amacom.
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kitto, S. C., Chesters, J., & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243-246.
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372.
- Mızıkacı, F. (2006). *Higher education in Turkey. Monographs on higher education*. UNESCO/CEPES.

- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Gümüş, S. (2016). Rapid expansion of higher education in Turkey: The challenges of recently established public universities (2006–2013). *Higher Education Policy*, 29(1), 21–39.
- Project Management Institute (PMI) (2013). *A guide to the project management body of knowledge*. PMBOK.
- Schwalbe, K. (2015). *An introduction to project management*. Schwalbe Publishing.
- Torun, İ. (2013). Yükseköğrenimin etkinleştirilmesi ve taşra üniversitelerinin önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 197-208.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri: Yükseköğretimde ihtisaslaşma ve misyon farklılaşması- bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (2021). *Yükseköğretimde Yeni YÖK Projeleri*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu (2021, 4 Şubat). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-anadolu-projesi-tanitildi.aspx> [Basın bülteni].

YÜKSEKÖĞRETİMDE HÂLÂ EN ÖNEMLİ İHTİYAÇ: MESLEKÎ DANIŞMANLIK!

Hayal KÖKSAL

*Yenilikçi İmece Derneği, Türkiye**Medipol Üniversitesi, Türkiye**World Council for Total Quality & Excellence in Education, Türkiye***Özet**

Ülkemizde 1950’li yıllarda başlayan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ana hedefi öğrencilerin gelecek ihtiyaçlarını keşfetmelerine, potansiyellerini değerlendirmelerine, yaşam amaçlarını geliştirmelerine, iş ve yaşam eylem planlarını oluşturmalarına ve tüm bunları hayata geçirmelerine yardımcı olmaktır. Bireyin, mesleki yönelişleri, tercihleri, seçimleri ve kariyer gelişimi sürecinde yer alan bazı mesleki gelişim görevleri, genel olarak eğitim süreci içinde gerçekleşir. Yükseköğretim kurumlarında okuyacağı alanı saptamak kadar mesleğe geçişte de, icra edeceği işi bulamayıp farklı bir alan kaymada da hatta günümüz ekonomik koşulları ve uzayan ömür ölçütleri düşünüldüğünde emekli olduktan sonra başka alana yönelmede de bu rehberlik süreci gerekli hale gelmektedir. Önemle üzerinde durulması gereken; “yükseköğretimden mezun olma öncesindeki meslekî danışmanlık” ile ilgili olandır. Bir devlet üniversitesinin, Eğitim fakültesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan ve “Sınıf Yönetimi” dersini alan bir grup öğretmen adayının son sınıfın son günlerinde, hala kafalarındaki bir dolu belirsizlikten yola çıkarak gerçekleştirdikleri bir final projesi, mezuniyet öncesi meslekî danışmanlığın eksik yapılması durumunda olabileceklerini gösteriyor. Bu sunumda; derse giren öğretim üyelerinin ve danışmanlıkla ilgili birimler başta olmak üzere fakülte yönetiminin yapabilecekleri tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: mesleki danışmanlık, yönetimin görevi, çağdaş eğitim, kaliteli kuşaklar

Abstract

Psychological counseling and guidance services, which began in the 1950s in our country, aim to help students discover their future needs, assess their potential, develop life goals, create work and life action plans, and bring these plans into reality. Some career development tasks, such as professional orientations, preferences, choices, and the career development process, generally take place within the educational journey. This guidance process becomes necessary not only when determining the field one will study in higher education and transitioning into a profession, but also in cases where an individual may shift to a different area after not finding a suitable job in their field of study, and even after retirement, considering today's economic conditions and increasing life expectancy. A crucial point that requires attention is related to "career counseling before graduating from higher education." A final project carried out by a group of teacher trainees studying in the English Language Teaching (ELT) department at a state university's Faculty of Education, during the final days of their last year and based on many uncertainties they still had, reveals the potential consequences of inadequate pre-graduation career counseling. In this presentation, the actions that the faculty administration, especially the teaching staff and the departments responsible for counseling, can take are discussed.

Keywords: vocational counseling, administration's responsibility, modern education, quality generations

Giriş

Çağdaş eğitim anlayışı; araştıran, sorgulayan ve sorunlara bilimsel yöntemlerle çözüm üreterek verimi arttıran insan gücü yatıştırarak o ülkenin kalkınmasını sağlar. Bu bağlamda bireyin kendini, gereksinimlerini ve hedeflerini tanıyarak potansiyelini optimal düzeyde ortaya koyabileceği en uygun meslekî seçimleri yapmasına ve kariyer gelişimini sürdürmesine önem verilmesi şarttır. Bireye bu alanda yapılan hizmetler “Meslekî rehberlik ve Kariyer danışmanlığı” kapsamında yer almaktadır. ABD’de 1900’lü yılların başında, ülkemizde ise Marshall yardımıyla birlikte 1950’li yıllarda başlayan Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin ana hedefi; öğrencilerin gelecek ihtiyaçlarını keşfetmelerine, potansiyellerini değerlendirmelerine, yaşam amaçlarını geliştirmelerine, iş ve yaşam eylem planlarını oluşturmalarına ve tüm bunları hayata geçirmelerine yardımcı olmaktır.

Bu hizmetlerin gelişim sürecinde , başlangıçta “bireyin mesleki seçim yapma ve mesleki kararlar vermesine yardım” olarak tanımlanan “Mesleki rehberlik” kavramı giderek yerini, “Yaşam boyu kariyer gelişimine yardım süreci” olarak “Kariyer Psikolojik Danışmanlığı” kavramına bırakmıştır. Hatta günümüzde mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri, sadece okulda değil, yaşam boyu sürmektedir (Yeşilyaprak, 2018).

Bu çalışmada üzerinde durulacak dönem “Yükseköğretimden mezun olma öncesindeki meslekî danışmanlık” ile ilgili olmaktadır. Fakültelerimizde çalışan danışman ve öğretim elemanlarının görevi; alanlarındaki bilgiyi aktarmak kadar öğrenciyi alanlarıyla ilgili alternatifler yani diğer çalışma alanları konusunda da bilgilendirmek ve akılcı kararlar verme konusunda yeterlik kazanmaları için çaba göstermektir. Mezuniyet aşamasına gelip de sonrasında ne yapacağını bilemeyen ve aşağıdakilere benzer soruları yanıtlanmadan mezun olan hayli genç var ülkemizde. Dünyaca tanınmış üniversitelerimizde bile yıllardır sürdürdüğüne tanık olunan en önemli öğrenci gereksinimlerinden biri budur: “Üniversitelerimizde kariyer bilgilendirme ve yönlendirme sürecinin gereğince yapılmaması!”.

Örneğin; staj dönemini yaşayan ve gittikleri staj okullarında öğretmen, öğrenci, idareci ve fiziksel kapasite gibi sorunları yakından izleyen mezuniyet öncesi öğretmen adayları atanıp atanamayacaklarını, eğer atanırlarsa; nerede, hangi koşullarda ve hangi özlük haklara sahip olarak istihdam edileceklerini biliyorlar mı? Türkiye’de atanmayı bekleyen öğretmen adayı sayısının 500 bin ile 700 bin arasında olduğu tahmin edilmektedir. MEB tarafından 2022 yılında 100 bin, 2023 yılında 70.000 olarak açıklanan rakamlar sonrası 20 bin öğretmen ataması yapılacağı söylenmekte. Bu sayının kesin olarak bilinmesi için Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi bir açıklama yapması gerekiyor (https://www.mektepligazete.com/haber/detay/turkiyede_atanmayi_bekleyen_kac_ogretmen_var).

Ayrıca yeni mezun öğretmenler; Yurt içi ve yurt dışındaki yüksek lisans ve doktora çalışmalarının koşullarının farkındalar mı ve bu konuda planlar yapıyorlar mı? Mezun oldukları zaman nerede çalışırlarsa, ne kadar maaş alacaklarını, ihtisaslaşma durumunda bu meblağın ne olacağını biliyorlar mı, yoksa fakülteye girişlerin bir zorlu yarış sonrası gerçekleşmesi gibi, mezuniyet sonrası da bilinmezliklerle dolu bir bilinmezlik arenasını mı?

Meslekî Danışmanlık ve Tarihçesi

Eğitim kurumlarındaki danışma ve rehberlik faaliyetleri çeşitli seviyelerde yapılmaktadır. Bu doğrultuda danışman’ın nitelikleri ve ustalıkları farklı seviyede olabilir. Örneğin K-12 okullarında küçük sorunların çözümünde öğretmen ve rehber öğretmen yardımcı olurken, öğrencinin eğitim dalı seçme, ders seçme gibi sorunları ve bu konuda donanımlı bir danışmandan rehberlik alma ile çözümlenebilecek sorunlar arasındadır. Daha üst düzeyde ise; örneğin meslek seçiminde öğretmenlik tecrübesi de olan rehberlerin en az yüksek lisans düzeyinde olması gerekir.

Yurt dışından başlayarak Rehberlik ve Mesleki danışmanlık hareketini özetlemek gerekirse; Amerika’da bir okula ilk defa danışman ataması 1898 yılında olmuş, “Öğrencinin bilimsel incelenmesi” başlıklı Chicago üniversite açış konuşması öğrenciyi tanıyarak bireysel eğitim yapılması gereğini vurgulaması da rehberlik hareketini başlatmıştır. Okulu bitirdikten sonra bile gençlerin bir meslek tutmaya hazır

olmadıklarını gören birçok eğitimci ve düşünürün seçtikleri mesleğe hazır girmeleri konusunda sistemli olarak düşünmeye başlamışlardır (Tan, 1991). Bu konudaki çalışmalarını tan (1991:37) şöyle listelemiştir:

1906: Eli Weaver, “Meslek Seçme” kitabı yayınlamış,

1908: Frank Parsons liderliğine “Boston Meslek Bürosu” açılmış, bir yıl sonra “Bir Meslek Seçme” kitabı yayımlanmış.

1909: William Healy ilk çocuk rehberlik kliniğini kurmuş,

1910’da Amerika’da ülkede ilk “Ulusal Rehberlik Toplantısı” yapılmış,

1911 yılında Harvard’da ilk “Rehberlik” dersi verilmeye başlanmıştır.

1913 yılında ilk “Ulusal Meslek Rehberliği Derneği” faaliyete geçmiştir. Dernek dünyada ilk kez rehberlik ve danışma hizmetlerinin bir bilimsel disiplin olarak gelişip büyümesine yardımcı olmuştur. 1951 yılında şekil değiştirerek danışman yetiştirme kurslarını da içine almıştır.

1957 yılında Rusların Sputnik’i fırlatarak Amerikalılardan önce uzaya ulaşması ülkede telaş yaratmış ve 1958 yılından itibaren ulusal savunma için eğitim kanununu çıkaran Ameika üniversitelerde danışman yetiştirme ve bu programları destekleme kararı almış, hatta ilkokullar ve üniversite gençliği de programa alınarak çocukların kabiliyetlerini erken yaşta keşfedip fire vermeden milli ihtiyaçlara yönlendirme programlarına hız verilmiştir. Bu hareketin hızlanmasında doğal olarak; sosyal ortamın elverişli ve istekli olması en önemli rolü oynamıştır.

Türkiye’de ise durum daha farklı gelişmiştir. Önce şamanlıktan gelen Orta Asya Türk kültürü, müslümanlık sonrasında da yardım ve imce kültüründen uzak kalmamıştır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren, genç Türkiye Cumhuriyeti’nin çağdaş hedef ve gereksinimlerine uygun vatandaşlar yetiştirmek için kurucu liderimiz Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde okuma-yazmayı kolaylaştırmak amacıyla Latin harflerinin kabulüyle başlayan eğitim sisteminin yeniden yapılanması çok ağırlık verilmiştir. Özellikle onun köyü ve köylüyü kalkındırma amacıyla başlatılan köye öğretmen yetiştirme projesi olan Köy enstitüleri döneminde (1940-1946) iyi vatandaş yetiştirmek ve köylüyü de eğitmek demokratik eğitim sisteminin birincil hedefi olmuş, 1939 yılında ilkokul kitaplarında öğrenciye “kılavuzluk” edilmesi kavramı bunun en anlamlı örneği olmuştur (Tan, 1991; Köksal, 2016; Okçabol,2005; Sazak, 2009; Saral, 2013); Eğitim-Der, 1990). 1950’lerde “Aktif Metot” ile bireysel eğitim ve yaparak yaşayarak öğrenme akımı rehberlik çalışmalarının önünü açmıştır.

1947 yılında Köy Enstitülerinin kapatılma kararı sonrasında Amerika’nın gönderdiği Marshall yardımı çerçevesinde başlayan Türk-Amerikan dostluk hareketi sonrasında özellikle 1950-1956 yılları arasında okullarda rehberlik hareketi hızlanmıştır. 1953 sonrası Gazi Eğitim enstitüsü programının pedagoji bölümü derslerine rehberlik ve psikolojik danışmanlık konuları yerleştirilmiş ve ülkede konuyla ilgili yayınlar başlamıştır. 1961 yılındaki 7. Milli Eğitim Şurasında sonra da 8. Ve 9. Milli Eğitim Şuralarında Rehberliğe ayrı bir bölüm ayrılmıştır (M.E.B., Milli Eğitim Şurası Dökümanları, 1961, s.89-91). İlk rehberlik saati uygulaması 1970-1971 eğitim öğretim yılında 23 okulda resmen başlamıştır (Yeşilyaprak, 2019).

Akademik danışmanlık sisteminin üniversitelerde yerini alması 1960 yılında başlamış 1964 yılında tüm üniversitelere yayılmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile İstanbul, Ankara, ve Hacettepe bu konudaki öncü üniversitelerdendir. Bu üniversitelerde fakülte ve bölüm bazında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri zamanla ülke geneline yayılmış, “Sağlık ve Rehberlik Merkezleri” adı altında 1982 yılında kurulmuştur (Demir, 1998).

1991 yılında iki yılda bir yapılan Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinin ilki yapılmıştır. 2000’li yıllarda “geleneksel rehberlik” anlayışından “gelişimsel rehberlik” anlayışına doğru hızlı geçiş gözlenmiş, lisans eğitiminin yeniden yapılandırılması çalışmalarına hız verilmiştir (Erkan, S., Çankaya, Z.C., Terzi, Ş., Özbay, Y. ,2011).

21. Yüzyılda Ülkemizdeki Rehberlik Çalışmaları

21. Yüzyıl koşulları insanoglunu daha fazla bireysel öğrenme (individualized learning) çalışmalarına yöneltmiştir. Bunda teknolojinin gelişim hızı ve 2019 yılı sonrasında da Pandeminin etkisi olmuştur. 2000 yılında M.E.B. Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi, lise düzeyinde öğretmenlere klavuzluk etmek amacıyla Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler için “9., 10. ve 11. sınıf Rehberlik Programı” adlı kitaplar yayımlamıştır.

2007 yılında; YÖK bütün üniversitelerdeki lisans programlarının “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” adı altında toplanması kararı aldı ve bütün üniversitelerdeki PDR programlarına bir standart getirdi ancak yeni program üzerinde tartışmalar devam etmekte ve “Önleyici ve gelişimsel işlemlere yönelik olarak psikolojik danışma ve rehberlik programlarının düzenlenmesi gerektiği” vurgulanmaya başlandı.

Ülkemizde MEB’e bağlı olarak yürütölen zorunlu temel eğitim 2012-2013 öğretim yılından itibaren 4+4+4 (ilk-orta-lise) olmak üzere 12 yıla çıkarıldı ve bu alandaki hizmetler okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarından mezun olan okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenler tarafından yürütölmekte ancak sayıları oldukça yetersiz olduğundan okullarda sorunlar yaşanmaktadır. Yeşilyaprak’a (2019) göre;

“...Ülkemizde eğitim sistemi içindeki mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri, daha çok liseden yüksek öğretime geçişe odaklıdır. Her yıl artarak büyüyen üniversite önündeki yığılmalar, bu hizmet alanı açısından da beklentileri arttırmakta, bu baskı sağlıklı çözüm arayışları yaratmaktadır...”

Bu arada 2018 yılında YÖK yeni lisans programı da yayımlanmış olsa da MEB 2023 Eğitim Vizyonu (<https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>) çalışmasında Rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılandırılıp kariyer rehberliği sistemi kurulacağı söylemi halen devam etmektedir (<https://pdr.org.tr>).

Türkiye’de yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında üniversite öğrencilerinin yaşadığı temel sorunlardan birisinin kariyer ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır (Zeren, Ş.G., Amanvermez, Y., Genç, A.B., Ermumcu, E., Satıcı, B., Yılmaz, A.S., 2017).

Bu nedenle, üniversitelerdeki Kariyer merkezlerinin etkinliğinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak, mevcut sorunları irdelemek ve verimliliğin artması için çözüm yolları aramaktır. Örneğin 2022 yılında yapılan bir araştırma; yaşanan gelişimin etkinlik ve verimliliğini kariyer merkezleri çalışanları bakışıyla değerlendirilmiştir (Özkanan, Acar ve Çıragöz, 2022) . Çalışmada öncelikle kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirme kavramları ve Türkiye’deki üniversitelerin kariyer merkezlerinin mevcut durumları, çalışan profilleri ve yapılan faaliyetler nezdinde incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada Batı Akdeniz’deki vakıf ve devlet üniversitesi olmak üzere toplam 8 üniversite evren ve çalışanları örneklem olarak seçilmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak da; “uzun vadede üniversite kariyer merkezlerinin öneminin daha da artacağı ve ülkemizde kariyer yönetimi konusuna katkı sunabilecekleri” sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın mevcut personel yapısı, teknik altyapı gibi kariyer merkezlerinin kısa vadede beklenen atılımları yapabilmelerinin önünde önemli engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özkanan ve diğerlerine göre (2022), kariyer kavramının iş yaşamında en çok ilişkilendirildiği ve kariyer merkezlerinin en çok üzerinde durduğu konular kariyer planlama, kariyer geliştirme ve nihayetinde bunları içinde barındıran kariyer yönetimidir. Kariyer planlama en genel haliyle kişinin kendini tanıyarak, önündeki fırsatları değerlendirerek kendine uygun bir kariyer belirlemesi ve hedefine ulaşması; örgütün de bireylerin bu amaçlarını gerçekleştirmesi için imkân yaratma ve yardımcı olması sürecidir.

Hamamcı, Bacanlı ve Doğan (2013), üniversitelerdeki sınıf düzeyleri yükseldikçe eğitsel ve mesleki kararlarını verebilen öğrencilerin oranlarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili yaşadıkları sorunların son sınıfa yaklaşıkça yoğunlaştığı, iş bulamamaya yönelik endişe ve belirsizlikle birlikte daha çok kaygı yaşadıkları belirtilmektedir. Geçmiş yıllarda üniversiteler yalnızca mesleki yeterlilik ve beceri kazandırmakla yükümlü kurumlar olarak göröldüğü

için, öğrencilere sağlanan kariyer yardımları belirli bir merkezden yürütülmemiş, daha çok öğretim üyelerinin öğrencilere iş bulma konusunda yardım etmeleri şeklinde verilmiştir. Ancak yıllar içerisinde öğrencilerin farklı kariyer ihtiyaçlarına cevap verebilecek, yalnızca işe yerleşirme ile sınırlı olmayan, daha kurumsal kariyer danışma birimlerine ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu ihtiyaçlar nedeniyle özellikle son yıllarda kariyer merkezleri giderek gelişimsel ve çok yönlü bir yardımcı içeren bir biçimde değişime uğramaya başlamış ve hatta kariyer gelişiminin üniversite dönemi sonrasında da devam ettiği görüşünden de söz edilmeye başlanmıştır (Zunker, 2011).

Türkiye’de üniversitelerin kariyer merkezlerinin yanısıra, son yıllarda Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisinin de “Yetenek Kapısı” isimli bir web ortamı oluşturduğu görülmektedir. Bu tür girişimlerin incelenmesi ve sonuçlarının gözlenmesi yararlı olacaktır. Tüm bu çalışmalar da göstermektedir ki; kariyer planlamasının temel amacı, mezuniyet aşamasındaki öğrenciler de dahil olmak üzere çalışanların organizasyon içinde kariyer gelişimine ulaşmalarına yardımcı olmaktır. Durai’ye (2010:141) göre kariyer planlaması, nitelikli işgücüne ulaşmak ve memnuniyeti arttırmak için önemlidir. Bu nedenle kariyer planlama kısa, orta ve uzun vadede çeşitli planlar oluşturmayı gerektirmektedir.

Mezuniyet Öncesi Mesleki Danışmanlık: Önemi ve Zorlukları

Günümüzde hızla değişen dünyada kariyer gelişimi giderek daha karmaşık bir hale geliyor ve özellikle yükseköğretimin sonuna yaklaşan öğrenciler için danışmanlık hizmetlerine daha fazla odaklanılması gerekiyor. Özkanan ve diğerlerine göre (2022), kariyer kavramının iş yaşamında en çok ilişkilendirildiği ve kariyer merkezlerinin en çok üzerinde durduğu konular: Kariyer planlama, kariyer geliştirme ve bunları içinde barındıran kariyer yönetimidir. Kariyer planlama en genel haliyle kişinin kendini tanıyarak, önündeki fırsatları değerlendirerek kendine uygun bir kariyer belirlemesi ve hedefine ulaşması; örgütün de bireylerin bu amaçlarını gerçekleştirmesi için imkân yaratma ve yardımcı olması sürecidir. Mezuniyet öncesi mesleki danışmanlık, öğrencilerin eğitimden iş hayatına geçiş sürecinde karşılaştıkları belirsizlikleri gidermelerine, gelecekleri hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olan son derece önemli bir araçtır.

Mezuniyet öncesi mesleki danışmanlık, öğrencilere kariyer seçimlerini bilinçli bir şekilde yapabilmeleri için gerekli araçları, bilgileri ve öz farkındalığı kazandırmayı amaçlar. Öğrencinin hayatında birkaç önemli alanda kilit rol oynar:

1. *Kendini Keşfetme*: Öğrencilere ilgi alanlarını, değerlerini, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetme konusunda rehberlik edilir. Bu ciddi bir bilimsel analiz süreci olup ortaokul son sınıftan itibaren ciddi bir şekilde başlamayı gerektirir. Yenilikçi Öğretmenler Programının (Köksal, 2007) en önemli projelerinden biri olan “Kariyer Portfolyosu” projesi öğrencilerin kişisel özelliklerini anlamak, kariyer seçimlerini bireyin potansiyeline uygun şekilde yapılması için gereklidir. Birkman Yöntemi ve Dr. John Holland’ın Kuramı bunun için kullanılmıştır.

2. *Kariyer Keşfi*: Danışmanlık, öğrencilerin farklı endüstrileri, meslekleri ve çalışma ortamlarını keşfetmelerine yardımcı olur. Farklı kariyer yollarının talepleri, zorlukları ve ödülleri hakkında bilgi edinmeleri, öğrencileri hedeflerine ve yaşam planlarına uygun bir alan seçmeye hazırlar.

3. *Hedef Belirleme ve Eylem Planı Oluşturma*: Danışmanlar, öğrencilerle birlikte gerçekçi kariyer hedefleri belirler ve stajlar, beceri geliştirme, iletişim ağı kurma (networking) stratejileri ve iş arama tekniklerini içeren eylem planları oluştururlar. Bu, mezuniyet sonrası işe alınma ve iş bulma konusunda da tüm fakültelerin mezunlarını ilgilendiren bir konudur. Yeterli mesleki danışmanlık sunulmadığında, öğrenciler kafa karışıklığı ve kararsızlık yaşayabilir ve bu da yanlış kariyer seçimlerine, iş hayatına girişte gecikmelere veya hatta mezuniyet sonrası işsizliğe yol açabilir. Ayrıca kariyerlerinden memnun olmama durumu; sık iş değiştirmelere veya tamamen farklı sektörlere kaymaya neden olabilir ve bu da profesyonel gelişimi daha karmaşık hale getirir.

4. *Harekete Geçiş*: Hem de hemen. Yaşam ve meslek edinimi ihmal edilmeyecek bir konudur.

Mezuniyet öncesi mesleki danışmanlıkta mevcut zorluklara gelince; konunun sadece bireyi değil tüm aileyi de etkileyen önemine karşın, birçok kurumda mezuniyet öncesi mesleki danışmanlık bazı zorluklarla karşı karşıyadır. Bunları şöyle sıralamak mümkün:

- *Farkında Olmama:* Üniversitelerin temel sorumlulukları eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet olup son yıllarda inovasyonu yönetme de bazı üniversitelerin hedefleri arasına girmiş durumda. Özellikle karar verici kişi ve birimlerin mesleki danışmanlığın da mezun ettikleri öğrencilerin önemli bir sorunu olduğunu farkedip buna göre konuya eğilmeleri beklenmektedir.
- *Danışmanlık Hizmetlerinin Eksikliği:* Birçok üniversitede yeterince personel ile donatılmış ve özelleşmiş kariyer merkezleri bulunmamaktadır. Çoğunlukla öğretim üyeleri, esas olarak öğretime odaklandıkları için, kariyer rehberliği sağlama görevi de onlara yüklenir ki bu da öğrencilerin aldığı tavsiyelerin kalitesini ve derinliğini sınırlayabilir.
- *Geç Uygulanan Kariyer Rehberliği:* Bazı kurumlarda kariyer danışmanlığı, öğrencinin eğitim yolculuğunun çok geç aşamalarında, genellikle son yıl ya da hatta son dönemde başlar. Bu noktada, öğrenciler staj, networking ya da iş piyasası için gereken becerileri geliştirme fırsatlarını kaçırmış olabilirler.
- *Eğitim ve İş Piyasası Talepleri Arasındaki Uyuşmazlık:* Günümüzün hızla gelişen ekonomisinde, sektörler hızla değişmektedir. Öğrencilerin sınıfta öğrendikleri ile işverenlerin aradığı beceriler arasında sıkça bir kopukluk vardır. Kariyer danışmanları, öğrencilere piyasa trendleri ve gereken yetkinlikler hakkında güncel bilgiler sunarak bu boşluğu kapatmalıdır.
- *Psikolojik ve Duygusal Faktörler:* Birçok öğrenci gelecekleri hakkında kaygı ve belirsizlik yaşamaktadır. Mesleki danışmanlık, bu duygusal ve psikolojik boyutları da ele almalı; öğrencilere stresle başa çıkma, dayanıklılık geliştirme ve kariyer planlama sürecinde olumlu bir bakış açısını sürdürme konusunda yardımcı olmalıdır.

Rehberlik, bireylerin ihtiyaçlarını keşfetmelerine, potansiyellerini değerlendirmelerine, yaşam amaçlarını geliştirmelerine, iş ve yaşam eylem planlarını oluşturmalarına ve tüm bunları gerçekleştirmelerine yardımcı olmakla ilgilidir. Meslekî danışmanlık veya kariyer danışmanlığı denince anlaşılacak işe; Toplumun eğitim ve meslekî seçenekler arasında izin verdiği seçim fırsatları olarak tanımlanır. Bir meslek seçerken, kendiniz ve yaşamdan beklentileriniz konusunda net bir anlayışınız olmalı. Yetenekleriniz, ilgi ve istekleriniz, gereksinimleriniz neler? Kaynaklarınız, sınırlılıklarınız ve onların nedenleri de son derece önemlidir. Kariyer seçimi şansa veya sosyal pozisyona bırakılmayacak yaşamsal önemi olan ve akılcı bir süreçtir.

Danışmanın görevi, öğrenciyi alternatifler yani diğer seçenekler konusunda bilgilendirmek ve akılcı kararlar verme konusunda yeterli kazanmak için çaba göstermektir. Mezuniyet aşamasına gelip de sonrasında ne yapacağını bilemeyen o kadar çok genç var ki ülkemizde! Bununla ilgili olarak 2006 yılında Sayın Tınaz Titiz'in oluşturduğu bir "Kariyer Mentörlüğü" projesinde yer almış, üniversite mezunu iki gence gelecek yaşamlarında ne olmak istedikleri konusunda farkındalık ve çözüm arayışı çalışması yapmıştım. Bu, gerçekten çok acı bir durum. Üniversiteye girebilmenin çok zorlu ve uzun bir süreç gerektirdiği, üstelik de hayli pahalı olduğu bir ülkede tesadüfen, şans eseri, "Haydi şu fakülteyi yazalım, ne olursa olsun!" felsefesiyle girilen fakülteler, aslında o kadar çok can yakıyor ki! Bir benze çalışmanın içinde Hatay depremi (2023) sonrasında da yer aldım. Deprem sonrası boşluğu düşen lisans ve lisansüstü öğrencilerle yaptığımız aylık çalışmalar vizyon kazandırmada etkili olmuştu.

Öğrencilere en geç ortaokul son sınıfta "Kariyer Çözümlemesi ve Rehberliği" yapılmış, "İlgi ve Beklenti envanterleri" ile gelecekteki mesleği için gereken tüm ön bilgi birikimi sağlanmış olmalıdır. Öte yandan üniversiteye girmiş, hizmet öncesi eğitimini tamamlamış ve mezuniyet aşamasına gelmiş geleceğinin profesyonellerinin de hizmete başlamadan önce iyi bir rehberliğe gereksinimleri var. Bunu yapması gerekenler de o eğitimi veren, kendi bölümlerinde çalışan öğretim üyeleri olmalıdır.

Örnek Vaka: Mezuniyet Öncesi Yönlendirme ve Meslekî Danışmanlık

Yetersiz mesleki danışmanlığın etkisine açık bir örnek, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde okuyan bir grup öğrencinin "Sınıf Yönetimi" dersinin final notu için hazırladıkları projede açıkça görülmektedir (Köksal, 2022). İngilizce Öğretmenliği programında okuyan bu öğrenciler, eğitimlerinin sonuna yaklaşmışken mesleki gelecekleriyle ilgili önemli ölçüde belirsizlik yaşamışlardır. Bu belirsizliklerden yola çıkarak hazırladıkları final projeleri, akademik yolculukları boyunca yeterli mesleki danışmanlık alamamış olmanın sonuçlarını gözler önüne sermiştir. Bu proje, hem öğretim üyelerinden hem de üniversitenin kariyer hizmetlerinden yapılandırılmış destek eksikliğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, erken kariyer keşfi için kaçırılan fırsatları, gelecek iş ortamlarıyla ilgili yetersiz tavsiyeleri ve iş gücüne katılmaya hazır olmadıklarına dair genel bir hazırlıksızlık hissini dile getirmişlerdir. Bu vaka, yükseköğretim kurumlarında zamanında ve etkili kariyer rehberliği sağlanması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Bu bölümde İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan bir grup öğretmen adayının son sınıfın son günlerinde, hala kafalarındaki bir dolu belirsizlikten yola çıkarak gerçekleştirdikleri bu proje, mezuniyet öncesi meslekî danışmanlığın eksik yapılması durumunda olabilecekleri gösteriyor.

"Uçuşa geçiyoruz!" sloganıyla yola koyulan "Pilotlar" ekibi (D.Özat, E. Aytekin ve Y.Sert) ; "Yabancı Dil Eğitimi (ELT) konusunda çalışacak olan öğretmen adaylarının; Mesleki rehberliğe gereksinimleri var mıdır? Bu ne tür bir gereksinimdir? Bu rehberlik nasıl ve ne zaman yapılmalıdır?" sorularıyla yola koyuldular. Çalışmakta olan dört İngilizce öğretmeniyle röportaj yaptılar, aldıkları yanıtlara dayalı olarak hazırladıkları anketi üniversitedeki bölümlerin her sınıfından onar kişi olmak üzere toplam kırk öğretmen adayına uyguladılar. Sonuçlar şöyledir:

Soru 1: 'Gelecekteki kariyerim konusunda profesyonel rehberliğe/danışmanlığa ihtiyacım var mı?' 1. ve 2. sınıf öğrencileri %70, 3. sınıflar %80 ve son sınıflarda %90 ihtiyaç duyduklarını belirttiler.

Soru 2: 'Mezuniyetten sonra ne yapacağıma karar verdim mi?'

1. sınıftan %50, 2. sınıftan %20, 3. sınıftan %40 ve 4. sınıftan yine %50 idi.

Soru 3: 'Kendi bölümümde (ELT) lisansüstü çalışmalarına devam etsem iyi olur mu?' sorusuna "Evet" diyenlerin oranı; 1. sınıfta %80, 2. sınıfta %50 iken 3 ve 4. sınıflarda %40 idi.

Soru 4: 'Gelecekte olası mesleki tercihlerle ilgili yeterli bilgiye sahibim.' Olumlaması yapan;

1. sınıf öğrencisi %30, 2. Sınıf öğrencisi %40, 3. ve 4. sınıf öğrenci oranı %50 idi.

Soru 5: 'Bölümünden yeterli rehberliği alıyorum.' diyenlerin oranı; 1. sınıfta %20, 2.sınıfta %10, 3. sınıfta 0 ve 4. Sınıfta da %20 olarak belirtildi.

Soru 6: 'ELT alanı yerine, gelecekte başka alanlarda çalışmayı planlıyorum.' diyenler; 1. Sınıfta %30, 2. Sınıfta %80, 3. Sınıfta %60 ve son sınıfta %80 idi.

Soru 7: 'Danışmanlığa gereksinim duydukları dönem,' sorulduğunda; 1. Sınıfların %50'si her yıl danışmanlık istedi. Bu oran 2. Sınıflarda %80, 3. Sınıfta %30, son sınıfta da %70 olarak belirlendi.

Soru 8: 'Danışmanlığın nasıl verilmesini istersiniz?' açık-uçlu sorusuna gelen yanıtlar:

- Bireysel olarak, yüz yüze.
- Konferanslar, seminerler, danışmanlık saatleri ve hizmet öncesi seminer yoluyla.
- Başka bölümlerde çalışan deneyim sahibi mezunlar, rehberler, uzmanlardan ek ve seçmeli seminer ve konuşmalarla oldu.

Soru 9: 'Böyle bir gereksinimin nedeni nedir?' sorusuna gelen yanıtlar ise şöyledir:

- Fırsatlar konusunda pek bilgimiz yok.
- Genelde gelecekte başvuracağımız işler konusunda yetersiz bilgiye sahibiz.
- Çok seçenek olsa da ne yapacağımızı bilemediğimiz için kendimizi kaybolmuş hissediyoruz.

- İş ve yaşam doyumumuz için. Yani; alanımızda yetkin olmak, farklı mesleklerin olumlu ve olumsuz yönlerini öğrenmek, mesleğin daha ilk adımından itibaren kaybolmamak için!

Bu yanıtların üzerine ana ve kök nedenleri bulmaya çalışan ekip üç ana neden ortaya koydu:

1. Sistemden kaynaklanan nedenler:

- Sınav sistemi: Üniversiteye giriş sınavı bizi strese sokuyor ve isteğimizi kırıyor. Gece gündüz çalışma günlerine yeniden dönmek istemiyoruz. Resmi okullarda çalışmak yerine özel okulları veya başka şirketlerde çalışmayı tercih ediyoruz.
- Kota sistemi, Zorunlu ve seçmeli derslerin çeşitliliği: Çok fazla seçmeli dersimiz var. Kota kısıtları nedeniyle kredimizi tamamlamak için almamız gereken bir dersi alamayıp diğerine mecburi olarak yönelince alanımızla ilgili dersleri kaçırmış olabiliyoruz.
- Üniversitenin eksik danışmanlık vermesi: Ne yapabileceğimiz konusunda pek bilgilendirilmiyoruz. Çünkü bölümümüzde bize bu konuda destek verecek birim yok.

2. Çevreden kaynaklanan nedenler:

- İngilizce öğretmenleri için çok çeşitli iş seçeneklerinin olması. Örneğin; resmi veya özel okullarda çalışabilme, şirketlerin insan kaynaklarına başvurma, çeviri firmaları için çalışma, vbg.
- Sosyal kulüpler: Üniversite bünyesinde 37 adet farklı ilgiye yönelik kulüp var. Oradaki çalışmalar bizi farklı iş seçeneklerine yönlendirebiliyor.
- Maddi kaygılar: Yüksek maaşlı iş istiyoruz ama resmi okullarda bu yok. Özel okullar da yeni mezunlara yüksek ücret ödemiyor.

3. İnsandan kaynaklanan nedenler:

- Bireyden kaynaklı: seçenekleri bilsek de yanlış karar verebiliriz.
- Eş/arkadaştan kaynaklı: Arkadaşlarımızın planları bizim fikir değiştirmemize neden olabiliyor.
- Ailelerden kaynaklı: Sürekli ne yapmamız gerektiği konusunda konuşuyor, kendi olmak istedikleri mesleği yapmamız konusunda baskıcı oluyorlar.
- Öğretim üyelerinden kaynaklı: Seçeneklerle ilgili konuların hepsi konusunda bilgi sahibi olmayabiliyorlar.

Sistemden kaynaklı nedenlerin daha öncelikli olduğunu düşünen ekip elemanları çözüm önerilerini şöyle sıraladılar:

- Üniversite öğrencileri için fakülte ve bölüm bazlı olarak meslekler konusunda bilgilendirme seminerleri yapılmalı.
- Müfredatla ilişkili olarak kariyer gelişimi konusunda profesyonel rehberlik yapılmalı. Her düzeyde resmi eğitimin içine mesleki rehberlik yerleştirilmeli.
- Bir mesleğe başlarken o mesleğin uzmanları ve duayenleriyle yeni başlayanlar arasında mutlaka bir iletişim kanalı olmalı. Aynı şekilde fakültelerin son sınıflarıyla birinci sınıfları arasında zaman zaman deneyim paylaşım toplantıları olmalı.
- Mesleki gelişim konusunda ilgili meslek dernekleri de yeni yetişmekte olan o alanın gelecek liderlerine destek vermeli. Örneğin; İngilizce Eğitimi Derneği (İnged), Beden Eğitimi Öğretmenleri Derneği, vbg.
- Meslekî rehberlik konusunda ilave seminer programlarıyla öğrenciler desteklenmeli.
- Öğrencilerin mezuniyeti sonrasında stajyer öğretmenler için iş başında ve hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli.

Sonuç olarak; Üniversite düzeyindeki rehberlik programları hem bireye hem de topluma katkı sağlar. Yeni mezunların hayatlarının işine doğru yönelmesinde çok sayıda etkili faktör vardır ama meslekler

hakkındaki derin bilgi ve rehberlik eksikliği gerçekten çok zarar verir. Kalıcı yarar sağlayan unsurlar ve desteğin adı: yardımcı olmak ve rehberlik etmektir.

Mesleki Danışmanlığın İyileştirilmesi

Tüm bu araştırma ve vaka çalışması sonucunda zorlukları aşmak ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği almasını sağlamak için birkaç adım atılabilir:

- *Erken Kariyer Rehberliği:* Kariyer danışmanlığı, öğrencinin akademik kariyerinin erken dönemlerinde başlamalı, böylece keşif ve karar verme için yeterli zaman tanınmalıdır. Öğrenciler, son yıllarından çok önce staj yapmaya, atölyelere katılmaya ve ağ oluşturma (networking) etkinliklerine katılmaya teşvik edilmelidir.
- *Özelleşmiş Kariyer Danışmanlarının Desteği:* Üniversiteler, sektörel uzmanlığa sahip profesyonel kariyer danışmanlarını işe almak için yatırım yapmalıdır. Bu uzmanlar, kişiselleştirilmiş rehberlik sunabilir, iş piyasası hakkında güncel bilgiler verebilir ve öğrencilerin eğitimlerini gelişen profesyonel taleplerle uyumlu hale getirmelerine yardımcı olabilir.
- *Mesleki Danışmanlığın Müfredatla Kaynaştırılması:* Kariyer rehberliği, ayrı bir etkinlik olmamalı, müfredatın bir parçası haline getirilmelidir. Kariyer gelişimi, iş arama stratejileri ve sektör trendleri üzerine dersler, öğrencilerin sürekli olarak iş gücü için gerekli becerileri geliştirmesini sağlamalıdır.
- *İşverenlerle İş Birliği:* Üniversiteler ve işverenler arasındaki güçlü ortaklıklar, öğrencilerin iş dünyasında ihtiyaç duyulan becerileri öğrenmesini sağlamaya yardımcı olabilir. Stajlar, şirket ziyaretleri ve sektör profesyonellerinden misafir konuşmalar, öğrencilerin kariyer hazırlığının bir parçası olmalıdır.
- *Fuar ve sempozyumlar* yoluyla öğrencilerin iletişim ağlarının gelişimine katkı verme ve yurt dışındaki etkinliklere katılmaya teşvik de yapılması gerekenler arasındadır sayılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Mezuniyet öncesi mesleki danışmanlık, eğitim ve istihdam arasındaki boşluğu kapatan ve öğrencilerin gelecekteki kariyer yolculuklarında başarılı olmaları için gerekli araçları sağlayan önemli bir hizmettir. Doğru yapıldığında, öğrencilerin bilinçli kariyer kararları almalarına, akademik deneyimlerini iş piyasasının talepleriyle uyumlu hale getirmelerine ve profesyonel hayatlarına güvenle yaklaşmalarına yardımcı olur.

Sonuçta ortaya çıkan; üniversite düzeyindeki “rehberlik ve mesleki danışmanlık” programlarının hem bireye hem de topluma katkı sağladığıdır. Yeni mezunların hangi alandan olurlarsa olsunlar hayatlarının işine doğru yönelmelerinde çok sayıda etkili faktör vardı ama meslekler hakkındaki derin bilgi ve rehberlik eksikliği onlara gerçekten çok zarar vermekteydi. Fakülte yöneticilerince hazırlanan bir programla geleceğin meslek sahiplerine yani profesyonel bireylere alanları, hakları ve karşılaşacakları olası koşullarla ilgili bilgi vermek ve alanın duayenlerini fakülteye davet edip merak edilen soruları sormalarını sağlamak çok gerekli ve önemlidir.

Bazı sorunlar mezuniyet öncesinde özellikle fakülte yönetimi ve öğretim üyelerince çözümlenmeli. Meslekî danışmanlık da bunlardan biri. Yoksa o değerli mezunlar bir anda çaresiz kalır ve kendilerine hiç de uygun olmayan işlere kayabilirler. Oysa özellikle öğretmen yetiştiren fakülteler en değerli kariyer kaynaklarından biri olup; hem hedefe odaklı müfredatı ve hem de verdiği pedagojik formasyon ile mesleğe hazırlayıcıdır. Bu donanımdaki kişileri kaybetmek demek, eğitime darbe vurmaktır demektir.

Kaynakça

- Borow, H. (1973). *Career guidance for a new age*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Crow, L. D. & Crow, A. (1960). *An introduction to guidance*. Second Edition. American Book Company, New York.
- Demir, A. (1998). Üniversite rehberlik merkezleri: sorunlar ve öneriler. IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar, 391-397.
- Durai, P. (2010). *Job analysis and design*. India: Pearson Education.
- Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 174-198.
- Gysbers, N. C. (1973). *Career guidance*. Charles A. Jones Publishing Co., Ohio.
- Hamamcı, Z., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2013). İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 284-299.
- Köksal, H. (2009). *YÖP eğitim programı, kariyer portfolyosu projesi*. Microsoft Yenilikçi Öğretmenlik Programı Kılavuz Kitapçığı, İstanbul.
- M.E.B. Milli Eğitim Şurası Dökümanları (1961), s. 89-91.
- Özkanan, A., Acar, O.K., Çıragöz, M.B. (2022). Kariyer yönetimine biçilen değer.: Üniversitelerin kariyer merkezleri üzerine bir inceleme. *BŞEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.987983>
- Tan, H. (1991). *Psikolojik yardım ilişkileri: Danışma ve psikoterapi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi 166.
- Yeşilyaprak, B. (1986). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20, 80-85.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: Güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Zeren, Ş. G., Amanvermez, Y., Genç, A. B., Ermumcu, E., Satıcı, B., & Yılmaz, A. S. (2017). Yükseköğretimde kariyer merkezlerinin incelenmesi: İstanbul örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 554-564.
- Zunker, V.G. (2011). *Career counseling: A holistic approach*. USA: Thomson Brooks/Cole.
- <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- <https://www.yetenekkapisi.org/>
- www.pdr.org.tr
- [https://www.mektepligazete.com/haber/detay/turkiyede_atanmayi_bekleyen_kac_ogretmen_var#:~:text=T%C3%BCrkiye%E2%80%99de%20atanmay%C4%B1%20bekleyen%20%C3%B6%C4%9Fretmen%20aday%C4%B1%20say%C4%B1s%C4%B1%20hakk%C4%B1nda%20\(8%20Ekim%202024%20tarihinde%20indirilmi%C5%9Ftir.\)](https://www.mektepligazete.com/haber/detay/turkiyede_atanmayi_bekleyen_kac_ogretmen_var#:~:text=T%C3%BCrkiye%E2%80%99de%20atanmay%C4%B1%20bekleyen%20%C3%B6%C4%9Fretmen%20aday%C4%B1%20say%C4%B1s%C4%B1%20hakk%C4%B1nda%20(8%20Ekim%202024%20tarihinde%20indirilmi%C5%9Ftir.))
- [chrome://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/197629/mod_resource/content/0/PDR%20Derne%C4%9Fi-Tarih%C3%A7e.pdf#:~:text=program%C4%B1%20a%C3%A7%C4%B1ld%C4%B1.%201968%20y%C4%B1nda%20Rehberlik%20ve%20Ara%C3%BAt%C4%B1rma%20\(8%20Ekim%202024%20tarihinde%20indirilmi%C5%9Ftir.\)](chrome://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/197629/mod_resource/content/0/PDR%20Derne%C4%9Fi-Tarih%C3%A7e.pdf#:~:text=program%C4%B1%20a%C3%A7%C4%B1ld%C4%B1.%201968%20y%C4%B1nda%20Rehberlik%20ve%20Ara%C3%BAt%C4%B1rma%20(8%20Ekim%202024%20tarihinde%20indirilmi%C5%9Ftir.))

ÖĞRETİM ELEMANI YETİŞTİRİLMESİNDE BİR İNOVASYON PROGRAMI ÖNERİSİ

Hayal KÖKSAL

Yenilikçi İmece Derneği, Türkiye

Medipol Üniversitesi, Türkiye

World Council for Total Quality & Excellence in Education, Türkiye

Özet

Üniversitelerde inovatif öğretme ve öğrenmenin yolu; o yükseköğretim kurumunun eğitim politikalarını temel alarak inovasyon çalışmalarının başlatılmasını sağlamak, öğrenme kalitesini artırarak bireyin tüm potansiyelini ortaya çıkarmasına destek vermek, “Sürekli öğrenen birey” anlayışını tüm üniversite paydaşlarına kazandırmak, teknolojinin eğitime en büyük destek ve yardımcı araç olduğunu her fırsatta ve her ortamda vurgulamak ve öğretim elemanı hazırlayan öğrenme merkezlerine katkı vermek olacaktır. Bu hedefler doğrultusunda beliren programın vizyonu ise; gelişime istekli ve gönüllü öğretim elemanlarından başlamak üzere iletişim grupları kurmak, işbirlikçi bir yaklaşımla kolay erişilebilir üniversite bilgi havuzları oluşturmak ve öğretim elemanlarını bu havuza katkı sağlamaları ve buluş yapmaları için yüreklendirmek, öğrenme-öğretme süreci esnasında elektronik kaynaklar yoluyla sadece öğrenciye değil öğretim elemanına da sürekli eğitim ve gelişim olanağı yaratmaktır. Bu bildiri 2005-2009 yılları arasında K-12 öğretmenlerine uygulanmış bu amaca yakın bir programın (Yenilikçi Öğretmenler Programı) adımları, süreç ve sonuçları paylaşılacak, konuyla ilgili öneriler katılımcılarla paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: üniversitelerde inovasyon uygulamaları, Öğretim üyelerinin eğitim gereksinimi, inovatif düşünme ile inovasyon farkı

Abstract

The ways of innovative teaching and learning in universities are to ensure the initiation of innovation studies based on the educational policies of the higher education institution, to support the individuals to reveal their full potentials by increasing the quality of learning, to bring the understanding of "continuous learning" to all university stakeholders, to emphasize that technology as the greatest support and auxiliary tool for the educator at every opportunity and in every environment, and to contribute to the Academic Learning Centers that prepare instructors. The vision of the program, which emerged in line with these goals, is; to establish communication groups starting with willing and voluntary faculty members, to create easily accessible university information pools with a collaborative approach and to encourage faculty members to contribute to this pool and make inventions, to create continuous education and development opportunities not only for the student but also for the instructor through electronic resources during the learning-teaching process. In this paper, the steps, processes and results of such a program close to this goal, which was applied to K-12 teachers between 2005-2009, will be shared, and suggestions on the subject will be shared with the participants.

Keywords: innovation practices in universities, need for training of faculty members, difference between innovative thinking and innovation

Giriş

Yenilik (innovation) ve yenilikçilik (innovativeness), kalite gelişimi ile ilgili kavramlardır. Sürekli gelişim döngüsünün gerçekleşmesinin altında yenilikçi ruh yatar (Köksal, 2003). Yenilikçi, inovatif yaklaşımlarla sürekli gelişen birey gibi teknoloji de bundan nasibini alır. Teknoloji, öğrencinin öğrenme yöntemini olduğu kadar öğretim elemanının da bireysel ve mesleki yönlerden gelişimine katkı verir. Amfilerin duvarlarını aşarak gezegenin sınırları dışına taşmanıza ve tüm evrene ulaşmanıza yardımcı olur. Vizyonu genişletir, uygulama örneklerini sanal hale getirerek ve hatta günümüzde yapay zekayı uygulamanın tam merkezine oturarak bilginin içselleştirilmesine ve yaratıcılığın kısıktırılmasına destek verir. İnnovatif yöntemlerin yani diğer bir deyişle yenilikçi yaklaşımların üniversitelerde ders veren öğretim üyelerince; 1. sınıf içi ders verme yöntemlerinin içine yerleşmesi gerekliliği ve de 2. “yenilik”ten önce “Yenilikçi” bilinçte olmanın önemi acaba öğretim elemanlarınca ne kadar bilinmekte ve önemsenmektedir? 3.Bu konuda belli eğitimler alarak kendini geliştirme yolculuğuna liderlik eden öğretim elemanı sayısı her üniversite için yüzde kaç oranındadır? Tüm bu soruların yanıtları ciddi bir araştırmaya gereksinim duymaktadır çünkü hepsi de üniversitelerdeki derslerin, yani eğitim öğretim süreçlerinin kalitesi ile ilgilidir. Akreditasyon sürecindeki her kurumun ilgilenmesi gereken konulardan biri de budur.

Üniversitede kalite konusunun giderek önem kazandığı günümüzde kalite söz konusu olduğu zaman, öncelikle sistemin girdisi olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kalitesi gündeme gelmektedir. Dünya devletlerinin de üzerinde en çok durdukları konulardan biri olan öğrenci kalitesi Türk üniversitelerinin en çok şikayet ettikleri konuların başında gelmektedir. Bunun en büyük nedeni; öğrencilerin orta öğretimde iyi eğitim görmemiş olmalarıdır (Korkut, 2001). Çoğu öğretim elemanı bunun nedenini sınav odaklı ortaöğretim yıllarına bağlamaktadır.

Test çocukları olarak yetişen yeni kuşaklar hem yaşam becerilerini edinimi hem de derslerin kuramdan uygulamaya geçirilmesi konularında sorunlar yaşamakta yükseköğretim kapılarına geldiklerinde ise gerekli donanımdan yoksun bulunmaktadır. Bu sorunların altında sürekli değişen eğitim sisteminin, gitgide niteliği azalan liyakatsiz idari kadroların ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programındaki eksikliklerin de büyük rolü vardır (Köksal, 2022; Okçabol, 2004 ve 2009).

Öte yandan üniversitelerde kalitenin önemli öğelerinden ikincisi öğretim elemanıdır. Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim, araştırma ve danışmanlık konularında gösterdikleri başarıya paralel olarak üniversitenin de ismi ve kalitesi yükseliş göstermektedir. Geleceğin insan kaynağını ve meslek sahiplerini yetiştirme, kurumdaki gelişime ve yeniliklere öncülük etme ve toplumu aydınlatma gibi önemli görevleri olan yükseköğretim kurumlarında görev yapacak ve yapmakta olan öğretim kadrolarını yetiştirirken geleneksel yaklaşımlar yerine “innovatif düşünme sistematiği”ni öğretmek çok daha yararlı olacak ve üstelik öğrencilere arşivden faydalanma imkânı sağlayacaktır. Teknolojiyi ve inovatif yaklaşımı her alan için kolay kullanılabilir hale getirmek; bireyin daha kolay öğrenmesini sağlayarak yaşamını zaman kısıtından kurtararak gelişmesini sağlamanın yanında iyi planlanmış bir ders/program öğretim elemanına şu konularda destek verecektir: Dersi proje tabanlı öğrenme (PBL) gibi yenilikçi yaklaşımları kullanarak etkin işleme, veriyi görselleştirip sunarak öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme, aynı ilgi ve bölüm alanlarına sahip öğretim elemanlarının yalnızca ülkenin değil tüm dünya üniversitelerindeki meslektaşlarına erişme, iletişim kurma ve ortak çalışmalar yapma olanağı yaratma. Akademik birikimin oluşması için, öğretim elemanları birer “akademisyen” gibi çalışabilmeli, üniversiteler ve fakülteler de gerçek akademik ortamlara dönüşmelidir (Okçabol:2005).

Böyle bir programın öncelikli olarak araştırma görevlilerinden başlayarak hayata geçirilmesi akademik yaşamın renklenip gelişmesi açısından çok etkili olacaktır. Üniversitede dersi pasif olarak dinleyen ve öğretim elemanının konferans yöntemiyle verdiği kuramsal ağırlıklı derslerden uzaklaşma zamanı gelmiştir. Öğrenme etkinliklerinin içine öğrencilerin en çok ilgisini çekebilecek güncel ve çarpıcı konuları katmak, etik anlayışı yerleştirmek, ezbere dayalı değil ama ekip halinde öğrencileri zorlayıp düşündüren projeler yapmak, sorun çözme sistematiğini, işbirlikçi ve eleştirel düşünme yöntemini

derslere yerleştirmek yıldan yıla kan kaybetmekte olan üniversitelerimizdeki eğitimin kalitesini de olumlu bir şekilde etkileyecektir.

Bu bildirin amacı tekerleği yeniden keşfetmek için zaman ve enerji harcamak yerine, eğitim tarihimizdeki iyi örnekleri yenilikçi yaklaşımlarla harmanlayarak günümüz Türkiye için gerekli olan öğretim elemanı yetiştirme sistemini yeniden ve ivedilikle kurgulamaktır.

Öğretim Elemanı Yetiştirme Süreci ve Sorunlar

Nitelikli öğretim elemanlarına sahip olmanın sırrı liyakatten ve gönüllülüğten geçmektedir. Lisans eğitiminde başarılı olup akademik dünyada yer almak isteyen genç mezunların yükseköğretim kurumlarında görev alması son derece önemlidir (Korkut,2001:187). Zaman içinde meslekte gerçekleştirilen ilerlemeler ve başarılar çeşitli akademik ünvan ile anılırlar. K-12 okullarında çalışan öğretmenlerde olduğu gibi üniversitede de öğretim üyeliğinin iki aslı görevi vardır: Biri öğrencilerine üniversite düzeyinde kendi alanlarını nasıl öğreneceklerini ve geliştirebileceklerini öğretmek, diğeri de öğrettiklerini öğrenciler tarafından uygulanabilir veya davranışa dönüştürülebilir beceriler şeklinde geliştirmek, yani eğitmektir. Araştırma ve topluma hizmet bu iki misyondan türeyen diğer çalışma alanları olarak yer alır (Köksoy, 1998). Öğretim üyelerinin gelişim evreleri konusunda önemli çalışma yapanlardan biri olan Kugel (1993); bu evreleri altıya ayırmış. Kugel'e göre; "Sıfırıncı evre" de denilen "Kuluçka evresi" doktora eğitimidir. Bir öğretim elemanının öğrencileri ile sınıftaki ilişkileri açısından 1., 2., 3. Evreler "öğretim" ağırlıklı, 5. ve 6. Evreler de "eğitim" ağırlıklıdır. Bunun anlamı öğretim üyesinin deneyim kazandıkça, olgunlaştıkça öğrencilerine çok şey öğretmektense daha iyi eğitilmeleri için çaba harcıyıp, ezbercilikten uygulamaya yönlendirmesi gerektiğini öğrenmesidir.

Doktora evresinde bir öğretim üyesi adayının pedagojik formasyonunu da kazanmış olması gerekir ama ne yazık ki Türkiye'de bu konuya gereken önemi verilmemektedir. Köksoy'a (1998:77) göre bu aşamadaki genç öğretim üyelerini kıdemli öğretim üyelerinin desteğinden ve yenilikçi yöntem uygulamalarından mahrum kılmak öğrencilere de yapılan büyük bir haksızlıktır. Ülkemizdeki bilim adamlarının motivasyonunu ve niteliğini negatif yönde etkileyen başka olumsuzluklar da mevcut. Bunların başlıcaları (Korkut, 2001) şunlardır:

1. Üniversitelerin ve öğretim üyeliğinin temelini oluşturan araştırma görevlileri üniversitelerin mezun ettiği en nitelikli öğrenciler değildir. Bunlar genellikle üniversitedeki işleri çekici bulmayıp başka işlere yönelirler.
2. İlerlemenin önündeki en büyük engel yabancı dil sorunudur. Bu sorun dış yayınları takip etmede ve dış yayın yapmalarında da en büyük engeldir.
3. Sistem öğretim üyelerini motive etmek ve özendirmekten çok uzaktır. Yayın ve araştırma yapma parasal terfilerde bilimsel performansa dayalı olmadığı için bir zaman sonra öğretim üyesi sadece üstüne düşen zorunlu ders yükünü yerine getirmekten başka birşey yapmaz hale gelmektedir.
4. Üniversitelerde araştırmalar daha çok araştırma fonları ile desteklenebilmektedir.
5. Endüstriden sağlanan projelere bağlı finansal destekler de istenen düzeyde değildir.
6. Pedagojik formasyonu olmadan el yardımıyla ders vermek üniversitelerimizde çalışmakta olan öğretim üyelerinin en büyük sorunudur. Özellikle teknolojik gelişmelere bağlı olarak derslerde yenilikçi projeler yürütmek, yeni öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanmak, öğrencileri kuramdan uygulamaya yönlendirecek çalışmalar yaptırmak yerine; sıkıcı konferans yöntemiyle dersini verip sınıftan ayrılan, öğrenciyi pasif dinleyici konumunda tutan çok sayıda öğretim elemanı mevcuttur (Köksal, 2023).

Bir eğitim kurumu, öğrencilerin kişiliklerini geliştirmek ve çeşitli alanlarda topluma liderlik etme yeteneklerini geliştirmek için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış sınıflarda veya konferans salonlarında toplandığı, insan yetiştiren bir kurumdur ve ideal olan; öğrencileri kişiliklerini ve beklentilerini toplumun ihtiyaçlarıyla eşleştirecek şekilde yetiştirmektir (Chapagain, 2013). Örneğin, tek başına bir yükseköğretim kurumu tarafından sağlanan akademik derece, bir kişinin kendi çalışma alanındaki tüm liderlik niteliklerini içselleştirdiğinin veya yenilikçi bir zihnin garantisi değildir.

Çözüm Arayışları

20. yüzyılın sonunda özellikle yükseköğretim kurumlarında bazı kavramlar öne çıkmaya başladı. Bunlar: "Kalite liderliği", "Geleceğin yenilikçi beyinlerinin yetiştirilmesi için üniversiteleri dönüştürme yolunda yenilikçilik ve yenilikçilik" ve "Takım Çalışması/İşbirliği Yoluyla Proje Tabanlı Öğretme/Öğrenme" idi (Fullan, 2001). Kalite uygulamalarının dayandığı "Sistem yaklaşımı" ve onun vazgeçilmez ortağı "Bilişim (Bilgi ve İletişim) teknolojilerinin (BT)" kullanımı ile başlayan "innovasyon" çalışmalarını son yıllarda "Yapay Zekanın (Artificial Intelligence /AI)" her alana yayılan varlığı ile eğitim dünyasını meşgul etmeye devam ediyor. Özellikle 2019 yılında ortaya çıkan COVID-19 Pandemisi ile birlikte ivme kazanan "online ve/veya hibrit" uygulamaları iş dünyası kadar eğitim kurumlarını da etkiledi (Duran, 2023). Bu değişimde ekip çalışmasına dayalı Proje tabanlı öğretim her düzeydeki eğitim kurumlarının vazgeçilmez unsuru olmaya başladı (Köksal, 2021a; Köksal 2021b).

Herhangi bir eğitim kurumunun K-12 veya üniversite temel misyonu geleceğin liderlerini yetiştirmekse, er ya da geç her yeni akımdan, hareketten ya da değişimden kaçınılmaz olarak etkilenecektir (Ali, 2013). Bu noktadan hareketle, çağımızın birbiriyle yakın ilişkili iki etkin kavramını (Kalite liderliği ve Yenilikçilik), gençleri geleceğin iş dünyasının yaklaşan sorunlarına vizyoner çözümler üretmeye ve uygulamaya dahil etmek için bir araya getirilmesi ve eğitim kurumlarının programlarına yerleştirilmesi gerekmektedir. Ancak yapılması gereken öncelikle bu kavramların öğreten kişilerce yani K-12 ise öğretmen, yükseköğretim kurumu ise öğretim elemanları/üyeleri tarafından öğrenilip içselleştirilmesi ve uygulanmaya başlanması gerekmektedir. İhtiyaç; yoğun, uygulamalı seminer ve hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu da ancak özel olarak tasarlanmış "Kalite Temelli Liderlik Kursları" ve ekip/takım çalışmasına dayalı yenilikçi metodolojiler ile gerçekleştirilebilir. Ekip çalışması birbirinden öğrenmenin ve böylece sadece aynı alanda değil multidisipliner alanlarda sinerji yaratmanın özüdür. Böylece pedagojik kalite artar ve eşitsizlik yerini eşitliğe bırakır (Köksal, 2004).

Yöntem

Yenilikçi bir yükseköğretim anlayışı geliştirme yolundaki bu çalışmanın amacı, mevcut üniversite öğretim programları için "Kalite ve Yenilik odaklı" derslerin önemini vurgulamak ve geleceğin liderlerini yetiştirecek olan akademik kadronun da önceden bu içerik ve yöntemler konusunda bilgilendirilmesi için gerekli çalışmaların yapılmasını önermektedir. Üniversite öğrencisinin yenilikçi yaklaşımlarla yetiştirilmenin yolu; rol model konumundaki hocaların aynı şekilde donatılmasından ve derslerinde bu yaklaşım ve yöntemleri kullanarak örnek olmasından geçer (Köksal, 2005a; Köksal, 2005b).

Türkiye’de devlet okullarında görev yapan öğretmenleri yenilikçi yaklaşımlarla yetiştirmek amacıyla 2005 yılında MEB-Eğitek işbirliğiyle diğer dünya ülkeleri ile aynı zamanda başlatılan “Yenilikçi Öğretmenler Programı” ve bu uygulamanın bir Devlet üniversitemizde seçmeli ders olarak Eğitim fakültesi programları arasında yer almıştır. Bundan sonraki bölümde “Yenilikçi Öğretmenlik” programının ve dersinin amaç, içerik, yöntem ve çıktıları öğrenci yansımalarıyla birlikte paylaşılacaktır.

Gelecek bölümde dünya çapında bir bilgi teknolojileri ve bilgisayar firmasının tüm dünyada başlattığı Eğitim Ortakları (Partners in Learning /PiL) programı bünyesinde yer alan “Yenilikçi Öğretmenler Programı’nın (YÖP)” 5 Mayıs 2004 tarihinde MEB ile imzalaması sonucunda Türkiye’deki devlet okullarında da nasıl başladığı ve sonrasında üniversitedeki öğretmen adaylarına da hangi yolla yansıdığı danışmanlığını yapan yazar tarafından tarihsel süreci içinde paylaşılacaktır (Köksal, 2007). Daha sonra içerik ve diğer adımlara geçilecektir. Program adım adım beş yıl içinde yaparak yaşanarak birebir canlı tanık ve öznesi olarak yürütülmüştür. Her adımın tüm belgeleri ve hazırlanan tüm belgeler yazarın arşivinde mevcut olup talep üzerine paylaşılabilir.

Eğitimde İşbirliği ve Yenilikçi Öğretmenler Programı

Öncelikle program Türk devlet okullarında o tarihte görev yapmakta olan 600.000 öğretmeni hedefleyerek kurulan “Öğretmen Eğitimi Akademisi” ile başlatılmış, öğretmenlere Notebook

kampanyası ve Bilgisayarlı Eğitime Destek kampanyasıyla devam etmiştir. “Türkiye Bilişimle Kalkınıyor” sloganıyla yola koyulan program öncelikle pilot grubu öğretmenlere internet ve CD tabanlı e-çerikler ile Office XP’nin temel, orta, ileri kurlar halinde verilmiştir (Köksal, 2008).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimini amaçlayan bu *ilk adımda* Bilişim Teknolojilerinin (BT);

1. Eğitimde bir araç olarak kullanmak için gerekli temel bilgilerin edinimi.
2. BT becerilerinin profesyonel gelişime katkılarını keşfediş işlenmiştir.

İkinci adım olan Yenilikçi Öğretmenler Programı’nda ise;

1. BT’ni eğitim ortamına uyarlamak için gerekli bilgi ve becerilerin edinimi (Planlamadan, değerlendirmeye...).
2. Kendi ders içeriklerine ve sınıf sorunlarına odaklı projeler oluşturma.
3. BT’nin öğrenme ve öğretme sürecindeki etkisini keşfediş farkındalığını yaratma süreciyle yola devam edilmiştir.

YÖP aşamaları yalnızca K-12 öğretmenlerine değil, öğretim üyeliğinin başlangıcında olan adaylar içinde son derece uygun içerikle hazırlanmıştır.

Programın Aşamaları

1. “Farkında Yenilikçi Öğretmen” Eğitimi (3 saat)

Amaç: Öğretmenin “Yenilikçilik” ruhunu kazanması için gerekli olan “Farkındalık” eğitiminin verilmesi.

Koşul: İlgi duyan her alandan her düzeyden her yaşta öğretmen katılabilir.

İçerik: Yeni Müfredat (2005) konusunda genel bilgi ve Teknolojinin desteği, Değişim Yöneticisi; Öğretmen ve Temel BT Eğitimi.

2. “Yenilikçi Öğretmen” Eğitimi (32 saat)

Amaç: Temel BT Eğitimi almış, 3-15 yıl deneyimindeki, istekli alan ve sınıf istekli öğretmenlerinin teknolojiyi derslerinde etkin ve yenilikçi bir anlamda kullanmaları ve çevrelerindeki öğretmenleri bu konuda yüreklendirmeleri için 32 saat olarak yoğun eğitim verilmesi.

Koşul: Temel BT Eğitimi almak, 3-15 yıllık öğretmen olmak, istekli olmak.

İçerik: Değişim Yönetimi, Yeni müfredatta BT’nin rolü ve önemi, Yeni müfredatta BT destekli ders verme yöntemi: İmece Halkası (Ekip çalışması), Yeni müfredatta BT destekli ölçme-değerlendirme kriterleri (Rubrics) ve 5 BT Projesi (1. Kahramanlar, Liderler, 2. Pazarlama, 3. Sınıf/Okul Gazetesi/bülteni hazırlama, 4. Sanal Sınıf Turu (Virtual Pproject Format / VCT) Eğitimi ve 5. Özgün proje çalışması).

3. “Kılavuz (Koç) Yenilikçi Öğretmen” Eğitimi (32 saat)

Amaç: İstekli ve yetenekli Yenilikçi Öğretmenlere “Yenilikçi Öğretmenler” yetiştirebilme yetkinliğini verecek, içine Müdür-Öğretmen işbirliğini de katan ikinci bir 32saat yoğunlaştırılmış eğitim verilmesi.

Koşul: Yenilikçi Öğretmen Eğitimi almak, proje geliştirerek Türkiye Yenilikçi Öğretmenler Forumuna katılmak, İstekli olmak, Proje ve program sonrası iletişimi korumak, Sonraki “Yenilikçi Öğretmen Eğitim”lerinde destek öğretmen olarak görev yapmak, Liderlik ve Eş Yönlendirme eğitimlerini tamamlamak.

İçerik: “Etkin Proje Yönetimi”, “Eş Yönlendirme” Eğitimi, “Liderlik” Eğitimi, “Kılavuzluk Yöntemi” Bilgilendirme çalışması ve önümüzdeki yılın “stratejik Planı”nın yapılması, Proje çalışması (Yaz ayları), 26 Kasım 2007 tarihinde Türkiye Yenilikçi Öğretmen Forumuna katılım, Dünya Forumuna katılım.

4. “Yenilikçi Lider” Eğitimi (YÖP Müdürleri için) (12 saat)

Amaç: Okul müdürlerine kalite temelli 12 saatlik eğitim verilmesi ve okullarında bulunan yenilikçi öğretmenlere destek verme bilinci kazandırmaktır. Bu adımlar; PUKÖ döngüsüne uygun olarak “Planlama, Uygulama, Kontrol etme ve Önlem alıp” BT’ni kendi okul koşullarına uyarlamada öncül olma, Yenilikçi öğretmen, öğrenci ve ailelere destek olma ve Sürekli gelişimini yönetme farkındalığı kazandırmak idi.

Öğretmenin liderliği ise dersinde aynı döngüyü (PUKÖ) kullanması, BT’yi derslerinde kendi alanına uygulayarak uyarlamada öncülük yapması (Kolay not, VPF ve Sanal Ders planı templetleri ile) ve Sürekli gelişimini yönetebilmenin önemli olduğunu kavrayabilmesi idi.

Yenilikçi lider olan müdür ve öğretmenin okuldaki diğer öğretmenleri ve komşu okullardaki idareci ve öğretmenleri de bu gelişim sürecine çekme sorumlulukları vardı.

Uygulama Aşaması ve Programın Yıllar İçindeki Durumu

2005 yılının Eylül ve Aralık aylarında İstanbul Beşiktaş ilçesinde 2 ayrı pilot çalışma yapılarak program değerlendirildi. Eğitici eğitimini 32’şer saat olarak yapan yazar o ayların 2 haftasonu, 4’er gün süren 32 saatlik YÖP eğitimini kurumun BT laboratuvarında 39 öğretmen ile gerçekleştirdi. Eğitim sonrasında iki grubun öğretmenleri de YÖP sertifikalarını İlçe Milli Eğitim Müdürü ile kurum proje yöneticisinin elinden aldılar. Ortaya çıkardıkları 23 projeden üçü ilk YÖP Forumunda yarıştı. Kazanan üç öğretmen Estonya’da düzenlenen Dünya Forumuna vize sorunları nedeniyle katılamadı ama ödülleri laptop ve İtalya gezisi olarak aldılar. Ertesi yılın Dünya Yenilikçi Öğretmenler Forumu Philadelphia’da yapıldı ve Bursa’dan YÖP eğitimlerine katılan bir İngilizce öğretmeni “İşbirliği” kategorisinde Dünya İkincisi oldu. Helsinki’de düzenlenen Dünya Forumu’nda yine Ağrı, Diyarbakır ve Çorum’dan katılan öğretmenler ilgi çekici projeler sergilediler.

Bu arada programın uygulama kitabı, YÖP programına katılan ve projeleriyle öne çıkan öğretmen projelerini de içeren bir donanımla yazar tarafından hazırlandı ve MEB-Eğitek tarafından e-book olarak paylaşımına açıldı <http://yenilikciogretmenler.meb.gov.tr>. PowerPoint olarak hazırlanan eğitim içerikleri YÖP’e katılan öğretmen ve koçlarla paylaşılarak kendi okul ve il/çelerindeki okullardaki meslektaşlarıyla paylaşımına açmaları istendi. 2008 yılı sonuna kadar yazar Yalova-Esentepe, Mersin, Erzurum ve Rize-Çayeli Hizmet içi Eğitim Enstitülerinde MEB-Eğitek’in belirlediği istekli öğretmenlere 25’li gruplar halinde YÖP eğitimi vermeye devam etti. 2009 yılında firma tarafından Bakanlığa teslim edilen proje zaman içinde yeni devreye giren Fatih Projesi kapsamına alındı ve yok oldu.

Öte yandan yazar aynı içeriği Eğitim fakülteleri programına uyarladı. 2005-2006 Akademik yılda Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi seçmeli ders programına alınan ve 4. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak açılan “Innovative Teachers” dersi 2015 yılına kadar saman zaman açıldı. İki bine yakın öğretmen adayı bu dersi seçmeli olarak önce bilgisayar laboratuvarında (BİM) daha sonra Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi (BÖTE) Bölümü sınıflarında alarak yenilikçi yaklaşımla projeler yaptılar. Ders, sadece Eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler tarafından değil, Boğaziçi Üniversitesi, İktisat, Mühendislik ve Fen-Edebiyat fakültelerinin öğrencileri tarafından da seçildi. Felsefe ve işleyişini öğrendikten sonra 4 farklı proje hazırlayan öğrenciler son olarak da kendi alanlarında hazırladıkları bir proje taslağını mezun olduktan sonra kullanmak üzere Sanal Proje Formatına (VPF) yerleştirmeyi ve sunmayı öğrendiler. Projelerin her biri için farklı değerlendirilme ölçütü geliştirmeyi öğrenen öğrenciler projelerini sunarken eş değerlendirme yapıp çok zevkli ve eğlenceli saatler geçirdiler.

Bu programın mevcut yükseköğretim sisteminde çalışmakta olan çok deneyimli öğretim üyelerinden başlamak üzere yeni yetişme aşamasında olan araştırma görevlileri için de çok yararlı olacağından şüphe yok.

Bulgular

Bu bölümde; dersi alan öğrencilerin hazırladığı projelerden biri olan; “Türkiye’de Yenilikçi Öğretmenlik” adlı projenin içeriği ve yine dersi alan öğrenci yansımalarından birkaçı paylaşılacaktır.

A.İlk olarak bu dersi alarak “Yenilikçi Öğretmen Programı” nı öğretmen adayı gözüyle irdeleyen proje:

“Yeni Çağ” ekibi (Y.E.Asil, A.Coşkun ve M.K.Taşdemir); Sir Peter Blake’in “Yeni teknoloji çok ama yeni düşünceler az.” sözünü slogan yaparak projelerine başladı. Öncelikle MEB’in YÖP sayfasından (<http://yenilikciogretmenler.meb.gov.tr>) yenilikçi bir öğretmenin özelliklerini aldılar:

- Bilişim teknolojilerini öğretme ve öğrenme ortamlarına entegre eder.
- Yeni şeyler öğrenmeye devam eder ve mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirirler.
- Öğretme ve öğrenme konusunda tutkudur.
- Değişimlere açıktır, Bilişim teknolojilerini öğretme ve öğrenme ortamlarına entegre eder.

Daha sonra kendi “Yenilikçi öğretmen” tanımlarını yazdılar: “Yenilikçi öğretmen, öğrenciler için pozitif sonuçlar verecek ve onlara faydalı tecrübeler kazandıracak öğretim stratejilerini, tekniklerini, araçlarını kullanan öğretmendir.”

Sonrasında “Türkiye’deki öğretmenler neden yenilikçi yaklaşımda değil?” sorusunun yanıtını aramaya koyuldular. Bunun için öncelikle detaylı bir alan taraması yaptılar ve yurt içinde ve yurt dışında konu ile ilgili bilimsel çalışmaları toparlayıp okudular ve bilgilendiler. Sonrasında, “beyin fırtınası” estirerek sorunlarının ana ve kök nedenlerini bir “Balık Kılçığı diyagramı”na yerleştirdiler. Buldukları ana ve kök nedenler şöyleydi:

1. *Eğitim sistemi* (Müfredat, MEB’den yönlendirme eksikliği, Mesleki eğitimin yetersiz olması),
2. *Öğretmen faktörü* (Motivasyon eksikliği, Tükenmişlik sendromu, Ailesel nedenler),
3. *Öğrenci faktörü* (Öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişleri, Motivasyon eksikliği, Ailenin eğitime karşı yanlış tutumu) ve
4. *Çevresel faktörler* (Okulun fiziksel yetersizliği, muhafazakar görüş).

Demokratik uygulamanın anahtarı olan “Matris Diyagramı” çalışması yapıp en önemli ana nedeni oyladıktan sonra en önemli ana neden olan “Öğretmen faktörü”nün üzerinde çalıştılar. “Zaman yönetimi kartelası” nı da hazırlayan ekip final sınavı yerine geçen bu proje için kendilerine 8 haftalık zaman tanıdı. Veri toplamak için gittikleri beş staj okulunu kullanan ekip 15 İngilizce öğretmenine açık uçlu bir anket uygulayıp, bir Yenilikçi Öğretmen programını tamamlamış öğretmenle de mülakat yaptı. Anket sonuçları aşağıdaki gibiydi:

1. Katılımcılara göre “Yenilikçi Öğretmen” tanımı:

- “Yenilikçi öğretmenler açık fikirli, güncel, tutkulu ve çalışkan öğretmenlerdir.”
- “Yenilikçi bir öğretmen öğretmenlik kariyeri için en iyisini arayan kişidir..”
- “Yenilikçi öğretmenler teknolojiyi ve alanındaki yenilikleri sınıf ortamında etkin bir şekilde kullanabilir. Ve her şeyi sınıfa uyarlayabilir.”

2. Türkiye’deki öğretmenlerin Yenilikçi olduğunu düşünüyor musunuz? %87 Evet, %13 Hayır

Neden ülkemizde durum böyle?:

- “Türkiye’deki öğretmenlerin yenilikçi olduklarını düşünmüyorum. Biz tembel insanlarız (genelde Türk insanı böyledir) bu yüzden, sınıflarımızda yeni metotlar denemek istemiyoruz. İdealist değiliz. Sadece para kazanmak istiyoruz”.
- “Hayır. Bence yenilikçi değiliz, özellikle 40 yaşın üzerindeki. Sınıflar öğretmen merkezli bir şekilde dizayn edilmiş. Öğrencilerin ve ihtiyaçları ve fikirleri göz ardı ediliyor.”
- “Bence Türkiye’deki öğretmenler yenilikçi, çünkü yeni mezun olanlar tecrübesiz olabilirler ama interneti, sosyal medyayı ve alanlarındaki gelişmeleri etkili bir şekilde takip ediyorlar. bu sayede öğretirken yenilikçi metotlardan yararlanabiliyorlar.” oldu.

3. “Türkiye’deki öğretmenlerin yenilikçi olmadıklarını düşünüyorsanız, sizce bunun en önemli sebebi nedir? Nedenlerinizi belirtiniz.”: %53 Öğretmen faktörü, %27 Eğitim sistemi, %13 Çevresel faktörler ve %7 Öğrenci faktöründen kaynaklanıyor. Katılımcıların cevaplarında belirttikleri nedenler şöyleydi:

- “Bence öğretmen faktörü en önemli faktör, çünkü öğretmenlerin çoğu risk almaktan korkuyor ve onlara otorite sağladığı için geleneksel metotları kullanıyor.” (Öğretmene Faktörü)
- “Öğretmen faktörü en önemli faktör çünkü öğretmenler yenilikçi olmak için gerekli becerilere sahip değil. Alanlarındaki yenilikleri takip etmedikleri için yeni metotları bilmiyorlar. Yeni metotları sınıf ortamına nasıl adapte edeceklerini bilmiyorlar.” (Öğretmen Faktörü)
- “Yeni metotları ekstra yük olarak gördükleri için yeni metotlar kullanmak için motivasyonları yok.” (Öğretmen Faktörü)
- “Öğretmenlere yeterli eğitim verilmiyor ve yeterince yönlendirilmiyorlar. Yenilikler vurgulanmıyor ve özendirilmiyor.” (Eğitim sistemi)
- “Öğretmenlere kendileri geliştirmek için yeterli maaş verilmiyor. Bu onların motivasyonun kötü bir şekilde etkiliyor. Örneğin, birçok öğretmen farklı ülkelerde düzenlenen konferans ve seminerler katılamıyor.” (Eğitim sistemi)
- “Kültürümüzde, yeni ve yenilikçi şeyler kolay kabul görmez, ve çoğu zaman şüpheyle karşılanırlar.” (Eğitim sistemi)

2. Yenilikçi Öğretmen Programı’na tamamlamış olan ve Etiler Anadolu Meslek Lisesi’nde İngilizce Öğretmeni olarak çalışan A. Örnekler ile röportaj yaptılar. Ondan aldıkları dönüt şöyleydi: “Yenilikçi Öğretmenler Programıyla 2007 ‘de tanıştım ve bence bu program hayatımda bir dönüm noktası oldu. Programı yaratıcı buldum. Beni sadece yenilenmiş hissettirmede, yeniledi de!”

Ekip elemanları projenin vardıkları sonucu şöyle paylaştılar:

- Öğretmenlerin çoğunun daha önceden yenilikçi öğretmen kavramını hiç duymadıkları sonucuna vardık. Ama yine de yenilikçi öğretmenleri tanımlarlarken mantıklı yorumlar yaptılar
- Yenilikçi öğretmen olmanın çok emek gerektirdiğini ve zaten üzerlerinde yeterince iş yükü olduğunu düşünüyorlar.
- Birçok öğretmen Türkiye’deki öğretmenlerin yenilikçi olmadıklarını belirtti. Çoğunluğu öğretmenleri yenilikçi olmaktan alıkoyan şeyin öğretmenle ilgili faktörler olduğunu söyledi. (motivasyon, yeterlilik, vs.).
- En büyük sorunun öğretmenden kaynaklandığını düşünseler de, çözümün dışardan gelmesi gerektiğini (MEB/Okul yönetimi) ve öğretmenleri yenilikler konusunda tetiklemesi gerektiğini düşünüyorlar.
- Var olan müfredattan, sınıfların fiziksel yetersizliğinden, genel sınavlardan, vs. dolayı yenilikçi programların sınıflara uygulanmasının zor olduğunu söyleyerek hükümeti ve Türkiye’deki eğitim sistemini eleştiriyorlar.

Kısıtlarını; “Araştırmamız sadece İngilizce öğretmenleriyle yaptık. Bu yüzden, sonraki araştırmalarda diğer alanlardan öğretmenlerde araştırmaya dahil edilebilir. Araştırmamız ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek için yapılmıştır. Sonraki araştırmalar eğitim görevlilerin de yenilikçi öğretmenler hakkında düşündüklerini içerecek şekilde dizayn edilebilir.” diyerek belirten ekip elemanları, öneri olarak da şunları sıraladı:

- Yenilikçi öğretim için dizayn edilmiş yasalar ve devlet destekli projeler eğitim çalışmaları içerisinde yer almalı (Zhu, 2013). Araştırmamıza katılan bazı öğretmenlerin cevapları Zhu’nun önerisiyle benzerlik taşıyordu: “Üniversitelerde hizmet öncesi öğretmenler için yeni fikirlerin ve projelerin tanıtıldığı konferans ve seminerler organize edilmeli..”
- Öğretmenler meslektaşlarıyla sıkı bir yardımlaşma içinde olmalı ve birbirlerinden öğrenmeliler. Ayrıca okul yönetimi öğretimde yeniliklerin ve gelişmelerin hayat bulabileceği bir ortam yaratmalıdır. (Chesler, 2011). Örneğin, öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemlemeli, değerlendirmeli ve yorum ve önerilerini birbirleriyle paylaşmalıdırlar.

Ekip son olarak Kaynakçalarını da paylaştı.

B. Öğrenci yansımalarına gelince...Dersi alan öğrencilerden gelen dönütlerden bazıları şöyleydi:

** 'YENİLİKÇİ ÖĞRETMENLİK' adlı ders benim için çok faydalı ve tatmin edici oldu. Bu dersten mezuniyet öncesinde çok şey öğrendim, örneğin; Etkili projeler hazırlamak, ekip çalışmasının önemi, yaratıcı olmak ve sonuncusu ve en önemlisi olarak yeniliklere açık olmak! Umarım bu dersin bana sağladığı tüm faydaları öğrencilerime uygulayabilirim. Final projesini hazırlarken çok zorlandım. Aslında zorlukları araştırarak yenmek de bana faydalı oldu. Özetlemek gerekirse, Hayal Köksal hocamıza içtenlikle teşekkür etmek istiyorum. Ahmet...*

** Bu derste çok şey öğrendim. Başlangıçta bu dersin zamanımı almayacağını ve kolay olacağını düşünmüştüm; ancak kısa süre sonra kendimi bu derste ilgili olarak akşam yemeğinde, duşta, gazete okurken ve beni şaşırtan diğer zamanlarda "nasıl" bir şeyler yaptığımı ve yapacağımı düşünürken buldum. Bu yıl katıldığım etkinliklerin birçoğu, akran değerlendirme toplantılarımızda kazanılan etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıktı. Başkalarının fikirlerini ve projelerini duymak ve bunları benimkiyle karşılaştırmak çok yardımcı oldu. Muhtemelen öğrendiğim en önemli şey, ders konularını başkalarıyla tartışmanın önemli olduğudur.*

Bu dersin güçlü ve zayıf yönlerim üzerinde düşündüğümde, "en büyük zayıflığımın en büyük gücüm haline geldiğine" dair eski sözün burada geçerli olduğunu fark ettim. Diğer derslerde ilk karşılaştığım sorunlardan biri, bir konuda zorluk yaşadığımda hemen cevap alamamaktı. Geleneksel bir sınıfta, öğretmen her zaman fiziksel olarak oradadır, bu nedenle acil bir ihtiyaç varsa, genellikle şu veya bu şekilde (sınıfta veya e-posta yoluyla) hemen erişilebilir. Ancak bu sorunun yanıtı, yavaş yavaş daha derine inmeyi ve kendi cevaplarım için daha fazla araştırma yapmayı öğrendiğimde ortaya çıktı. Ayrıca ekip ve sınıf arkadaşlarıma da güvenmeyi bu derste öğrendim. Dönem başında bir alışma dönemi vardı ama dönem ilerledikçe ve sistemli çalışmaya başladığımda bunun güzel bir öğrenme deneyimi olduğunu düşünüyorum.

Bitirirken, bu dersin deneyiminden gerçekten keyif aldığımı eklemek isterim. İlk dersten sonuna kadar benim için oldukça yardımcı oldu. Pasaportumla ilgili sorunumu hatırladığınız ve sorduğunuz için özel teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Gerçekten çok şey ifade ediyordu. Yine o gün, en son derste, bir misafir öğrencimiz vardı. Üç yıl önce sizden bir kurs almasına rağmen onu hatırladığınızda kesinlikle etkilendim. Dahası, saçlarının daha kısa olduğunu hatırladınız. Bundan çok iyi bir ders çıkardım: Bir öğretmen olarak ben de aynısını yapmalıyım çünkü bu öğrencinin motivasyonunu gerçekten artırıyor. Tüm dönem boyunca gösterdiğiniz yardım ve sabır için teşekkür ederiz. Muhammed...

**Eğitimde yenilik, okullarda yenilik, kendinde yenilik... Yalnızca ilk adımdan başlanırsa en üst düzeyde inovasyon sağlanabilir. Bu ders, başarının kilometre taşlarını anlamama yardımcı oldu. En önemli nokta ise teoride öğrendiklerimizi gerçek hayatla ilişkilendirme şansımızın olmastıydı. Hocamızın bu alandaki derin tecrübeleri sayesinde bunu yapmak hiç de zor olmadı. Bizi bir adım daha ileri götürmek için ellerimizi tuttu. Her seferinde kendimizi yeniledik, yeni iç görüler kazandık. Bu dersi esas hocasından aldığım için kendimi şanslı hissediyorum. Kendim gibi yenilikçi olmayı ve bunu öğretebilmeyi ve de her eğitimcinin bu şansa sahip olmasını dilerim. Nihan...*

**Sizinle ilk olarak Ağustos 2009'da verilen bir seminerde tanışınca bu kursu almaya karar verdim. Kursun yöntemi öğreticiydi. Diğer bölümlerden diğer öğrencilerle işbirliği içinde çalışma şansımız oldu. Bu da farklı bakış açıları görmemizi sağladı. Öğrenciler ve öğretmen birlikte değerlendirdiği için değerlendirme süreci adildi. USB belleğimize aldığımız dersin tüm dokümanları, öğrencilerin ders sırasında doküman almak veya projeleri yüklemek için uğraşmak zorunda kalmamak adına çok rahatlatıcıydı. Bu dersin, diğer insanlarla tanışmamıza, örneğin engellileri tanımamıza fırsat vermesi nedeniyle çok özel olduğunu düşünüyorum. Birbirimizi derinlemesine anlamak, iş birliği ruhu ve bir arada durma hissi kazanmak için "İmece Halkaları" yönteminin tüm alanlara uygulanabiliyor olması çok hoşuma gitti. Zamanımızı, kalite araçlarımızı nasıl yöneteceğimizi ve aynı zamanda metodolojiniz aracılığıyla çatışmayı nasıl yöneteceğimizi öğrendik. Size müteşekkirimiz. Rabia...*

Tartışma

Üniversitelerde kalite temelli "yenilikçi" derslerin açılıp "yenilikçi" yöntemlerin kullanılması, lisansüstü programlarda bile yükseköğretim bağlamında "yenilikçi" bir yaklaşımın önemli bir sonucu olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin bir araya gelmeleri (bazen sanal dünyada), ortak bir amaç için birlikte üretmeleri ve tüm bu adımları atarken keyif almaları gerekiyor. "Yenilikçilik" denilince; "yenilik odaklı" ders ve kurslarda, "yenilikçi çözümlerin" yaratılması ve böylece "kalite liderliğinin" ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Yukarıda paylaşılan projelerde amaç iki yönlüydü:

1. Yenilikçi bir yaklaşım olan ekiple ve bilişimi kullanarak sorun çözme becerilerini içeren "Proje Tabanlı Öğrenme"yi tüm yaş gruplarına (K-12'den lisans üstüne) öğretmek.
2. Öğrencilerin proje öncesinde, sırasında ve sonrasında ekip çalışmasına yönelik tutumlarını, başarı oranlarını, yöntemine ait yaklaşımlarını ve proje çıktıları hakkındaki düşüncelerini saptayıp yöntem ve uygulama adımlarında iyileştirme yapmak.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen "Yenilikçi Öğretmenlik" kursunda da, üniversitede açılan "Yenilikçi Öğretmenlik" dersinde de felsefe, yöntem, işleyiş (süreçler) ve değerlendirme de yenilikçi yöntemleri içermekteydi. Projelerin sunumlarının ardından akran, öz ve öğretim elemanı değerlendirmeleri tamamlandı. Sonuçlar ilginçti. Bu yenilikçi yöntem ile:

- Katılımcılar ders içerikleri ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirdiler. Yeni öğrendikleri felsefeleri ve uygulamaları uygulamak için okul ortamlarını kullandılar.
- Diğer projeler ve bu projelerin ekip üyeleri hakkında kültürel ve kültürlerarası empati ve hoşgörü geliştirdiler.
- Gruplar içinde takım çalışması ruhu arttı. Proje-tasarım ile ilgili tüm dokümanları paylaştılar. Kendi anketlerini önce grup arkadaşlarına uyguladılar.
- Gerekli veriye ulaşmak, geliştirmek ve paylaşmak için teknolojiyi ve interneti doğru bir şekilde kullandılar.
- Bunları yaparken yaratıcılığın, özgünlüğün, zaman yönetiminin, portföy yönetiminin ve etik kurallara uymanın önemini de içselleştirdiler.
- Sanal ortamda da etkili olundu. Bahçeşehir (2018-2019 Akademik yıl) ve Kıbrıs İlim Üniversitelerinde (2019-2020 Akademik yıl) yüksek lisans derslerinde de uygulanan yenilikçi içerik ve yöntem yoluyla _projeler Pandemi döneminde hazırlanmış da olsa_ öğrenciler derse ve projelerine karşı heveslerini hiçbir zaman kaybetmediler. Anketlerini ve proje teslimini zamanında yaptılar. Projelerin değerlendirmesi akranlar ve öğretim elemanı tarafından çevrimiçi olarak yapıldı. Öğrencilerden üçü de derslerini bitirdikten sonra uluslararası bir İnnovasyon projesinde yer almak için gönüllü olup yaptıkları projeye ödül aldılar.

"Yenilikçi Öğretmenlik" dersi sonrasında 2013-2017 yılları arasında B.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümünde yazar tarafından verilen "Sınıf Yönetimi" dersi, yenilikçilik uygulamalarını bir adım daha ileri götürdü. 2001 yılında MIT'de "Open Courseware" projesiyle eğitim sahnesine yeni bir uygulama çıkmıştı: "Kitlelesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses/MOOC)". Öğretim üyesi tarafından yönetilen Modern MOOC'lar ise 2011 yılında Stanford'da ortaya çıktı. Bu uygulamayı MIT-LINC Konferansı sırasında yerinde inceleyen yazar, (Köksal, 2013a) benzer uygulamayı öğretmen adayların "Sınıf Yönetimi" dersi içinde yapıp çalışmakta olan öğretmenleri de içeren bir platformda ülkenin tüm Eğitim fakültelerindeki öğrenci ve öğretim üyelerine açmayı planladı (2013b).

MOOC çalışmalarına başlamadan önce MOOC hazırlamanın temel hedeflerini anlamak gerekiyor (Erkut, 2022). Bu eğer öğretim elemanına uyuyor ve kurumda destekliyorsa yol almak en iyisi:

- Kurumun uzanabileceği alanı ve eğitime ulaşımı genişletmek,
- Marka oluşturmak ve geliştirmek,
- Maliyetleri azaltarak veya gelirleri atılarak finansal durumu iyileştirmek,

- Hem MOOC katılımcıları hem de dersleri kampüste alan kendi öğrencileri için daha iyi öğrenme çıktılarına ulaşmak,
- Öğrenme ve öğretmede yenilikçilik,
- Öğrenme ve öğretmede araştırma yapabilmek.

Tam da “Yenilikçilik” çalışmalarına destek veren bu uygulama öğrencilerin de ilgisini çekti. Proje tabanlı işlenen dersler sunumlar esnasında videoya alındı. Hatta öğrencilerin video kayıtları, PPT sunumları ve Word proje raporları final evrakları olarak toparlandı. Ancak bu tür bir çalışmanın üniversite yönetimince desteklenmesi gerekir. O nedenle sonuca ulaşamadı. Ancak bu tür uygulamaların sadece öğrencilere değil tüm akademik personele ve K-12 okullarında çalışıp materyal sıkıntısı çeken öğretmenlere çok yararlı olacağı açıktır (Köksal& Karaduman,2015).

Öte yandan inovatif yaklaşımları derslerine uygulayabilme yetisi kazandırma konusunda deneyimli öğretim üyelerinden bu mesleğe yeni başlayan araştırma asistanlarına kadar uygulanabilecek bir içerik üniversitenin uygun görülen bir merkezinde hayata geçirilebilir. Düzenli bir eğitim programı, takrarlanan dönemlerle tüm kurumda sürekli bir hizmet-içi eğitim programı oluşturabilir. Bir örnek içerik şöyle olabilir:

1. Teknolojiyi eğitimde bir araç olarak kullanmak için gerekli BT temel bilgi ve becerilerin dinimi.(Planlamadan, değerlendirmeye...).
2. BT'nin öğrenme ve öğretme sürecindeki etkisini keşfediş farkındalığını yaratma.
3. Ekip çalışmasının (İnce halkaları) ve Proje-Tabanlı öğretimin önemini örneklerle anlama.
4. Kendi ders içeriklerine ve sınıf sorunlarına odaklı projeler oluşturma.
5. Örnek olarak yapılacak 5 BT Projesi (1. Kahramanlar, Liderler, 2. Pazarlama, 3. E-Gazete/E-bülten hazırlama, 4. Sanal Sınıf Turu (Virtual Pproject Format / VCT) Eğitimi ve 5. Özgün proje çalışması).
6. MOOC hazırlama teknikleri + Yapay zekanın alanda kullanımı
7. Kendi müfredatında BT destekli ölçme-değerlendirme kriterleri (Rubrics)

“Mükemmellik”, Kariyer veya “Sürekli Öğrenme Merkezleri” bu program için uygun olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bir eğitim kurumunun, özellikle de bir üniversitenin toplumun refahı için nitelikli işgücünü geleceğin dünyasına hazırlamanın sorumluluğu olduğu açık (Köksal, 2014). Hızla değişen teknoloji ve yaşam koşulları eğitim ve iş dünyasını da ister istemez değişime zorluyor. Çevresel koşulların ve iklimsel değişimin getirdiği sorunlar, beklenmedik zamanlarda Pandemi benzeri krizlerin ortaya çıkması artık eğitim kurumlarının da öngörülü, risk almaya hazır, çevik ve yenilikçi kurumlar olmalarını gerektiriyor. Örneğin riskler üniversitelerde eğitimin ve araştırmanın aksamasına ve/ya durmasına neden olamaz, olmamalı! Kalite çalışmalarıyla anlayışımıza “Reaktif olma, proaktif ol!” girmiş olmalı (Köksal, 2017). Çağdaş ve yenilikçi akademik anlayıştaki yönetim ve kadrolarla birlikte yenilikçi çalışmalar ilgili kurumların işbirlikçi eylemleriyle her zaman sorunlara çözüm getirecektir. Ancak geleneksel ve durgun yapıyı bir kenara bırakıp her zaman yaptığımız işleri başka şekilde yapmaya yönelmeliyiz. NLP 2000’li yılların başında eğitim paradigmamızı artık değiştirmemiz için böyle bir başlangıç yapmıştı, inovatif çalışmalar da yanına yapay zekayı alarak son hızla mesleki ve özel yaşamlarımıza girmekte. Her kurumda göstermelik kalite çalışmaları yapıp akreditasyona takılmak yerine kendi çöl ortamımızı vahaya çevirme vakti! Öğrencileri iyi yetiştirmek istiyorsak, önce bizler_öğretim üyeleri, öğretmenler_ değişimi kendimizden başlatıp yenilikçi düşünmeye ve eyleme geçmeye başlamalıyız. Bildirimi bir yüksek lisans öğrencisinin yansımasıyla bitirmek ilginç olacak. Böylece, kullanılan felsefe ve yöntemin yetişkinlerdeki yansımasını öğrenebiliriz:

"Yenilikçi öğretmenlik anlayışı ve proje tabanlı öğrenme, bu zor zamanlarda bizim için bir mucize gibiydi. Bu dersi başlamadan önce şöyle hayal etmiştim; sıkıcı ve geleneksel! Proje için bu kadar yaratıcı olmayı beklemiyordum. Motive ediciydi, içimdeki gizli liderlik becerilerini kıskırtıyordu. O yaşta (38) öğrenmenin de eğlenceli olabileceğini öğrendim. Söz veriyorum, bu anlayışı ve uygulamayı

sadece öğrencilerime değil, çocuklarıma da öğreteceğim" (Kızıltan, Y., Kıbrıs İlim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, 2020) (Köksal, 2020).

Kaynakça

- Ali, S. (2013). *Kalite ve liderlik arasında köprüler kurmak*. Hampstead: Maple Creek Medyası.
- Ail, Y. E., Coşkun, A., & Taşdemir, M. K. (2015). Yenilikçi öğretmen programının incelenmesi. Yenilikçi öğretmenler dersi. [Yayımlanmamış Öğrenci Projesi]. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi.
- Chapagain, D. (2013). *Öğrencilerin kalite çemberleri kılavuzu: Toplam kalite insanlarını (TQP) hazırlamaya yönelik bir yaklaşım*. İkinci Baskı, QUEST-Nepal.
- Chesler, M., Schmuck, R., & Lippitt, R. (2001). The principal's role in facilitating innovation. *Theory Into Practice*, 269-277.
- Duran, N. (2023). Bilişim destekli Hibrit eğitim modellemesinin açık ve uzaktam öğrenme sistemlerinde kullanımı. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 9(19), 637-651.
- Erkut, E. (2022). *Sistem çaresiz eğitim sizde*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Fullan, M. (2001). *Değişim kültürüne liderlik etmek*. Jossey Bass, Kanada.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yüksek öğretim*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Köksal, H. (2003). *Kalite gerçeği*. İstanbul: Akademi Publishing.
- Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalite ve türk yükseköğretimi için öneriler*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Köksal, H. (2004). Yenilikçi öğretmen nitelikleri ve örnek bir çözümleme. MEB, TTK, *Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, Halil Aşıcı, Dr. Âdem Orakçı, Necmettin Ertürk ve Orhan Telatar (Ed.), Ankara, 20-22 Aralık.
- Köksal, H. (2005a). Training Innovative & creative teachers in the era of technology through imece circles. KSEE 2005, Hıfzı Doğan (Ed.), Girne American University, Girne, North Cyprus, 24-26 Mart.
- Köksal, H. (2005b). Yenilikçi öğretmenlerle çağdaş bir sınıf yönetimi modeli. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül.
- Köksal, H. (2007). *Yenilikçi öğrenenlerle yenilikçi öğrenciler yetiştirme sanatı, Ms ve MEB-Eğitek YÖP kaynak kitabı*. İstanbul.
- Köksal, H. (2008). Yenilikçi Öğretmenler Programı Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (Eğitek) tarafından hazırlanan elektronik kitap, Ankara: <http://yenilikciogretmenler.meb.gov.tr/page/ProjeDosyalar.aspx>.
- Köksal, H. (2013a). Öğretmenlerin değişim ve yeniliğe karşı direncini azaltmak. 6. Uluslararası Öğrenme Konferansı Uluslararası Ağlar Konsorsiyumu (LINC), Massachusetts Teknoloji Enstitüsü, Cambridge, Massachusetts, ABD, 16-19 Haziran.
- Köksal, H. (2013b). Training Innovative Teachers Through Collaborative Circles. *The 16th International INGED ELT Conference*. By Word of Mouth, Embracing Inspiring Practices, DESEM Dokuz Eylül University, İzmir, 4-6 Ekim.
- Köksal, H. (2014). Including Teacher Trainees into the Innovative Research through Projects. 2. International Congress on Research Education, *ULEAD 2014 Congress*, Innovative Research in Education: Implications for Future, Dokuz Eylül University, İzmir, 25-27 Eylül.
- Köksal, H. (2017). İmece Circles: An Innovative Model for Professional and Social Development. *20. International Convention on Students' Quality Control Circles (ICSQCC)*, Colombo, Sri Lanka, 13-19 Nisan.

- Köksal, H. (2020). An Innovative Course Design for the ‘New Normal’ Teacher Education. *Virtual 2nd International Conference on the Future Education (IConFE)*, Malaysia, 17-18 November 2020.
- Köksal, H. (2021 a). *Zor zamanlarda vedeki okul*. Ankara: Astana Yayıncılık.
- Köksal, H. (2021b). Combining Leadership Skills with Innovativeness at Universities. 5. International Higher Education Studies Conference, Oct.14-16 2021, s.158-161. (<http://yocad.org.tr/konferanslar/5-uluslararasi-yuksekogretim-calismalari-konferansi-ihec-2021/>)
- Köksal, H. (2022). *Proje tabanlı keyifli sınıf yönetimi*. Nobel Basımevi, Ankara, Türkiye.
- Köksal, H., & Karaduman, E. (2015). Innovative collaboration of fled students to rise and shine together. *the 17th International İNGED ELT Conference: Rise & Shine*, Çankaya University, Ankara, 23-25 Ekim.
- Okçabol, R. (2004). *Eğitim fakültelerinin derdi belli*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Zhu C., Wang D, Cai Y. H. & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers’ innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27.
- <http://yenilikciogretmenler.meb.gov.tr>

YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA: MEVCUT EĞİLİMLER VE GELECEK SENARYOLARI

Mete SİPAHİOĞLU
Samsun Üniversitesi, Türkiye

Özet

Bu çalışma, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın mevcut eğilimlerini ve gelecekteki senaryolarını ele almaktadır. Araştırmada, International Association of Universities (IAU) tarafından yayımlanan 6. Küresel Anket Raporu temel alınarak, yükseköğretimde uluslararasılaşma alanındaki mevcut eğilimler ve gelecekteki olasılıklar incelenmiş; Türk yükseköğretimi için bazı çıkarımlara ulaşılmıştır. Veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları beş ana tema altında özetlenmiştir: uluslararasılaşmanın önemi, yenilikçi gelişmeler, engeller ve zorluklar, güney-güney iş birliği ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin uluslararasılaşma süreçlerine etkisi. Bulguların, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerine yön verme ve yerel uygulamaların dünya genelindeki konumunu anlamada değerli veriler sunduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: uluslararasılaşma, yükseköğretim, dijitalleşme, sürdürülebilir kalkınma

Abstract

This study addresses current trends and future scenarios of internationalization in higher education. Based on the 6th Global Survey Report published by the International Association of Universities (IAU), the research examines existing trends and future scenarios in the field of internationalization in higher education, drawing some insights specifically for Turkish higher education. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used for data analysis. The research findings are summarized under five main themes: the importance of internationalization, innovative developments, obstacles and challenges, South-South cooperation, and the impact of sustainable development goals on internationalization processes. It is believed that the findings provide valuable data for guiding the internationalization strategies of higher education institutions in Turkey and for understanding the global positioning of local practices.

Keywords: internationalization, higher education, digitalization, sustainable development

Giriş

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, son yıllarda küresel dinamiklerin hızla değişmesiyle birlikte eğitim politikalarının merkezine yerleşen önemli bir strateji haline gelmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle, üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları sadece yerel düzeyde değil, uluslararası arenada da rekabet edebilirliklerini artırma yolunda çeşitli adımlar atmaktadır. Bu süreç, yükseköğretim kurumlarının sınır ötesi iş birlikleri kurarak daha geniş bir kitleye hitap etmelerine, akademik kaliteyi artırmalarına ve öğrenci hareketliliğini teşvik etmelerine olanak sağlamaktadır (De Wit, 2020). Uluslararasılaşmanın gerekliliği, sadece ulusal eğitim sistemlerinin gelişimi için değil, aynı zamanda küresel ölçekte bilgi üretimi ve paylaşımı açısından da büyük bir önem taşımaktadır (Altbach & Knight, 2020).

Son yıllarda uluslararasılaşma, birçok yükseköğretim kurumunun stratejik planlarında merkezi bir yere sahip olmuş ve bu süreçte çeşitli küresel değişiklikler tarafından şekillendirilmiştir. Özellikle COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinde büyük bir dönüşüm yaratmış, çevrimiçi ve uzaktan öğrenme modellerini hızla yaygınlaştırmış, bu da uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliği için yeni fırsatlar doğurmuştur (Marinoni & Van't Land, 2020). Pandemi süreci, geleneksel uluslararasılaşma modellerini zorlayarak, dijitalleşmenin ve sanal değişim programlarının önemini artırmıştır. Böylece, uluslararasılaşma sadece fiziksel hareketlilikle sınırlı kalmayan, dijital ve hibrit öğrenme ortamlarıyla da entegre edilen bir kavram haline gelmiştir (Marinoni & Cardona, 2024).

Jeopolitik gerilimler, özellikle Ukrayna'nın işgali, Çin ve Batı arasında artan ticari ve siyasi çatışmalar, Orta Doğu ve Afrika'daki uzun süren savaşlar da yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gelecekteki yönelimlerini belirleyen kritik faktörler arasında yer almaktadır. Bu tür küresel olaylar, öğrenci ve akademisyen hareketliliğini, vize süreçlerini ve uluslararası iş birliklerini doğrudan etkilemektedir (Knight, 2005). Aynı zamanda, iklim değişikliği gibi küresel sorunlar da yükseköğretimde uluslararası iş birliklerinin odağına yerleşmiş ve bu alandaki araştırmalar, eğitim programları ve uluslararası projelerde yeni öncelikler belirlenmiştir (Brandenburg vd., 2021).

Bu çalışma, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın mevcut eğilimlerini ve gelecekteki olası senaryolarını International Association of Universities (IAU) tarafından hazırlanan 6. Küresel Anket Raporu'nu temel alarak incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerini nasıl şekillendirebileceği ve küresel eğilimler doğrultusunda nasıl yeniden yapılandırabileceği konularına odaklanmaktadır.

Uluslararasılaşma Kavramsal Çerçevesi

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, günümüz eğitim sistemlerinin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Bu kavram, yükseköğretim kurumlarının ulusal sınırları aşarak küresel düzeyde rekabet edebilme yeteneğini artırmak amacıyla geliştirdikleri stratejileri içermektedir. Uluslararasılaşma, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, eğitim programlarının uluslararası standartlara uyum sağlaması ve uluslararası iş birlikleri gibi unsurları kapsamaktadır (Knight & Wit, 2018; Chyrva vd., 2021). Özellikle son yıllarda, yükseköğretim kurumlarının bu süreçteki rolü ve etkisi üzerine yapılan çalışmalar, uluslararasılaşmanın eğitimdeki önemini vurgulamaktadır (Leask, 2013). Küreselleşmenin etkisiyle, yükseköğretimde uluslararasılaşma, akademik motivasyon ve iş birliği gibi unsurları ön plana çıkarmaktadır. Bu süreç, yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrenci sayısını artırma çabalarıyla doğrudan ilişkilidir (Meda & Monnapula-Mapesela, 2016; Guo & Guo, 2017). Örneğin, Kanada'daki yükseköğretim kurumları, uluslararası öğrenci deneyimlerini iyileştirmek amacıyla çeşitli politikalar geliştirmekte ve bu alanda rekabetçi bir konum elde etmeye çalışmaktadır (Guo & Guo, 2017; Hawawini, 2011). Türkiye de benzer bir yaklaşım benimseyerek, uluslararasılaşma sürecinde etkin projeler ve birimler kurarak bu hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır (Şahin & Eriçok, 2023). Uluslararasılaşmanın yükseköğretimdeki önemi, yalnızca öğrenci ve öğretim elemanı değişimi ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda ekonomik ve sosyo-kültürel etkileşimleri de kapsamaktadır. Bu süreç, yükseköğretim kurumlarının nitelikli insan gücü yetiştirmesine, ekonomik değer yaratmasına ve evrensel düzeyde bilimsel bilgi üretimine katkıda bulunmaktadır (Jibeen & Khan, 2015; Knight, 2015).

Ayrıca, uluslararasılaşma, üniversitelerin topluma ve dünyaya olan katkılarını artırarak, ulusal stratejilerin geliştirilmesine de zemin hazırlamaktadır (Minola vd., 2016). Bu bağlamda, yükseköğretimde uluslararasılaşma, hem bireyler hem de kurumlar için büyük fırsatlar sunmakta ve eğitim sistemlerinin evrensel düzeydeki gelişimine katkıda bulunmaktadır (Chen & Vanclay, 2021). Neoliberal politikaların etkisi altında, yükseköğretimde uluslararasılaşma, kurumların yönetim yapıları ve stratejik planlamaları üzerinde de önemli değişiklikler yaratmaktadır. Bu bağlamda, üniversitelerin uluslararasılaşma stratejileri, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda kurumsal yönetimi de etkilemektedir (Sok & Bunry, 2021). Yükseköğretim kurumları, uluslararasılaşma süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetebilmek için çeşitli mekanizmalar geliştirmekte ve bu süreçte farklı paydaşların katılımını teşvik etmektedir (Daniels, 2013).

Sonuç olarak uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumlarının sınırlarını genişletmelerine ve küresel ölçekte daha etkin bir rol üstlenmelerine olanak tanıyan dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan sadece bir eğitim politikası değil, aynı zamanda küresel rekabetin bir parçası olarak düşünülmelidir. Bu bağlamda, yükseköğretimde uluslararasılaşma, eğitim sistemlerinin evrensel düzeydeki gelişimine katkıda bulunarak, bireylerin ve toplumların küresel düzeydeki etkileşimlerini güçlendirmektedir (Avolio, 2024; Tr`ân & Marginson, 2018).

Yöntem

Bu araştırmada, doküman inceleme yöntemi kullanılarak yükseköğretimde uluslararasılaşma süreçleri üzerine yapılmış mevcut bir rapor analiz edilmiştir. Doküman inceleme, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan ve yazılı ya da görsel materyalleri sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlayan bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009). Araştırmanın temel kaynağını, International Association of Universities (IAU) tarafından yayımlanan 6. Küresel Anket Raporu oluşturmaktadır. Bu rapor, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın mevcut eğilimlerini ve gelecekteki potansiyel yönelimlerini kapsamlı bir şekilde ele almakta ve 266 sayfa uzunluğunda kapsamlı bir analiz sunmaktadır (Marinoni & Cardona, 2024).

Bu çalışmada, raporda sunulan verilerin niteliksel olarak incelenmesi, değerlendirilmesi ve tematik bir analiz ile yapılandırılması hedeflenmiştir. Temel olarak, doküman inceleme süreci boyunca, raporda yer alan veriler belirli temalar etrafında organize edilerek analiz edilmiştir. Bu süreçte, raporun çeşitli bölümleri dikkatlice taranmış, verilerin daha anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için alt temalar oluşturulmuştur. Özellikle uluslararasılaşma süreçlerine ilişkin en önemli eğilimler, zorluklar ve yenilikçi gelişmeler, önceden belirlenen araştırma sorusu doğrultusunda belirli kategoriler altında toplanmıştır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenine dayanmaktadır. Nitel araştırma, fenomenleri derinlemesine anlamak ve insan deneyimlerini bağlam içinde incelemek amacıyla kullanılır (Creswell, 2013). Araştırmada kullanılan doküman inceleme yöntemi, yükseköğretim alanında yapılan uluslararasılaşma çalışmalarının mevcut durumunu ve eğilimlerini anlamak için son derece uygun bir yaklaşımdır. Doküman inceleme, rapor gibi büyük hacimli ve sistematik olarak hazırlanmış yazılı materyallerin incelenmesi yoluyla, araştırmacıya geniş bir perspektif sunar. Bu araştırmada da IAU'nun sunduğu geniş çaplı veriler, doküman inceleme yöntemi ile anlamlı temalara dönüştürülmüştür.

Araştırma Sorusu

Bu çalışmada, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın mevcut durumu ve gelecekteki eğilimleriyle ilgili temel araştırma sorusu şu şekildedir: "Yükseköğretimde uluslararasılaşma süreçleri, günümüzde hangi ana eğilimler etrafında şekillenmektedir ve gelecekte hangi potansiyel yönelimler öngörülmektedir?" Araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, raporun çeşitli bölümlerinde sunulan veri ve bulgular, araştırmanın hedefleri doğrultusunda kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Veri toplama sürecinde, IAU 6. Küresel Anket Raporu temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu rapor, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın küresel ölçekteki durumunu kapsamlı bir şekilde ele almış ve pek çok ülke için önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Raporun incelenmesi, doküman inceleme yönteminin sistematik ilkelerine dayandırılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, yazılı dokümanlarda yer alan verilerin kodlanması ve temalar etrafında organize edilmesiyle gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009).

Raporun 266 sayfalık kapsamlı içeriği, taranarak belirli temalar oluşturulmuş ve bu temalar doğrultusunda raporun en önemli kısımları analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde beş ana tema öne çıkmıştır: (1) Uluslararasılaşmanın önemi, (2) Yenilikçi gelişmeler, (3) Engeller ve zorluklar, (4) Güney-Güney iş birliği ve (5) Sürdürülebilir kalkınma hedefleri. Bu temalar, raporda sunulan veriler ve bulgular ışığında ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve araştırma sorusuna cevap niteliğinde analiz edilmiştir. Bu süreçte, araştırmacı raporun her bir bölümünü dikkatlice okuyarak kodlama yapmış ve verilerin tematik olarak organize edilmesini sağlamıştır. Analiz sürecinde özellikle uluslararasılaşmanın gelecekteki potansiyel yönelimlerine vurgu yapılmış ve Türkiye'deki yükseköğretim kurumları için çıkarımlar yapılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmanın bulguları, IAU'nun 6. Küresel Anket Raporu'ndan elde edilen verilerin tematik analizine dayanmaktadır. Doküman inceleme yöntemi ile yapılan analiz sonucunda, uluslararasılaşma süreçleriyle ilgili beş ana tema belirlenmiştir: (1) Uluslararasılaşmanın önemi, (2) Yenilikçi gelişmeler, (3) Engeller ve zorluklar, (4) Güney-Güney iş birliği ve (5) Sürdürülebilir kalkınma hedefleri. Bu temalar, raporun genel yapısını ve uluslararasılaşma sürecinin dinamiklerini daha derinlemesine anlamak için temel oluşturmaktadır.

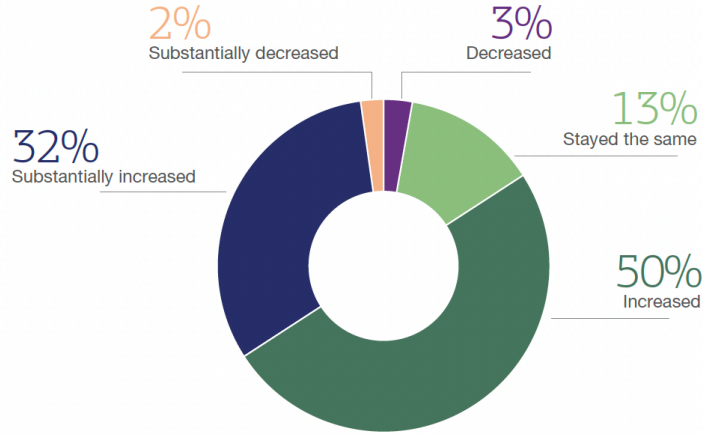
1. Uluslararasılaşmanın Önemi

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, kurumların eğitim kalitesini artırma, araştırma kapasitelerini geliştirme, öğrencilerin istihdam edilebilirliklerini artırma ve küresel bakış açıları kazandırma konularında merkezi bir rol oynamaktadır (Marinoni & Cardona, 2024). Anket raporu, katılımcı üniversitelerin %77'sinin uluslararasılaşmanın eğitim süreçlerinde ve öğrenci deneyimlerinde önemli bir etkisi olduğunu belirttiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, bu süreçte yer alan öğrencilerin küresel düzeyde daha rekabetçi bir pozisyona sahip olabilmeleri ve farklı kültürel bağlamlarda deneyim kazanmaları, uluslararasılaşmanın kritik bir çıktısı olarak değerlendirilmektedir.

Raporda ayrıca, uluslararasılaşmanın kurumsal düzeyde rekabet gücünü artırdığı, üniversitelerin dünya çapında tanınırlığını ve saygınlığını yükselttiği vurgulanmaktadır. Bu süreç, aynı zamanda üniversiteler arasında kültürel etkileşimi ve iş birliklerini güçlendiren bir köprü görevi görmektedir. Uluslararası ortaklıklar ve değişim programları, öğrencilerin farklı akademik ortamları ve kültürel perspektifleri deneyimlemelerine olanak tanırken, aynı zamanda akademik personelin de araştırma iş birliklerini artırmasına katkı sağlamaktadır (Altbach & Knight, 2020).

Şekil 1. Uluslararasılaşmanın önemi

Change in the level of importance of internationalization over the last five years



Kaynak: (Marinoni & Cardona, 2024, s.48).

2. Yenilikçi Gelişmeler

Raporda vurgulanan ikinci önemli tema, uluslararasılaşma süreçlerinde yenilikçi gelişmelerin oynadığı kritik roldür. Özellikle, COVID-19 pandemisi sonrasında, sanal değişim programları ve çevrimiçi öğrenme modelleri uluslararasılaşma süreçlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Knight, 2021). Rapor, COIL (Ortak Çevrimiçi Uluslararası Öğrenme) programları gibi sanal değişim araçlarının, uluslararası deneyimlerin daha geniş kitlelere ulaştırılmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu tür sanal programlar hem maliyet etkinliği hem de erişilebilirlik açısından uluslararasılaşmanın gelecekteki yönelimlerini şekillendirebilecek potansiyele sahiptir.

Ayrıca, raporda yer alan yenilikçi uygulamalardan biri de ortak ve çift diploma programlarının artan önemi olmuştur. Bu programlar, öğrencilere iki farklı kurumdan diploma alma olanağı sunarak uluslararası kariyer fırsatlarını genişletmektedir. Aynı zamanda, uluslararası araştırma iş birlikleri de bu yenilikçi gelişmelerin bir parçası olarak öne çıkmaktadır. Dijitalleşmenin ve çevrimiçi eğitim modellerinin yaygınlaşması, uluslararası iş birliklerini daha erişilebilir ve sürdürülebilir hale getirmiştir (Brandenburg vd., 2021).

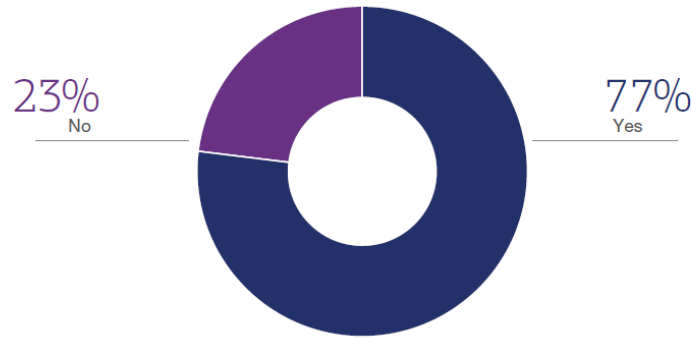
Şekil 2. Sanal uluslararasılaşma

Virtual internationalization

Virtual internationalization has become crucial for institutions seeking to enhance global engagement and educational opportunities. Virtual tools enable cross-border collaboration, knowledge exchange, and learning experiences without the limitations of geography. This section presents the realm of virtual internationalization, exploring institutions' engagement with such opportunities, both globally and regionally.

At the global level, the resonance of virtual internationalization becomes evident. A substantial majority (77%) of respondents affirm their institutions' engagement with virtual internationalization opportunities, while a minority (23%) indicate non-participation.

Does your institution engage in virtual internationalization opportunities?



Kaynak: (Marinoni & Cardona, 2024, s.146).

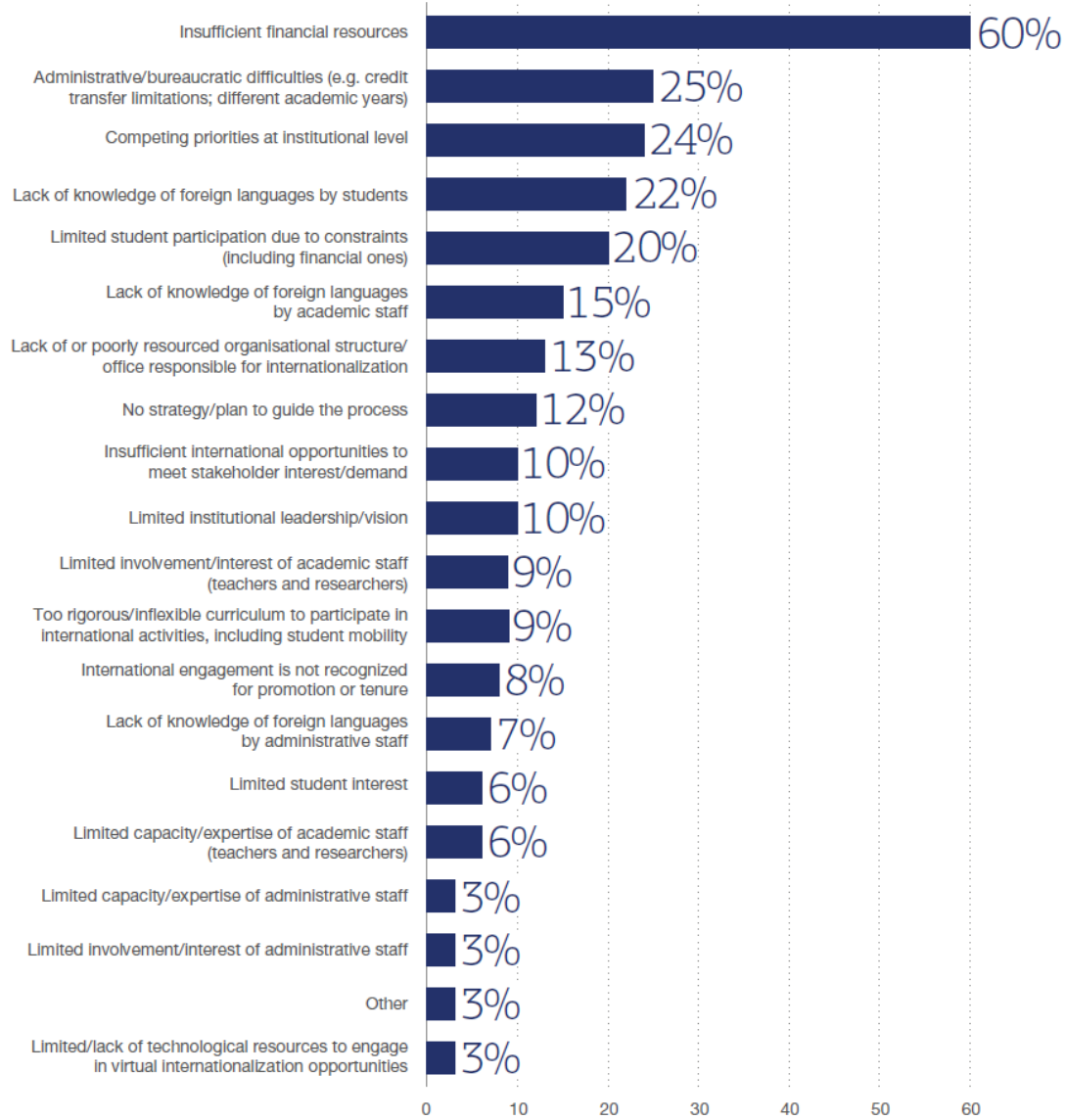
3. Engeller ve Zorluklar

Uluslararasılaşma süreçlerinde karşılaşılan zorluklar, raporda üçüncü önemli tema olarak öne çıkmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma süreçlerinde karşılaştıkları en büyük engellerden biri finansal kısıtlamalardır. Uluslararasılaşma projeleri ve değişim programları yüksek maliyetler gerektirdiğinden, birçok üniversite bu süreçleri hayata geçirirken bütçe yetersizlikleriyle karşı karşıya kalmaktadır.

Buna ek olarak, politik istikrarsızlıklar, savaşlar, iklim değişikliği gibi küresel sorunlar da uluslararasılaşmayı zorlaştıran diğer önemli faktörlerdir. Raporda özellikle vize süreçlerindeki zorluklar, akademisyen ve öğrenci hareketliliğini sınırlayan en büyük engellerden biri olarak belirtilmiştir. Kültürel farklılıklar ve dil engelleri de uluslararasılaşma süreçlerinde önemli zorluklar arasında yer almaktadır. Uluslararası iş birliklerinin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, bu tür engellerin aşılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Şekil 3. Uluslararasılaşmada karşılaşılan zorluklar

Most important internal obstacles/challenges to advancing internationalization



Kaynak: (Marinoni & Cardona, 2024, s.75).

4. Güney-Güney İş birliği

Dördüncü tema, Güney-Güney iş birliğinin uluslararasılaşma süreçlerindeki artan önemi üzerinedir. Raporda, gelişmekte olan ülkeler arasındaki akademik iş birliklerinin uluslararasılaşmayı daha kapsayıcı hale getirdiği belirtilmiştir. Güney-Güney iş birliği, bilgi paylaşımını teşvik ederek, ortak araştırma projelerinin geliştirilmesine ve kaynakların daha verimli kullanılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu tür iş birlikleri, özellikle gelişmekte olan ülkeler arasındaki dilsel ve kültürel bağların güçlendirilmesine de olanak tanımaktadır.

Raporda, Güney-Güney iş birliğinin, uluslararasılaşma süreçlerinin daha sosyal olarak sorumlu bir yaklaşımla ilerletilmesi açısından büyük fırsatlar sunduğu ifade edilmektedir. Özellikle bu iş birlikleri,

gelişmekte olan ülkelerdeki üniversitelerin küresel eğitim sahnesinde daha güçlü bir konuma gelmelerine katkı sağlamaktadır.

Şekil 4. Uluslararasılaşmada jeopolitik seviyenin önemi

Rows: geographical level of importance for internationalization (only "very important" %) Columns: regions of respondents	Asia & Pacific	Europe	Latin America & the Caribbean	Sub-Saharan Africa	North Africa & the Middle East	North America
Asia & Pacific	71%	28%	17%	37%	33%	71%
Europe	55%	90%	69%	63%	79%	39%
Latin America & the Caribbean	19%	17%	75%	16%	18%	43%
Sub-Saharan Africa	19%	17%	4%	58%	33%	43%
North Africa & the Middle East	23%	18%	6%	26%	44%	29%
North America	48%	34%	56%	37%	49%	21%

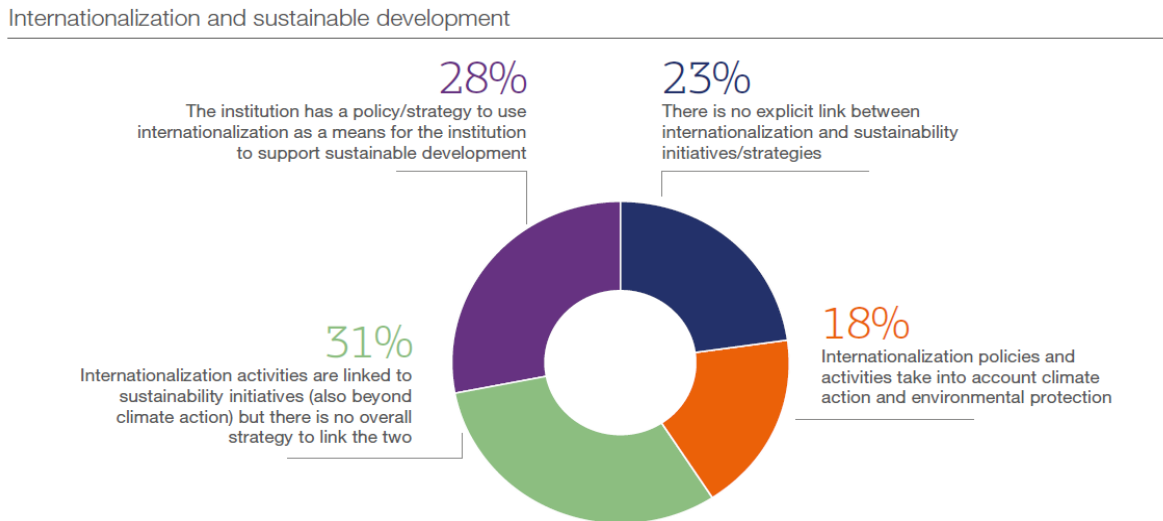
Kaynak: (Marinoni & Cardona, 2024, s.101).

5. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

Son olarak, raporun beşinci ana teması, uluslararasılaşmanın Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ile ilişkisi üzerinedir. Yükseköğretimde uluslararası iş birlikleri, eğitim erişimini artırmak, yoksulluğu azaltmak, cinsiyet eşitliğini sağlamak ve iklim değişikliğiyle mücadele etmek gibi sürdürülebilir kalkınma amaçlarına katkıda bulunmaktadır. Raporda, uluslararasılaşma süreçlerinin, SKH'lere ulaşmada oynadığı rol vurgulanmakta ve bu bağlamda daha fazla iş birliği ve yenilikçi çözüm önerileri sunulmaktadır.

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, yalnızca çevresel sorunların ele alınmasıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin giderilmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, uluslararasılaşmanın daha sürdürülebilir ve kapsayıcı bir yapıya evrilmesi, yükseköğretim kurumları için önemli bir stratejik hedef olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 5. Uluslararasılaşma ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri



Kaynak: (Marinoni & Cardona, 2024, s.199)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın küresel eğilimler doğrultusunda önemli bir süreç olduğunu ve uluslararasılaşma stratejilerinin gelecekte farklı boyutlar kazanacağını ortaya koymaktadır. Tartışma kısmında, bulguların literatürle karşılaştırılması, uluslararasılaşma süreçlerinin yükseköğretim kurumlarına ve öğrencilere sunduğu fırsatlar, karşılaşılan engeller ve bu süreçlerin sürdürülebilirlik açısından nasıl değerlendirildiği ele alınacaktır. Ayrıca, bu süreçlerin Türkiye'deki yükseköğretim kurumları için ne anlama geldiği üzerinde durulacak ve öneriler sunulacaktır.

Uluslararasılaşma, küreselleşmenin etkisiyle yükseköğretim kurumları için önemli bir strateji haline gelmiştir (Alpenidze, 2015; Mohsin & Zaman, 2014). Akademik, kültürel, siyasi ve ekonomik faktörler tarafından yönlendirilen bu strateji, eğitim kalitesini artırmayı, rekabet gücünü yükseltmeyi ve gelir elde etmeyi amaçlamaktadır (Mohsin & Zaman, 2014; Egron-Polak & Hudson, 2014). Kurumlar, uluslararası öğrencileri çekmek, personel değişimini teşvik etmek ve iş birliği programları oluşturmak gibi çeşitli hedeflere ulaşmak için uluslararasılaşma politikaları geliştirmektedir (Alpenidze, 2015; Egron-Polak & Hudson, 2014). Ancak bu süreç, akademik ve ekonomik engeller gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Mohsin & Zaman, 2014).

Son yirmi yılda uluslararasılaşma, yükseköğretim alanında temel bir ilgi odağı haline gelmiş; erişilebilirlik, kalite ve yenilik potansiyeli gibi konulara yoğunlaşarak önemli bir gelişim göstermiştir (Rumbley vd., 2012). Küresel eğilimler uluslararasılaşma çabalarını etkilerken, yerel koşullar da kurumların uluslararasılaşma motivasyonlarını ve kapasitelerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Rumbley vd., 2012).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, günümüzün hızla küreselleşen dünyasında, eğitim kurumları için yalnızca bir seçenek değil, zorunlu bir strateji haline gelmiştir (Altbach & Knight, 2020). Bulgular, uluslararasılaşmanın hem eğitim kalitesini artırma hem de öğrenci ve akademisyenlerin küresel düzeyde rekabet gücünü artırma açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir. Bu durum, uluslararasılaşmanın eğitimde yenilik ve akademik mükemmeliyet hedefleri açısından stratejik bir araç olduğunu vurgulayan diğer çalışmalarla örtüşmektedir (De Wit, 2019; De Wit ve Altbach, 2021). Özellikle öğrenci hareketliliği, kültürel etkileşim ve küresel bakış açısı kazanma gibi uluslararasılaşmanın sunduğu fırsatlar, bu sürecin sürdürülebilir bir şekilde devam etmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yenilikçi uygulamalar, uluslararasılaşmanın gelecekteki yönelimlerini şekillendiren temel unsurlardan biridir. COIL programları ve sanal değişimler, öğrenci ve akademisyen hareketliliği için daha düşük maliyetli ve erişilebilir alternatifler sunmaktadır (Marinoni & Cardona, 2024). Bu tür yenilikçi yaklaşımlar, uluslararasılaşmayı fiziksel sınırlamalardan kurtararak, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir hale getirmektedir. Brandenburg ve arkadaşlarının (2021)'de belirttiği gibi, dijitalleşme ve çevrimiçi öğrenme platformları, uluslararasılaşma süreçlerinin gelecekteki başarısında kritik bir rol oynayacaktır. Bu noktada, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının, uluslararasılaşmayı stratejik planlarına entegre ederken hem fiziksel hem de sanal hareketlilik programlarını etkili bir şekilde kullanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. COVID-19 pandemisinin getirdiği dijitalleşme dalgası, sanal değişim programlarının önemini artırmış ve bu süreçte uluslararası deneyim kazanma fırsatını daha geniş kitlelere sunmuştur (Marinoni & Cardona, 2024). Bu durum, özellikle Türkiye gibi ülkelerde, uluslararası öğrenci hareketliliğini artırmak için yeni stratejiler geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Uluslararasılaşma süreçlerinde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, finansal kısıtlamalar ve politik engellerdir. Bulgular, uluslararasılaşma stratejilerinin uygulanmasında bütçe yetersizliklerinin ve vize süreçlerindeki zorlukların önemli engeller oluşturduğunu göstermektedir (Marinoni & Cardona, 2024). Sadece gelişmiş ülkelerde değil (Kmiotek-Meier vd., 2019) gelişmekte olan ülkelerde de (Lopez vd., 2021) bu tür engeller, uluslararası iş birliklerinin ve öğrenci hareketliliğinin önünde ciddi bir bariyer oluşturmaktadır. Bu durum, Altbach ve Knight'ın (2020) uluslararasılaşma süreçlerinde karşılaşılan yapısal engeller üzerine yaptığı vurguyla uyumludur. Ayrıca, vize kısıtlamaları ve dil engelleri de

uluslararasılaşmayı zorlaştıran diğer faktörler arasında yer almaktadır. Türk yükseköğretim kurumları için bu noktada çözüm önerisi, ulusal ve uluslararası düzeyde daha esnek vize politikaları için lobicilik faaliyetlerinin artırılması ve kültürel farklılıklara duyarlı programlar geliştirilmesi olabilir (Sipahioğlu vd., 2023; Tishenina vd.,2024).

Güney-Güney iş birliği, gelişmekte olan ülkeler arasındaki akademik iş birliklerini artırarak uluslararasılaşmanın daha kapsayıcı hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu iş birliği modeli, yalnızca ekonomik kaynakların paylaşımını değil, aynı zamanda bilgi transferini ve ortak araştırma projelerini de teşvik etmektedir. Bu bulgular, diğer Güney-Güney iş birliklerinin gelişmekte olan ülkelerdeki üniversitelerin küresel sahnede daha güçlü bir yer edinmesine yardımcı olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir (Thondhlana vd., 2021; Leal vd.,2022; Chiancone ve Larrechea, 2023).

Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde, uluslararasılaşmanın sosyal sorumlulukla birlikte ele alınması gerektiği bulgusu önemlidir. Bulgular bu konuda yapılan son dönem araştırmaların önemini bir kez daha vurgulamaktadır (Wan ve Abdullah, 2021; Abad-Segura ve González-Zamar, 2021; Armağan & Şahin, 2022). Özellikle iklim değişikliği, yoksulluk ve cinsiyet eşitliği gibi küresel sorunlara yönelik ortak çözümler üretmek amacıyla, yükseköğretim kurumlarının uluslararası iş birliklerine daha fazla yatırım yapması gerekliliğine değinilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın küresel eğilimler doğrultusunda evrildiğini ve gelecekte dijitalleşme, yenilikçi değişim programları ve sürdürülebilirlik odaklı iş birliklerinin daha fazla önem kazanacağını göstermektedir. Uluslararasılaşma süreçlerinin başarıya ulaşması için, finansal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi, politik engellerin aşılması ve kültürel farklılıkların gözetildiği stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir.

Türk yükseköğretim kurumları, uluslararası öğrenci çekme ve uluslararası iş birlikleri kurma yönündeki stratejilerini çeşitlendirmelidir. Kurumsal kapasitelerin güçlendirilmesi, alanda yetişmiş insan kaynağının istihdamı, müfredatın uluslararasılaşması ve yabancı dilde eğitim gibi konuların önceliklendirilmesi gerekmektedir. Dijitalleşmeyle birlikte sanal değişim programları ve çevrimiçi platformlar kullanılarak, uluslararasılaşma süreçleri daha kapsayıcı ve erişilebilir hale getirilmelidir. Ayrıca, ulusal düzeyde vize süreçlerinin kolaylaştırılması ve finansal desteklerin artırılması, son dönem yaşanan sorunların ortadan kalmasına yardımcı olacak unsurlardır.

Sonuç olarak, uluslararasılaşmanın sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi, yükseköğretimde daha sosyal ve çevresel sorumluluk taşıyan politikaların benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Türk üniversiteleri, küresel sorunlarla mücadeleye katkıda bulunarak, uluslararasılaşma süreçlerini daha güçlü bir şekilde desteklemelidir.

Kaynakça

- Abad-Segura, E., & González-Zamar, M. D. (2021). Sustainable economic development in higher education institutions: A global analysis within the SDGs framework. *Journal of Cleaner Production*, 294, 126133. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126133>
- Alpenidze, O. (2015). Conceptualizing internationalization strategies for higher education institutions. *European journal of management*, 3, 229-242.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2020). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Avolio, B. (2024). Internationalization strategies for non-western higher educational institutions: a systematic literature review and conceptual framework. *International Journal of Educational Management*, 38(4), 1079-1099. <https://doi.org/10.1108/ijem-05-2023-0243>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E. & Leask, B. (2019) Internationalisation in Higher Education for Society. *University World News* 20 April 2019. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190414195843914>
- Chen, C. and Vanclay, F. (2021). Transnational universities, host communities and local residents: social impacts, university social responsibility and campus sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 88-107. <https://doi.org/10.1108/ijsh-10-2020-0397>
- Chiancone, A., & Larrechea, E. M. (2023). Higher Education in the Global South: New Regional Scenarios and Strategies. In *Decolonizing the Internationalization of Higher Education in the Global South* (pp. 39-55). Routledge.
- Chyrva, A., Statsenko, O., & Kyrychenko, T. (2021). Modern state in higher education internationalization at global and local levels (by the example of ssu, snau, sspu. ukraine). *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 508-529. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/464>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Daniels, J. (2013). Internationalisation, higher education and educators' perceptions of their practices. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 236-248. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719158>
- De Wit, (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. (2020). *Journal of International Students*, 10(1), i-iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- De Wit, H. (2019). Internationalization in higher education, a critical review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9-17. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Egron-polak, E., & Hudson, R.D. (2014). Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values.
- Erdoğan, A., Şahin, B.B. (2022). Bologna süreci'nin Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasına etkileri. İçinde 20. yılında bologna süreci, Avrupa yükseköğretim alanı ve Türkiye (Edt. Armağan Erdoğan, Mete Kurtoğlu, Mehmet Durman). Beykoz Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Guo, Y. and Guo, S. (2017). Internationalization of canadian higher education: discrepancies between policies and international student experiences. *Studies in Higher Education*, 42(5), 851-868. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293874>
- Hawawini, G. (2011). The internationalization of higher education institutions: a critical review and a radical proposal. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954697>

- Jibeen, T. and Khan, M. (2015). Internationalization of higher education: potential benefits and costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 4(4), 196. <https://doi.org/10.11591/ijere.v4i4.4511>
- Kmiotek-Meier, E. A., Skrobaneck, J., Nienaber, B., Vysotskaya, V., Samuk, S., Ardic, T., ... & Horvath, K. (2019). Why is it so hard? And for whom? Obstacles to intra-European mobility. *Migration Letters*.
- Knight, J. (2005). Internationalization of higher education: New directions, new challenges. *International Higher Education*, 27(1), 2-3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159834>
- Knight, J. (2015). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education*, (46). <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.46.7939>
- Knight, J. and Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: past and future. *International Higher Education*, (95), 2-4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Leal, F., Finardi, K., & Abba, J. (2022). Challenges for an internationalization of higher education from and for the global south. *Perspectives in Education*, 40(3), 241-250. https://hdl.handle.net/10520/ejc-persed_v40_n3_a16
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines—imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103-118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>
- López-Duarte, C., Maley, J. F., & Vidal-Suárez, M. M. (2021). Main challenges to international student mobility in the European arena. *Scientometrics*, 126(11), 8957-8980. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>
- Marinoni, G., & Cardona, S. B. P. (2024). The impact of global challenges on higher education internationalization. International Association of Universities. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf\(open_in_a_new_window\)](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf(open_in_a_new_window))
- Marinoni, G., & van't Land, H. (2020). The impact of COVID-19 on global higher education. *International higher education*, (102), 7-9. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14593>
- Meda, L. and Monnapula-Mapesela, M. (2016). Going wide, not wild. *Journal of Studies in International Education*, 20(3), 282-294. <https://doi.org/10.1177/1028315316637340>
- Minola, T., Donina, D., & Meoli, M. (2016). Students climbing the entrepreneurial ladder: does university internationalization pay off?. *Small Business Economics*, 47(3), 565-587. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9758-1>
- Mohsin, A., & Zaman, K. (2014). Internationalization of Universities: Emerging Trends, Challenges and Opportunities. <https://doi.org/10.31580/JEI.V111.100>
- Rumbley, L.E., Altbach, P.G., & Reisberg, L. (2012). Internationalization Within the Higher Education Context. <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n1>
- Sipahioglu, M., Koçlu, Z., Bulut-Sahin, B., Apsite-Berina, E., Borrás, J., Dangenı, Hatipoglu Ç. (2023). Integrating non-European students into local communities ENIS Policy Brief. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11387.90403>
- Sok, S. and Bunry, R. (2021). Internationalization of higher education in cambodia: toward an agenda for higher education development. *International Journal of Comparative Education and Development*, 23(3), 193-211. <https://doi.org/10.1108/ijced-08-2020-0049>
- Şahin, B. B., & Eriçok, B. (2023). Türkiye’de Yükseköğretim Uluslararasılaşmasında Ulusal Stratejiler Ve Kurumsal Yönetim. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3), 1915-1937. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1341529>
- Thondhlana, J. , Garwe, E.C. , de Wit, H. , Gacel-Ávila, J. , Huang, F. , & Tamrat, W. (Ed.). (2021). *The Bloomsbury Handbook of The Internationalization of Higher Education in The Global South*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved October 28, 2024, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350139275>
- Tishenina, M., Dangenı, Sipahioglu, M., Fit, C.R., Koç, B., Borrás, J., Apsite-Berina, E., Ozkan Erciyas, F. & Eryılmaz, N. (2024). Mapping Effective Approaches to Support International Students’

Social and Cultural Integration in Host Countries (ENIS Policy Brief 03/2024).
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27328.34566>

Tr  n, L. and Marginson, S. (2018). Internationalisation of vietnamese higher education: an overview.,
1-16. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78492-2_1

Wan, C. D., & Abdullah, D. (2021). Internationalisation of Malaysian higher education: policies,
practices and the SDGs. *International Journal of Comparative Education and
Development*, 23(3), 212-226. <https://doi.org/10.1108/IJCED-08-2020-0052>

**YENİ PARADİGMALAR IŞIĞINDA YÜKSEKÖĞRETİMDE MESLEKİ GELİŞİMİ
YENİDEN YAPILANDIRMAK****YÖMEGA ÇALIŞTAYI SONUÇ RAPORU**

Ali Ekrem ÖZKUL

Mudanya Üniversitesi, Türkiye

Atilla ELÇİ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye

Filiz KALELİOĞLU

Başkent Üniversitesi, Türkiye

Hadi Işık AYBAY

Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC

Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU

Ege Üniversitesi, Türkiye

Alev ELÇİ

Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Hasan ÖZCAN

*Aksaray Üniversitesi, Türkiye***Giriş**

Bu çalıştayda akademik uzman yürütücüler ile katılımcılar birlikte son dönemlerde değişen ve gelişen yeni eğitim ve öğretim paradigmaları ışığında yükseköğretim ortamında mesleki gelişimi ele almak ve yeniden yapılandırmak konusunda bilgi alışverişinde bulundular. Çalıştayın amacı aşağıdaki sorulara yanıt aramaktı:

1. Yapay Zekâ yükseköğretimde nasıl kullanılmalıdır?
2. Yapay Zekâ, öğretme ve öğrenme için mevcut paradigmaları nasıl değiştirmeli?
3. Yapay Zekâ öğretim yöntemlerini nasıl geliştirebilir ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi nasıl destekleyebilir?
4. Yapay Zekâ ile gelen değişim ve dönüşüme uyum sağlamak için akademisyenler sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak için neler yapmaktadır, ne tür becerilere sahip olmaları gerekiyor ve ne tür mesleki gelişim stratejileri belirlenmelidir?

Çalıştayın açılışı, Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul'un "Eğitim paradigmaları" başlıklı konuşması ve Prof. Dr. Atilla Elçi'nin "Yükseköğretimde Kalite Tabanlı Kurumsal Dönüşüm Sarmalı" adlı sunumu ile yapıldı. Bunları takiben etkileşimli atölye çalışması için yürütücüler ile katılımcılar üç ayrı çalışma grubu oluşturdu: Doç. Dr. Alev Ateş Çobanoğlu ve Doç. Dr. Hasan Özcan yürütücülüğünde "Yapay Zekâ uygulamalarının yükseköğretimde eğitimle bütünleştirilmesi", Prof. Dr. Hadi Işık Aybay yürütücülüğünde "Yapay Zekâ Etiği ve Yasal Düzenlemeler", Prof. Dr. Filiz Kalelioğlu ve Doç. Dr. Alev Elçi yürütücülüğünde "Güncel ve yenilikçi teknolojiler ışığında mesleki eğitimin geleceği" konuları ayrı masalarda ele alınmıştır.

Sunumlar, öğretim elemanlarının Yapay Zekâ başta olmak üzere gelişen teknolojileri eğitim süreçlerine nasıl bütünleştirebilecekleri ve kendilerini bu konuda nasıl geliştirebilecekleri çerçevesinde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra, Yapay Zekânın öncelikle öğrenmeyi öğrenci açısından ilgi çekici ve güdüleyici hale getirme, öğrencinin başarısını artırma, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma ve öğretim elemanlarının çoklu ortam materyali geliştirme, plan hazırlama ve ölçme-değerlendirme süreçlerini destekleme yolları üzerinde durulmuştur. Etkileşimli atölye çalışması sürecinde ise eğitim paradigmalarının değişimi hakkındaki katılımcıların görüşleri belirlenmiş Yapay Zekânın eğitimdeki

potansiyelini ve bu teknolojilerin öğretim yöntemlerini ve tekniklerini nasıl dönüştürebileceği katılımcılarla birlikte keşfedilerek öneriler sunulmuştur. Ayrıca bu kullanımların etik boyutları ve gelecekteki eğitim stratejilerini gerçekleştirmede ki yerleri ve yol haritaları tartışılarak daha etkili, yenilikçi ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, Yapay Zekâ desteğiyle yükseköğretimde eğitimin niteliği artırmak ve öğretim elemanlarının mesleki gelişimini güncel teknolojiler ve mesleki gelişim modelleri bağlamında yeniden yapılandırılmak hedeflenmelidir.

Raporlar

Bu atölye çalışması sonucunda gruplarda ele alınan konular ve akademisyenler ve öğrenciler için önem verilmesi gerekenler ve öneriler başlıklar altında farklı kategorilerde aşağıda özetlenmiştir.

1. Yapay Zekâ uygulamalarının yükseköğretimde eğitimle bütünleştirilmesi

1.1. Eğitim-Öğretim

Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) Farkındalığı: Öğrencilerin eğitimlerinde ÜYZ desteklenmeli ve yönlendirilmelidir. Öğrencilerin bu konuda yalnız bırakıldığı düşünülmektedir. Kurumsal çevrimiçi eğitimlerle ÜYZ'nin nasıl doğru ve etik kullanılabileceği anlatılmalıdır. Öğrencilerin ÜYZ'nin gerçek yaşamda ne işe yarayacağını bilmeleri de bir diğer önemli konudur.

ÜYZ'nin Kullanım Amacı: ÜYZ uygulamaları, dersin konusu ve öğrencilerin “bilişsel etkileşimi” desteklenmelidir. Bu amaçla kullanıldığında ÜYZ'nin eğitim-öğretim süreçlerinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Akademisyenlerin Mesleki Gelişimi ve ÜYZ

ÜYZ Farkındalığı: Öğrencilerin ÜYZ'yi doğru ve etik kullanımı konusunda yönlendirilebilmeleri için öncelikle akademisyenlerin mesleki gelişimlerine ÜYZ dahil edilmelidir.

ÜYZ Kaygısı ve Direnci: ÜYZ'nin öğretmenlerin yerini alacağı söylemi, akademisyenlerde ÜYZ kullanımına yönelik direnci artırmaktadır. Oysaki ÜYZ bilgeliğe [wisdom] sahip değildir. Bir akademisyenin yaşamı boyunca edindiği benzersiz deneyimler, öğrenme-öğretme yaşantıları göz önüne alındığında ÜYZ'den öne çıkan yönleri ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda yüksek kaygı anlamlı görünmemektedir.

Eğitime ÜYZ Entegrasyonunun Etkilerine Dair Belirsizlik: Eğitimde ÜYZ entegrasyonunun öğrencilerin öğrenmelerini, performanslarını artırdığına dair net bulgulara henüz rastlanmamaktadır. Alanyazındaki bu boşluğun yarattığı çelişkili durumda, eğitime ÜYZ entegrasyonunun nedenselliğinin sorgulanması ve konuya ilişkin araştırmaların yoğunlaşması önerilmektedir. Her ne kadar ÜYZ, eğitim alanında kolay ulaşılabilir ve pratik çözümler için anahtar rolde gibi görünse de bu konuda ciddi alt yapı eksiklikleri bulunmaktadır.

2. Yapay Zekâ Etiği ve Yasal Düzenlemeler

2.1. Eğitim-Öğretim:

ÜYZ'nin Etik Kullanımı: ÜYZ kullanarak yapılan ödevlerde özgünlük nasıl belirlenebilir? Öğrencilerin çalışmalara yaratıcı katkı sağlamasının nasıl teşvik edilebileceği ve öğretim elemanlarının bu süreci nasıl denetleyebileceği önemlidir.

İntihal ve Kopyalama: ÜYZ kullanımı ile öğrencilerin kolayca intihal yapma riski ve bunu önlemeye yönelik tedbirler (ör. intihal tespit yazılımları, ÜYZ araçlarının nasıl kullanıldığının şeffaf bir şekilde raporlanması) gerekmektedir.

Öğrencilere ÜYZ Eğitimlerinin Verilmesi: ÜYZ araçlarını nasıl etik ve sorumlu bir şekilde kullanabileceklerini öğretmek için müfredatta yapılması gereken değişiklikler yapılmalıdır. Etik dersleri verilebilir ve YZ kullanım etiği yönergesi hazırlanması iyi olur.

Çalışmaların Orijinalliğini Teşvik Etme: Öğrencilerin ÜYZ'nin ürettiği içeriği doğrudan kullanmak yerine, bunu kendi özgün bakış açıları ve analizleri ile harmanlamaları için teşvik edilmesi, ancak çalışmalarında nerelerde ne ölçüde YZ'dan yararlandıklarını açık olarak belirtmelerinin sağlanması önerilir.

Altyapı ve Eğitim Desteği: Öğretim elemanlarına YZ kullanımının denetimi ve doğrulanması konusunda altyapı ve eğitim desteği verilmesi gereklidir.

YZ Kullanım Yönergeleri: Üniversiteler kendi özgün, eğitimde YZ kullanma kural ve esaslarını belirleyen yönergeler oluşturması yararlı olur. Bu yönergeler Fakülteler, Bölümler ve derslere göre esneklik sağlayarak ve yurt içi ve yurt dışı diğer üniversitelerin benzer belgeleri de incelenerek hazırlanabilir.

Eğitim ve Destek Birimleri: Üniversiteler öğretim elemanları ve öğrencilere YZ kullanımı konusunda eğitim ve destek verecek birimlerin kurulmasını sağlayabilir.

Orijinallik Tanımı: Son gelişmeler ışığında, ileride eğitimde YZ araçlarının kullanımının kaçınılmaz olacağını dikkate alarak orijinallik tanımının tekrar gözden geçirilmesi gerekebilir.

2.2. Araştırma-Yayın

İzin Verilebilecek YZ Kullanım Oranı: Gelecekte araştırma ve yayınlarda YZ kullanımının yaygınlaşacağı düşünülerek, özellikle yayınlarda izin verilebilecek YZ'dan yararlanma düzeyi için kararlar alınması ve bu kararların ülke düzeyinde kurallar bütünü olarak yayınlanması önerilir.

3. Güncel ve yenilikçi teknolojiler ışığında mesleki eğitimin geleceği

3.1. Mesleki gelişim olanakları

Kurumsal altyapı ve laboratuvarlar: Büyük şehirler dışındaki yeni kurulan veya imkânları kısıtlı üniversitelerde teknolojik altyapı eksikliği bulunmaktadır. Uygulama laboratuvarlarına erişim kolay sağlanması gerekir ve sınırlı olan olanaklar genişletilebilir. İmkânların yetersiz olduğu durumlar nedeniyle mesleki potansiyelini köreltmek, ortaya çıkarmak amacıyla daha çok pratik yapma olanağı sağlanmalıdır. Mevcut mesleki potansiyel ise gelişme imkânı bulamadan körelmektedir.

Ağ (Network) Oluşturulması: Kapalı olmayan bir ağ kurmak uzun bir süreç gerektirmektedir. Kapalı bir ağ, ağ kapasitesinin büyük bir kısmını sınırlı sayıda sağlayıcı için ayıran bir ağdır.

Teknolojik Araçlar: Ücretli yazılımlara erişimde zorluklar yaşanmaktadır. Kurumlarda lisans dağılımının nasıl yapıldığı çoğu zaman bizlere bildirilmemekte, bunlara edu uzantılı e-posta ile erişim imkânımız olduğu konusunda da bilgilendirme yapılmamaktadır.

Mesleki gelişim için engeller: Mevcut durumda bahsedilen konular nedeniyle mesleki gelişimde gerileme ve duraklama yaşanmaktadır. Yapılan eğitimler, genellikle birimin zorlamasıyla gerçekleştirilmektedir ve göstermelik yapılmaması gerekmektedir. Eğiticinin eğitimi konusunda, birikimi veya yetkinliği olmayan öğretim elemanları eğitim vermek zorunda kalmaktadır. Farklı alanlarda eğitim verileceği durumlarda, eğiticinin o disiplin hakkında bilgili ve disipline özgü olması gerekmektedir. Alana özgün eğitimler, o konuda uzman kişiler tarafından sağlanmalıdır. Verilen bir eğitim, farklı bir alanda uygulanma olanağı bulamayabilir.

Katılım durumu ve sürekliliğin sağlanması: Birçok hazırlık yapıyor ancak eğitimlere katılım oldukça az olabiliyor.

Meslektaş etkileşimi ile destek: Meslektaşların dayanışması ve birlikte çalışmasına yararlı olmaktadır yenilikleri ve değişiklikleri kabul etmelerinde yararlı olabilir.

3.2. Gerekli Beceriler

Teknoloji okuryazarlığı: Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanma becerisi ve düşünsel esneklik konularında eğitimlerin verilmesi gerekmektedir.

YZ'ye karşı direnç: Özellikle öğretim elemanları, YZ'ye katı bir bakış açısıyla yaklaşmakta, kullanmak istememekte ve yasaklayıcı bir tutum içine girmektedir.

Gelişim sürecinin çıktıları: Uzun zaman almaktadır.

3.3. Olası çözümler

Kurumsal İş birliği: olanak ve altyapısı olan kurumlar arasında iş birliği sağlanmalıdır.

Post-Doktora: Olanakların artırılması yoluyla iş birliği geliştirilmelidir.

Oryantasyon eğitimi: Lisanslı yazılım kullanımları ve yazılımlara erişim konuları aktarılmalıdır.

Çevrimiçi eğitim olanakları: Udeemy, İstanbul Üniversitesi ve SQL programlama dili eğitimleri gibi çevrimiçi kaynaklar değerlendirilmelidir.

Yaratıcılık: Yaratıcılık gerektiren, empatik durumlarda Yapay Zekâ kullanımı yerine rutin işler ve veri analizi alanlarda YZ kullanımı teşvik edilmelidir.

Yeni ödev verme, yeni değerlendirme becerileri konularında yenilikçi yöntemler geliştirilmelidir.

Yenilikçi Teknolojiler: Teknolojiye oynayarak ve deneyerek erişim sağlanmalıdır.

Yapay Zekâ: YZ farkındalığı eğitimi verilmelidir.

Ödüllendirme: Eğitime katılanlara kongre katılımı, kitap talep hakkı, somut katkılar (bilgisayar gibi) ve yenilikçi teknolojilerin sağlanması gibi ödüllendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Ar-Ge: Her alanın özelinde Ar-Ge süreçleri gözetilmelidir.

Karar Alıcılar: Esneklik anlayışının geliştirilmesi önemlidir. Yenilikçi alanların önemi karar alıcılara iletilmelidir.

Kurumsal Merkezler: Öğretme ve Öğrenme Merkezi ve Sürekli Eğitim Merkezi gibi öğretim elemanı mesleki gelişimini destekleyen merkezlerin kapsamı genişletilmeli; öğrencilere yönelik eğitimler, kariyer geliştirme ve yönlendirme programları da eklenmelidir.

Sonuç

Üç raporda da sözü geçen konular özellikle yükseköğretim kurumlarının teknolojik alt yapısını güçlendirmesi, etik ve yasal yaptırımların resmi hale getirilmesi, hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere yönelik farkındalık ve YZ kullanım eğitimlerinin yapılmasına öncelik verilmesidir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının mevcut durumda bahsedilen nedenlerle mesleki gelişiminde gerileme ve duraklama yaşanmaktadır. Bu eğitim programlarını kimin vereceği, kime verileceği, nasıl verileceği ciddi bir şekilde saptanmalı ve katılım durumu ve sürekliliğin sağlanması için gereken ödüllendirme benzeri kararlar alınmasının önemli olduğu belirlenmiştir. Hem mesleki gelişim için etkinlik düzenleyecek kurumsal merkezlerin, hem de teknolojik altyapının yeterli olmadığı durumlar için üniversiteler arası ve YÖMEGA benzeri STK'lar ile kurumların ortaklıklar kurarak konsorsiyumlar oluşturması önerilmektedir.