

IHEC 2021

ABSTRACTS/BİLDİRİ ÖZETLERİ

The 5th International
Higher Education
Studies Conference

October 14-16,2021

5. Uluslararası
Yükseköğretim
Çalışmaları Konferansı
14-16 Ekim 2021



**THE 5th International
Higher Education Studies Conference
October 14-16, 2021**

5. Uluslararası
Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı
14-16 Ekim 2021

**IHEC 2021
ABSTRACTS / BİLDİRİ ÖZETLERİ**

IHEC 2021 ABSTRACTS / BİLDİRİ ÖZETLERİ

İstanbul - Ekim 2021

5. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı Düzenleme Kurulu olarak, özet kitapçığının hazırlanması sırasında desteklerinden dolayı Gökhan Gürsoy'a teşekkür ederiz.

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

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

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

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



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

caretta



Carettta Reklam ve Halkla İlişkiler Tic. Ltd. Şti.

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



IHEC 2021

**THE 5th International
Higher Education Studies Conference
October 14-16, 2021**

5. Uluslararası
Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı
14-16 Ekim 2021

**ABSTRACTS
BİLDİRİ ÖZETLERİ**

Advisory Committee / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Erdal KARAÖZ

Istinye University

Prof. Dr. Peyami ÇELİKCAN

Istinye University

Organizing Committee / Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Ali IŞIK

Istinye University

Prof. Dr. Zeynep KIZILTEPE

Bogazici University/Istinye University ÖĞREM

Prof. Dr. Fatma Nevra SEGGIE

Boğaziçi University

Assoc. Prof. Dr. Serap EMİL

Middle East Technical University

Instructor Dr. Hakan ERGİN

Istanbul University

Dr. Alper ÇALIKOĞLU

Association for Higher Education Studies

Res. Assist. Şahabettin AKŞAB

Gaziantep University

Talip GÜLLE

Istinye University

Melike İŞCAN

Istinye University

Özlem SALI

Istinye University

Elif VARDAR SOLAK

Istinye University

Academic Committee / Bilim Kurulu

Prof. Dr. Zafer ÇELİK

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Prof. Dr. Levent ÜRER

Istinye University

Assoc. Prof. Dr. Ömer ÇALIŞKAN

Yozgat Bozok University

Assoc. Prof. Dr. Armağan ERDOĞAN

Beykoz University

Assoc. Prof. Dr. Murat ESEN
Izmir Kâtip Celebi University

Assoc. Prof. Dr. Sıddıka GİZİR
Mersin University

Assoc. Prof. Dr. Enes GÖK
Karamanoğlu Mehmetbey University

Assoc. Prof. Dr. Gökçe GÖKALP
Middle East Technical University

Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ
Aarhus University

Assoc. Prof. Dr. Bekir S. GÜR
Ankara Yıldırım Beyazıt University

Assoc. Prof. Dr. Hayal KÖKSAL
World Council for Total Quality &
Excellence in Education

Assoc. Prof. Dr. Ömür Hakan KUZU
Selcuk University

Assoc. Prof. Dr. Barış USLU
Canakkale Onsekiz Mart University

Assist. Prof. Dr. M. Cem BABADOĞAN
Ankara University

Assist. Prof. Dr. İsa BAHAT
Ahi Evran University

Assist. Prof. Dr. Elif BENGÜ
Abdullah Gul University

Assist. Prof. Dr. Elif ÇİÇEKLI
Istinye University

Assist. Prof. Dr. Nergis DAMA
Ankara Yıldırım Beyazıt University

Assist. Prof. Dr. Deniz GÜLMEZ
Necmettin Erbakan University

Assist. Prof. Dr. Zeliha ZÜHAL GÜVEN
Necmettin Erbakan University

Assist. Prof. Dr. Ülkü KÖLEMEN
Istinye University

Assist. Prof. Dr. Harun SERPİL
Anadolu University

Assist. Prof. Dr. Mustafa SUNDU
Istinye University

Assist. Prof. Dr. Yasemin TORUN
Istinye University

Instructor Dr. Ebru KILIÇ BEBEK
Ozyegin University

Instructor Dr. Muhammet DAMAR
Dokuz Eylul University

Dr. Meltem AKBULUT YILDIRMIŞ

Dr. Esin Aksay AKSEZER
Koc University

Dr. Burcu ERDEMİR
Middle East Technical University

Dr. Yusuf İkbâl OLDAÇ
Hong Kong Research Council

Res. Assist. Dr. Hilal BÜYÜKGÖZE
Hacettepe University

Res. Assist. Dr. Betül BULUT ŞAHİN
Middle East Technical University

Res. Assist. Dr. Feride ÖKSÜZ GÜL
Istanbul Medeniyet University

Res. Assist. Dr. Yakup ÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey University

Res. Assist. Nagehan PAKDAMAR TÜZGEN
Ibn Haldun University

IHEC PARTICIPANTS AND THEIR COUNTRIES

The 5th International Higher Education Studies Conference (IHEC 2021) hosted 77 researchers from five countries below:

- Bahrain
- Brazil
- United Kingdom
- Turkey
- United States of America

IHEC KATILIMCILARI VE ÜLKELERİ

5. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (IHEC 2021) aşağıdaki beş ülkeden 77 araştırmacıyı ağırlamıştır:

- Amerika Birleşik Devletleri
- Bahreyn
- Brezilya
- Birleşik Krallık
- Türkiye

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

■ KEYNOTE SPEAKERS

Student Perticipation And University Education After The Pandemic Paul Ashwin	14
Connecting The Curriculum With Society: Pedagogical Strategies For Empowering Students, Faculty, And The Community Christine Cress	15

■ PRESENTATIONS / SUNUMLAR

Yükseköğretimde Pandemi Koşullarında, Mezunların İstihdam Edilebilirliği ve Uzaktan Kariyer Rehberliği Emel Ültanır	17
Uzaktan Eğitimde Öğrenme Yönetim Sistemi ve Güvenli Ölçme Uygulaması Seçme: Sistematik Bir İnceleme İsa Bahat, Metin Işık	22
Uluslararası Öğrencilerin Covid-19 Kaynaklı Uzaktan Eğitim Sürecine Katılmalarında Dil Kaynaklı Sorunlar: Öğrenci Görüşleri Zeliha Zühal Güven	27
Türkiye’de Doktora Eğitimi ve İstihdam Edilebilirlik İlişkisi Furkan Uzan, Mete Kurtoğlu	32

Reflections On A Pandemic-Related Disruption To A Preparing Future Faculty Pilot Program in Turkey Emine Süphan Bakkal, Elif Bengü, Yuki Kaneko, Kristin Ann Şendur & Aslıhan Muazzez Ünsal	36
Academic Leadership in the Post-Covid Era For Research and Teaching Practices Büşra Kulakoğlu, Serap Emil, Merve Zayim Kurtay	39
Professional Development Needs of Faculty Members in a Private University in İstanbul Zeynep Kızıltepe, Özlem Salı	43
A Critical Evaluation of a Change Initiative in the School of Ict in a Middle Eastern Higher Education Institution Philippe Pringuet, Philippe Vande Wiele, Anthony Friel	45
Yükseköğretim Öğrencilerinin Kazanması Gereken Kendi Kendine Düzenleyerek Yapılan Öğrenme Yetisi Y. Gürcan Ültanır	49
Covid-19 Pandemisinin Doktora Öğrencileri Üzerindeki Etkisi Metem Kurtoğlu, Gökçe Gökçalp, Mustafa Akkuş, Pelın D. Yıldız, Merve Dökmeci, Dilara Özel	54
Yeniden “Evin Küçük Çocuğu Olmak”: Pandemi Dönemi Lisansüstü Öğrencilerinin Deneyimleri Zafer Çelik, Sümeyye Ayyüce Şahin	59
Strategic Management of Internationalization From the Lenses of International Office Professionals Betül Bulut Şahin, Seda Okur, Serap Emil, Fatma Nevra Seggie	62

What Motivates International Students to Participate in International Scholarships?	
Tugay Durak	66
Dual Degree Master Program in International Higher Education: Initial Experiences of the Partnership Between Boston College and Universidadde Guadalajara	
Fernanda Leal, Hakan Ergin	69
Kadın Öğrencilerin Doktorayı Terk Etme Nedenleri: Hayal Kırıklığı ve Bakım Yüğü	
M. Gamze Bozgöz, Bekir S. Gür	74
Joan Acker'in Perspektifinden Cinsiyetlendirilmiş Kurum Olan Üniversiteye Bakmak	
Duygu Altınoluk	78
Bir Alternatif Üniversite Olarak Kadın Üniversitesi	
Mete Kurtoğlu	82
Covid-19 Pandemisinde Türkiye'de Kadın Akademisyen Olmak	
Aylin Çakıroğlu Çevik	86
Perceptions and Practices of Faculty Members Over Community Service: An Exploratory Case Study	
Yasin Altun	91
Recognition of Prior Learning: Current International Practices and the Best Way Forward for Turkish Higher Education	
Harun Serpil, Mehmet Şengül	95
What do Biology Graduates Say About Their Career Paths After University?	
Seçkin Eroğlu, Esra Eret, Melih Çakar, Algı Demirbaş	98

A Narrative Inquiry Into Gains and Challenges of Industrial Ph.D Projects in Turkey: A Case of Metu	
Bezya Bozyak (<i>Poster Sunum/Poster Presentation</i>)	101
Uluslararasılaşma Sürecinde Yükseköğretim Hizmetleri ve Yönetişim: Küresel ve Ulusal Perspektifler	
Mustafa Ökmen	103
Uluslararası Norm İnşasında Kültürel Benzerlik: Erasmus+'ın AB Bütünleşme Sürecine Etkileri	
Nimet Bulut.	106
20 Yılda Bologna Süreci'nin Türkiye'de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Etkileri	
Armağan Erdoğan, Bütel Bulut Şahin	109
Exploring Student Perception of Emergency Remote Teaching Assessment During the Covid-19 Pandemic	
Ülkü Kölemen, Ali Işık	112
Moving From Face-To-Face to Online Teaching: A Blessing or a Curse?	
İlknur Bayram, Özlem Canaran	114
Exploring the Professional Development Needs of EFL Instructors in Online Teaching	
Mehtap Çiçen Efe, & Yasemin Kırkgöz	118
Challenges in Testing at Preparatory Language Schools: From Directors Views	
Mehmet Şengül, Ali Merç	120

Yükseköğretimin Dönüşümü Bağlamında Sosyal Hizmet Yüksek Lisans Araştırmalarının İncelenmesi	
Canan Neşe Kınıkoğlu, Caner Özdemir	122
Belediyelerin Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Eğitimde İş Birliği: Albiders Projesi Örneği	
Tayyar Selim Ökmen, Selin Akduman	126
Yükseköğretimin Sosyal Boyutu Bağlamında Uluslararası Öğrencilerin Üniversite Yaşamına Etkin Katılımı	
Çiğdem Şahin, Elif İlhan	129
The Assessment of Learners Emotions in Speaking: An İldiodynamic Case Study	
Yasemin Kırkgöz & Mehtap Çiçen Efe.	134
Enhancing Learning Through Integration of Student-Centred Learning Methods	
Rogelio Leandro Jr	136
Culture Does Matter: Exploring the Association Between Organizational Culture and Student Engagement	
Ersan Borhan, Serap Emil	139
Holistic Me: A Case Study of Integrated Approach For Students Wellbeing	
Ceyda Cihan Aydoğdu, Elif Bengü	143
Türkiye’de Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinin Mevcut Durumu	
Dilara Özel, Merve Dökmeci, Gökçe Gökalp, Pelın Dikmen Yıldız, Mustafa Akkuş	146

Yükseköğretim Mezunlarının İdeal Öğretim Elemanının Niteliklerine İlişkin Görüşleri Elif İlhan	150
YKS: Odtü Öğrencileri Deneyiminden “Tercih Etmek” ve “Yerleştirilmek” Arasında Kısa Bir Serüven Besim Can Zırh, Buse Ceren Otaç	154
Combining Leadership Skills With Innovativeness at Universities Hayal Köksal	158
A Critical Evaluation of Leadership Preparedness in a Middle Eastern Tertiary Institution Philippe Pringuet, Philippe Vande Wiele, Anthony Friel	162
Trends in Higher Education in the World Mehmet Şengül, Hanife Hilal Şenay, Fatma Nevra Seggie	165
Çok Kutuplu Dünyada Asya'nın İki Ucu: Çin ve Türk Yükseköğretim Sistemleri Arasındaki Bağlantısallık Yusuf İkbal Oldac, Lili Yang	167
Türkiye'nin Araştırma Ağlarına Entegrasyonu & Bu Ağların Bilimsel Çalışmalara Etkisi: Odtü Örneği Ayşe Işılak, Arsev Umur Aydınoglu	171
Türk Yükseköğreniminde Reform Gündeminde Eksik Halkalar Metin Toprak, Osman Seçkin Akbıyık	177
Türkiye'deki Vakıf Üniversiteleri: Doluluk Oranları ve İlişkili Faktörler Sevgi Kaya Kaşıkçı, Merve Zayim Kurtay	179

KEYNOTE SPEAKERS

STUDENT PARTICIPATION AND UNIVERSITY EDUCATION AFTER THE PANDEMIC

Paul Ashwin

Lancaster University, Lancaster, UK

In this keynote, I will examine two potential futures for student participation and university education following the Covid-19 pandemic. The first future highlights the dangers of the economic arguments dominating our understanding of the purposes of university education given the unexpected social and economic challenges that have arisen in the wake of Covid-19. This is a danger because these arguments support a view that the main purpose of higher education is to ‘signal’ that graduates are worth employing. This view undermines higher education as an educational endeavour because it implies there is nothing special about the knowledge, forms of student participation, or institutional settings offered by universities. It also tends to reinforce inequalities by mistaking social privilege for academic ability in students and institutional prestige for quality in universities. In response, I will offer an alternative future that focuses on understanding the purposes of a university education in terms of students developing transformational relationships to disciplinary and professional knowledge through their participation in higher education and show how this supports a more effective educational response to the global pandemic.

CONNECTING THE CURRICULUM WITH SOCIETY: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR EMPOWERING STUDENTS, FACULTY, AND THE COMMUNITY

Christine Cress

Portland State University, Oregon, USA

This presentation will offer a new pedagogical model of “critical service-learning” that can be adapted to any academic discipline in order to empower student learning, faculty scholarship, and societal success. Colleges and universities help form the talents, values, and mind-sets of students in part by intentionally contributing to the betterment of the communities in which they are situated. Forms of service-learning have been taught for decades around the world focused on teaching civically-related knowledge and skills through problem-based learning to improve communities. In fact, the research outcomes of such experiences are significant across student learning, societal empowerment, and disciplinary scholarship. However, inattention to service-learning pedagogical design and lack of intercultural preparation have led to interactions that can denigrate community members, perpetuate power inequities, and prevent individuals and communities from capacity-building. Given our moment in time, a new set of educational principles is needed to guide academic service-learning. Drawing from the scholarly literature on critical race theory, intercultural communication theory, and social-constructivism, this presentation will deconstruct normative views of “excellence” in academic-based community service and then reconstruct a new pedagogical paradigm of critical service-learning. Specifically, the equity-centered principles of justice, solidarity, and integrity will be operationalized to guide faculty and other higher education professionals in their creation of service-learning curriculum, activities, collaborations, and scholarship. Unfortunately, some faculty fear that such involvement with the community will be viewed as a political statement rather than as a legitimate pedagogy of engagement.

But scores of faculty across the globe have demonstrated that it is possible to teach service-learning courses without promoting a particular ideological bias and while making a significant impact on student learning and positive community change. As such, the presentation will not be a step-by-step scaffold for teaching “how to save the world”. Rather, the intention is to offer a pedagogical framework for community-engaged learning through individual faculty decision-making about the appropriate epistemological mixture of content, activities, engagement, and assessment that can be adapted to any academic discipline.

PRESENTATIONS / SUNUMLAR

YÜKSEKÖĞRETİMDE PANDEMİ KOŞULLARINDA, MEZUNLARIN İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİĞİ VE UZAKTAN KARIYER REHBERLİĞİ

Emel Ültanır

Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye

Günümüzde çoğu üniversite öğrencileri, internet ve teknolojiye ilerlemeden dolayı kapsamlı bilgiye erişimle büyümektedirler (Mechler, 2013). Üniversite mezunlarının, rekabetçi ve sürekli gelişen bir işgücünü yönetme becerilerine sahip, hızlı düşünen ve yenilikçi çalışanlar olması gerekir (Hagel, John, Maggie, Roy, & Wendy, 2014). Bu çalışmanın konusu, pandemi krizi belirsizliğinin yarattığı üniversite mezunlarının istihdam edilebilme belirsizliğinin karşısında uygulanabilecek olan kariyer rehberliği hizmetlerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Bu sorunlara destek vermek için, üniversitelerde kariyer rehberliği hizmetleri, uzaktan bilgisayar destekli kariyer rehberlik sistemleri ile yürütülmektedir. Çalışmanın amacı; yükseköğretimde özellikle pandemi süreci koşullarında kariyer hizmetlerinde yaşanan kariyer kararsızlığı ve mezunların istihdam edilebilirlikleri vurgulamasından hareket edilerek, uzaktan bilgisayar kariyer rehberliği sistemlerinden yararlanabilme gerekliliklerinin değerlendirilmesidir. Bu makalenin yöntemi, niteliksel bir doküman analizi çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmalarlardır (Yıldırım, 1999). Üniversitelerde, kariyer hizmetleri merkezleri, öğrenci başarısında ve kurumsal başarıda önemli bir rol oynar. Bu başarılar sadece akademik performans değil, aynı zamanda mezuniyet sonrası öğrenci kazanımları ve kariyer gidi-

şatını da kapsar. Üniversitelerde kariyer hizmetlerinin birincil amacı, “öğrencilere ve diğer belirli danışanlara kariyer, eğitim, istihdam, girişimsel kararlar ve planları geliştirme, değerlendirme ve veya yerine getirmede yardım etmektir” (NACE, 2016). Bennett, istihdam edilebilirliği, “kariyer ömrü boyunca anlamlı iş bulma, yaratma ve sürdürme yeteneği” olarak tanımlanan bir üst bilişsel kapasite olarak yorumlar (2018, 6). İstihdam edilebilirlik bir sonuç değil, bireyin yeteneklerini özel ve kamu yararı için yaşam boyu kullanmasını kolaylaştıran kariyer geliştirme ilkelerine sahip bir süreçtir (Smith, Bell, Bennett ve McAlpine, 2018). Bu bağlamda, mezun istihdam edilebilirlik modeli, zaman içinde bireysel olarak iş bulma vurgusundan, iş elde etmek için gerekli becerilere sahip olmayı vurgulayan bir modele kaymıştır (Dacré-Pool ve Sewell 2007, 287). İstihdam edilebilirlik uygulamalarının temel ilkeleri içinde “Kariyer gelişimini, kariyer hazırlığını ve kariyer yönetimi becerilerini açıkça ifade etme ihtiyacı bulunmaktadır” (Pegg, Waldock, Hendy-Isaac, & Lawton, 2012). Gati ve Asher (2001), kariyer kararı vermeyi, “insanların uygulanabilir kariyer alternatifleri aradıkları, bunları karşılaştırdıkları ve sonra birini seçtikleri zaman geçirdikleri süreç” olarak tanımlarlar (s. 7). Kariyer geliştirme hizmetleri, kariyer ve öz farkındalığını, kariyer kararlarıyla ilgili öz-anlayışın araştırılmasını, iş piyasasının gerçeklerini ve gelecekteki eğilimleri ve karar verme becerilerini hedefleyebilir (Brown, 2012). Günümüzde uzaktan eğitim, “eğitmen ve öğrenciler coğrafi olarak ayrıldığında, akademik derslerin ve tüm lisans programlarının sağlanması” olarak tanımlanır (Schwitzer, Ancis, & Brown, 2001, s. 12). Orta öğretim ve lise sonrası eğitim kurumları tarafından kullanılan bilgisayar destekli kariyer rehberlik sistemleri (BDKRS), öz değerlendirme ve kariyer araştırma bilgileri sağlamak için tasarlanmış etkileşimli yazılım programlarıdır (Brown, 2003; Gati, 1996). 2020 Covid-19 Salgın Krizinde, okullarda ve üniversitelerde kariyer rehberliği ve kariyer öğrenme programları gibi kariyer geliştirme hizmetleri, sosyal ve ekonomik kargaşa döneminde risk altına girdiler. Bu hizmetler, gençlik ve yetişkin öğretim merkezlerinde, kamu istihdam hizmetlerinde ve diğer kariyer rehberlik merkezlerinde sağlanmaktadır (Cedefop, 2020). İstihdam edilebilirlikle ilgili bir araştırma sekiz ülke ve dört kıtadan 19 kurumda üniversiteler arası röportaj gerçekleştirilmiştir. Bulgularda a) istihdam

edilebilirliğin geliştirilmesinin müfredata yerleştirilerek üniversite kültürünün bir parçası olması ve kurumsal desteğin sağlanması için güçlü bir inanç gerektiğini; b) akademisyenlerin öğrencilerin genel istihdam edilebilirlikleri ve akademik başarıları ilişkilerini anlamada eksikliklerinin olduğunu; c) son yıllarda kariyer rehberliği hizmetlerine yönelik daha yerleşik yaklaşımların ortaya çıkmasıyla, kariyer hizmetlerindeki görevlilerin uzmanlığı tanındı. İstihdam edilebilirlik konusu, yükseköğretim öğrencilerinin gündemi oldu (Smith, Bell, Bennett ve McAlpine, 2018). Pandemi konusunda yapılan bir araştırmada anket verileri 73 ülkeden toplandı. Pek çok ülkede kariyer rehberliği hizmetleri için fiziksel ortamdan çevrimiçi ortama uyarlanırken yenilikçi uygulamalar ortaya çıkmıştır. Pandemi, sosyal ve ekonomik belirsizliği tetikleyerek, kariyer ve işgücü piyasası bilgileri, bireysel kariyer danışması ve psiko-sosyal destek için kariyer rehberlik hizmeti talebine artış getirdi. Kariyer rehberliğinin mesleki ve yüksek öğretime katılımı artırmak, eğitime verimli yatırım, beceri geliştirme, işgücü piyasası verimliliği ile sosyal içerme ve uyum sağlayıcı toparlanma yarattığı doğrulandı (Cedefop, 2020). Başarılı istihdam edilebilirlik gelişimi, kariyer uzmanları ve akademik personel arasındaki işbirliğini içermektedir. Eğitim, kariyerler, öğretim ve istihdam sağlayıcılar ve paydaşların, yurttaşların etkili yaşam boyu öğrenmelerini ve sürekli beceriler kazanmalarını yaygınlaştırarak onları daha iyi hazırlamak ve desteklemek için birlikte çalışmaları zorunludur (Hillage ve Pollard, 1998). Uzaktan kariyer rehberlik sistemleri, pandemi döneminde yükseköğretim öğrencilerinin kariyer hizmetlerini karşılamak için idealdir. Başka bir ifadeyle, kariyer rehberliği hizmetleri, bilgi sunumundan teknoloji kullanılarak geliştirilmiş, hizmetlerle bütünleşmiş ve yeterli kariyer yönetimi becerileri geliştirme stratejileriyle desteklenen daha işbirlikçi yaklaşımlara doğru ilerleyen kariyer rehberliği geliştirmeye yönelik eylemleri içerebilir.

KAYNAKÇA

- Bennett, D. (2018). Embedding EmployABILITY Thinking Across Australian Higher Education. Canberra: Australian Government Department of Education

and Training.

- Brown, D. (2003). Career information, career counseling, and career development (8th Ed.). Boston, MA: Boston & Allyn & Bacon.
- Brown, D. (2012). Career information, career counseling, and career development (10th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Cedefop; European Commission; ETF; ICCDPP; ILO; OECD; UNESCO (2020). Career guidance policy and practice in the pandemic: Results of a joint international survey June to August 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>.
- Dacré-Pool, L, & Sewell, P. (2007). The Key to Employability: Developing a Practical Model of Graduate Employability. *Education + Training*, 49(4): 277–289.
- Gati, I. (1996). Computer-assisted career counseling: Challenges and prospects. In M. L. Savickas & W. B.
- Walsh (Eds), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 169-190), Palo Alto: CA: Davies-Black.
- Gati, I, & Asher, I. (2001). The PIC Model for career decision making: Prescreening, In-depth exploration, and
- choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds), *Contemporary models in vocational psychology* (pp 7-54),
- Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hagel, J, Brown, J. S., Wooll, M., Mathew, R. & Tsu. (2014). *The Lifetime Learner: A Journey through the Future of Postsecondary Education*: Deloitte University Press.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. Research Report RR85. London: Department for Education and Employment.
- Mechler, H. (2013). *Off our lawns out of our basement: How we (mis)*

understand millennial generation. *Journal of College and Character*, 14(4): 357-364.

- National Association of Colleges and Employers. (2016). Professional standarts for college and university career services. <http://www.naceweb.org/uploadedfiles/files/2016/publications/product/professional-standarts/2016-nace-professional-standarts-for-cellege-and-university-career-services.pdf>.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S. & Lawton, R. (2012). *Pedagogy for Employability*. United Kingdom.
- Schwitzer, A. M., Ancis, J. R., & Brown, N. (2001). *Promoting Student Learning and Student Development at a Distance*. Lanham, MD: University Press of American.
- Smith, M., Bell, K., Bennett, D., & McAlpine, A. (2018). *Employability in a Global Context: Evolving Policy and Practice in Employability, Work Integrated Learning, and Career Development Learning*. Faculty of Social Sciences-Papers. 4445. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4445>.
- Yıldırım., A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23:7-17.

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ VE GÜVENLİ ÖLÇME UYGULAMASI SEÇME: SİSTEMATİK BİR İNCELEME

İsa Bahat, & Metin Işık

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

Covid-19 salgını, tüm dünyada ve ülkemizde yaşam pratiklerini değiştirmiştir. Bu değişim aynı zamanda eğitim-öğretim ortamlarını da etkilemiş, yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan bu durum eğitim kurumlarında da hızlı bir değişimi zorunlu hale getirmiştir. Yükseköğretim kurumları da bu değişimden etkilenmiştir. Birçok üniversite hazırlıksız yakalandığı bu sorunu kendi öz kaynakları ile çözüme kavuşturmaya çalışırken, diğerleri ise hizmet satın alma ya da kiralama ile bu süreci işletmektedir. Yükseköğretim Kurulu'nun yaptığı açıklamalarda Covid-19 salgını bittikten sonra da uzaktan eğitimin yükseköğretimin bir parçası olarak kalacağını ve eğitim-öğretimde uygulanmaya devam edeceğini ifade etmiştir. Bu araştırmayla amaç, yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitimde kullanacakları çevrimiçi uygulamaları (Öğrenme yönetim sistemi, uzaktan güvenli ölçme uygulamaları) belirlenen ölçütlere göre karşılaştırmak ve yükseköğretim kurumlarının gereksinimlerine yanıt verecek sistematik bir çözüm önerisinde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda dünyada ve Türkiye'de en fazla kullanılan öğrenme yönetim sistemleri yükseköğretim kurumlarının web siteleri ziyaret edilerek belirlenmiş ve öne çıkan uygulamalar özellikleriyle karşılaştırılarak inceleme sonuçları sunulmuştur. Aynı şekilde dünyada ve Türkiye'de kullanılan uzaktan güvenli çevrimiçi ölçme uygulamaları da belirlenerek sistematik bir şekilde raporlanmıştır. Çalışmanın teorik bölümünde ise uzaktan eğitim, Türkiye'de ve dünyada uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde kullanılan çevrimiçi araçlar- Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme yönetim sistemlerinin (moodle, alms, MS Teams, Blackboard,

UZEP, Mergen, Google Classroom, Canvas, Sakai ve diğerleri) karşılaştırılması ile uzaktan çevrimiçi güvenli ölçme uygulamaları (honorlock, ProctorU, Proctorio, Examity, Respondus, Biosig-ID, Proctor 360) özellikleri incelenmiş ve karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur. Tüm dünyada ve Türkiye’de Covid 19 salgını sürecinde birçok eğitim kurumu ve üniversite Çevrimiçi Öğrenme Yönetim Sistemi (Online Learning Management System – OLMS) olarak internet tabanlı öğrenme yönetim sistemlerini (Moodle, Sakai, Dokeos, Efront, Canvas ve Google Classroom) öğrenmeyi iyileştirmek, öğrencilere daha iyi hizmet vermek, dijital cihazları kullanarak öğretim ve öğrenim ortamının niteliğini artırmak için kullanılmaktadır. Türkiye ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretime düzeylerinde ise uzaktan eğitimde Moodle, Sakai, Canvas, Google Classroom, Ahi Yeterliğe Dayalı Eğitim Platformu (AYDEP), ALMS, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi açık kaynak kodlu, lisanslı ya da eğitim kurumunun kendisinin geliştirdiği çevrimiçi öğrenme yönetim sistemi kullanılmaktadır. Kullanılan uygulamaların tercihinde ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak Covid-19 salgının getirdiği zorunluluklar doğrultusunda uzaktan eğitimde kullanılacak uygulamaların tercihinde hızlı karar vermek ve çözüm üretmek zorunda kalan eğitim kurumları uzaktan eğitim sürecine geçişte zorluklar yaşamışlardır. Bu çalışma ile uzaktan eğitim sürecinde gereksinim duyulacak çevrimiçi araçlar (öğrenme yönetim sistemleri, uzaktan güvenli ölçme uygulamaları) özellikleri ve kullanım alanlarıyla birlikte ortaya konulmuştur. Çalışmada Türkiye ve dünya yükseköğretiminde en fazla kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin kullanım sıklığı ve temel özellikleri ile uzaktan güvenli ölçmeyi sağlayan uygulamalara ait özellikler karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Sunulan istatistik ve karşılaştırma verileri ile eğitim kurumları kendileri için en uygun çözümü belirleyebilecek ve kullanabilecektir. Bunun sonucunda kaynak israfı önlenerek, eğitim kurumunun gereksinimlerine uygun çözümler üretilecek ve uzaktan güvenli ölçme sağlanarak öğrenme kayıplarının önüne geçilebilecektir. Uzaktan gözetimsiz ölçmenin ortaya çıkaracağı aşırma, denklik sorunu ve öğrenme kayıpları da böylelikle büyük oranda giderilebilecektir. Bu çalışma uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin çeşitliliği konusunda eğitim kurumları için öğretimde hangi uygulamanın en uygun olduğunun seçiminde yol gösterici ola-

çaktır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde en sorunlu alan olarak görülen gözetimsiz ölçmeye ilişkin arayışlara da rehber oluşturacaktır.

KAYNAKÇA

- Aldheleai, H. F., Bokhari, M. U. & Alammari, A. (2017). Overview of cloud-based learning management system. *International Journal of Computer Applications*, 162(11): 41-46.
- Allen, I. E., and Seaman, J. (2006). *Growing by degrees: Online education in the United States, 2005*. Sloan Consortium (NJ1).
- ALMS. (2021). *Advancity Learning Management System (ALMS)*. <https://alms.com.tr/> 10.04.2021.
- Altun, A., Gülbahar, Y. & Madran, O. (2008). Use of a Content Management System for Blended Learning: Perceptions of Pre-Service Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4): 138–53.
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten öğrenen rollerinin belirlenmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 85-124.
- Coates, H., James, R. & Baldwin, G. (2005). A Critical Examination of the Effects of Learning Management Systems on University Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 11(1): 19–36. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2005.9967137>
- Conrad, D. (2006). E-Learning and social change: An apparent contradiction. In M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age* (pp. 21–33). New York: Nova Science Publishers.
- Demirer, V. (2020). Uzaktan eğitim yöntem, model ve yaklaşımlar. <https://kalite.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/459/files/uzaktan-egitim-yontem-model-ve-yaklasimlar-bilgilendirme-sunumu-29072020.pdf>.

- Embi M. A. & Adun, M. N. (2010). In E-Pembelajaran Di IPTA Malaysia, 1st Ed, UKM Bangi., Malaysia: Pusat Pembangunan Akademik Universiti Kebangsaan Malaysia & Jabatan Pengajian Tinggi Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia.
- Eom, S. B. (2014). Understanding eLearners' satisfaction with Learning Management Systems. Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology, 16(2): 3–6. <http://www.i-jet.org/PAPER>.
- Epping, R. J. (2010). Innovative use of blackboard [r] to assess laboratory skills. Journal of Learning Design, 3(3): 32-36.
- Jurubescu, T. (2008). Learning Content Management Systems. Informatica Economica, 12(4): 91–94.
- Kasim, N. N. M. & Khalid, F. (2016). Choosing the right learning management system (LMS) for the higher education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 11(6): 55-61.
- Khan, A. R. & Qudrah-Ullah, H. (2020). Adoption of LMS in Higher Educational Institutions of the Middle East.
- Morris, J. (2004). Features and functions are merely trifles in the selection of a course management system. The Journal Technological Horizons In Education, 31(11): 24.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. Contemporary Security Policy, 41(3): 492- 505.
- Nasser, R., Cherif, M. & Romanowski, M. (2011). Factors That Impact Student Usage of the Learning. Management System in Qatari Schools. International Review of Research in Open and Distance Learning, 12(6): 39–62.
- Priyanto, A. D. (2009, April 15). Facilitating Language Learning with LMS: (A Brief Review on Blackboard and Moodle) [online]. <http://agusdepe.staff.uns.ac.id/2009/04/06/facilitatinglanguage-learning-with-lms-a-brief-review-on-blackboard-andmoodle/>.
- Srichanyachon, N. (2014). Efl Learners' Perceptions of Using LMS. Turkish Online Journal of Educational Technology, 13(4): 30–35.

- Stantchev, V., Colomo-Palacios, R., Soto-Acosta, P. & Misra, S. (2014). Learning management systems and cloud file hosting services:A study on students' acceptance. *Computers in Human Behavior*, 31(2014): 612-619.
- United Nations (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- UNICEF. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on education. https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_COVID-19_pandemic_on_education.
- Wichadee, S. (2015). Factors related to faculty members' attitude and adoption of a learning management system. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4): 53–61.
- Yunus, H. (2021). Online Learning Management System (OLMS) in Indonesian Higher Education: Investigating Benefits and Obstacles. *P-JEIS: Parahikma Journal of Education and Integrated Sciences*, 1(1): 1-8.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN COVID-19 KAYNAKLI UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE KATILIMLARINDA DİL KAYNAKLI SORUNLAR: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Zeliha Zühal Güven

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye

Türkiye’de uluslararası öğrencilerin sayısı son yıllarda giderek artmaktadır. Uluslararası öğrenci olmanın yol açtığı genel sorunlara ek olarak öğrenim gördükleri ülkelere özgü güçlükler yaşayan bu öğrenciler COVID-19 kaynaklı olağandışı koşulların getirdiği yeni sorunlarla başa çıkmak zorunda kalmışlardır. Alanyazında yer alan çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre uluslararası öğrenciler bu süreçte bürokratik, psikolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel sorunların yanı sıra uzaktan eğitim kaynaklı pek çok olumsuzluğa maruz kalmışlardır (European Commission, t.y.; Chen, Li, Wu, & Tong, 2020). Son iki yıl içinde küresel salgın nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim süreci hakkında yurt içi ve yurt dışı alanyazında çok sayıda çalışmanın yer almasına rağmen, özellikle yurt içi alanyazında COVID-19 salgın sürecinde uluslararası öğrencileri kapsayan araştırma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir (Saatçi & Aksu, 2020; Elemo, Ahmed, Kara, & Zerkeshi, 2021). Yüz yüze eğitim aldıkları ortamlarda dil kaynaklı çeşitli sorunlar yaşadığı bilinen uluslararası öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde karşılaşmış olabilecekleri anlama/ anlatma becerileri kaynaklı güçlüklerin belirlenmesinin durum ve sorun analizi bağlamında alana katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu çalışma uluslararası öğrencilerin COVID-19 kaynaklı uzaktan eğitim sürecine katılımlarında dil kaynaklı olası durum ve sorunları araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022 başlıklı raporda üniversitelerinin yurtdışında tanınırlığı ve kalitesinin artırılması birinci temel politika olarak belirlenmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2017). Türkiye’deki uluslararası öğren-

cilerin çoğu öğretim dili Türkçe olan üniversitelerde eğitim gördükleri için özellikle son yıllarda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi üzerine yapılan çalışmaların sayısında dikkate değer bir artış gözlenmektedir (Çiftçi & Demirci, 2018; Demir, 2017; Erişti, Polat & Erdem, 2018). Genellikle alanda karşılaşılan sorunların ele aldığı bu çalışmalarda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Öte yandan, COVID-19 kaynaklı uzaktan eğitim süreci yükseköğretimde çeşitli sorunların yaşanmasına neden olmuştur (Erhan & Gümüş, 2020; Karadağ & Yücel, 2020; Novikov, 2020). Bu çalışmalarda, öğretim yöntem ve teknikleri, ders içerikleri, sınavlar ve değerlendirmeler gibi çeşitli bileşenler bağlamında uzaktan eğitim programlarının gözden geçirilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Araştırmada yöntem olarak nitel yaklaşım içinde yer alan derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Konya'da eğitim gören 9 farklı ülke vatandaşı 14 uluslararası yükseköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ses kaydı, görüşme notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılar ile ilgili demografik bilgilere yönelik soruların yanı sıra Covid-19 sürecine dayalı uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları dil kaynaklı sorunlar hakkında düşünceleri ve önerilerini belirlemek için hazırlanmış yedi adet açık uçlu soru yer almıştır. Araştırmada elde edilen verilerin içerik çözümlemesi tekniği ile çözümlenmiş, dört ana tema ve bu temalara ait kategoriler belirlenmiştir. Araştırmanın veri çözümleme sürecinden elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrencilerin COVID-19 kaynaklı eğitim sürecinde karşılaştıkları dil kaynaklı sorunlar Anlama/Alma Becerileri, Anlatma/Üretme Becerileri, Uzaktan Eğitim Programları ve Öneriler olarak adlandırılan dört ana tema altında ele alınmıştır. Katılımcıların özellikle eş zamanlı derslerde dinlediklerini anlamada sorunlar yaşadığı, power point sunularındaki uzun metinleri hem okuyup hem de dinlemek zorunda kaldıkları için öğrenmelerinin olumsuz olarak etkilendiği görülmüştür. Anlatma/Üretme Becerileri temasında özellikle yazma becerilerinde kendilerini yetersiz hissettikleri, ana dil olarak Türkçe konuşan öğrencilerle bir arada olamadıkları için konuşma becerilerinin gelişmediği, önceki yıllara göre gerilediği, ilk yıl öğrencilerinin sosyal öğrenme ortamında Türkçe kullanma fırsatı yaşamadık-

ları için konuşmada önemli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, iletişim temelli dil öğrenme, sosyal öğrenme gibi ortamlardan mahrum kalmanın öğrenciler tarafından önemli sorunlar olarak dile getirildiği görülmüştür. Uzaktan Eğitim Programları teması altında ise öğretim elemanlarının eş zamanlı derslerde yoğun yazılı ve sözlü bilgi aktarımında bulunması, derslerin sadece sunum temelli işlenmesi, sınavlarda sorulan sorulara cevap vermek için ayrılan sürenin yetersiz olması, zaten eksikleri olan yazma becerileri nedeniyle sınavlarda yeterli performans sergilenememesi başlıca sorunlar olarak belirlenmiştir. Öte yandan sisteme yüklenen ek materyaller ve önerilen kaynaklar sayesinde katılımcıların okuma becerilerinin geliştiğini düşünmeleri olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde dil kaynaklı sorunlara çözüm önerileri arasında öğretim yılı başlamadan önce çeşitli okuma ve dinleme materyalleri verilerek ön hazırlık yapılması, akademik yazma konusunda ders videoları hazırlanması, konuşma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunması için ana dili Türkçe olan öğrenciler ile bir araya gelmelerini sağlayacak ödevler verilmesi yer almaktadır. Katılımcıların gerek yüz yüze görüşmelerde gerekse görüşme formunda dile getirdiği ifadelerde Türkçe öğreniminde yaşadıkları sorunların çözülmesi konusunda istekli ve talepkâr olmaları dikkate değer bulunmuştur. Uluslararası öğrenci olmanın getirdiği çeşitli sorunların COVID-19 kaynaklı ani ve beklenmedik bir uzaktan eğitim süreci yaşanması nedeniyle daha da güçleştiği görülmektedir. Çeşitli şekillerde gündemde olsa da özellikle eğitim programları açısından yükseköğretim kurumlarının ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitime hazır olmadığı dikkate alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi konusunda eksikleri olan uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilerden daha farklı sorunlar yaşamaları öngörülebilir bir durumdur. Özellikle anlatma/üretme (konuşma ve yazma) becerileri konusunda zorluk yaşayan katılımcıların eş zamanlı dersleri dinleme ve anlamada önemli güçlüklerle karşılaşmış olmaları, ana dili Türkçe olan öğrencilerle iletişim temelli dil öğrenme fırsatlarının olmaması, sosyal öğrenmenin sağladığı paylaşım ve dayanışmaya dayalı doğal ve akıcı dil kullanımından mahrum kalmaları önemli sorunlardır. Üniversitelerin yurtdışında tanınırlığı ve kalitesinin artırılmasının önemi dikkate alındığında, son yıllarda sayısı giderek artan uluslararası öğrencilerin yükse-

köğretime katılımlarını kolaylaştıracak ve hızlandıracak dil öğretim programlarına acilen ihtiyaç vardır. Bu programlar yüz yüze, uzaktan ve karma (harmanlanmış/hibrid) olmak üzere çeşitlendirilmeli ve alanyazın özellikle deneysel araştırmalarla zenginleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Chen J. H., Li Y., Wu, A. M. S., & Tong, K. K. (2020) The overlooked minority: Mental health of international students worldwide under the COVID-19 pandemic and beyond. *Asian Journal of Psychiatry*, 54 (Article No: 102333). <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102333>.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies Language/Literature*,13(28): 265-339.
- Demir, D. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 469372). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Elemen, A. S., Ahmed, A. H., Kara, E., & Zerkeshi, M. K. (2021). The fear of COVID-19 and flourishing: Assessing the mediating role of control in international students. *International Journal of Mental Health Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00522-1>.
- Erhan, Ç., & Gümüş, Ş. (2020). Küresel salgın sonrasında yükseköğretimde fırsatlar ve riskler: Yükseköğretimin geleceği. M. Şeker, A. Özer, C. Korkut (Ed.). *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği içinde* (s.194-209). TDV Yayın ve Matbaacılık.
- Erişti, B., Polat, M., & Erdem, C. (2018). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma: Uluslararası Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Ders Veren Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2): 352-375.
- European Commission (t.y.). *Second EMN/OECD inform: Impact of COVID-19 on international students in EU and OECD member states*.

- https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/default/files/00_eu_inform2_students_final_en.pdf .
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2): 181–192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>.
- Saatçi, G., & Aksu, M. (2020). Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin koronavirüs algılarını metafor yolu ile tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Journal of Awareness*, 4: 617-630. <https://doi.org/10.26809/joa.5.042>.
- Novikov, P. (2020). Impact of COVID-19 emergency transition to on-line learning onto the international students' perceptions of educational process at Russian university. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3): 270-302. <https://www.learntechlib.org/p/217752/>.
- Yükseköğretim Kurulu (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf.

TÜRKİYE’DE DOKTORA EĞİTİMİ VE İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK İLİŞKİSİ

Furkan Uzan, & Mete Kurtoğlu

Southampton Üniversitesi, Southampton, Birleşik Krallık
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Doktora eğitimi, lisansüstü eğitim sürecinin, bireylerin özgün ve ileri düzeyde bilimsel araştırma yapmalarına ve bir araştırma alanında üst düzey bilgi birikimiyle uzmanlaşmalarına olanak sağlayan en kritik aşamasıdır. Bu kritik aşamanın yapısı, anlamı ve amacı yirmi birinci yüzyılın başından itibaren ciddi şekilde sorgulanmakta ve tartışılmaktadır. Bu tartışmalara neden olan ve yön veren iki kayda değer neden vardır. Bunlardan ilki, çağımızın artık bir “bilgi ekonomisi” çağı olduğu ve bilginin sosyo-ekonomik kalkınmanın kilit belirleyicilerinden olduğu görüşüdür (Kehm, 2006; Nerad, 2010; Cuthbert & Molla, 2015; Shin, Kehm & Jones, 2018). Güncel ve orijinal bilgi üretmenin önemini vurgulayan bu görüş aynı zamanda çağdaş bilgi üretimi sürecinin eskisi gibi “araştırmacıların arzularına göre” belirlenmesi ve yürütülmesi yerine toplumun ihtiyaçları ile daha angaje olarak yürütülmesi gerekliliğini savunmaktadır (Kehm, 2007; Nerad & Evans, 2014). Öte yandan, bilgi ekonomisi görüşü etrafında toplananların dile getirdiği mezunları akademi dışı işlere de uygun şekilde yetiştirme gerekliliği, günümüzde doktora eğitiminde yaşanan kitleselleşme ve akademik pozisyonların sayısının bu kitleselleşmeye aynı oranda cevap verememesi nedeniyle daha yüksek sesle dile getirilmektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde ve genellikle sosyal bilimler alanında yaşanan bu daralma, araştırmalarla iyi bir şekilde belgelenmiştir (Sauer mann & Roach, 2012; Fitzenberger & Schulze 2014; Van der Weijden, Teelken, de Boer & Drost, 2016; Hancock, 2019). Bununla birlikte ilgili çalışmalar, akademiye az sayıda pozisyon için artan talebi ve yoğun rekabeti vurgulamaktadır (Acker & Haque, 2017; Gu, Levin & Luo, 2018; Hladchenko &

Westerheijden, 2019). Arz-talep dengesizliği olarak da ifade edilen bu yoğun rekabete dayalı akademik pozisyonların biçimleri değişmiş ve uzun süreli, güvenli ve tatmin edici sözleşmeler yerini daha az ücretli, geçici ve kısa süreli sözleşmelere bırakmıştır (Field & Jones, 2016; Walters, Zarifa & Etmanski 2020). Bu bilgiler ışığında, doktora eğitiminin yapısında mezunların istihdam edilebilirliğini de önceleyen bir reform yapılması gerekliliği yoğun şekilde tartışılmaktadır. Doktora öğrencilerini akademi dışındaki işlere de hazırlayacak şekilde mezun etmek, bu tartışmaların odağını oluşturmaktadır. Doktora eğitiminin yapısını, anlamını ve işlevini yeniden düşünme ve düzenleme ihtiyacı ve bu ihtiyaç üzerine yapılan tartışmalar sonucunda ABD ve Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde politika yapıcılar ve ilgili paydaşlar çeşitli düzenlemeleri uygulamaya koymuştur. Söz konusu arz-talep dengesizliğinin "arz" tarafını gözeterek yapılan bu düzenlemeler, temel olarak i) programların yapısında yapılan düzenlemeler, ii) çağdaş becerilerin belirlenmesi ve edinilmesi için yapılan düzenlemeler, iii) beceri söyleminin ötesinde yapılan düzenlemeler olarak üç grupta incelenebilir. Türkiye'de ise, 2006 yılında başlatılan hızlı genişleme politikasına bağlı olarak, izleyen yıllar içerisinde doktora öğrencisi sayısı da hızla artmıştır. Ancak başta Anglofon ülkeler olmak üzere birçok ülkede yürütülen doktora eğitiminin yapısındaki reform tartışmaları henüz Türkiye'de kapsamlı çalışmalarla yürütülmemiştir. Bu nedenle, profesyonel doktora ve endüstriyel doktora gibi sonradan kurulan program türleri Türkiye'de henüz uygulamaya geçmemiş, yeni açılan üniversiteler dahil birçok üniversite kahir ekseriyetle geleneksel yapı olarak görülen yapıyı takip etmiştir. Fakat bununla birlikte, YÖK ve TÜBİTAK bünyesinde üniversite-sanayi iş birliğini doktora düzeyinde desteklemek amacıyla birtakım burs programları yürütülmektedir. Araştırma, söz konusu alandaki eksikliği gidermek ve yeni tartışmaların yürütülmesine bir dayanak noktası oluşturmak amacı ile, ekseriyetle ikincil verilere dayalı olarak Türkiye'de doktora eğitiminin mezunların istihdam edilebilirliği noktasında güncel durumunun bir tasvirini yapmak ve yakın gelecek için öncelikle ve hızla ele alınması gereken konu ve sorunlara ışık tutmaya çalışacaktır.

KAYNAKÇA

- Acker, S., Haque, E., & Webber, M. (2016). The two faces of flexibility: Careers and jobs in contemporary academe. *Flexible futures*, 51-60.
- Cuthbert, D., & Molla, T. (2015). PhD crisis discourse: a critical approach to the framing of the problem and some Australian 'solutions.' *Higher Education*, 69: 33–53.
- Field, C., & Jones, G. (2016). A survey of sessional faculty in Ontario publicly-funded universities. Report to the Ontario Ministry of Advanced Education and Skills Development. Centre for the Study of Canadian and Higher Education.
- Fitzenberger, B., & Schulze, U. (2014). Up or out: Research incentives and career prospects of postdocs in Germany. *German Economic Review*, 15(2): 287–328.
- Gu, J., Levin, J.S., & Luo, Y. (2018). Reproducing “academic successors” or cultivating “versatile experts”: influences of doctoral training on career expectations of Chinese PhD students. *Higher Education*, 76: 427–447.
- Hancock, S. (2019). A future in the knowledge economy? Analysing the career strategies of doctoral scientists through the principles of game theory. *Higher Education*, 78: 33–49.
- Hladchenko, M., & Westerheijden, D.F. (2019). The self-concept of Ukrainian doctoral students: Means–ends decoupling at the state level. *Higher Education Quarterly*, 73: 182–197.
- Kehm, B. M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. *Wenner Gren International Series*, 83, 67.
- Kehm, B.M. (2007). Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes. *Eur J Education*, 42: 307–319.
- Nerad, M. (2010). Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide. *Research Institute for Higher Education Hiroshima University*, 7, 769.
- Nerad, M., & Evans, B. (2014). Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide.

Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

- Sauermann, H., & Roach, M. (2012). Science PhD Career Preferences: Levels, Changes, and Advisor Encouragement. PLoS ONE 7, e36307.
- Shin, J. C., Kehm, B. M., & Jones, G.A. (Eds.). (2018). Doctoral Education for the Knowledge Society: Convergence or Divergence in National Approaches?, Knowledge Studies in Higher Education.
- Springer International Publishing, Cham. van der Weijden, I., Teelken, C., de Boer, M., & Drost, M. (2016). Career satisfaction of postdoctoral researchers in relation to their expectations for the future. Higher Education, 72(1): 25-40.
- Walters, D., Zarifa, D., & Etmanski, B. (2020). Employment in Academia: To What Extent Are Recent Doctoral Graduates of Various Fields of Study Obtaining Permanent Versus Temporary Academic Jobs in Canada? Higher Education Policy.

REFLECTIONS ON A PANDEMIC-RELATED DISRUPTION TO A PREPARING FUTURE FACULTY PILOT PROGRAM IN TURKEY

**Emine Süphan Bakkal, Elif Bengü, Yuki Kaneko, Kristin Ann Şendur, &
Aslıhan Muazzez Ünsal**

Abdullah Gül University, Kayseri, Turkey
Sabancı University, İstanbul, Turkey

University faculty members simultaneously hold multiple roles in teaching, research and service. Universities worldwide are rapidly building support systems to prepare graduate students for their future roles through a combination of seminars, mentoring, and practical experiences (DeNeef, 2002; Rozaitis et al., 2020). One way of preparing graduate students for these roles is through the Preparing Future Faculty (PFF) program. There is, however, little support in Turkey to prepare graduate students for faculty roles and responsibilities in research, teaching and service at the beginning of their careers (Kabakci & Odabasi, 2008). To address this gap, two mid-sized universities in Turkey modified a Preparing Future Faculty (PFF) program for the Turkish context. This flagship program was established to focus on teaching and service since the results of focus groups conducted with graduate students at the two universities primarily indicated interest in these areas. This program may also spur similar support systems at other universities in Turkey since the outcome and the resources developed will be shared in collaboration with other Turkish universities. In this study, we investigate the perceived needs of graduate students who intend to pursue an academic career. We also investigate participants' perception about the usefulness of the program. To address our questions, we conducted focus groups with graduate students to explore their perceived needs. We also collected students' seminar-based reflections and a post-seminar survey to identify participants' perceptions

of the program. Based on the focus group results, we first organized a small-scale pilot program at a mid-sized private university in Istanbul, Turkey, designed to address some of the teaching-related needs of the graduate students based on the focus group outcomes. This ‘Teaching Seminar Program’ (TSP) consisted of a total of six participatory seminars (2-2.5 hours each) between November 2019 and August 2020. 10 graduate students from two faculties participated in the program as fellows, and received certificates upon successful completion of the program. All concurrently taught or otherwise supported large first-year courses. They completed a reflection after each seminar that connected the seminar contents to their teaching practices. All seminars were facilitated by one of the project members except the final seminar. The first three seminars were given on campus in a face-to-face setting. However, the university’s abrupt shift to online education in March 2020 due to the pandemic prompted the Program to be adapted and continue online. The findings of our pilot program indicate that there is substantial demand for such a program and the graduate students found these seminars valuable for their future roles. Moreover, in the post-program survey, students reported that their teaching skills have improved. In our future research, we intend to empirically test this anecdotal feedback. We anticipate that the full-scale PFF program may better equip graduate students at Turkish universities for an academic job search, and provide the potential for greater success and guidance for their first faculty positions. Such a program in turn also contributes to improving undergraduate education at Turkish universities. Finally, we also aim to create a networking community among graduate students, through which they will support each other and share experiences and resources throughout their careers. In this presentation, we will reflect on the implementation of one such program in Turkey as well as the changes made to move this pilot program online and students’ experiences with this new mode. We make recommendations for benefitting from these changes in the resulting program.

REFERENCES

- DeNeed, A. L. (2002). The Preparing Future Faculty Program: What Difference Does It Make? <https://eric.ed.gov/?id=ED471501>.
- Kabakci, I. & Odabasi, F. H. (2008). The Organization Of The Faculty Development Programs For Research Assistants: The Case Of Education Faculties In Turkey. The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet, 7 (3): 1303-6521.
- Rozaitis, B., Baepler, P., Gonzalez, A., Ching, P., Wingert, D., & Alexander, I. D. (2020). Preparing Future Faculty: Pedagogical Practice in Graduate School. New Directions for Teaching & Learning, 163: 35-43.

ACADEMIC LEADERSHIP IN THE POST-COVID ERA FOR RESEARCH AND TEACHING PRACTICES

Busra Kulakoglu, Serap Emil, & Merve Zayim-Kurtay
Middle East Technical University Ankara, Turkey

In organizational cognition studies focusing on higher education institutions (HEIs), it is emphasized that HEIs could not be thought apart from open system thinking (Neumann, 2012). There are five major aspects of open system thinking as inputs, organizational processes, outputs, environmental factors and feedback loop. In that system, being affected by the environment in three purposes of HEI, teaching, research and community service, is inevitable as experienced in internationalization practices, Bologna process, the business-management like approach to HEI administration, global “do more with less” policies, global rankings, pressure on HEIs to compete like companies and COVID-19 pandemic. According to Mitroff and Anagnos (2001), ‘crisis’ is a term just as ambiguous as how, when and why a major crisis occurs in organizations. Generally, crisis is considered under two categories as man-made crisis and natural disasters (as cited in Booker, 2014, p. 17). Although natural disasters are predictable for organizations to prepare action plans, there is a human factor amplifying the negative effects of natural disasters making its effects unpredictable (Mitroff & Anagnos, 2001). Therefore, Mitroff (2005) suggests that to manage crisis effectively, the response to a crisis must be proactive rather than reactive; every organization should have at least one scenario for different types of crises such as natural disasters, human resources, government regulations, and external economic attacks. If the beginning of the most significant and recent global health crisis –the COVID-19 pandemic- is considered, this suggestion would make sense. HEIs responded to this global health crisis reactively not proactively in terms of how to implement the main practices attributed to HEIs. Especially, all educational and

research-based activities had to be carried out via online environments by disrupting campus events occurring in intellectual, social, physical and cultural aspects for all stakeholders of HEIs. In light of global statistics, initiatives and the state of higher education in the pandemic era, it can be said that all around the world, the pandemic pushed HEIs to reconsider existing epistemological assumptions for current higher education and learning (Peters et al., 2020). In this crisis, the actions of academic leaders became important to understand how HEIs responded to the pandemic and how HEIs could be prepared for post-COVID times. Therefore, leadership in HEIs had never been compelling as much as the times of pandemic for academic leaders where the health and security of staff and students are the number one priority (Bebington, 2020). Neumann (2012) emphasized that standpoint is important in experiences, perceptions and assumptions regarding organizational processes. Therefore, the standpoint of academics adds different perspectives to story told about academic leadership. In light of this, the main focus of the study is to understand how academics in educational administration and planning (EAP) programs perceive academic leadership in pandemic era particularly to manage the transformation in teaching and research practices. The participants of this study will be selected from the academics in EAP programs from diverse universities because it is believed that they could merge their expert knowledge in the field of management, planning and leadership in educational organizations with their experiences during pandemic term to evaluate what was done in the pandemic era and what should be done in the post-pandemic era in the Turkish HEIs. In that sense, research questions are “How do academics in EAP programs perceive the academic leadership in the pandemic era in terms of research and teaching practices?” and “What are the expectations of academics in these fields from academic leaders in post-COVID era to use this crisis as a push factor in transformation of teaching and research practices?”. In order to explore the phenomena from the perceptions of academics in EAP programs about academic leaders in crisis moments appeared in teaching and research practices, the phenomenological research design will be used. Phenomenological study focuses on the experiences of individuals shaping their thoughts, perceptions and assumptions regarding a pheno-

menon (Creswell, 2013; Patton, 2002). Data collection instrument for this study will be semi-structured interviews. Academics in different universities in the EAP programs will be selected through maximum-variation and snowball sampling methods. The findings of this study are expected to highlight the importance of academic leadership in crisis management through the experiences, expectations and perceptions of academics in EAP programs. Also, whether academics in EAP programs perceive the roles attributed to academic leaders in presidency, faculty and department levels in crisis management differently could be another finding. Moreover, the expectations of academics would reveal “how”s of academic leadership for the transformation of research and teaching practices during and after major crises.

REFERENCES

- Bebbington, W. (2020). Leadership strategies for a higher education sector in flux. *Studies in Higher Education*, 46(1): 158-165.
- Booker, Jr. L. (2014). Crisis management: Changing times for colleges. *Journal of College Admission*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitroff, I. I., & Anagnos, G. (2001). *Managing crisis before they happen: What every executive and manager needs to know about crisis management*. New York: AMACOM.
- Mitroff, I. I. (2005). *Why some companies emerge stronger and better from a crisis*. New York: AMACOM.
- Neumann, A. (2012). Organizational cognition. In Bastedo, M. N. (Ed.), *The organization of higher education: Managing colleges for a new era* (pp. 304-331). Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y.,

Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Kalantzis, M., Cope, B., Fataar, A., Conroy, J., Misiaszek, G., Biesta, G., Jandrić, P., Choo, S. S., Apple, M., Stone, L., Tierney, R., Tesar, M., Besley, T. & Misiaszek, L. (2020): Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. Educational

- Philosophy and Theory, doi: 10.1080/00131857.2020.1777655.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF FACULTY MEMBERS IN A PRIVATE UNIVERSITY IN ISTANBUL

Zeynep Kızıltepe, & Özlem Salı

Boğaziçi University, Istanbul, Turkey

Istinye University, Istanbul, Turkey

Faculty members in higher education institutions often begin teaching based on their experiences as students in universities they attended (Mundy, Kupczynski, Ellis, & Salgado, 2012). It is highly probable that they have never taken a course on teaching and learning such as teaching methods, psychology of students, and classroom management. Because of this, students may be subjected to long and boring lectures or monologues, meaningless assignments, and unrelated exams. In the 21st century, higher education is transforming itself to meet the multiple demands that society has imposed on it (Brancato, 2003). Focusing on learning as well as teaching, widening the learning environment to a more global one, the explosion in information technology, and a broader understanding of accountability for student learning are among the demands. To fulfill their professional mission and that of the institution they are working in, the faculty feel they have to redefine themselves focusing more on teacher professional development, which is one of the most important factors for enhancing the quality of higher education. Improved instruction leads to better student learning, which in turn leads to the success of the higher education institution. The aim of the study is to investigate the needs of faculty members to improve the teaching and learning process. Findings reported in this study are based on the answers given to a collective mail in a newly established private university in İstanbul. Respondents, aged between 25 and 75, consisted of 200 faculty members (research assistants, assistant professors, associate professors, and full professors) working in eight schools – School of Pharmacy; School of Economics, Administrative and

Social Sciences; School of Arts and Sciences; School of Fine Arts, Design and Architecture; School of Engineering; School of Health Sciences; and School of Medicine. The questions addressed to them were in Turkish and entailed two sets of information: the first elicited personal information such as title, age, and department, and whether they had been exposed to a teacher training program before. The second was about what they needed for professional development to improve their teaching. In answer to the research question, “What are your professional needs to improve your teaching in your classes?”, a constant comparative method (Merriam, 2009) was used for data analysis to identify the recurring themes within the responses. The collected data were compressed and categorized under nine main units: Measurement and evaluation, teaching techniques for crowded classrooms, differentiated instruction, teaching skills and strategies, student-centered teaching; increasing student motivation, teaching technologies, building positive relationship with students, and classroom management. Results show that the 97% of the respondents had never had a teacher training program before, and all of them agreed that professional training was essential for the faculty in all higher education institutions. Furthermore, while measurement and evaluation was the area that they felt they needed to be informed the most, classroom management was the least one. At the end of the study, a professional development program covering the above mentioned areas was highly recommended to the institution.

REFERENCES

- Brancato, V. C. (2003). Professional development in higher education. *New directions for adult and continuing education*, 98: 59-66.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Wiley Sons.
- Mundy, M. A., Kupczynski, L., Ellis, J. D., & Salgado, R. L. (2012). Setting the standard for faculty professional development in higher education. *Journal of Academic and Business Ethics*, 5: 1-9.

A CRITICAL EVALUATION OF A CHANGE INITIATIVE IN THE SCHOOL OF ICT IN A MIDDLE EASTERN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Philippe Pringuet, Philippe Vande Wiele, & Anthony Friel

Bahrain Polytechnic University, Isa Town, Bahrain

As part of its self-evaluation review, the School of ICT management team at a Polytechnic University in the Middle East identified the lack of evidence of critical thinking and critical reflection in both documentation and students' outcomes. This was further highlighted by external course moderation processes. With the view to obtaining international accreditation of its programmes, the school management team developed and implemented a change initiative to update the curriculum. This study evaluates this change initiative. The paper describes the review of this change initiative in the School of ICT with a focus on faculty's perception on the change initiative under the starting research premise that the steps taken to ensure success of a change initiative (change leadership) are just as important as the actual plan to do so (change implementation). The study further highlights recommendations to the leadership team to overcome immunity to change. This study bases its theoretical framework on literature around the core principles of change management and leadership management. In the literature review, the authors discuss the role of the individual leader in the Kotter (1996) linear 8-steps model (1-Creating a sense of urgency, 2-Building a guiding coalition, 3-Forming a strategic vision and initiatives, 4-Enlisting a volunteer army, 5-Enabling actions by removing barriers, 6-Generating short term wins, 7-Sustaining acceleration and 8-Instituting change), Fullan's (1982;2001) three overlapping phases model (initiation, implementation, institutionalisation), and some strategies for success (Fullan,2006). In particular, the study evaluates how leaders define priorities and directions, and describe strategies to motivate people (Fullan,2007;Hall

and Hord,2002;Hargreaves,2004). Faculty Survey and follow-up Focus Group Interviews form the two primary data gathering procedures to gather faculty feedback (Denzin&Lincoln,2000). The ‘Change Management Process Assessment’ spreadsheet provided by Andersson(2013) was adapted to the context of the study through which emerging patterns and reoccurring issues of perceptions of Leadership Preparedness, and Leadership Training and Development are described in the results and findings. The team felt satisfied with the initiation stage of the process and reported clarity of the plan, understanding of the main reasons behind the change and satisfaction with the set timeline. The 8 sub-dimensions of the internal improvement process received varied degrees of agreement. Participants were very satisfied with the encouragement given by the Head of School and the approach of shared responsibility but would have preferred more timely feedback on their progress. The team however did not report positively on the progress made with respect to the implementation. A number of issues were identified by staff that hindered the implementation phase including insufficient workload allocation, lack of understanding of the scope of change, lack of guarantees that the change would lead to successful accreditation and anxiety around the capability to complete the change (due to the lack of training provided and the possible consequences on employment). Although the results of the survey showed a strong commitment of the staff to complete the implementation phase of this change initiative, it also provided insights on possible steps that could be implemented to ensure a successful implementation phase for future reference. This concerned notions around monitoring, adjustment of the workload allocation, targeted training and rewards. These practical steps are directly relevant to three of the Kottler’s 8 steps (2-Building a guiding coalition, 4-Enlisting a volunteer army, 5-Enabling actions by removing barriers) and may create an environment resistant to change. Without these steps, there is a risk that change initiatives can be hindered, not by fears for change, but by prevailing, hidden mind-sets as identified by Kegan&Lahey(2009). As such, training should be provided, not only on the technical expertise to implement the change but also on self-improvement to address the issue of personal and organizational change. Immunity Maps to explore immunities to change can help unlock

underlying competing commitments and even deeper rooted assumptions, therefore overcoming individuals' and team's immunity to change and create opportunities for more successful change, including long-term behavioral change, for continuous improvement. The survey identified that overall staff were satisfied with the initiation stage of the process including clarity of the plan and having a good understanding of the main reasons behind the change. The plan is evaluated against the core principles of change leadership identified in the literature and in particular against the Kotter 8 steps to change model. The deep involvement of the Head of School in this process was essential but a number of steps are recommended to the leadership team in the School of ICT in order to overcome the immunity to change.

REFERENCES

- Connolly, M., Connolly, U. & James, C. (2000). Leadership in educational change. *British Journal of Management* 11(1): 61-70.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research. Writing: A method of inquiry*, 923- 948.
- Fullan, M. (1982) *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2006) *Change theory. A force for school improvement*. Seminar series paper no. 157 [online].
- Victoria, Australia: Centre for Strategic Education. Available at: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th Ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Hall, G. & Hord, S. (2002). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. (2004) *Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership*. *School Leadership and Management*, 24(3): 287-309.

- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). Immunity to change: How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization. Harvard Business Press.
- Kotter, J. (1996). Leading change. Boston, MA: Harvard Business School Press. Kotter International (undated) .8-step process [online]. [https://www.kotterinternational.com/8-steps-process-for-leading change/](https://www.kotterinternational.com/8-steps-process-for-leading-change/).

YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KAZANMASI GEREKEN KENDİ KENDİNE DÜZENLEYEREK YAPILAN ÖĞRENME YETİSİ

Y. Gürcan Ültanır

Mersin Üniversitesi Mersin, Türkiye

Üniversite öğrencileri kendi öğrenme kültürlerini “kendi kendine düzenleyerek yapılan öğrenme” yaklaşımına göre değiştirmek zorundadır. Bu, akademik öğretim için gereklidir, öte yandan Covid-19 nedeniyle oluşan homeschooling (ev okulu) uygulaması bu ihtiyacı somutlaştırmıştır. Yükseköğretim öğrencilerinin “kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme yaklaşımında kazanması planlanan (1) bileşenler-aşamalar” ve (2) “stratejiler ile ilgili yetenekleri nelerden oluşabilir” ve (3) “hangi öğretim aşamasından başlayarak gelişebilir?” soruları irdelenirken, ayrıca “kendi kendini yapılan düzenlemede oluşan (4) açıklık / fark hangi nedenlerden oluşur ve nasıl baş edilir?” sorusuna da cevap aranmıştır. Bu araştırma bir meta sentez araştırmasıdır: Meta-sentez araştırmaları, belirli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bulgularının; yorumlanmasını, değerlendirilmesini, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasını ve yeni çıkarımlar yapılmasını amaçlayan çalışmalardır (Polat ve Ay 2016, s.52). Teorik çerçeve: Üniversite öğrencisi bir yetişkindir. Andragoji (yetişkin eğitimi), süreçteki dört aşamayı tanımlar (Knowles, Holton, Swanson, 2007 s.158): İhtiyacın belirlenmesi, hedef ve içerik kombinasyonu; Stratejileri ve kaynakları geliştirmek; Öğrenme stratejisini uygulamak; Öğrenme sürecini değerlendirmek. Kendi kendine düzenleyerek yapılan öğrenmenin tanımı.Kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenmede öğrenen kişi bağımsız olarak çok bilmeye uyum yapmalı, öte yandan öğrenme sürecini kendisi yönlendirmelidir. Otonom öğrenme, kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme, bağımsız öğrenme veya kendi kendini tanımlayan öğrenme gibi farklı üst kavramlar aktif öğrenmeden hareket eden tüm öğrenme süreçlerini

tanımlar (Pintrich & DeGroot, 1990; Winne, 1995; Zimmerman, 1995). Üniversitelerde kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme. Gerholz'a (2012) göre; "kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme" (self-regulated learning; self-directed learning; self-determined learning), üniversite öğrenme çevrelerinde eşit ölçüde ön koşul ve hedef koymaya dayanır: Üniversite öğrencileri, yükseköğretim sürecini başarılı olarak örüntülemek için kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmek zorundadır. Kendi Kendine Yapılan Düzenleme ve öğretime yansımaları? Regülasyon sözcüğü "düzenleme" anlamında kullanılmaktadır. Bu kavram Eğitim Psikolojisi alanında, öğrenme regülasyonu akıp giden öğrenme sürecini kapsayan (Leutner, 1992) ve "olan- durumla" "olması gereken- durum" arasında açıklık meydana geldikçe farkın uzaklaştırılması için tedbirleri devreye sokan genel aktivite olarak görülür (Tiaden 2006). Bulgular: (1)Bileşenler-aşamalar nelerdir?" Kendi kendini düzenleyerek yapılan öğrenme ile ilgili sayısız tanımlarda yer alan üç bileşen (Friedrich & Madl, 1997; Schiefele & Pekrun, 1996; Zimmerman, 2000; Griedler 2006; Wild & Möller (Edit) (2009): Bilişsel bileşenler, tasarımsal ve stratejik bilgiyi ayırma yeteneği, uygun stratejileri kullanan enformasyon işlemesiyle ilgilidir. Motivasyona dayalı bileşenler: bilginin desteklenmesine ve korunmasına yardım eden aktiviteler, Meta bilişsel bileşenler: Planlama, kendini gözlemlenme, yansıtma ve konulmuş öğrenme hedefi ile ilgili öğrenme davranışının uyum sağlaması. Zimmerman'a (2000) göre kendi kendine yapılan düzenlemenin aşama yapıları ve alt süreçleri (s.16). Planlama aşaması: Görevin / problemin analizi (Hedef saptama, Strateji planlama) ve Kendini motive etmeye inanma (Öz verimlilik, İçsel ilgiler / içsel değer, Hedefe uyum sağlama); Uygulamanın/İstencin kontrolü aşaması: Kendini kontrol etme (Kendi kendine öğretme, Görüntüleme, Dikkate odaklanma, Görev stratejileri) ve Kendini gözleme (Kendi kendine kayıtlar yapma, Kendi kendine deney yapma); Kendi kendine yansıtma: Kendini değerlendirme (Kendi yaptıklarına hüküm verme, Nedensel öz nitelik) Kendini yansıtma (Kendinden mutlu olma / duygusu Uyum yapma sonuçları / kaçınma sonuçları) (Griedler 2006 s.61). (2)Stratejiler. Kendi kendini yönlendiren öğrenci bir çok strateji bilgisine sahiptir: Bilişsel stratejiler; Meta Bilişsel stratejiler ve Destek stratejileri (Tiaden ve Steiner 2004). (3)Hangi öğretim aşamasından baş-

layarak gelişebilir?” Karlen ve Hertel’a (2018) göre öğrenmenin özgün yeti boyutları, akademik başarı ile örneğin zekâ veya sosyal ekonomik statü olarak daha yüksek ilişkiler göstermektedir (Richardson, Abraham & Bond 2012). Ancak araştırmalar, bu yetilerin üniversite öğrencilerinde kısmen düşük belirginlikte olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin 15–16 yaşlardan itibaren mevcut repertuarları üzerinden farklı oluşan öğrenme stratejilerine yönelmesinden hareket edildiğinde, öğrenme stratejilerinin etkin kullanımı öğrencilerde en erken ikincil alanın sonunda beklenilebilir (Wild ve Möller 2009 / 2015). (4) Açıklık nasıl onarılır? Tiaden’a (2006) göre olması gerekli olan- değer veya hedef mevcut olmalıdır. Bunun ardından hedefe yönelme oluşur (davranış). Olan-durum hakkında enformasyonlar toplanır (gözetim), hedefle daima bir eşitleme (değerlendirme); açıklık tespit edilebiliyorsa, uygun tedbirler devreye sokulur (düzenleme). Sonuç: Gerholz’a (2012) göre deneyimli öğretim elemanları öğrencilerin yeteneklerini bu öğrenme yaklaşımı kapsamında teşvik etmelidir. “Scaffolding” (iskele) tasarımı eğitimsel uyumlandırmayı sağlar: üniversite öğrencileri öğrenme süreci sırasında alanları kapsamındaki hedeflere dayalı olarak destek sunuları aracılığıyla -yani scaffolding aracılığıyla- öğrenme stratejilerinin ve kendi kendine düzenlenen yeteneklerin yapısında teşvik edilmelidir (bunun belirteci “fading”dir = soluk vermedir) (Dubs 1999, s.164). Öğrencinin kazanımından (output) biliş, meta biliş ve motivasyon elementlerini nasıl tekrar yapılandıracağı burada söz konusudur. Bu bağlamda öğretim elemanı öğrencisiyle birlikte şu kararları almalıdır: hangi yetiler teşvik edilecektir (kişi), hangi içerikler temeldir (içerik), öğretim elemanı - üniversite öğrencisi etkileşimi nasıl değiştirilecektir (yöntem) ve hangi araçlar refakat edecektir (medya) (Gerholz 2012).

KAYNAKÇA

- Dubs, R. (1999). Scaffolding – mehr als ein neues Schlagwort. ZBW, 95(2): 163-167.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Forderung selbstgesteuerten
- Lernens. In F. E. Weinert, & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der

Erwachsenenbildung (pp. 238–293). Gottingen: Hogrefe.

- Gerholz, K. H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern- Lernkulturen gestalten. Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE Jg.7 / Nr.3 (Juni 2012) <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/439>.
- Griedler, K. (2006). Emotionen von Berufsschülern bei selbstreguliertem Lernen Eine Interventionsstudie Dissertation (Doktora Tezi) Fakultät für Psychologie der Universität Basel. <https://core.ac.uk/download/pdf/18233779.pdf>.
- Karlen, Y. & Hertel, S. (2018). Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. Unterrichtswiss, 46:373-378. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42010-018-0032-x>.
- Knowles, M. S., Holton, E. F & Swanson, R. A. (2007). Lebenslanges Lernen, Andragogik und Erwachsenenlernen 6. Auflage. München; Heidelberg; Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag 125-225 https://www.pedocs.de/volltexte/2009/748/pdf/978_3_8274_1699_5_Knowles.pdf.
- Leutner, D. (1992). Adaptive Lehrsysteme. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta Sentez Kavramsals Bir Çözümleme. ENAD Online. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/365967>.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138(2): 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten
- Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie (Bd. 2, pp. 249–278). Göttingen: Hogrefe.

- Tiaden, C. & Steiner, G. (2004). Lernstrategien – Das Problem der Messung im Spannungsfeld von Pragmatik und theoretischem Anspruch mit Blick auf den WLI. In R. Dubs, D. Euler & H. Seitz (Hrsg.), Aktuelle Aspekte in Schule und wissenschaftlichem Unterricht (pp. 83-103). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Tiaden, C. (2006). Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern. Dissertation Fakultät für Psychologie der Universität Basel.
- Wild, E. & Möller, J. (Eds.) (2009, 2015). Paedagogische Psychologie. Springer-Lehrbuch.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. Educational Psychologist, 30.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, 30.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

COVID-19 PANDEMİSİNİN DOKTORA ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

**Mete Kurtoğlu, Gökçe Gökalp, Mustafa Akkuş, Pelin Dikmen-Yıldız,
Merve Dökmeci, & Dilara Özel**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ankara, Türkiye
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Erzincan, Türkiye
Kırklareli Üniversitesi Kırklareli, Türkiye

Doktora öğrencilerine yönelik çalışmalar, özellikle tez dönemindeki doktora öğrencilerinin ruh sağlığı anlamında risk grubunda olduklarını göstermektedir (Evans, Bira ve Vanderford, 2019). Covid-19 pandemisinin ruh sağlığı sorunları yaşama anlamında halihazırda risk grubunda olan doktora öğrencilerini nasıl etkilediği konusunda yürütölen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Covid-19 pandemi koşullarının bu kişiler üzerindeki psikolojik yükü artırmış olma durumu göz önüne alındığında (Byrom, 2020; Chirikov ve ark., 2020), bu özel grubun durumunun tespiti ve gerekli önlemlerin geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır. COST “Araştırmacı Ruh Sağlığı” Aksiyonunda yer alan Türkiye araştırma ekibi tarafından hazırlanan bu çalışmada, Ankara’da bir araştırma üniversitesinde öğrenim gören doktora öğrencilerinin pandemi sürecinden akademik, sosyal ve psikolojik olarak nasıl etkilendikleri araştırılmaktadır. Çalışma, devam etmekte olan çok-aşamalı bir araştırma tasarımının ilk aşamasına dayandığından bu kongrede ilk bulgular paylaşılacaktır. Araştırma Soruları Doktora öğrencilerinin Covid-19 pandemisinden etkilenme düzeylerini sağlık durumları, özel hayatları, kariyerleri ve sosyal hayatları bağlamında belirlemeye yönelik bu araştırmanın araştırma soruları aşağıdaki sıralanmıştır; 1. Covid-19 pandemisi süresinde doktora öğrencilerinin akademik süreçleri nasıl etkilenmiştir? 2. Covid-19 pandemisi doktora öğrencilerinin sağlık durumlarını, özel hayatlarını, akademik hayatlarını, kariyerlerini ve sosyal hayatlarını nasıl etkilemektedir?

3. Covid-19 pandemi sürecinde doktora öğrencileri yaşadıkları stres ve kaygı durumları ile nasıl başa çıkmışlardır? Doktora öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalar, bu grubun, özellikle tez dönemindeki doktora öğrencilerinin ruh sağlığı anlamında risk grubunda olduğunu göstermektedir (Evans, Bira ve Vanderford, 2019; Levecque ve ark., 2017; Waight ve Giardonobe, 2018). Doktora eğitiminin uzun vadede sürekli çaba ve özveri gerektiren bir doğası vardır. İlerleme kısmen yavaş ve bilişsel olarak olduğu kadar duygusal olarak da zorlayıcı olabilir (Mantai ve Dowling, 2015). Doktora adaylarının ruh sağlığı üzerine yürütülen son araştırmalar, yüksek stres seviyelerinin doktora eğitim ortamının ve organizasyonel işleyişin özelliklerinden kaynaklanabileceğini veya şiddetlenebileceğini göstermektedir (Mackie ve Bates, 2019). Farklı ülkelerde gerçekleştirilen doktora öğrencilerinin ruh sağlığı ile ilgili çalışmalar doktora öğrencilerinin genel nüfustan çok daha yüksek oranda ruh sağlığı sorunlarıyla karşılaştıklarını göstermektedir (Evans, Bira ve Vanderford, 2019; Levecque ve ark., 2017; Smith ve Brook, 2015; Panger, Tryon, & Smith, 2014). Covid-19 pandemisinin yukarıda belirtildiği gibi zaten ruh sağlığı sorunları yaşama anlamında risk grubunda olan doktora öğrencilerini nasıl etkilediği konusunda yapılan sınırlı sayıda araştırma pandeminin doktora öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Örneğin Chirikov, Soriya, Horgos ve diğerleri tarafından yapılan (2020) geniş çaplı bir araştırmada doktora öğrencileri arasında depresif bozukluklarının 2020'de 2019'a göre 2 kat arttığı, genel anksiyete bozukluğunun ise 1,5 kat arttığını belirtmektedir. Nature tarafından ilk defa yapılan ve dünya çapında 7600 doktora sonrası araştırmacıdan veri toplanan Covid-19' un doktora sonrası araştırmacılar üzerindeki etkisi ile ilgili anketi ise katılımcıların %51'inin işle ilgili ruh sağlığı sorunları nedeniyle bilimi bırakmayı düşündüklerini göstermektedir. (Woolston, 2020). Ülkemizde ise doktora öğrencileriyle ilgili çalışmalar daha çok öğrencilerin yaşadıkları akademik ve ekonomik sorunlara ve doktora sürecini ve danışmanlarıyla ilişkilerini nasıl algıladıklarına ve değerlendirdiklerine odaklanmaktadır (Çepni, Kılınç ve Kılcan, 2017; Karadağ ve Özdemir, 2017; Özmen ve Aydın Güç, 2013; Sever ve Ersoy, 2017). Ancak, literatürde ülkemizde doktora öğrencilerinin özellikle Covid-19 pandemisi dönemindeki akademik ve sosyal durumlarına ilişkin

herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, Türkiye’de doktora programına kayıtlı olan öğrencilerin Covid-19 pandemi dönemindeki durumlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Çalışmada var olan durumun ortaya konulması için betimleyici yöntem kullanılacaktır. Araştırmanın örneklemini Ankarada bir araştırma üniversitesinde doktora eğitimine devam eden kişiler oluşturmaktadır. Örnekleimde temsiliyet açısından tüm enstitülerden veri toplanması hedeflenmiştir. Çalışma için Nature tarafından Covid-19 pandemisinin araştırmacıların çalışma koşullarını, iş tatminini, alınan sosyal desteği vb. nasıl etkilediğine yönelik anket çalışmasından yararlanılmıştır (Woolston, 2020). Geliştirilen online anketin ilk bölümü katılımcıların yaşı, cinsiyeti, doktora programı, iş durumu, doktora programındaki aşaması gibi demografik soruları içermektedir. İkinci bölümde pandemi döneminde doktora ders ve tez dönemine ilişkin yaşanan zorluklar, üniversite ve tez danışmanlarından alınan destekler ve stresle başa çıkma becerilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Online anket 15 Mart-30 Haziran 2021 arasında uygulanmaktadır. Uygulama devam ettiği için bu aşamada ön bulgular paylaşılmamaktadır. Çalışmaya halihazırda farklı enstitülerden toplam 191 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilecek bulgular ile doktora öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadıkları zorlukların saptanması hedeflenmektedir. Böylece, danışmanların, bölümlerin ve üniversitelelerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik destekleyici yaklaşımlarda bulunabilmesi için öneriler geliştirilebilecektir. Doktora eğitim süreçleri, özellikle tez döneminde olan öğrenciler için yalnız bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Zaten stresli olan bu sürece Covid-19 pandemisinin eklenmesi ile, doktora öğrencilerinin daha fazla ve yüksek düzeyde stresli yaşamaları olasıdır. Bu nedenle, doktora öğrencilerinin çalışmalarının bu süreçten nasıl etkilendiğini ortaya koymak, stres seviyelerini belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik programlar geliştirmek, kaliteli yayınlar yapan akademisyen yetiştirme süreçlerine kuşkusuz katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Byrom, N. (2020). The challenges of lockdown for early-career researchers. *Elife*, 9.
- Chirikov, I., Soria, K. M., Horgos, B., & Jones-White, D. (2020). Undergraduate and graduate students' mental health during the COVID-19 pandemic. SERU Covid Survey: EC Berkeley.
- Çepni, O., Kılınç, A. Ç., & Kılcan, B. (2018). Problems Experienced in Postgraduate Education and Solutions: A Qualitative Study on Graduate Students' Views. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1).
- Evans, T. M., Bira, L. & Vanderford, N.L. (2019). Publisher correction: Reply to 'A lack of evidence for six times more anxiety and depression in US graduate students than in the general population'. *Nature Biotechnology*, 37: 962. <https://doi.org/10.1038/s41587-019-0211-2>.
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2: 267-281.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46: 868–879.
- Mackie, S. A. & Bates, G. W. (2019). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(3): 565-578. doi:10.1080/07294360.2018.1556620.
- Mantai, L., & Dowling, R. (2015). Supporting the PhD journey: insights from acknowledgements. *International Journal for Researcher Development*, 6(2): 106-121. doi:10.1108/IJRD-03-2015-0007
- Özmen, Z. M., & Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: durum çalışması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3).
- Panger, G., Tryon, J., & Smith, A. (2014). Graduate student happiness & well-

being (Rep.).

- Sever, I., & Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research, Uluslararası E-Dergi, 7(1), 183-202.
- Smith, E., & Brooks, Z. (2015). Graduate Student Mental Health 2015. National Association of Graduate-Professional Students and the Graduate Professional Student Council (GPSC): University of Arizona.
- Waight, E. & Giordano, A. (2018). Doctoral students' access to non academic support for mental health. Journal of Higher Education Policy and Management, 40(4): 390-412, DOI: 10.1080/1360080X.2018.1478613.
- Woolston, C. (2020). Pandemic darkens postdoc's work and career hopes. Nature, 585: 309–312.

YENİDEN “EVİN KÜÇÜK ÇOCUĞU OLMAK”: PANDEMİ DÖNEMİ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN DENEYİMLERİ

Zafer Çelik, & Sümeyye Ayyüce Şahin
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Pandemi döneminde Türkiye’de en derinden etkilenen sektör eğitim sektörü olmuştur. Özellikle yükseköğretim sistemi, pandeminin başlangıcından itibaren bir buçuk yıl kapalı kalmış, pandemi döneminde hiç açılmayan tek sektör olmuştur. Pandemi sürecinde yeni yükseköğretim öğrencileri, eğer farklı şehirdeki bir üniversiteyi kazanmışsa hiç gitmemiş, mevcut öğrenciler ise ailelerinin evleri farklı şehirlerde ise genellikle öğrenci oldukları şehirlerden ayrılmış ve ailelerin evlerine geri dönmüşlerdir. Pandemi döneminde uzaktan eğitimin yükseköğretim sistemini ve öğrencileri nasıl etkilediğine, uzaktan eğitimin verimliliğine, yükseköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler ve zorlukların neler olduğuna, yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerine ve uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış ve yayınlanmıştır. Açıkçası lisans öğrencilerinin programlara göre çok farklı deneyimlere sahip olduğu, farklı zorluk ve güçlüklerle karşılaştığı görülmüştür. Ancak lisans öğrencileri halen bir öğrenci olarak tanımlanmış ve ebeveynleri tarafından “öğrenci” gerçekliği ekseninde değerlendirilmiştir. Ancak lisansüstü öğrencilerin bu süreçteki deneyimleri çok daha farklılaşmıştır. Çünkü lisansüstü düzeyindeki öğrencilerinden artık lisans mezunu olmalarından kaynaklı beklentiler, lisans düzeyindeki öğrencilerine göre oldukça artmıştır. Daha açık ifade ile lisansüstü öğrencilerden iş bulması, aile bütçesine katkıda bulunması, evlenmesi vb. gibi farklı beklentiler ortaya çıkmaya başlamıştır. Dahası lisansüstü öğrenciler aile evine geri döndükten sonra lisans öğrencilerine göre çok daha zorlu deneyimlerle karşılaşmış, dersleri takip etme ve akademik ilgilerini sürdürmede zorlanmışlardır. Özellikle li-

sansüstü öğrencilerin akademik ilgilerini ve motivasyonlarını devam ettirme ortamları pandemi döneminde iyice sınırlanmıştır. Pandemi döneminde yükseköğretim öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda lisansüstü öğrencilerinin bu özgül deneyimlerine yönelik sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür. Bundan dolayı bu çalışmada pandemi döneminde lisans öğrenciliği sonrasında aile evine geri dönen lisansüstü öğrencilerinin pandemi dönemi öğrencilik deneyimleri, karşılaştıkları güçlük ve zorluklar, motivasyonlarını sürdürme süreçleri incelenecektir. Lisansüstü öğrencilerinin üniversite ve akademik ortamdan uzakta, farklı şehirlerde kendilerinden birçok beklentinin olduğu bir ortamda akademik ilgi ve motivasyonlarını nasıl sürdürdükleri anlaşılmaya çalışılacaktır. Temel bilimler, mühendislik, sağlık bilimleri gibi uygulamalı dersler ve araştırmaların yürütüldüğü programlardaki öğrencilerin deneyimleri ile sosyal bilimlerdeki lisansüstü öğrencilerin deneyimlerinin farklılaşması beklenmektedir. Bu çalışmada araştırmanın kapsamı sosyal bilimler alanındaki lisansüstü öğrencilerin deneyimleri ile sınırlıdır. Pandemi döneminde lisansüstü öğrencilerin deneyimlerini anlayabilmek için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırma en temelde insanların içinde yaşadıkları sosyal dünyadaki fenomenleri (eylemler, kararları, inançları, değerleri vb) nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya çalışan, hakkında yeterli araştırmanın olmadığı, keşfedilmesi ve hakkında daha derin bilgi edinilmek istenilen konularda gerçekleştirilir. Pandemi döneminde tekrar aile evine dönen lisansüstü öğrencilerin deneyimleri hakkında yeterince literatür olmaması, bu deneyimlerin özgün olması, lisansüstü öğrencilerin kendi deneyimlerine nasıl bir anlam verdiğinin ortaya konulmak istenmesi nedeniyle nitel araştırma yapılması planlanmıştır. Lisansüstü öğrencilerin pandemi dönemi öğrencilik fenomenine ilişkin tecrübeleri ve bu tecrübelerini nasıl anlamlandırdıkları gösterilmek istenmektedir. Bundan dolayı fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Örneklem grubunu belirlerken maksimum çeşitlilik örneklem tekniği ile katılımcılar belirlenmiştir. Doyum noktasına erişinceye kadar görüşmelere devam edilecektir. Derinlemesine mülakat yöntemi ile veriler toplanacaktır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmaktadır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılacaktır. Bu çalışmanın ilk bulgularına göre lisansüstü

öğrencilerin sosyal ortamlarından uzak kalarak aile evlerine geri dönmeleri, onları çok farklı açılardan olumsuz etkilemiştir. Hem pandemi döneminin etkisi hem de tekrar ailenin “küçük çocuğu” olma durumuna geri dönmüşlerdir. Lisansüstü öğrenciler arasında cinsiyete dayalı farklılaşmaların olduğu da görülmektedir. Pandemi nedeniyle ev içerisinde geçirilen zamanın artmasıyla birlikte kadın lisansüstü öğrencilerden ev içi emek, evlilik beklentisi gibi noktalarda beklentiler daha da artmıştır. Akademik çalışmalarını devam ettirme motivasyonları azalmış ve çalışma ortamları daralmıştır. Bu nedenle kadın lisansüstü öğrenciler erkek öğrencilere göre bu süreçte daha fazla zorluk yaşamışlardır. Buna ilaveten, ilk bulgulara göre motivasyon düşüklüğü, akademik kaygıların artması, amaçlarını kaybetmeleri ve yüksek lisans ya da doktora yapma isteklerinin azalması gibi durumlar ile karşılaşmışlardır. Bu noktada öğrencilerin ev ortamında aileleriyle yoğun olarak birlikte olmaları, çalışma hayatında olmamaları, dijital ortamdaki derslerin yeterli entelektüel tatmini ve motivasyonu sağlamaması, dijital ortama yeterli erişim düzeyinin olamaması, aile ortamındaki beklentiler (iş, evlilik vb.) akademik ilgi ve motivasyonlarını yüksek lisans ve doktora eğitimine yönelik motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Sonuç olarak pandemi sürecinde toplumun her kesimi çok ciddi bir şekilde etkilenmesine, yükseköğretim öğrencilerinin bir buçuk yıldır yüz yüze eğitimden uzak olmaları onları çok farklı biçimlerde olumsuz etkilemesine rağmen bu süreçte lisansüstü öğrencileri çok daha derinden etkilenmiş, akademik ilgi ve motivasyonlarını sürdürmekte zorlanmışlardır.

STRATEGIC MANAGEMENT OF INTERNATIONALIZATION FROM THE LENSES OF INTERNATIONAL OFFICE PROFESSIONALS

Betül Bulut Şahin, Seda Okur, Serap Emil, & Fatma Nevra Seggie

Middle East Technical University Ankara, Turkey

Boğaziçi University İstanbul, Turkey

Internationalization has become one of the most important strategies in universities' agendas during the past three decades. "Comprehensive internationalization" (Hudzic, 2011) envisaged internationalization as a matter of the whole institution that institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units should embrace. The concept has been transformed from a marginal activity to an institutional imperative to which all stakeholders should contribute. In this transformation, the roles of international office professionals (IPs) have gained more prominence. As the experts and professionals working in international offices of the universities, IPs play a crucial role in the internationalization of higher education institutions. Taylor (2010) states that for higher education, the emergence of internationalization as a management function is also associated with new forms of professionalism and new approaches to administration; since internationalization has encouraged new forms of centralized control and oversight. Forms of international delivery have increased and diversified through joint and dual degrees, online courses, and international education; the responsibilities of higher education international offices have also expanded (Deschamps & Lee, 2015). Therefore, the management of internationalization requires an intended effort and dedication of leaders, academic and administrative staff; giving a particular emphasis on IPs. Moreover, a commitment to internationalization requires a carefully thought-out strategic process that considers the development of the whole institution (Hunter,

2018). However, international education is still defined in narrow terms (e.g. only international student enrollment) and its role is not widely institutionalized. The invisible part of internationalization is related to the institutional approach; how universities organize and realize themselves to promote their internationalization goals. Yet, the action of the collective actors such as faculty members, students, other staff and more importantly higher education leaders matters for a systematic & institutional approach to internationalization. Besides, it also becomes a strategic priority for higher education institutions, and long-term strategies become critical. Internationalization, which has become the key mechanism of universities' response to the global knowledge economy, is no longer located in international offices, but an integral part of university strategy (de Wit & Hunter, 2014). Even though it is sometimes considered an activity, higher education institutions are obliged to develop a strategic response to it (Middlehurst & Woodfield, 2007). In other words, internationalization should be approached with an inherently collaborative strategy between formal, informal services and all university constituents (Perez-Encinas, 2018). This research was conducted to reveal the strategic management of internationalization in HEIs from the lenses of IPs. The research questions are · What are the needs and expectations of IPs and international offices to contribute more to the university's internationalization efforts? · What are the roles of IPs and international offices in decision-making processes related to internationalization? · What are the roles of IPs and international offices in defining and implementing universities' strategic aims towards internationalization? The research was conducted in two different stages. In the first stage, a survey was sent to IPs working in Turkey and European countries. 170 IPs from Turkey and 60 IPs from various European countries filled in the need's analysis survey. Furthermore, 22 interviews were conducted with IPs to elaborate the results further. The countries that participants settled in are Turkey (11), the Netherlands (3), France (2), Finland (1), Ireland (1), Spain (1), Belgium (1), Italy (1), Poland (1). The preliminary results revealed the needs of IPs aligned with less of themselves but the more infrastructural and administrative approach in the institutions such as more participation in the decision-making process. There are certain expectations

from the university administration to clarify the roles and responsibilities, to provide necessary structures and human resources. It seems that the university administrations' institutional approach needs to be changed towards a more participatory and collaborative way. Especially in defining strategies, most of the participants felt that their institution does not value their expertise. Some institutions define their institutional strategies in an isomorphic way, imitating the other institutions' strategies without adapting them to their context. Moreover, infrastructural re-organization of the office and clarification of office professionals' roles and responsibilities in the university were stated as urgent needs. Lastly, structured professional development is needed for IPs since there is no formal education / informal training specifically designed for their professional area.

REFERENCES

- Deschamps, E., & Lee, J. J. (2015). Internationalization as mergers and acquisitions: Senior international officers' entrepreneurial strategies and activities in public universities. *Journal of Studies in International Education*, 19(2): 122-139.
- de Wit, H., & Hunter, F. (2014). Europe's 25 years of internationalization: The EAIE in a changing world. *International Higher Education*, 74: 14-15.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators.
- Hunter, F. (2018). Training administrative staff to become key players in the internationalization of higher education. *International Higher Education*, 92: 16-17.
- Middlehurst, R., & Woodfield, S. (2007). International activity or internationalization strategy? Insights from an institutional pilot study in the UK. *Tertiary Education and Management*, 13(3): 263-279.
- Perez-Encinas, A. (2018). A collaborative approach in the internationalisation cycle of higher education institutions. In *European Higher Education Area: The*

Impact of Past and Future Policies (pp. 107-118) Springer, Cham.

- Taylor, J. (2010). The management of internationalization in higher education. In Maringe, F. & Foskett, N. (Eds.), Globalization and Internationalization in Higher Education (pp. 97-107). Bloomsbury.

WHAT MOTIVATES INTERNATIONAL STUDENTS TO PARTICIPATE IN INTERNATIONAL SCHOLARSHIPS?

Tugay Durak

UCL Institute of Education, London, UK.

International student mobility (ISM) enriches the lives of ambitious and talented young people across the globe (Knight, 2004). However, without state support, the cross-border mobility of students remains limited for different segments of society (McMahon, 2009) and merely supports an elite club (Ergin, 2019). International scholarships may pave the way for cross-border mobility for talented individuals from lower socioeconomic families lacking the financial resources required for overseas education. Most international graduates are inclined to stay in the study destinations or aspire to an international career across the world (Findlay et al., 2016). On the other hand, countries that aim to build their human capital with the help of citizens holding a degree from a foreign institution fund their citizens to study abroad, mostly on the condition that they return home upon completing their studies (Perna et al., 2014). As a result, post-study opportunities in the study destinations mostly do not apply to scholarship holders, who are obliged to return to their home countries. Countries follow different strategies to insert the returnees into the local labor market. For example, Turkey appoints returnees to designated positions, while Chile obliges students to return home and stay for a certain period without automatically offering them a job. Based on the discussion above, this study investigates international students' motivations to participate in state scholarship programs. Research on scholarship programs concentrates on traditional scholarships such as Fulbright or Erasmus and overlooks state scholarships funded by countries in the transition stage (moving from an efficiency-based economy to a technology-driven economy) (Perna et al., 2014). Therefore, in this study, the state scholarship programs of Turkey

and Chile, two upper-middle-income countries in the transition stage, are chosen as case studies. In the study, a qualitative approach is used to investigate Turkish and Chilean state-sponsored scholarship holders' motivations to participate in state scholarship program. To understand different types of student motivations to participate in scholarship programs, Bourdieu's (1984) cultural capital theory is applied. Data collection involved in-depth semi-structured interviews with eight (four Turkish and four Chilean) state-sponsored senior PhD students studying in the United Kingdom, representing different scholarship recipient clusters. After transcription of the interviews, I used thematic analysis to elicit a variety of preliminary themes and then added subthemes when needed. I then gathered the related themes and redefined the categories. I followed BERA (2018) ethical guidelines throughout the study. Findings show that the motivations of Turkish and Chilean state-sponsored students to participate in scholarship programs have similarities as well as differences. Commonly cited reasons for applying for a scholarship program included "quality education at a prestigious university" (institutional capital) "intercultural experience" (cultural capital), "(English) language acquisition" (cultural capital) and "international friends" (social capital). It is important to note that all participants were from a working-class background and would not have been able to study abroad without a scholarship. Turkish students were also motivated by financial resources such as free language courses and cost coverage of international tests such as IELTS and GRE. In line with previous studies (Perna et al., 2014), some Turkish participants cited their reason for applying for the scholarship to guarantee a well-paid job at selected universities and public institutions following graduation. While the Chilean program does not offer any job guarantee, the Chilean participants expected to get a decent job in Chile in their "preferred field," thanks to their overseas education meaning capital accumulation. Overall, participants were inclined to participate in the scholarship programs mainly to advance their career opportunities in their homelands, where youth unemployment rates are high. Both scholarship programs are instrumental in advancing human capital and offer talented individuals from disadvantaged groups a quality higher education abroad. However, while both programs oblige their reci-

pipients to return home, they have different strategies to insert the returnees into the local labor market. Therefore, the students' motivations for applying for the scholarships vary due to the different conditions of the scholarship programs. However, due to the socio-economic similarities between the two countries, such as economic growth in recent decades, significant income inequality, and low-quality higher education, the students apply international scholarships to simple capital accumulation through an overseas education.

REFERENCES

- Ergin, H. (2019). Is international higher education just an elite club? University World News. <https://www.university-worldnews.com/post.php?story=20191104073714229>
- Findlay, Allan, Prazeres, Laura, McCollum, David, & Packwood, Helen. (2016). 'It was always the plan': International study as 'learning to migrate'. *Area* (London 1969), 49(2): 192-199.
- McMahan, W. W. (2009). Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education. Johns Hopkins University Press.
- Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., & Kishkentayeva, M. (2014). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, 43(2): 63–73.

DUAL DEGREE MASTER PROGRAM IN INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION: INITIAL EXPERIENCES OF THE PARTNERSHIP BETWEEN BOSTON COLLEGE AND UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Fernanda Leal, & Hakan Ergin

University Of Santa Caterina, Trindade, Florianópolis, Brazil
Istanbul University, Istanbul, Turkey

Over the past three decades, internationalization has evolved significantly, configuring as one of the most critical and complex factors shaping higher education worldwide. Largely understood as an intentional process aimed at the integration of international, intercultural, and global dimensions to the higher education purposes, functions, and delivery, internationalization has comprised multiple forms and strategies. It has also implied in several challenges and unexpected outcomes related to issues such as the diversity of actors involved in the process; the conflicting rationales underpinning it; and the inward-looking political climate currently affecting different parts of the world (Knight & de Wit, 2018). One of the strategies through which internationalization has taken place refers to cross-border education; that is, the supply and demand for transnational programs. International dual/double degree programs (DDPs) are part of these trends. Despite the growth in number and scope of this type of educational delivery, literature has paid little attention to its practices, challenges, and outcomes, especially from the perspectives of participants. In addition, the available literature tends to focus on experiences in the fields of engineering and health sciences, with reduced information about humanities. Given this context, this research aims to explore the initial experiences with the International Dual Degree Master Program in International Higher Education, promoted by Boston College Center for International Higher Education (CIHE/BC), United

States, and Universidad de Guadalajara (UdeG), Mexico, focusing on the rationales, obstacles, and challenges, and opportunities and future perspectives of the program. Thus, it seeks to answer the following research questions:

What are the rationales for the existence of the program? What obstacles and challenges prevent the program from fulfilling its expected outcomes? What opportunities and future perspectives does the program offer? From a practical-oriented approach, the research focuses on the perspectives of students, professors, and international relations officials involved in the initiative. Results are expected to create an opportunity not only to critically reflect on the program, but also to shed light on the development of prospective initiatives of the same nature. Broadly, the research aims at contributing to a dimension of higher education internationalization that has not been sufficiently addressed by the literature. This qualitative case study combined bibliographic and documentary resources with primary data from questionnaires and interviews with key participants. The rationale for this approach was the understanding that appreciating multiple perspectives contributes not only to the clarification of meanings but also to the interpretation and perception of different realities. It also allows giving voices to participants with the broader purpose of building a web of meanings about the phenomenon of interest (Denzin & Lincoln, 2000; Stake, 2005). A systematic literature review at Scopus enabled the familiarization with the state of knowledge about DDPs and its relation with internationalization of higher education. This literature, associated with the objective of the paper, guided the questions addressed in the questionnaires and interviews. After obtaining approval of the Office for Research Protections at BC, semi-structural interviews were conducted with professors from CIHE/BC, administrators from BC and UdeG, and international students from UdeG at CIHE/BC, in person and online formats, in English and Spanish. Additionally, a questionnaire with open questions was answered by seven of nine CIHE/BC master students who interacted with UdeG international students. Given that the first group of students from UdeG was hosted at CIHE in fall 2018, this qualitative study aims to explore the initial experiences with the programme from the perspectives of students, professors, and university administrators involved.

Findings of this study are expected to create an opportunity to critically reflect on this specific DDP and to pursue to change issues that prevent it from achieving its purposes. Mainly, to shed light on the development of prospective initiatives of the same nature, given the complex and dynamic context of higher education internationalization. The results reflect the complexity of establishing partnerships internationally, especially between institutions and countries differently positioned within the world-system. Additionally, it provides insights about obstacles and challenges that are likely to manifest in this type of partnership. Finally, it suggests the importance of previous relations not only for implementing a DDP but also to overcome obstacles.

REFERENCES

- Ávila, I. A. C., & de Wit, H. (2018). The internationalization process of a public multicampus university: The case of the University of Guadajajara. In Innovative and inclusive internationalization: Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute. Newton: CIHE/BC.
- BC. (2017a). Boston College announced 10-year strategic plan. <https://www.bc.edu/bc-web/bcnews/campus-community/announcements/strategic-plan.html>
- BC. (2017b). Strategic directions. <https://www.bc.edu/bc-web/sites/strategic-plan/strategic-directions.html>
- BC. (2019a). Boston College: Mission & history. <https://www.bc.edu/content/bc-web/about/mission.html>
- BC. (2019b). Boston College – Enrollment & degree highlights (fall 2019). Newton.
- CIHE/BC. (2020). Master of Arts (M.A) in International Higher Education. <https://www.bc.edu/content/bc-web/schools/lynch-school/academics/departments/elhe/ma-international-higher-education.html>
- Cobham, D. (2018). Dual degrees: Twice as good? In 10th annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma

de Mallorca, Spain.

- Culver, S. M., Puri, I. K., Spinelli, G., Depauw, K. P. K., & Dooley, J. E. (2012). Collaborative dual-degree programs and value added for students: Lessons learned through the evaluate-e project. *Journal of Studies in International Education*, 16(1): 40–61. <https://doi.org/10.1177/1028315311403934>.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education. In H. de Wit, F. Hunter, L. Howard, & E. Egron-Polak (Eds.), *European Parliament's Committee on Culture and Education* (1st Ed.). European Union. <https://doi.org/10.2861/6854>.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1038/bjc.2011.422>
- Gacel-Ávila, J. (2009). Joint and double degree programmes in Latin America: Patterns and trends. *The Observatory on Borderless Higher Education*.
- Helms, R. M. (2014). Mapping international joint and dual degrees: U.S. program profiles and perspectives. *American Council on Education*.
- Horishna, N., & Slozanska, H. (2017). Dual degree programs in social work: Is it possible in Ukraine? *Economics and Sociology*, 10(2): 165–178.
- Knight, J. (2011). Doubts and dilemmas with double degree programs. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 8(2): 297–312. http://www.ecahe.eu/w/images/e/e6/Doubts_and_Dilemmas_with_Double_Degree_Programs.pdf.
- Knight, J., & de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? In D. Proctor & L. Rumbley (Eds.), *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice* (1st Ed.). Routledge.
- Mwangi, C. (2017). Partner positioning: Examining international higher education partnerships through a mutuality lens. *Review of Higher Education*, 41(1): 33–60.
- Naidoo, V., & Hollebeek, L. D. (2016). Higher education brand alliances:

Investigating consumers' dual-degree purchase intentions. *Journal of Business Research*, 69(8). <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.027>.

- Palermo, O. A., Bisignano, A. P., & Mercado, S. (2018). The design of international dual degree programmes as effective transnational education experiences. In V. Tsiligris & W. Lawton (Eds.), *Exporting transnational education*. Palgrave Macmillan.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Sage Publications.
- UdeG. (2019). Universidad de Guadalajara: About our university. <http://www.udg.mx/en>.
- UdeG. (2020). Maestría en Educación Superior Internacional. <http://mesi.cucea.udg.mx/>.

KADIN ÖĞRENCİLERİN DOKTORAYI TERK ETME NEDENLERİ: HAYAL KIRIKLIĞI VE BAKIM YÜKÜ

M. Gamze Bozgöz, & Bekir S. Gür

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Doktora eğitiminin artan popülaritesine rağmen, birçok öğrenci çalışmalarını tamamlamamaktadır. En yüksek seviyede beşeri sermayeyi üretecek olan doktora öğrencilerinin neden çalışmalarına devam etmek istemediklerini veya edemediklerini anlamak, okulu bırakma oranlarını azaltmak ve doktora programlarının genel kalitesini artırmak için çok önemlidir. Bu nitel çalışmanın amacı kadın öğrencilerin doktora programlarını neden bıraktıkları ve bu kararlarını etkileyen faktörleri keşfetmektir. Ayrıca kadın öğrencilerin doktora programlarını tamamlamaları için ihtiyaç duydukları politika önerilerini sunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın Problemi :Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde yapılan bir araştırmaya göre doktora programından başlayan öğrencilerin yaklaşık yarısı doktorayı bitirememektedir (Blanchard, 2018; Gardner, 2009). Türkiye'de doktora terki ile alakalı kapsamlı bir veri olmamakla birlikte yeni kayıt ve mezun oranlarına dayalı yapılan bir tahmine göre doktora bırakma oranının yüzde % 40'ın üzerinde olduğu belirtilmiştir (Seskir, 2017). Ertem ve Gökalp (2016) lisansüstü eğitimde okul terkinin araştırılan çalışmalarında Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde 2015 yılında 2878 aktif derslere devam eden öğrenci varken 3405 devamsız durumda öğrenci bulunduğunu ve verdiği bu sayılara göre enstitüdeki okul terk oranı %55 ve okulda kalma oranı ise %45 olduğunu belirtmiştir. Dahası, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan bir çalışmaya göre, 2015 yılının bir döneminde derslere aktif devam eden öğrenci sayısı, derslere devam etmeyen öğrenci sayısından düşüktür (Ertem ve Gökalp, 2016). Tüm bu veriler, lisansüstü düzeyde okula devam ve terkle ilgili ciddi bir sorunun varlığını göstermektedir. Ayrıca, bazı araştırmalar, doktora terk yüzdeleri-

nin disipline göre değiştiğini, sosyal bilimler alanında hem terk oranlarının yüksek olduğunu hem de terk etme sürelerinin 10 yıla kadar uzamasıyla problemin ciddiyetini artırdığını ortaya koymuştur (Ali ve Kohun, 2006). Kadın lisans öğrencilerinin doktora adayları olarak ilerleme olasılıklarının daha düşük olduğunu ve tüm kadın lisans öğrencilerinin yalnızca %25-45'inin doktora programına devam ettiği ortaya koyulmuştur (Mastekaasa, 2005). Bazı araştırmalarda, doktora terk edenlerin cinsiyetine bakıldığında kadınların daha fazla olduğu görülmüştür (Carter ve Blumens-tein, 2013; Nerad ve Miller, 1997). Kadınlardan ev içi ve aile görevlerinde daha fazla sorumluluk taşımaları beklenmektedir. Brown ve Watson (2010) araştırmalarında kadınların doktora yapmasının onları nasıl strese soktuğunun altını çizmektedir. Araştırmanın amacı: Bugüne kadar yükseköğrenim bağlamındaki öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar, büyük ölçüde doktora öğrencilerinin zihinsel, fizyolojik, motivasyonel ve sosyal deneyimleriyle ilgili konuları gözden kaçırmıştır. Öncelikle lisans öğrencilerinin deneyimlerine odaklanan çalışmalarda, lisans öğrencileri için akademik uyum ve finansal problemler vurgulanmıştır (Bülbül, 2012). Türkiye'de okul terki üzerine yapılan araştırmalar 12 yıl zorunlu eğitime odaklanırken lisan-süstü eğitimi terk edenlerle ilgili araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Literatürde doktora öğrencileriyle ilgili mevcut araştırmalar, bu öğrenciler arasında sürekli olarak zi-hinsel ve fiziksel sağlık sorunları ve yüksek yıpranma oranları bulmuştur, ancak bu öğrencilerin deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması hala eksiktir. Türkiye'de "All but dissertation" yani doktora tezi haricinde dersler, sınavlar ve yeterlilik gibi tüm şartları yerine getirmiş doktor adayları öğrencilerin terkleriyle alakalı araştırma li-teratürde yer almamaktadır. Bu nitel çalışma, doktora terkinde cinsiyet farklılıklarını ve kadın öğrencilerin doktora programlarını neden bıraktıklarını, bu kararlarını et-kileyen faktörleri keşfetmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın önemi: Türkiye'de 1.000 kişi içerisinde doktora mezun sayısı 4 iken, bu sayı İsviçre'de 29, Slovenya'da 27 ve ABD'de 20'dir (Dünya Bankası, 2020). Aynı sayının OECD ortalaması, Türkiye'nin ortalamasının 2,5 katıdır yani 1.000 kişide 10'dur (OECD, 2018). Doktora mezunu sayısının nüfusa oranla az olması yanında doktora terk oranlarının yüksek olması da ciddi bir sorundur. Lovitts (2002) doktora eğitiminin yapılanma şekli ve doktora

tamamlayamayan öğrencilerin yükseköğretim kurumundan ayrılma şekli nedeniyle doktora terk oranının yükseköğretim kurumunun personeli tarafından görünmez olduğuna inanmaktadır (s. 7). Türkiye'deki doktora öğrencilerinin doktora derecesini tamamlamaları ve doktoranın çeşitli seviyelerinde terk etmelerinin nedenlerini açıklayan araştırmalar çok kısıtlıdır. Doktorayı terk etme nedenlerinin cinsiyeti dikkate alarak derinlemesine araştıran mevcut bir çalışma yoktur. Bu çalışma yükseköğretim kurumlarına, bir doktora öğrencisinin neden programı terk edebileceği konusunda iç görüş sağlarken, özellikle kadın doktora öğrencilerinin programlarını tamamlamaları için ihtiyaç duydukları desteklerin tespiti konusunda öneriler geliştirmesi açısından önemlidir. Araştırma sorusu: Kadın öğrencilerin kayıtlı oldukları doktora programlarını derecelerini tamamlamadan terk etmelerine etki eden başlıca faktörler nelerdir? Araştırma Ankaradaki bir devlet üniversitesinde kayıtlı oldukları doktora programını terk etmiş 5 kadın öğrenciyle derinlemesine görüşmelere dayalı bir vaka çalışmasıdır. Araştırmanın bulgularında kadın öğrencilerin doktora terk nedenleri olarak akademik hayal kırıklığı, ev içi sorumluluklar, kurumsal eksiklikler ve finansal nedenler ön plana çıkmıştır. Tüm bu faktörlerin sonucunda kadın öğrencilerin ciddi bir motivasyon kaybı yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma kurumların ve politika yapıcılarının terki engellemek için detaylı araştırma yapması gerektiğini, doktora öğrencilerinin motivasyonlarını düşüren olumsuzluklar için finansal ve sosyal destek mekanizmalarının etkin kullanılmasını ve öğrencilerin araştırma görevlisi kadrolarıyla istihdamını terki azaltacak öneriler olarak sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acker, J., & Houten, D. R. (1974). Differential recruitment and control: the sex structuring of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(2): 152-163.
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: a theory of gendered organizations. *Gender and Society*, 4(2): 139-158.
- Acker, J. (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5): 565-569.

- Alkan, A. (1999). Özel alan-kamusal alan ayrımının feminist eleştirisi çerçevesinde kentsel mekân. Tartışma Metinleri, 1-27.
- Hearn, J., & Parkin, W. (1983). Gender and organizations: a selective review and a critique of a neglected area. Organization Studies, 4(3): 219-242.
- Payne, L. (2002). 'Gendered Jobs' and 'Gendered Workers': Barriers to Gender Equality in Gendered Organizations.
- Reed, E. (2003). Bilim ve cinsiyet ayrımı. (Ş. Yeğin, Çev.) İstanbul: Payel Yayınları.
- Şentürk, B. (2015). Çokuz ama yokuz: Türkiye'deki Akademisyen Kadınlar Üzerine Bir Analiz. ViraVerita E-Dergi 2: 1-22.

JOAN ACKER'İN PERSPEKTİFİNDEN CİNSİYETLENDİRİLMİŞ KURUM OLAN ÜNİVERSİTEYE BAKMAK

Duygu Altınoluk

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis, Gaziantep

Toplumda var olan kamusal-özel, kültür-doğa, eril-dişi gibi sosyolojik dikotomi-lerle bakıldığında, erkekler sırasıyla ilk, kadınlar ise ikinci kategorilerde yer almaktadır. Bu temelde de kadının özel alanda daha çok varlık gösterdiği; kamusaldeki yerinin ise ikinci planda kaldığı söylenmektedir (Alkan 1999). Bu dikotomilerle birlikte erkek girişken ve aktif rol üstlenirken, kadın geri planda duran, pasif ve bağımlı bir rol üslenir. Tüm bu özellikler erkeği kamusal, kadını ise özel alan diye tanımladığımız ev içinde konumlandırır. Bu nedenle erkek, emeğin üretildiği piyasa ilişkileri içerisinde “ekmek kazanan (bread-winner)” konumunda yer alırken; kadın ise ev ilişkileri içerisinde emeğin yeniden üretildiği alana sıkışır. Günümüz toplumlarında kadınların kamusal alanda giderek daha fazla yer aldığı durumu sayısal bir veriden ibarettir; çünkü kamusal alana hizmet eden kurumlar, toplumsal cinsiyet bazında biçimlenerek erkeğin iş hayatında olmasını önceler (Acker, 1992; Şentürk, 2015). Toplumun tüm alanlarında yansımaları bulan toplumsal cinsiyet temelli güç eşitsizlikleri, kaynakların iki cinsiyet arasında dengesiz dağılımını ve böylece cinsiyetler arasında özellikle kadını erkeğe bağımlı kılan bir mekanizmayı beraberinde getirmektedir. Günümüzde her alana yansıyan cinsiyet eşitsizliği en eşit ve demokratik olduğunu düşündüğümüz ya da olması gereken olarak tahayyül ettiğimiz kurum olan üniversitelerde de mevcuttur; çünkü bilim yapıyor olmanın daha fazla erkeklere atfedildiği, kadınların toplumsal cinsiyet rollerinden ötürü de ev içi emekte daha fazla kendini bulduğu patriyarkal bir toplumsal düzen mevcuttur (Reed, 2003). İstatistiki olarak Türkiye'deki üniversitelerin genel cinsiyet dağılımına baktığımızda YÖK'ün güncel verilerine göre 17471 erkek ve 8425 kadın profesör, 9634 erkek ve

6160 kadın doçent, 18438 erkek ve 14027 kadın doktor öğretim üyesi olduğunu görüyoruz. Bu dağılımdaki cinsiyetler arasındaki farkın bilhassa üst kademelerde ve yönetim bazında gerçekleştiğini söylemek mümkün. Bu bağlamda çalışmanın temel problemi olan üniversitelerin toplumdaki cinsiyetlendirilmelerinin toplumsal kaynaklarının anlaşılabilmesi adına sosyolog Joan Acker'ın (1990; 1992) "gendered institution" yani "cinsiyetlendirilmiş kurum" olarak adlandırdığı kuram ile üniversiteleri anlayıp açıklamaya çalışılacaktır. Acker kurumlarda toplumsal cinsiyete dayalı sosyal yapılanmanın, "toplumsal cinsiyetlendirilmiş iş bölümü", "toplumsal cinsiyetlendirilmiş semboller", "toplumsal cinsiyetlendirilmiş işyeri etkileşimi", "toplumsal cinsiyetlendirilmiş bireysel kimlik" ve "toplumsal cinsiyetlendirilmiş örgütlenme mantığı" olmak üzere birbiriyle etkileşim içerisinde olan beş farklı süreçte (1990; 1992) gerçekleştiğini öne sürmektedir. Üniversitelerde çalışan akademisyenler arasında cinsiyet eşitsizliğinin yalnızca sayısal bir analizinin yeterli olmayacağı, niteliksel olarak sosyolojik bir analize tabi tutulması önemlidir. Dolayısıyla cinsiyetlerarası eşitsiz dağılımın nedenlerini incelerken kurumlar içerisinde cinsiyet özelindeki bu sayısal farklılıkları anlayabilmek için cam tavan (glass-ceiling) ve sızdıran boru hattı (leaky pipeline) gibi kavramlardan da yararlanılarak temel kaynağının ne veya neler olabileceğine dikkat çekilecektir. Hiyerarşik yapılanma, erkeği üste, kadını ise aşağı statüye konumlamaktadır (Acker ve Houten, 1974; Acker, 1990, 1992; Hearn ve Parkin, 1983). Pek çok kadın, çalışma hayatının çoğunu eril yaklaşımla biçimlendirilmiş bu alanlarda geçirmektedir. Kamusal alanın eril yapılanması, feminizmin yükseldiği yıllarda daha da dikkat çekici bir hale gelmiştir. 1980 ve sonrasında sosyologlar başta olmak üzere sosyal bilimciler, özelde cinsiyetçilik, cinsel ayrımcılık gibi toplumda daha önce dikkati çekmeyen alanlarda, genelde kadın ve toplumsal cinsiyeti temel alan konularda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Feminist çalışmaların merkezi özellikle 2000'li yıllardan itibaren ev ve iş arasındaki dikotominin zorlukları ve yeni ekonomik düzenin etrafında çerçeveslenmektedir (Payne, 2002). Toplumsal cinsiyet, ne yazık ki, toplumsallığı anlamamızda bir araç olarak karşımızda yer alırken; ırk, sınıf, statü fark etmeksizin kendini her alanda meşru kılarak yoluna devam etmektedir. Acker'ın kuramında yerini bulan sembolik cinsiyetçilik, akademi ortamında oldukça

gizil bir biçimde özellikle akademik ilerlemelere ve yönetici kadrolarına atanmalarında kendini var eder. Tüm bunlardan yola çıkarak eğitim seviyesinin en üst düzeyde olduğu üniversitede de, patriyarkal değerlerin yeniden üretilmesinden, cinsiyet eşitsizliğinin dönüşen biçimlerinden ve/veya patriyarkal cinsiyet kodlarının yeniden inşasından muaf olmadıklarını görmek kaçınılmazdır.

KAYNAKÇA

- Ali, A., & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 1: 21–34.
- Blanchard, V. (2018). Doctoral program completion: Grit, goal-setting, social support.
- Brown, L., & P. Watson. 2010. Understanding the experience of female doctoral students. *Journal of Further and Higher Education* 34(3): 385_404.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümlere Yönelik Bir Olgubilim Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 37(166): 219-235.
- Carter, S., Blumenstein, M., & Cook, C. (2013). Different for women? The challenges of doctoral studies. *Teaching in Higher Education*, 18(4): 339-351.
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2016). Sayıların dili: Lisansüstü eğitimde okul terki. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin (Eds.), *Eğitim yönetimi araştırmaları*, 239-250.
- Gardner, S. K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low completing doctoral programs in the United States. *Higher Education*, 58: 97-112.
- Lovitts, B. E. (2002). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mastekaasa, A. (2005). Gender differences in educational attainment: the case of doctoral degrees in Norway. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3): 375–394.

- Nerad, M., & Miller, D. S. (1997). The institution cares: Berkeley's efforts to support dissertation writing in the humanities and social sciences. In L. F. Goodchild, K. E. Green, E. L. Katz, & R. C. Kluever (Eds.), *Rethinking the dissertation process: Tackling personal and institutional obstacles* (pp. 75–90). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seskir, Z. C. (2017). Türkiye'de Yükseköğretimde Nicel Cinsiyet Açığındaki Değişimin Olası Nedenleri ve Etkileri. *Journal of Higher Education & Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2).

BİR ALTERNATİF ÜNİVERSİTE OLARAK KADIN ÜNİVERSİTESİ

Mete Kurtoğlu

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Türkiye’de Japonya örneği incelenerek sadece kadın öğrencilerin kabul edildiği kadın üniversiteleri kurulmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi “2021 Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı’nda yer almaktadır. Gündeme geldiğinden beri bu politikaya ilişkin lehte ve aleyhte çeşitli tartışmalar yürütülmektedir. Bu makalede kadın üniversitesi tartışması; a. sadece kadınların kabul edildiği kadın üniversitelerinin dünyadaki örnekleri, ortaya çıkış nedenleri ve güncel durumları, b. yükseköğretimin kitleselleşmesi bağlamında kadınların yükseköğretime erişimini artırmaya yönelik cinsiyet eşitliğini sağlama ve de üniversite yaşamında “kadın dostu” politikalar, c. erişim sorunsalının ve kadın dostu üniversiteler yaratmanın ötesinde bir feminist pedagoji ve örgütlenme modeli ile geliştirilecek alternatif bir üniversite ideası olarak kadın üniversitesinin olanaklılığı üzerinden ele alınmaktadır. Araştırma Soruları 1. Dünyanın farklı bölgelerinde kadın üniversitesi örneklerinin ortaya çıkış koşulları, güncel durumu ve temel ortak özellikleri nelerdir? 2. Bu çerçevede Türkiye’de kadın öğrencilerin üniversiteye erişim durumu nedir ve kadın üniversitesine neden ihtiyaç duyulmaktadır? 3. Bir alternatif üniversite modeli olarak feminist pedagoji ve örgütlenme ilkeleri ile farklı bir kadın üniversitesi modeli geliştirilebilir mi, temel özellikleri neler olabilir? Sadece kadınların erişebildiği yükseköğretim kurumları olarak kadın üniversite sayıları Kuzey Amerika, Avrupa ve Avustralya’da azalırken Orta Doğu, Orta Asya, Güney Asya ve Uzak Doğu bölgelerinde artmaktadır. Bu üniversiteler, özellikle kadınların yükseköğretime erişiminde yasal bir engel olmamasına karşın kültürel, siyasi ve dini baskı ya da zorlukların yaşandığı bölgelerde; kadınların yükseköğretime erişimini artırmak, kadınlara uygun kampus ortamları yaratmak, liderlik

gelişimi, cinsiyeti güçlendirme ve ulusal yükseköğretim sistemi içerisindeki semboller olarak işlev görmektedir. (Renn 2012,2014). Bu üniversitelerin 19.yy dan itibaren ortaya çıkışının temelinde, kadınların yükseköğretimden dışlanmış olması yatmaktadır. Ancak bu cinsiyet eşitsizliğinin görece giderildiği ülkelerde bu üniversitelerin önemli bir kısmı karma eğitime dönmüştür. Türkiye’de kadınların yükseköğretime erişimi açısından bu bağlamda bir ihtiyaç gözükmemektedir. Türkiye’de kadınların yükseköğretime erişimi artmakla birlikte, halen ağırlıklı olarak orta ve orta-üst sınıf ailelerden kadınların yükseköğretime erişebiliyor olması; ve erkek-egemen alanlarda (STEM vb.) kadın öğrenci oranının düşük olması erişim politikalarında öncelikli olarak ele alınması gereken konulardır (Çakıroğlu&Hoşgör 2020). Diğer yandan, yükseköğretimde cinsiyet eşitsizliği tartışması erişim sorununun çok daha ötesindedir. Özellikle 1960’larda ABD ve Avrupa’da yükseköğretimin kitleleşmesi ile daha önce üniversitelere erişemeyen toplumsal gruplarla birlikte kadınların yükseköğretime katılımının artması, eril bilim/ünivesite karşısında kültürel dönüşüm taleplerinin yükselmesinde etkili olmuştur. Eril bilimin feminist eleştirisi ve ünivesitenin hiyerarşik yapısının eleştirisi bağlamında gelişen bu talepler; kadın akademisyen ve yönetici sayısındaki eşitsizliklerin giderilmesi, tüm disiplinlere kadınların dahil edilmesi, ünivesitelerde cinsel tacizin önlenmesi, çocuk bakım hizmetleri sağlanması vb. konuları içeriyordu. Kadın-erkek eşitliğini temel alan bu çerçeve için “kadın dostu ünivesite” (Milojevic 1998) veya “kadın merkezli ünivesite” (Rich 1975) kavramları kullanılmaktadır. Bu mücadeleler farklı ülke ve kurum örneklerinde çeşitli kazanımlar elde etmiş olmakla birlikte eşitsizliklerin çoğu alanda sürdüğü görülmektedir. Son boyut olarak, kadın-erkek eşitliği kazanımlarını kapsayan ve daha radikal bir gündeme taşıyan alternatif bir ünivesite ideası olarak kadın ünivesitesi önerisi ele alınacaktır. 1990lardan itibaren yükseköğretimin kitleleşmesi, uluslararasılaşması, küresel bilgi ekonomisinin motoru olarak dönüştürülmesi gibi egemen eğilimler ile birlikte postmodern eleştiri karşısında Humboldt ve Kant ile özdeşleştirilen modern ünivesite ideası aşınmış ve ünivesite modellerinde bir çeşitlenme ortaya çıkmıştır. Bu dönemde; üçüncü nesil ünivesite, girişimci ünivesite, yaratıcı ünivesite gibi ünivesitelerin teknoloji üretimi ve inovasyon yoluyla ekonomik büyümeye

katkılarını önceleyen kavramsallaştırmalar egemen hale gelmiştir. Bunların karşısında konumlandırılabilir sürdürülebilir üniversite, ekolojik üniversite, bir müşterek olarak üniversite gibi alternatif modeller tartışılmaktadır. (Kurtoğlu 2019). Bu çerçevede, Milojevic (1998) erken sayılabilecek bir tarihte üniversitelerin dönüşümünde feminist bir gündem oluşturmak ve kadın dostu üniversitelerin ötesine geçmek üzere alternatif bir pedagojik ve örgütsel model olarak kadın üniversitesi kavramını önermişti. Bu üniversite ideası, dışlanan kadınların deneyimlediği korku, endişe ve acı duyguları ile ilgilenmekle birlikte, topluluk, iletişim, eşitlik, ortak koruma, ortak liderlik, katılımcı karar alma, demokratik yapı, karşılıklı bağımlılık ve bilişsel ve duygusal (affective) öğrenme değerleri üzerine inşa edilmektedir. Bu çalışma temel olarak bir literatür tarama ve tartışma çalışmasıdır. Dünyanın farklı bölgelerinden kadın üniversitesi örnekleri incelenirken vaka çalışması yapılacaktır. Kadın üniversite sayıları Kuzey Amerika, Avrupa ve Avustralya'da azalırken Orta Doğu, Orta Asya, Güney Asya ve Uzak Doğu bölgelerinde artmaktadır. Cinsiyet eşitsizliğinin görece giderildiği ülkelerde bu üniversitelerin önemli bir kısmı karma eğitime dönmüştür. Pandemi öncesinde ve sürecinde ortaya çıkan üniversiteyi yeniden düşünme arayışları, erişim politikalarının ötesinde feminist pedagojik yaklaşımla alternatif bir üniversite modelini kavramsallaştırmayı olanaklı kılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Barnett, R. (2011). The Coming of the Ecological University. *Oxford Review of Education*, 37(4): 439-455 Türkçesi; 2017. *Ekolojik Üniversitenin Gelişi. Felsefelogos Sayı:64 (Üniversite sayısı)*.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3).
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education* 40: 409-422. <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>.
- Çakıroğlu Çevik A., & Gündüz Hoşgör A., (2020). Women in higher education in Turkey: What has changed in 100 years? *Journal of Higher Education and*

Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10(1): 45-55. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.366>.

- Kurtoğlu, M. (2019). Yükseköğretimde kurumsal çeşitlilik, Türkiye ve alternatif üniversite idealleri. Neoliberalizm, Bilgi ve Üniversiteler, Notabene Yayınları içerisinde s.
- Milojevic, I. (1998). Women's Higher Education in The 21st Century: From 'women friendly' towards women's universities. *Futures*, 30(7): 693–703.
- Renn, K. A. (2014). *Women's Colleges and Universities in a Global Context*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Renn, K. A. (2012). Roles of women's higher education institutions in international contexts. *Higher Education*, 64: 177–191 <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9486-z>.
- Rich, A. (1975). *Toward A Woman Centered University*. Cooper Point Journal. Vol.3 no:32. The Evergreen State College Student Newspaper, Washington. [http://archives.evergreen.edu/1973/1973-01/cpj_pdfs/1974-1975 Volume03/cpj0090.pdf](http://archives.evergreen.edu/1973/1973-01/cpj_pdfs/1974-1975%20Volume03/cpj0090.pdf).
- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2020). 2021 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı. https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/11/2021_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf.

COVID-19 PANDEMİSİNDE TÜRKİYE’DE KADIN AKADEMİSYEN OLMAK

Aylin Çakıroğlu Çevik
TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Covid-19 nedeniyle çoğu ülkede üniversitelerin yüz yüze eğitime kapatılmasının ardından, kısa sürede milyonlarca öğretim üyesi evde çalışmaya ve bilgisayar tabanlı teknolojilerle ders vermeye başladı. UNESCO’ya (2020) göre Mart 2020 itibarıyla Türkiye dışında 61 ülke, üniversitelerin kapatıldığını duyurdu ve onları uzaktan eğitime başlamaya zorladı. Bu ani ve zorunlu karar, birçok zorluğu da beraberinde getirdi. Boa’nın (2020) belirttiği gibi “COVID-19’un aniden ortaya çıkması nedeniyle, çoğu öğretim üyesi online öğretim deneyimi, ön hazırlık veya eğitim teknolojisi ekiplerinin destek eksikliği gibi zorluklarla karşı karşıya kaldı.” (s. 114). Cinsiyete bakılmaksızın genel öğretim problemleri olarak kabul edeceğimiz bu zorluklar dışında, konunun farklı bir yönünü de tartışmak gerekir: toplumsal cinsiyet temelli problemler, evde çalışmanın getirdiği zorluklar ve mesleki kariyere yönelik sonuçlar. Akademik çıktısı olarak yayın istatistiklerine göre, Covid-19 kadın akademisyenlerin üretkenliğini ve yayıncılığını önemli ve olumsuz yönde etkilerken (Frederickson, 2020; Amano-Patiño vd, 2020; Isselbacher, 2020; THE, 2020; Vincent-Lamarre vd., 2020, Rafidi, 2020), erkekler yayın sayısını normal dönemlerin iki katına çıkardı (Kitchener, 2020). Kadın bir akademisyen olarak Minello (2020), toplumsal cinsiyet eşitsizliğine atıfta bulunan bu gerçeklerle tutarlı olarak, pandemi sürecinde erkeklerden daha fazla bakım vermesi nedeniyle kadınların üretkenliğinin eşitsiz olarak etkilendiğini ifade ediyor ve akademik çalışmalara daha az zaman ayırmak zorunda kaldığını, önceliklerin değiştiğini belirtiyor. Ev içinde, toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünün dünya genelinde hiçbir zaman eşit olmadığı, ancak karantina sürecinin/kapanmaların (lockdown) ve evde çalışmanın, her iki ebeveyn de evde olsalar

bile (Gonalons-Pons, 2020), genel olarak kadınların aleyhine olacak şekilde, evde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini dramatik bir şekilde etkilediği de biliniyor. Kadın akademisyenler için ise, evdeki eşitsiz iş bölümü, kadınların özellikle profesyonel yaşamlarına zarar veriyor. Gabster vd. (2020), pandeminin kadınların kamusal alandaki bilimsel uzmanlığının azalmasına katkıda bulunduğunu iddia ediyor. Bu bulgular ve yaklaşımlar ışığında, bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki kadın akademisyenlerin Covid-19 salgını sırasında yaşadıklarını incelemektir. Diğer bir deyişle, kadın akademisyenler için salgının öğretim/çalışma, iş-yaşam dengesi üzerindeki etkisini ve pandeminin profesyonel ve kişisel hayata etkilerini kültürel ve akademik bağlamda araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma soruları genel olarak şu şekilde ifade edilebilir: Türkiye'deki kadın akademisyenlerin pandemi sırasında evde çalışma deneyimi nasıl oldu? Uzaktan eğitim kişisel ve akademik /profesyonel yaşamlarını nasıl etkiliyor? İş-yaşam dengesi, toplumsal cinsiyet rolleri, ev-iş sorumlulukları açısından ne tür zorluklarla karşı karşıya kalıyorlar? Böylece, pandemi nedeniyle geçilen online eğitimde; öğretim, mesleki/profesyonel yaşam ve iş-yaşam dengesi açısından toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliği anlamak ve mesleki kariyerleri açısından kadın akademisyenleri nelerin beklediğini kavramak mümkün olacaktır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Kadın akademisyenlerin seslerini duymak/duyurmak ve deneyimlerini derinlemesine anlamak için yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Böylece hem deneyimlerin teorik çerçeveye oturtulup kavramlaştırılması ve operasyonelleştirilmesi hem de katılımcıların kendilerini herhangi bir sınırlama olmadan anlatmasını olanaklı kılması amaçlanmıştır. Kartopu örnekleme (snowball sampling) tekniği kullanılarak, farklı bölüm ve üniversitelerden yaşları 33-80 aralığında 21 katılımcıya ulaşıldı. Pandemi koşulları nedeniyle görüşmeler online olarak gerçekleştirildi. Bu görüşmeler sonundaki bulgulara göre; bu süreçte kadınlar arasındaki temel benzerlikler; yoğun ev kullanımı nedeniyle ağır iş yükü, fazla mesai ve artan ev işleri (daha fazla yemek pişirme, temizlik vb.) olarak sıralanabilir. Ancak, medeni durum, çocuk sahibi olmak ve desteğin olup olmaması temel kırılmaları yaratan faktörler. Dolayısıyla, görüşülen kadın akademisyenler evden çalışmayla birlikte yaşadıkları zorlukları hafifletmek adına sosyal desteğin önemine dikkat çekip

evdeki eşitsiz iş bölümünün altını çizdiler. Pandemiden önce, diğer kadınlardan, yani bakıcılardan, büyükannelerden, temizlikçilerden, vb. yardım/hizmet alabiliyorken -“evdeki eşitlik yanılması için aracı” olarak adlandırılabilir- pandemi ve kapanmalardan sonra geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bakım ve ev içi işler için beklentiler nedeniyle daha fazla sorumluluk taşınması bekleniyor. Bu durumda en dezavantajlı olan grup, çocuklu akademisyen kadınlar. Tabii ki, çocukların yaşı, sayısı, ihtiyaç/gereksinim durumları, eğitim durumları ve farklı şekilde yeni zorluk alanları yaratabiliyor. Young’a (2015) göre, anne-akademisyenlerin yaşadığı zorlukların temel nedeni, “akademinin kendisinin tarihsel olarak erkekler için bir kültür kurumu” olması” (s. x). Bununla tutarlı olarak, Türkiye’deki kadın akademisyenler pandemi sürecinde annelik ve akademisyenliği aynı fiziksel mekanda gerçekleştirmenin zor olduğunu belirttiler. Ayrıca, akademik üretkenlik için hiçbir şey yapmadıklarını ve dünyadaki benzer örneklerde olduğu gibi öğretime öncelik verdiklerini ifade ettiler. Mesleki faaliyetlerin ve ürünlerin/yayınların eksikliği “akademik bir cinsiyet boşluğuna” (academic gender gap) (Baker, 2010) ve önümüzdeki yıllarda karşılaşılabileceğimiz yeni bir akademik yapıya yol açacaktır. Başka bir deyişle, yükseköğretimde karar verici pozisyonlardaki kadınların gelecek yıllarda yeterince temsil edilmeme ihtimali yüksektir. Çalışmalara göre, kadın liderlerin oranı hâlâ düşük olsa da, kadın liderlerin iş-aile sorumlulukları ve mücadeleleri, kadro ve yükselme/atama ile ilgili zorluklar, aile dostu politikalar ve destek mekanizmaları, cam tavan vb. meselelere daha duyarlı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, yükseköğretimde kadın karar vericiler olmadan, yükseköğretimde eşitlikçi politikalar uygulanmaktan uzaklaşma olasılığını artıracak ve bu da erkek egemen kurumların ve kültürünün yeniden üretilmesine neden olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Amano-Patiño, N., Faraglia, E., Giannitsarou, C., and Hasna, Z. (2020). Who is doing new research in the time of COVID-19? Not the female economists. <https://voxeu.org/article/who-doing-new-research-time-covid-19-not-female->

economists.

- Baker, M. (2010). Choices or constraints? Family responsibilities, gender and academic career. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(1): 1-18.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2): 113-115.
- Frederickson, M. (2020). COVID-19's gendered impact on academic productivity. <https://github.com/dfreder/pandemic-pub-bias>.
- Gabster, B. P., van Daalen, K., Dhatt, R., & Barry, M. (2020). Challenges for the female academic during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 395(10242): 1968-1970.
- Gonalons-Pons, P. (2020). Women Already Do Most Domestic Work. The Coronavirus Makes That Gap Worse. *The Philadelphia Inquirer*. <https://fusion.inquirer.com/opinion/commentary/household-domestic-labor-essential-workers-gender-gap-coronavirus-20200511.html>.
- Isselbacher, J. (2020). Women researchers are publishing less since the pandemic hit. What can their employers do to help? <https://www.statnews.com/2020/07/09/women-research-covid19-pandemic/>.
- Kitchener, C. (2020). Women academics seem to be submitting fewer papers during coronavirus. 'Never seen anything like it,' says one editor. <https://www.thelily.com/women-academics-seem-to-be-submitting-fewer-papers-during-coronavirus-never-seen-anything-like-it-says-one-editor/>.
- Minello, A. (2020). The pandemic and female academic. *Natura*. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01135-9>.
- Rafidi, R. (2020). Working at home takes toll on female academic productivity. <https://www.nst.com.my/education/2020/05/592505/working-home-takes-toll-female-academics-productivity>.
- THE (World University Ranking)(2020). Women in science are battling both Covid-19 and the patriarchy. <https://www.timeshighereducation.com/blog/women-science-are-battling-both-covid-19-and-patriarchy>.

- UNESCO (2020). COVID-19 Impact on education. <https://en.unesco.org/covid19>.
- Vincent-Lamarre, P., Sugimot, C. R. and Larivière, V. (2020). Monitoring women’s scholarly production during the COVID-19 pandemic. <http://shiny.initiativesnumeriques.org/monitoring-scholarly-covid/>.
- Young, A. M. (2015). Introduction. Anna M. Young (Ed.) *Teacher, Scholar, Mother: Re-Envisioning Motherhood in the Academy*. Lexington Books, pp. vii-xii.

PERCEPTIONS AND PRACTICES OF FACULTY MEMBERS OVER COMMUNITY SERVICE: AN EXPLORATORY CASE STUDY

Yasin Altun

Middle East Technical University Ankara, Turkey

Fundamental missions of universities are commonly pronounced as education, research, and community service even though universities are connoted to performing further responsibilities, like ensuring freedom of expressions, critical thinking, democracy, multiculturalism, and providing skills and abilities needed for job acquisition and market. Despite such extensive roles and responsibilities that universities are typically associated with, Rubens et al (2017) explain three core functions of the universities as teaching and learning, research and development and service. As one of the most frequently emphasized functions of the university, service mission or community service role has received growing attention and concentration in the field of higher education. Notwithstanding this interest, community service mission of the university is not investigated thoroughly or comprehensively. Owing to less focus and emphasis on exploring service function of the university in-depth, community service mission remains as a rather ambiguous and unclear concept that needs detailed exploration and description. Likewise, what is meant by community service responsibility of the university is open to an ongoing discussion in higher education literature and researchers in that definitions, understanding, meanings, and implications of the concept are ill-defined and vaguely explained. Henceforth, the present study aimed at exploring community service mission of the university from the perceptions and practices of faculty members. For this purpose, one main research question was put forward to investigate at length how faculty members perceive, define, describe, and practice community service mission in their professional

lives. Research question of the study: In what ways do faculty members perceive the role of university for community service and practice this role in their academic lives? The study intended to examine service mission of the university mainly from the viewpoints and experiences of faculty members as they perform such professional tasks and responsibilities as mentoring undergraduate and graduate students, developing and arranging course materials, reviewing academic publications and studies, student assignments, exams, projects, undertaking administrative positions, offering seminars, meetings, talks, and taking part in academic and administrative duties at the university (Macfarlane, 2007). This places faculty members at the operating core of the universities which are deemed as professional bureaucracies (Mintzberg, 1992). Therefore, the faculty members were accepted as the primary source of information that provide detailed insights into exploring community service mission of the university. As for the theoretical framework of the study, higher education literature pertaining to community service mission of the university is immensely rich and studies dwelling on service concept are diverse. To begin with, there are varied terminologies referring to service function of the universities, such as ‘scholarship of engagement and academic citizenship’ (Boyer, 1991;1996), ‘public engagement’ (Orr & Rogers, 2011) or ‘public service, civic engagement, and community service’ (Beere et al., 2011). There is not a shared or agreed-upon definition of community service mission of the university in the literature and different foci are given to its implementation at the universities. Due to the obscure definition and explanation of community service, the present study intended to investigate perceptions and practices of faculty members about community service mission of the university. Hence, a qualitative case study was conducted with 13 full-time faculty members working at a public university in Ankara, Turkey and as data collection tools, semi-structured interview questions, document analysis, and reflective journals were utilized to ensure triangulation of data. The collected data were analyzed through descriptive and thematic analysis. The thematic analysis procedures by Braun and Clarke (2006) were employed to analyze the interview data. The findings indicated that the faculty members perceive community service role of the university closely connected to ot-

her functions of the university, such as teaching and learning, research, and development. Also, the faculty members deemed service mission of the university as an imbedded component of education and research practices. Whereas the findings also outlined that for some faculty members, community service refers to pursuing extracurricular and voluntary activities besides education and research. Therefore, the faculty members uttered community service as a quite ambiguous and vague concept that needs further examination and investigation. Also, faculty members' perceived service practices are directly affected by their understanding and explanation of the concept, as well. The findings suggested that although community service is commonly regarded as a function of the university, it is not clearly elucidated and set within a framework, which leads to ambiguities and uncertainties surrounding the concept. Overall, to define and explain community service role more utterly. The present study concluded that the concept demands institutionalized and comprehensive consideration within the university through the participation of all university stakeholders.

REFERENCES

- Beere, C. A., Votruba, J. C., & Wells, G. W. (2011). *Becoming an engaged campus: a practical guide for institutionalizing public engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyer, E. L. (1991). The scholarship of teaching from: scholarship reconsidered: priorities of the professoriate. *College teaching*, 39(1): 11–13. <https://doi.org/10.1080/87567555.1991.10532213>.
- Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Bulletin of the American academy of arts and sciences*, 49(7): 18. <https://doi.org/10.2307/3824459>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2):77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bacfarlane, B. (2007). The academic citizen. <https://doi.org/>

org/10.4324/9780203003442.

- Bintzberg, H. (1992). Structure in fives: designing effective organizations. London: Prentice Hall.
- Orr, M., & Rogers, J. (2011). Public engagement for public education joining forces to revitalize democracy and equalize schools. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rubens, A., Spigarelli, F., Cavicchi, A., & Rinaldi, C. (2017). Universities' third mission and the entrepreneurial university and the challenges they bring to higher education institutions. Journal of enterprising communities: people and places in the global economy, 11(3): 354-372. <https://doi.org/10.1108/jec-01-2017-0006>.

RECOGNITION OF PRIOR LEARNING: CURRENT INTERNATIONAL PRACTICES AND THE BEST WAY FORWARD FOR TURKISH HIGHER EDUCATION

Harun Serpil, & Mehmet Şengül

Anadolu University, Eskişehir, Turkey

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey

With expanding globalization, access to higher education has increased, and increased mobility in higher education resulting from migration, or supported by scholarship programs has drawn widespread attention to recognition issues. Although Lisbon Recognition Convention (LRC), signed in 1997, provides a legal framework for recognition at the national and international level, this issue has remained unresolved. Within the TURQUAS Project, conducted by the Council of Higher Education (CoHE-YÖK) of Turkey, one work package was set completely on the Recognition of Prior Learning (RPL) and site visits were carried out to raise awareness. However, despite some progress made, Bologna Process Report 2020 clearly shows that legal regulation is needed in the implementation, especially for the recognition of non-formal and informal learning. Since COVID-19 was declared a pandemic by WHO on March 11, higher education has begun to be offered on digital platforms all over the world. CoHE guided Turkish universities in their smooth transition to online education and created the Joint Courses Platform where online materials and videos of some certain courses were uploaded for students. However, recognition of online learning is still a matter of contention. The aim of this study is to reveal the big picture of RPL in the Turkish higher education context, find out the major challenges, and come up with a set of suggestions accordingly. In view of the increasing importance of self-directed learning and as part of lifelong learning, further work is needed at the level of learner, institutional policy, practice and national initiatives to realize

the potential of the RPL (Harris & Wihak, 2011). RPL practitioners can use various types of evaluation, but the key point is ensuring that the assessment method fits the purpose. The RPL assessment method in the recognition of informal and non-formal learning can be similar to the one in the formal setting, thus minimizing reliability concerns (Werquin, 2010). The principle stated in the EU Council Recommendation on the recognition of non-formal and informal learning is that the recognition mechanisms should be regulated by referring to the National Qualifications Frameworks (NQF). These regulations are expected to enable individuals to increase the recognition and value of their knowledge, skills and competences acquired outside of formal education. Thus, the European inventory on validation of non-formal and informal learning was created by the European Commission in 2016. Upon a systematic review of the related RPL literature, the RPL content of the websites of Turkish universities was analyzed systematically through content analysis and descriptive statistics. The RPL policies and practices in the world have three levels: international, national and institutional. Policies at the international level are inclusive policies prepared by multinational organizations such as the European Higher Education Area (EHEA) to guide the national policies of member countries. There is a policy determined for the member countries of the European Higher Education Area to implement the RPL procedures in an integrated way with quality assurance. The national-level RPL policy defines how and under which institutions the RPL procedures will be carried out, which qualifications should be required at what level, how the quality assurance of these procedures will be ensured, how powers and responsibilities are to be shared, as well as elaborating on the laws and regulations related to this issue. Institutional structures and procedural principles regarding the implementation of the RPL procedures are detailed at the institutional level. There is no overarching RPL policy at the national level in Turkey, and the RPL is included in the policy documents of the Turkish higher education system with a very limited scope, only describing how the courses taken in other institutions must satisfy the credit requirements. Informal learning gained through experiences is largely ignored in higher education policies. Apart from two state universities (Sakarya and Yıldız Teknik), the universities in Tur-

key do not have any clear RPL implementation other than simply requiring common compulsory courses. Based on the preliminary findings, it can be concluded that there is an urgent need for a national RPL policy that needs to be formed by reaching a consensus on a standard RPL terminology and coordinating national stakeholders. Furthermore, successful RPL practices in higher education calls for creating RPL awareness at the institutional level, developing academic support systems for RPL, learning from successful RPL implementations, and encouraging inter-institutional and public-private sector collaborations.

WHAT DO BIOLOGY GRADUATES SAY ABOUT THEIR CAREER PATHS AFTER UNIVERSITY?

Seçkin Eroğlu, Esra Eret, Melih Çakar, & Algi Demirbaş
Middle East Technical University Ankara, Turkey

Higher education aims to cultivate citizens who have knowledge, skills, behaviors, and culture of professions in line with their interests and abilities to earn their life and be happy (Law of Higher Education, nd., p. 5350). However, in contrast with this aim, university candidates prioritize the job opportunities that will be available after they graduate over which disciplines they show passion. We believe many students stray the path they are passionate about by incorrectly estimating the available job opportunities upon graduation. One way to estimate the future job opportunities is to analyze how successful the former graduates were in finding jobs. However, estimations are not based on solid data but instead more on rumours, leading to uninformed decisions for the university candidates; since the universities might lose track of their own graduates immediately upon graduation in Turkey (Erkut 2015). For example, according to Ozcelik et al. (2013) university candidates do not choose biology concerning that they will not be able to find jobs upon graduation, although Turkish Statistical Institute provides employment rates based on which discipline people graduated from and the findings show that the rate of biology and related sciences is 67.7% in 2020, which is higher than the average of other areas (TUIK, employment rate statistics, 2020). Within this respect, the aim of the current study is to examine the profile and career life of biology graduates in one of the universities in Ankara. The study was planned as survey research. The data were collected from a state university in Ankara, Middle East Technical University. The population of this study was all biology graduates of METU and the sample was selected among this population. To select the sample, a pilot study was conducted and an online survey

link was sent to all biology graduates to whom the researchers can reach. This initial survey was prepared by the researchers. Based on this survey, it was decided to reach graduates who graduated in 2004, 2010, and 2016 for the main study, as the graduates of these years sent the most replies and these years might represent distinct periods. After getting contact information from the department secretary, 133 graduates were invited to the main study via e-mail or phone call and they were asked to fill out the online survey. Totally, 49 graduates (9 males, 40 females) participated in the study. The online survey was prepared by the researchers in line with the purpose of the study and based on the pilot study. The survey included a demographic part, a life satisfaction scale developed by Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985) and adapted to Turkish by Dağlı and Baysal (2016), and a scale on 21st-century skills developed by Eret (2013). The approval of the Human Subjects and Ethics committee was obtained before starting the study. The data collected through the online survey were analyzed using descriptive statistics through SPSS. The data collection of the study continues as of now. However, the initial findings showed that 75.5% of the graduates ranked their departments (biology or molecular biology) in their first five choices in the university exam and 46.9 % would choose the same department if they had another chance while 36.7 % were not sure. The majority of the graduates pursued masters' (38.8 %) and doctoral (46.9 %) degrees. After graduation, 78 % of the graduates (n =39) either found a job or started graduate education in one year. Others found a job after one year. Their current job is mostly related to their undergraduate education (65.3 %) or it is partially related (22.4 %). The graduates (71.4 %) mostly stated that their undergraduate education prepared them for their current job, however, it was also found that they did not take any career consultation from their university (75.5 %). Besides, they stated that their education was less effective to make them gain entrepreneurship and leadership skills when compared to other 21st century skills. Lastly, they are mostly satisfied with their life (74.6 %). The findings have generally outlined a positive and promising scene about the biology graduates' career life. However, the findings might provide insights to policymakers in higher education institutions to improve the career life of their graduates and the current

curricula regarding career skills and 21st-century skills. As also claimed by Öztürk and his colleagues (2015), the higher education institutions, through studying their graduates, might get valuable feedback and evaluate the effectiveness of the quality of their services.

REFERENCES

- Boztunç Öztürk, N., Özberk, E. H., Kaptı, S. B., Yılmaz Findik, L., Gelbal, S., & Kavak, Y. (2015). Hacettepe Üniversitesi Mezun İzleme Çalışması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3).
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1): 71-75.
- Eret, E. (2013). An assessment of the pre-service teacher education in terms of preparing for teaching.(Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Erkut, E. (2015). Üniversite Mezunlarının Bölümlere Göre İşsizlik Oranları, <https://www.kariyermemur.com/universite-mezunlarinin-bolumlere-gore-issizlik-oranlari-h9177.htm>
- Özçelik, H., Ünser, Ö., Kaymaz, H., & Yay, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin biyoloji bölümünden beklentileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi*, 8(2): 122-150.
- TUIK (2020). "En son mezun olunan okul ve mezun olunan alana göre işgücü durumu, 2019, 2020" data.tuik.gov.tr

A NARRATIVE INQUIRY INTO GAINS AND CHALLENGES OF INDUSTRIAL PH.D. PROJECTS IN TURKEY: A CASE OF METU

Beyza Bozyak

Middle East Technical University, Ankara, Turkey

At present, higher education and research have become a hot topic of discussion among policymakers. A growing number of them indicate that highly educated people with technical and professional skills will be crucial for sustainable economic and social growth in the post-industrial society. Thus, having a doctoral degree becomes more significant than it used to be in a world where technological advancements, international mobility, and global interconnection are appreciated. This situation also creates an increasing need for doctoral degree holders in the industry. Many industrial organizations have become interested in combining the research skills and technical knowledge gained through doctoral education with user-oriented research and business skills gained through working in the industry. Therefore, the organization of doctoral education has altered in time, and industrial Ph.D. projects have become indispensable to increase the employment of more researchers in industry. When the related Turkish literature is examined, the findings show an “overeducation” problem in Turkey. A study conducted with 105 students from different universities in Turkey indicates that many Ph.D. students want to work as academicians after graduation as they believe that they cannot find a suitable job in industry because of their level of education [6]. Furthermore, according to TURKSTAT statistics, 113.326 people left Turkey in 2017, and two out of every five people going abroad are between the ages of 20-34. Most of them go abroad for a doctoral/postdoctoral education or work. It shows that “brain drain” is another problem in Turkey for the recruitment of Ph. D. graduates in industry. Thus, the increase in the number of Ph.D. graduates, rising

demand for doctoral education, and the benefits of doctorate holders' recruitment in the industry have pushed governments and policymakers to respond to such problems and concerns. As a solution to these concerns, the enhancement and diversity of industrial Ph.D. student support programs have become a necessity. Although these support programs are growing in many European countries, this topic is relatively new in Turkey, and there is limited literature on the analysis of such projects or programs. For closing this gap in the literature, this study will be conducted to analyze the gains and challenges of these projects/programs in Turkey and recommend policy designs by presenting both background information in this field and different experiences/comments of participants. This study will also examine how participants deal with these challenges to eliminate them and maximize the opportunities of these projects. The study results may draw an outline for the current state of such incentives or support programs in Turkey.

ULUSLARARASILAŞMA SÜRECİNDE YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİ VE YÖNETİŞİM: KÜRESEL VE ULUSAL PERSPEKTİFLER

Mustafa Ökmen

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye

Zor ve sıkıntılı pandemi döneminde özellikle eğitimle ilgili konularda birlikte karar alma ve yapmayı öne çıkaran yönetim anlayışının küresel, bölgesel ve yerel aktörlere bir açılım sağlayabileceği düşüncesinden hareketle, sözü edilen çerçevenin içeriğini dolduracak ilkelerin, standartların, nitelik ve çabaların ne olması gerektiği ve de bu bağlamdaki geleceğe yönelik projeksiyonlar, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru yaşanan süreçte devlet kavramı merkezli tartışmalar ve gelişmeler, yönetim anlayışlarını, yapılanmalarını, bu alanda oluşmuş ilkeleri ve kurumlaşmaları, yönetim yapısını oluşturan örgütlerin konumu ve ilişkilerini önemli ölçüde ve köktenci bir şekilde etkilemektedir. Bu etkilerin hızlı ve etkili biçimde görüldüğü alanlardan biri de, hem demokratikleşme eğilimleri bağlamında hem de kamu yönetiminin işleyişi ile ilgili olarak, yerel yönetimlerdir. Bu anlamda ortaya çıkan evrensel nitelikteki anlayışlar ve ilkeler, demokratik yönetimin vazgeçilmez öğeleri ve hizmet sunumunda önemli bir yeri olan yerel yönetimlerin kamu yönetimindeki konumu ve ilişkilerini de doğrudan etkilemekte, yönetim anlayışında ve hizmet sunma yöntemlerinde önemli değişmelere neden olmaktadır. İkinci binyılın başında, günümüzün uluslararası ortamında ve küreselleşme sürecinde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, yönetim olgusunu hızla öne çıkarmaktadır. İlişkilerin, hizmetlerin, eğitimin, üretimin, iletişimin, kısacası gündelik yaşamın niteliğini değiştiren teknolojik gelişmeler, diğer kurum ve kuruluşları olduğu gibi, merkez ve yereliyle yönetimlerin de işlerini kolaylaştırmakta ve hızlandırmakta, buna karşılık bu yapıları, kurumları yeni taleplerle, sorumluluklarla ve yeni tür yönetimler

arası ilişkilerle yüz yüze getirmektedir. Bilgi toplumunun beraberinde getirdiği ve onun önemli bir yanını oluşturan küreselleşme olgusu, yerleşim boyutunu ve bu bağlamdaki ilişkileri genişletmekte küresel, bölgesel ve yerel aktörler arasında yönetim odaklı bir yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Küreselleşme süreciyle ivme kazanan bu bilgi toplumu olma sürecinde ortaya çıkan yerelleşme, bölgeselleşme, katılımcı demokrasi, yerel yönetimlerin güçlenmesi ve kentleşme gibi kavramlar çerçevesinde ortaya çıkan gelişmeler, ülkelerin idari örgütlenmelerinde yapısal ve işlevsel anlamda yeni anlayışları, yaklaşımları ve yapılanmaları gündeme getirmektedir. Yeni kamu yönetimi yaklaşımı temelinde, paydaşlar ve aktörler arası işbirliğini öne çıkaran yönetim, üretim ve çok düzeyli yönetim gibi kavramlarla formüle edilen bu yeni bakış açısı ve pratiği, kamudan özel sektöre ve sivil toplum kuruluşlarından yükseköğretim kurumları olan üniversitelere kadar geniş kapsamlı ve çok düzeyli bir işbirliğini gerekli kılmaktadır. İlişkilerin gittikçe artan bir biçimde uluslararası hale gelmesi ve uluslar-üstü kurumların yaygınlaşması temelinde küresel gelişmeler, bugün, karar verme ve ilişkiler sistemini kontrol altında tutan eski merkeziyetçi yönetim sistemlerinden radikal bir biçimde ayrılan, yeni, kompleks ve adem-i merkeziyetçi sistemleri teşvik etmekte ve bu yönde giderek belirginleşen bir çerçeve oluşturmaktadır. Çalışmada, küresel, bölgesel ve ulusal perspektifler alanla ilgili literatür taramasına dayalı olarak ve yazarın konuyla ilgili önceki kitap, makale vb. çalışmalarından da yararlanılarak ortaya konacak, mevcut durumun tespitiyle birlikte geleceğe yönelik projeksiyonlar ortaya konacaktır. Uluslararasılaşma sürecinde yönetim odaklı katılım-işbirliği konsepti, özellikle eğitim boyutunda önemli sonuçları beraberinde getirmekte ve bu bağlamda küresel, bölgesel ve yerel aktörler arası işbirliği yoluyla eğitimin yapılabilirliğini, etkin, verimli bir şekilde uygulanabilirliğini öne çıkarmaktadır. Özellikle de yaşanmakta olan pandemi sürecinde bir zorunluluk niteliği kazanan bu durum, küresel bölgesel ve yerel perspektiflerde yönetim odaklı bir bakış açısının hayata geçirilmesi ve ete kemiğe büründürülmesi ihtiyacının altını kalın harflerle çizmektedir. Bu zor ve sıkıntılı dönemde özellikle eğitimle ilgili konularda birlikte karar alma ve yapmayı öne çıkaran yönetim anlayışının adı geçen aktörlere bir açılım sağlayabileceği düşüncesinden hareketle, sözü edilen çerçevenin içeriğini dolduracak il-

kelerin, standartların, nitelik ve çabaların ne olması gerektiği ve de bu bağlamdaki geleceğe yönelik projeksiyonlar, bu çalışmanın tartışma konusunu oluşturmakta ve bu kapsamda sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Sözü edilen çerçeve bağlamında, yönetim kavramına ilişkin yaklaşım ve uygulamaların aktörlerarası işbirliği ve birlikte yapma adımlarına, çabalarına temel teşkil edebileceği sonucunun yanında, yaşanmakta olan pandemi sürecinde özellikle eğitim konusunda böyle bir yaklaşımın bir çıkış yolu oluşturabileceği düşüncesine varılmıştır.

ULUSLARARASI NORM İNŞASINDA KÜLTÜREL BENZERLİK: ERASMUS+'IN AB BÜTÜNLEŞME SÜRECİNE ETKİLERİ

Nimet Bulut

Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

Avrupa Birliği (AB) Avrupada barışın sağlanması ve ekonomik, sosyal ve kültürel birliğin oluşturulması amacıyla faaliyet gösteren ulus-üstü bir yapılanmadır. İlk olarak ekonomik amaçla kurulan bu Birlik daha sonra genişleme ve derinleşme politikalarının da etkisiyle bütünleşme sürecine girmiştir. AB'nin bütünleşme sürecinde ticaret, tarım, çevre, gümrük birliği ve sosyal konular gibi alanlarda politikaları bulunmaktadır. Bu politikalarından birisi de AB eğitim politikaları ve programlarıdır. 'Avrupalılaşıma' ve 'Avrupa kültürü' kavramlarının yaygınlaşmasını kolaylaştıran ve kültür birliğinin sağlanmasına katkıda bulunan bu eğitim politikaları bütünleşme sürecini etkilemektedir. AB eğitim politikalarından hibe programı Erasmus+ özellikle yükseköğretim ve gençlik alanında çalışmalarıyla bütünleşme sürecine katkı sağlamaktadır. Uluslararası ilişkiler disiplininde aktörleri, yapıları, kurumları, süreçleri ve tüm bunlar arasındaki ilişkileri inceleyen teoriler bulunmaktadır. Bu teoriler aktörlerin ve yapıların eylemlerini neden-sonuç ilişkisi içinde ele almaktadır. Uluslararası ilişkiler disiplininde aktörlerin davranışlarını inceleyen teorilerden inşacılık teorisi ana akım teorilerin aksine aktör davranışlarının normatif ve düşünsel yapılar tarafından inşa edildiğini savunmaktadır. Sosyal teori olarak da bilinen inşacılık teorisine göre aktörler sosyal varlıklar olarak sosyal bir çevre içinde bulunmaktadır. Uluslararası normlar, fikirler, ortak anlayış ve kurallar ile söylemler bir araya geleerek sosyo-kültürel yapıyı oluşturmaktadır. Normlar ve kimlikler aktör davranışlarını etkilemekte ve bu davranışlardan etkilenmektedir. İnşacılık teorisinde uluslararası norm inşası belirli aşamalardan geçmektedir. Normların ortaya çıkışı, yayılması, içselleştirilmesi, yerleşmesi ve sosyalleşmesi gibi mekanizmaları etkileyen en önemli

unsur kültürdür. Uluslararası norm inşasında kültürel benzerlik norm oluşumunu ve yaygınlaşmasını kolaylaştırmaktadır. Norm yapıcılar tarafından oluşturulan normlar norm yapıcılarla kültürel olarak benzeyen norm alıcılar tarafından kolaylıkla ve hızlı bir şekilde benimsenmekte ve içselleştirilmektedir. Kültürel eşleşme ya da benzerlik uluslararası norm inşa edilmesinde olumlu bir etki olarak görülmektedir. Bu teori uluslararası norm inşasında kültürel benzerliğin olumlu etkileri üzerinde durmakta ve kültürel etkileşimin ve benzeşmenin uluslararası normların şekillenmesine katkı sağladığını savunmaktadır. AB, norm yapıcı bir aktör olarak oluşturduğu birlik politikalarının diğer devletler tarafından kolayca benimsenmesi için öncelikle AB’de ortak bir Avrupa kültürü meydana getirmeye çalışmaktadır. Norm inşasında kültürel eşleşmenin olumlu etkisine dayanarak AB öncelikle üye devletler arasında kültürel uyum ve kültür birliği meydana getirmeye çalışmaktadır. Eğitim politikalarından Erasmus+’ın yükseköğretim bireylerin öğrenme hareketliliği programları ile kültürlerarası iletişim, ortak dil oluşturma ve eğitimde işbirliği alanlarında getirdiği yenilikler bütünleşme sürecinde ayrı bir öneme sahiptir. Erasmus+ sunduğu değişim fırsatları ile farklı dil ve kültürlerle tanışma ve eğitimde işbirliği imkanı sağlamaktadır. Bu faaliyet AB bütünleşme sürecindeki Avrupa vatandaşlığı hedefine de kolaylık sağlamaktadır. Temel hedefi kültürel birlik olan bu program AB’nin ortak birlik politikalarının diğer ülkeler tarafından kolaylıkla benimsenmesi ve iç ve dış siyasette içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada uluslararası norm inşa edilmesinde kültürel benzerliğin olumlu katkıları çerçevesinde AB eğitim programlarından Erasmus+’ın AB bütünleşme sürecine katkıları üzerinde durulacaktır. Yükseköğretim hareketlilik faaliyetine katılmış olan deneyim sahibi katılımcıların değerlendirmeleri ışığında bütünleşme sürecinin Erasmus+ programından kültürlerarası iletişim, ortak dil oluşturma ve eğitimde işbirliği alanlarında nasıl olumlu olarak etkilendiği tartışılacaktır. Yapılan araştırma sonuçlarıyla Erasmus+’ın kültürel birlik hedefleri ve çalışmalarının AB’nin norm inşası ve bu normların üye devletler arasında yayılmasına katkıları üzerinde durulacaktır. Erasmus+ bireylerin kültürlerarası öğrenme ortamına katılmasına olanak sağlamaktadır. Anket çalışmasını uygulayan katılımcıların görüşleri ile Erasmus+ hareketliliğinin kültürel benzeşmeye

katkısı incelenecektir. Erasmus+ kültürel benzeşmeye katkıda bulunarak katılımcıların Avrupalılaşmasına ve Avrupalı olma bilincinin gelişmesine fayda sağlamaktadır. Böylelikle AB kendisine üye olan ülkeler arasında normlarını kolaylıkla yaymaktadır.

20 YILDA BOLOGNA SÜRECİ’NİN TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINA ETKİLERİ

Armağan Erdoğan, & Betül Bulut Şahin

Beykoz Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Yükseköğretim sektörünün ayrılmaz bir parçası haline gelen uluslararasılaşma kavramı, son yıllarda hem ülkeler hem de üniversiteler için stratejik bir hedef haline gelmiştir. Üniversite kavramı ve olgusu yüzyıllara dayanırken, uluslararasılaşma kavramının son 30-40 yılda yükseköğretimde giderek daha fazla yer almaya başladığı görülmektedir (de Wit, 2011; de Wit ve diğerleri, 2015, Knight ve De Wit, 2018, Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009). Uluslararasılaşmanın yükseköğretim sistemleri için önem kazanmasının arkasında küresel düzeyde yaşanan değişiklikler etkili olmuştur (Wende, 2007). Soğuk savaşın bitmesi, küreselleşmenin artması, teknolojinin ilerlemesi ile bilginin çok daha hızlı yayılması, bilgi ekonomisinin gereksinimleri, yükseköğretimin yaygınlaşması ve kitleselleşmesi geçen yüzyılın son yıllarından itibaren uluslararasılaşmayı yükseköğretimin gündemine görünür bir şekilde getirmiştir (European Commission, 2008). Üniversitelerin neredeyse ortaya çıktıkları çağlardan itibaren aslında uluslararası boyutları olduğunu biliyoruz, ancak bu boyutlar üniversitelerin işlevlerinde genel olarak daha geçici, daha örtük ve daha tali bir araç olarak ele alınmaktaydı. 90’lı yıllardan itibaren üniversiteler, yükseköğretim sistemleri ve uluslararası kurumlar öğrenci ve akademisyenlerin hareketliliğinden çok daha sistematik bir şekilde bahsetmeye başlamışlardır (de Wit, 1995, Qiang, 2003). Bunun yanı sıra, bu yüzyılın başında yükseköğretimde uluslararası, sıralamalar ve rekabet gibi ekonomik öncelikler ve sayısal verilere dayalı politikalara önem verilmeye başlanmıştır. Bu başlıkların hemen hepsi uluslararasılaşmayı yurtdışına giden veya yurt

dışından gelen öğrenci ve akademisyen sayıları gibi fiziksel hareketlilik üzerinden değerlendirmektedir. Daha çok nicel veriler üzerinden yapılan bu değerlendirmeler daha fazla öğrenci çekebilme gibi bir rekabeti dünya geneline yaygınlaştırmıştır. Günümüzde de uluslararasılaşma çalışmalarına daha geç zamanda başlayan ülkeler ve kurumların uluslararasılaşma kavramını öğrenci hareketliliği sayıları üzerinden tanımlama eğiliminde olduğunu söylemek mümkündür. Bu bildiri “20. Yılında Türk Yükseköğretimindeki Bologna Süreci deneyimi” başlıklı bir derleme kitapta bir bölüm olarak hazırlanmaktadır. Bologna Süreci ve Avrupa Yükseköğretim Alanı değerlendirmeye alındığında bu bölümde temelde iki soru araştırılmaktadır. 1999 Bologna Bakanlar Konferansı’nda hedeflenen uluslararasılaşma amaçlarına ne kadar ulaşıldı? Son 20 yıl zarfında gelişen ve değişen koşullarda uluslararasılaşmanın ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde hedefleri nasıl bir hal aldı? Bu bildiri de uluslararasılaşma kavramının Bologna Süreci’nde ne şekilde ele alındığını, süreç içinde nasıl değişim gösterdiği ve Türk yükseköğretim sisteminde ne tür etkileri olduğunu analiz edilecektir. Bilindiği üzere Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmanın gelişmesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ve Bologna Süreci’nin önemli bir etkisi olmuştur. İlk olarak, 1998’deki Sorbonne Deklarasyonundan 2020 yılındaki Roma Bakanlar Konferansı’na kadar geçen 20 yıllık sürede yayınlanan Bologna Bakanlar Konferansı Bildirgeleri’nde uluslararasılaşma kavramının ele alınış biçimi ve uygulama politikalarına ne şekilde yer verildiğini incelenecektir. Ardından, Türkiye’deki uluslararasılaşmaya dönük politikalar ve uygulamalara yön veren ulusal ve kurumsal düzeydeki stratejik plan dokümanları analiz edilmiştir. Ulusal düzeyde Kalkınma Planları ve Yükseköğretim Uluslararasılaşma Strateji Belgesi; kurumsal düzeyde ise seçilen 20 (10 devlet, 10 vakıf) üniversitenin uluslararasılaşma strateji belgeleri incelenmiştir. Son olarak, bu bildiri de, yapılan doküman analizleri sonucunda Bologna sürecinin Türkiye’de uygulanmasındaki 20 yıllık süre değerlendirilerek önümüzdeki yıllar için öneriler de sunulacaktır.

KAYNAKÇA

- Altbach, Philip G, Reisberg, Liz & Rumbley, Laura E, (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, UNESCO Publishing, Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>.
- De Wit, Hans (1995). Strategies for the Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America, EAIE.
- De Wit, Hans (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 8(2): 241-248.
- De Wit, Hans (2019). Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World, Educational Studies Moscow, 2: 1-18. <https://vo.hse.ru/data/2019/07/02/1488482475/VO%202%202019%20EN.pdf#page=5>
- European Commission. (2008). Lisbon Strategy, from Growth and Jobs:http://ec.europa.eu/growthandjobs/faqs/background/index_en.htm.
- Qiang, Zha, (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework, Policy Futures In Education, 1(2): 248-270.
- Wende, M C van der, (2007). 'Internationalisation of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade', Journal on Studies in International Education, 11 (3-4): 274-290.

EXPLORING STUDENT PERCEPTION OF EMERGENCY REMOTE TEACHING ASSESSMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Ülkü Kölemen, & Ali Işık
Istinye University, Istanbul, Turkey

The outbreak of the COVID-19 pandemic has had a deep impact on each and every aspect of life all over the world, including education. Emergency remote teaching (ERT) is a new concept that denotes the compulsory transition to online education temporarily during a crisis, in this case, COVID-19 pandemic. ERT differs from the well-planned and implemented online education. As the COVID-19 pandemic has threatened the world, universities have had to stop all in-person education, and abruptly switched to online education. This sudden decision has caught the universities unprepared about how to plan, implement, assess, and sustain ERT. Although there have been studies focusing on ERT in general, the research underlining the ERT assessment practices is scarce. Consequently, this study aims to evaluate the perceptions and attitudes of students towards the use of ERT assessment practices in English as a foreign language (EFL) courses. As the research on other foreign languages other than English is rare, the study also aims to elicit the ideas of university students about assessment practice in the other foreign languages offered at the university level. In addition, it attempts to delineate the contextual needs and perceived student needs to offer solutions to implement measurement and evaluation processes effectively. One hundred and four university students receiving ERT foreign language courses in the prep classes and their academic programs in Turkey participated in the study. Seventy percent of the students took EFL courses and thirty percent of them received other foreign language courses (German, Spanish, Arabic, French, Japanese etc.). A mixed-methods research design was adopted, and the data were collected

through a questionnaire including both Likert-type items and open-ended ones. The participants answered the questionnaire electronically. The findings indicated that the students did not feel like being assessed adequately and effectively. Besides, the computer- and the internet-related problems might have led to improper assessment. Ultimately, they indicated that the ERT assessment practices did not reflect their foreign language knowledge and skills. As for the other foreign languages, the findings were not different. The students believed that they were not assessed properly and the assessment was not effective enough to reflect their foreign language performance. In addition, the students in both groups indicated that the orientation about ERT assessment did not suffice to guide them to use the online platform comfortably. They also underlined that their chance to get in touch with the instructor before and during the exam was almost non-existent, which prevented them from getting clarifications about the required tasks on the exam. Besides, the problems related to the hardware and software infrastructure, including the availability of the internet and internet connection, posed serious problems decreasing the ERT assessment performance of the students. Finally, some students reported that they did not have computers and smartphones of their own to take the online exam and lacked required digital literacy skills. Based on the findings, the suggestions for the effective ERT assessment practice were put forward. The research findings will hopefully contribute to the literature encompassing ERT assessment and factors affecting it.

MOVING FROM FACE-TO-FACE TO ONLINE TEACHING: A BLESSING OR A CURSE?

İlknur Bayram, & Özlem Canaran
TED University, Ankara, Turkey

COVID-19 had a huge impact on all levels of education in Turkey, and higher education is no exception. Serving almost 8 million students through approximately 200.000 academicians, higher education in Turkey is a huge industrial sector (HEIMS, 2021). Turkey confirmed the first case of coronavirus on March, 11, 2020, and by April 6th, quite a big number of universities had switched to emergency remote teaching (Erkut, 2020), which has drastically changed the lives of a vast number of academicians and students. Courses originally designed to be delivered through face-to-face learning were transitioned to online environments as swiftly as possible to offer instructional support to students in times of crisis (Hodges et al., 2020), which is usually the case in emergency remote teaching situations. In view of the fact that most Turkish academicians and students had no previous experience in either online or emergency remote teaching, they faced many challenges in terms of course design, delivery and assessment. Among the difficulties experienced by students were engagement and motivation, use of technology, and maintaining mental and physical health (Ates, 2021), and faculty reported need for support in technology and more collaborative practices (Kayaduman & Battal, 2021). Feeling the same need for collaboration, the researchers in this study aimed to reflect on their experiences during COVID-19 through collegial support and discussion. In the context where the researchers worked, they received support in terms of using technology, yet they suffered from professional isolation due to lack of opportunities to work as a team. This study aimed to explore how two academicians reflected together on the teaching and learning process during COVID-19 by recording in a teaching journal incidents,

problems, and insights in online education and seek to answer the following research question: How do two academicians reflect on the teaching and learning process during COVID-19 online education using a teaching journal? The study adopted a qualitative research approach. The researchers were two lecturers from the faculty of Education of a foundation university in Ankara with no previous experience in teaching online. Data were collected from the researchers' journal entries kept in electronic mode since the onset of Pandemic. The researchers recorded self-observations and reflections on classroom instruction, student motivation and learning, and assessment every 15 days and exchanged ideas and experiences with each other in monthly meetings on the Zoom. A total of 23 entries; 15 bi-weekly entries on what did and did not work in online lessons and 8 entries on what was learned through collegial interactions were recorded. Collected data from the journals were analyzed using content analysis. The data were read multiple times. Codes were given to emergent patterns without referring to any pre-existing codes. The researchers organized and refined the codes until the subcategories and categories emerged. Findings pointed both to the challenges and benefits of online education. The lecturers' initial negative views and feelings of inadequacy changed towards more positive in time. Early journal entries showed lecturers felt underprepared for courses due to a little experience in a new teaching context. They devoted more of their time to familiarizing with online tools and services than lesson planning and instruction. Other challenges like updates on syllabi, uncertainties about instruction, unclear guidelines for assessment, increased academic workload and few collegial interactions were also mentioned. Findings showed the lecturers' concerns about the quality of lessons with more teacher talk, less student participation and little evidence of learning for observation and analysis. Among the challenges students faced were heavy workload, poor internet connection, and a lack of social interaction and a loss of concentration in fifty-minute online courses. More recent journal entries suggested training and seminars offered by the university besides collegial communications helped the lecturers adjust to teaching online, feel less isolated and more confident with the newly acquired digital skills. Experimenting with alternative assessment techniques, they

engaged students more in the course content and yielded better educational gains. Delivering courses remotely enabled students to access course materials easily. Connecting students any time anywhere was another benefit of online education. Students enjoyed being able to listen to lectures from the comfort of their home without the risk of infection and losing time to commute to school. Although not generalizable, reflections of two academicians can provide insights into how online teaching can change how teaching and learning process will be transformed in future. To welcome this, we definitely need to hear more personal stories.

REFERENCES

- Ates, O. (2021). During Times of Disruption: The Experience of Emergency Remote Teaching in Higher Education in Turkey. In Handbook of Research on Lessons Learned From Transitioning to Virtual Classrooms During a Pandemic (pp. 292-312). IGI Global.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2): 125–133.
- Higher Education Information Management System (HEIMS). (2021). Number of students and academicians in Turkish higher education institutions. <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning, *EDUCAUSE Review*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teachingand-online-learning>.
- Kayaduman, H., & Battal, A. (2021). The University Instructors' Opinions About Emergency Remote Education in Turkey. In Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy (pp. 66-81). IGI Global.
- Richards, J., & Farrell, T. (2005). Keeping a teaching journal. In *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*

(Cambridge Language Education, pp. 68-84). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667237.007.

EXPLORING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF EFL INSTRUCTORS IN ONLINE TEACHING

Mehtap Çiçen Efe, & Yasemin Kırkgöz
Beykent University, Istanbul, Turkey
Çukurova University, Adana, Turkey

Teachers with prior experience at any educational level are required to be well-informed regarding the growth in the competence of different domains, so they need to continually professionalize themselves (Guskey 2000, 2002). In today's world, dramatic changes have been made in the education systems of countries all around the world thanks to the great importance given to educational activities. Turkey is not an exception as there is a rapidly growing teacher population in the country with specific needs for professional development. With the integration of technology into all aspects of our lives, it has become inevitable to think of an education system without technology. Even though the rationale is the same behind both settings face-to-face teaching, and online teaching, there is an undeniable difference between their ways of teaching. What we do in a traditional classroom environment is not generally transferable to online classrooms, which means online teachers are in need of professional development, as they face a new challenge in their professions. This need is not only caused by the integration of technology, but it is also a result of the changing roles of teachers and students. The problem is that considering the innovations and new expectations in the current education system, being less competent could cause teacher stress. The purpose of this study was to examine the professional development needs of English language instructors working for a Pearson Assured School of Foreign Languages in Turkish higher education during online teaching and to take action accordingly to ensure the teaching excellence for the quality enhancement of the school. One of the main objectives of the school is to provide a cooperative and

pleasant working environment for the staff by encouraging professional and organizational development. The professional teacher learning unit has a major responsibility for reaching the objectives of the school in order to meet the expectations of the instructors during online teaching. This study was conducted with 61 instructors, and the data were collected through an online questionnaire, interviews, and observations. Needs analysis is acknowledged to be the first step in identifying teachers' specific needs, problems and expectations from the professional development activities. Within needs analysis, the instructors' perceptions of professional development, factors that prevent instructors from attending professional development activities in online education, the preferences for delivery methods and formats of the professional development programs in online teaching, and the instructors' expectations from their institutions to support their professional development in online education were identified. Based on the data gathered from the questionnaire, an action plan was prepared and implemented for staff development. The instructors were observed during the professional development activities, and 10 of them were interviewed to have an insight into their attitudes towards the new action plan. The results indicated that the instructors teaching online preferred engaging professional development activities in which they shared the responsibility for their learning with the head of the unit; they expected the unit to offer different types of activities done on a regular basis and wanted to be provided with resources supporting online classroom practice.

REFERENCES

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4): 381-391.

CHALLENGES IN TESTING AT PREPARATORY LANGUAGE SCHOOLS: FROM DIRECTORS' VIEWS

Mehmet Şengül, & Ali Mercü

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey
Anadolu University, Eskisehir, Turkey

Through globalization, digitalization and internationalization, English is considered as the chief communication language in social, business environment (Yang, Chuang, Li, & Tseng, 2013) and the most frequently used language in the internet (Internet World Statistics, 2013). Despite the importance of English all over the world, Turkey has a very low proficiency level with a rank of 69 among 100 countries in terms of adult learners' English proficiency levels (English First English Proficiency Index, 2020). Additionally, the average total Test of English as a Foreign Language (TOEFL) score of Turkish people was 80 out of 120, which is one of the least scores (Test and Score Data, 2019). In addition to language experts' and academics' findings, such results illustrate that a serious problem seems to dwell on the success of teaching foreign language in our country. The report on the state of English in higher education in Turkey by British Council (2015) stresses the lack of English impacts the quality of higher education resulting in limited access to international academic sources and less exchange opportunities. In Turkey, the students enrolled in the tertiary level programs, in which the medium of instruction is partly or totally English, study commonly English or another foreign language during the first year of their enrolment at Language Preparatory Schools (LPSs). Students have to prove their proficiency of language either submitting a language proficiency score from national, international exams or proficiency exam of the related school. In some of these schools, there are testing offices responsible for providing exams involving various test types. English preparatory education in colleges has been a great interest to researchers for

a long time with different perspectives. However, there is a lack of study focusing on the directors' views on the problems in testing processes at LPSs.

This study aims to provide an in-depth analysis of the challenges of the testing processes and producing common solutions to these challenges. This is a qualitative based study through interviews with the directors of 5 universities (3 state and 2 foundation universities) as the participants were selected upon volunteer basis. With regard to ethical considerations, permissions were obtained from the participants before gathering data. A semi-structured interview form was employed following feedback and revision cycles from 3 experts working in the relevant field. All the data was analysed through content analysis based on Grounded Theory suggesting certain systematic procedures in sets for gathering and analysing the data through a step by step analysis of the data (Creswell, 2012). A data-driven approach was adopted employing Constant Comparison Method for new codes, categories or themes to emerge from the data so that a new theory could be generated based on the perceptions and experiences of the participants. Preliminary results show that Turkish preparatory schools do not implement a standard procedure due to a number of reasons such as lack of experts, staffs, time, and technical staffs. In addition, the academics working at testing offices are reluctant to work because of extra workload, no extra payment or incentives. Considering the variety of universities in Turkey, it is crucial this issue be taken into the agenda of high level authority councils and boards. This is an ongoing study but will be completed until the conference date. The results will be disseminated in detail.

YÜKSEKÖĞRETİMİN DÖNÜŞÜMÜ BAĞLAMINDA SOSYAL HİZMET YÜKSEK LİSANS ARAŞTIRMALARININ İNCELENMESİ

Canan Neşe Kınıkoğlu & Caner Özdemir

İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye

Bu araştırma, Türkiye’de yükseköğretimin geçirdiği neoliberal dönüşüm çerçevesinde, uygulamalı ve multidisipliner bir alan olan sosyal hizmet alanında üniversitelerdeki bilgi üretimine odaklanmaktadır. Özellikle 2000’li yılların başından beri Türkiye’de üniversite-özel sektör iş birliklerine yapılan vurgu, yaygınlaşan vakıf üniversiteleri ve neoliberal sosyal politikalar çerçevesinde sosyal hizmet alanının kendisinin giderek ticarileşmesi bir arada düşünüldüğünde, bu alanda üniversitelerde üretilen ve dağıtılan bilginin giderek metalaştığı görülmektedir. Bu araştırma, “Türkiye’de üniversitelerde sosyal hizmet alanında akademik ve mesleki uzmanlaşmanın ilk adımı olan yüksek lisans seviyesinde yapılan araştırmaların konuları, kullanılan yöntemler ve ele alınan vakalar nelerdir ve bunlar nasıl değişime uğramaktadır?”, “Bu bilgi üretimi Türkiye’de sosyal hizmet alanının kurumsallaşmasını nasıl etkilemektedir?” sorularını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, Türkiye’de sosyal hizmet yüksek lisans program sayılarının hızla artış gösterdiği 2005-2020 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans çalışmalarında hangi araştırma konularının, ne tür araştırma yöntemleri kullanılarak ve hangi bağlamlar çerçevesinde ele alındığı incelenecektir. Sosyal hizmet alanında bilgi üretiminin temel özelliklerinin ortaya çıkarılması ile bu disiplinin üniversitelerde kurumsallaşma ve ticarileşme örüntülerinin derinlemesine anlaşılabilmesi hedeflenmektedir. Bu araştırma, bilginin metalaşmasına, yükseköğretimin ticarileşmesine ve sosyal hizmet mesleğinin ve disiplininin sınırlarının yeniden çizildiği kurumsallaşma süreçlerine işaret etmektedir. Özellikle 1980 son-

rasındaki dönemde yükseköğretimin finansman kaynaklarının kamudan özel sektöre kayması, öğrencilerin müşteri haline dönüşmesi, üniversiteler arası rekabetin artması ve kalite kontrol yönetiminin yaygınlaşması üniversitelerde üretilen bilginin ve verilen eğitimin uzmanlaşmanın ve bilimsel araştırmanın ötesine geçtiğini göstermektedir (Becher ve Trowler 2001: 1-10). Küresel olan bu süreç Türkiye’de 1990 sonrası vakıf üniversitelerin yaygınlaşması ve her ile bir üniversite projesi (Yalçıntaş ve Akkaya 2019), üniversitelerin uluslararasılaşma çerçevesinde standart kalite kontrol yönetimine dahil olması (Özgün 2011) ve devlet üniversitelerini de kapsayan özel sektör-üniversite işbirlikleri ile kendisini göstermiştir (Uzunayla 2011). Türkiye’de eğitimi ilk defa 1967 yılında başlayan ve 2000’lerin başına kadar sadece Hacettepe Üniversitesi ekolünde kurumsallaşan sosyal hizmet alanı da sonraki süreçte farklı devlet ve vakıf üniversitelerinde yaygınlaşarak dönüşüme uğramıştır (Alptekin, Topuz ve Zengin 2017: 3). Sosyal hizmette araştırma ve eğitimin işlevleri, bilimsel bilgi üretimini destekleme, hesap verilebilirliği artırma, farklı paydaşlarla iletişim geliştirme ve uygulamalar için yeni kaynaklar yaratma olarak ifade edilmiştir (Krysik ve Finn 2015: 29-34). Yani, sosyal hizmet alanında araştırmayı uygulamadan ayırmak mümkün değildir. 1980 sonrası dönemde küresel çapta gerçekleşen ve Türkiye’de de kendisini gösteren sosyal politikadaki refah devletinden refah karması modeline geçişle birlikte sosyal hizmetlerde aktörlerin arttığı, verilen hizmetlerin özelleştirildiği, yerel ve bireysel hale geldiği görülmektedir. Sosyal hizmetin neoliberalleşmesi ticarileşen yeni uygulama, uzmanlık ve araştırma alanlarını şekillendirmektedir (Garrett 2010; Macias 2015). Bu çalışma ile yükseköğretim ve sosyal hizmetin geçirdiği dönüşümlerin yansımaları son on beş yıl içerisinde yapılan yüksek lisans araştırmaları üzerinden incelenecektir. Bu doğrultuda veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmış, toplanan veriler içerik analizi ile hem nicel hem de nitel olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin arama işlevi kullanılarak 2005-2020 yılları arasında “Sosyal Hizmet”, “Sosyal Hizmet Politikaları ve Yönetimi” ve “Sosyal Hizmetler” anabilim dallarında tamamlanmış ve erişime açık toplam 677 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Tezlerin özetleri ve gerektiğinde tam metinleri taranarak tezin yayımlandığı üniversitenin adı ve türü, te-

zin yayın yılı gibi çeşitli özellikler bir nicel veri dosyasında tasnif edilmiştir. Ayrıca, tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve ele alınan konular da yine aynı yöntemle taranarak ayrı bir nitel veri dosyası oluşturulmuş, daha sonra tezler yöntem, konu ve vaka seçimine göre kodlanmıştır. Araştırma kapsamına giren yüksek lisans tezlerinin konu, veri toplama yöntemleri ve araçları, örnekleme teknikleri ve veri analiz yöntemleri bakımından taranması devam etmektedir. Devam etmekte olan bu araştırmanın ön bulgularına göre, sosyal hizmet alanında yazılmış yüksek lisans tezlerinin büyük çoğunluğu son üç yılda tamamlanmıştır. Son yıllarda özellikle vakıf üniversitelerinde tamamlanan yüksek lisans tezlerinin sayısının hızlı artışı dikkat çekmektedir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında seçilen dönemde en fazla yüksek lisans tezinin en eski Sosyal Hizmet Bölümüne ev sahipliği yapan Hacettepe Üniversitesi'nde yayımlandığı görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi'nde yazılan 158 yüksek lisans tezini, ilk mezununu henüz 2017 yılında vermesine rağmen 105 tez ile Üsküdar Üniversitesi'nin takip ediyor olması dikkat çekicidir. İncelenen tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımına bakıldığında tezlerin çoğunluğunda (448) nicel yöntemlerin kullanıldığı, 214 tezde nitel yöntemlere başvurulduğu, 15 tezde ise karma yöntemlerden yararlandığı görülmüştür. Yükseköğretimdeki artan uluslararasılaşma eğilimlerine rağmen, araştırma kapsamında taranan yüksek lisans tezlerinin neredeyse tamamı vaka seçiminde Türkiye sınırları içerisinde kalmıştır. Son on beş yılda sosyal hizmet alanında üretilen yüksek lisans tezleri kullanılan yöntem ve seçilen vakalar yönünden incelendiğinde yükseköğretimdeki genel neoliberal dönüşüm ile paralel olarak bir yandan kitleselleşirken bir yandan da seri üretim mantığıyla standartlaştığı ve bilimsel niteliklerinin zayıfladığı anlaşılmaktadır. Bu standartlaşma ve seri üretim üzerinden gerçekleştirilen bilimsel bilgi üretimi, sosyal hizmet alanını sadece Türkiye örneklerini inceleyen, sınırlı bir araştırma yöntemi havuzu kullanan ve konu olarak ticarileşmeye yatkın araştırmalara indirgemektedir.

KAYNAKÇA

- Alptekin, K., Topuz, S., & Zengin, O. (2017). Türkiye’de Sosyal Hizmet Eğitiminde Neler Oluyor? Toplum ve Sosyal Hizmet, 28(2): 50-69.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines, Buckingham: Open University Press.
- Garrett, P. M. (2010). Examining the ‘Conservative Revolution’: Neoliberalism and Social Work Education. Social Work Education, 29(4): 340-355.
- Krysik J. L. & Finn, J. (2015). Etkili Uygulama İçin Sosyal Hizmet Araştırması. (Çev. Ed. Ercüment Erbay). Nika Yayınevi.
- Macías, T. (2015). Between a Rock and a Hard Place: Negotiating the neoliberal regulation of social work practice and education. Alternative Routes, 26: 251-276.
- Özgün, Y. (2011). Bologna Süreci Derken. Ercan F. Korkusuz, Kurt, S. (der.) Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite içinde, SAV 389-413.
- Uzunayla, F. (2011). Eğitimde Kamu-Özel Ortaklık Projeleri. Ercan F. Korkusuz, Kurt, S. (der.) Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite içinde, SAV 461-473.
- Yalçıntaş, A. ve Akkaya, B. (2019). Türkiye’de Akademik Enflasyon: ‘Her İle Bir Üniversite Politikası’ Sonrasında Türk Yükseköğretim Sistemi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 74(3): 789-810.

BELEDİYELERİN SOSYAL SORUMLULUK PROJELERİ VE EĞİTİMDE İŞ BİRLİĞİ: ALBİDERS PROJESİ ÖRNEĞİ

Tayyar Selim Ökmen,& Selin Akduman
Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Paydaşların katılımı, aktörler arası işbirliği ve yönetim temelinde, yerel yönetimleri yeni sorumluluklarla yüz yüze getiren bu sürecin önemli bir yanını da eğitim konusu oluşturmaktadır. Bu yönüyle eğitim, yerel yönetimlerin ve özellikle de halka en yakın yönetim birimleri olarak belediyelerin, sosyal sorumluluğunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Kamudan sivil toplum kuruluşlarına ve özel sektöre kadar geniş bir yelpazede işbirliği ve katılımı da olmazsa olmaz (sine qua non) bir nitelikte öne çıkaran bu durum, özellikle yaşamakta olduğumuz pandemi sürecinin de kalın harflerle altını çizmesi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesini ve belediyeler aracılığıyla sosyal sorumluluk kapsamında toplum tabanına yaygınlaştırılmasını teşvik etmekte ve hatta zorunlu kılmaktadır. Çerçevesi çizilen bu katılım ve işbirliğine dayalı sosyal sorumluluk projelerinin realize edilmesi kapsamında ve belediyelerle özel sektörün işbirliği yapması ihtiyacı ve gereği bağlamında, yapay zeka uygulamalarının kullanımıyla uzaktan eğitim hizmeti veren ve özellikle lise öğrencilerinin Yükseköğretime hazırlanması, kazandırılmasına ve Yükseköğretim hizmetlerinin sunulmasında uzaktan eğitimin yeni teknolojiler ve açılımlarla yaygınlaştırılmasına yönelik hizmetler sunan ve projeler geliştiren bir özel sektör kuruluşu olarak Bilkent Üniversitesi öğrencileri tarafından 2021 yılında kurulan ALBİDERS'in deneyim paylaşımı ve geleceğe yönelik projeksiyonları bu bildirinin amacını oluşturmaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru yaşanan süreçte devlet kavramı merkezli tartışmalar ve gelişmeler, yönetim anlayışlarını, yapılanmalarını, bu alanda oluşmuş ilkeleri ve kurumlaşmaları, yönetim yapısını oluşturan örgütlerin konumunu ve ilişkilerini önemli ölçüde ve köktenci bir şekilde etkilemek-

tedir. Bu anlamda ortaya çıkan evrensel nitelikteki anlayışlar ve ilkeler, demokratik yönetimin vazgeçilmez öğeleri ve hizmet sunumunda önemli bir yeri olan yerel yönetimlerin kamu yönetimindeki konumu ve ilişkilerini de doğrudan etkilemekte, yönetim anlayışında ve hizmet sunma yöntemlerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Küreselleşme ve beraberinde gelen bölgeselleşme, yerelleşme eğilimlerinin yönlendirdiği süreçler içinde diğer faktörlerle birlikte yönetim anlayışları ve yapıları da önemli dönüşümleri yaşamaktadır. Yöneten-yönetilen arasındaki değişen ilişkilerin yeniden tanımlanmasını gerekli kılan bu süreçte, bir taraftan sorumluluk, katılım, saydamlık gibi ilkeler yönetim ve kamu yönetimi yaklaşımlarında öne çıkarırken, diğer taraftan ise, etkin ve verimli hizmet sunan birimler ve demokratik yönetim birimi olma gibi iki boyutu bulunan yerel yönetimler ve özellikle belediyeler hızla önem kazanmaktadır. Çözümü karmaşık yapıya bürünmüş bir yönetim sürecinde yerel hizmetleri sunan belediyelerin daha etkin, verimli ve halkının talep ve isteklerini duyarlı, sivilleşmiş demokratik bir yönetim içeren alternatifler sürekli geliştirip ve uygulamak zorundadır. Günümüz belediyelerinin en önemli sorunlarından birinin “kaynakların verimli kullanılmaması” olduğu ifade edilmektedir. Belediyelerin kaynaklarını ne kadar verimli kullandıkları tartışmaları içerisinde, verimliliğin göstergelerinin ne olduğu önemli bir yer tutmaktadır. Yerel yönetimlerin ve özellikle de belediyelerin hem demokratik katılım birimi olma hem de etkin, verimli hizmet sunma anlamında “kurumsal yönetişim” kavramı çerçevesinde geliştirilmeleri ve yönetilmeleri gerektiği konusu da günümüzde tartışılmaktadır. Belediyeler bir kısım yerel hizmetleri doğrudan kendileri sunarken bazı hizmetleri de sahip oldukları şirketler aracılığıyla sunmaktadır. Belediyelerin seçmenlerinden oluşan halka hizmet sunmak üzere kurdukları belediye işletmeleri, birer işletme olduklarından çağdaş yönetim teknikleri kullanılarak yönetilmeleri gerekir. Tam bu noktada belediyelerin yönetişim aktörleri ile işbirliği içerisinde, birlikte yapma ve yönetme yaklaşımı çerçevesinde bir yönetim fonksiyonu ortaya kaymaları beklenmektedir. Belediyelerin yönetişim temelli bir yaklaşımla kentsel aktörler ve paydaşlarla işbirliği yapmasını gerekli kılan ve bu bağlamda sosyal sorumluluk projeleri geliştirme konusundaki somut işbirliği aktörlerinden birisinin de özel sektör olduğuna dair teorik çerçeve alanla ilgili

bir literatür taraması çerçevesinde realize edilecektir. Bu teorik çerçeveye dayandırılmak suretiyle eğitim konusundaki bu işbirliğinin, yaşanan pandemi sürecindeki reel durumu gözler önüne serilecek ve eğitim konusunun yerel yönetimlerle özel sektör arasındaki sosyal sorumluluk projeleri kapsamındaki işbirliğine en uygun ve elverişli alanlardan birisi olduğu hususu yine teorik olarak literatür taraması yoluyla çerçeveslendirilecektir. Belediyelerin sosyal sorumluluk projeleri kapsamında diğer kentsel aktörlerle olduğu gibi özel sektörle işbirliğine gitmeleri eğitim konusunda çok önemli pozitif çıktılar beraberinde getirebilecektir. Eğitimle ilgili bu işbirliğine dayalı projeler konusunda niteliği ve işlevselliği artırılmış uzaktan eğitim uygun bir çerçeve oluşturacaktır. Bu teorik çerçeveye ek olarak; bir grup Bilkent Üniversitesi öğrencisinin girişimi olarak 2021 yılında kurulan ALBİDERS firmasının bu kapsamdaki yaklaşımı, belediyelerle olan sosyal sorumluluk projeleri uygulamalarına ilişkin deneyimleri çalışmanın sonucu olarak paylaşılacak ve bu bağlamda geleceğe yönelik projeksiyonları çalışmanın sonucu kapsamında ortaya konacaktır.

YÜKSEKÖĞRETİMİN SOSYAL BOYUTU BAĞLAMINDA ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE YAŞAMINA ETKİN KATILIMI

Çiğdem Şahin, & Elif İlhan

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Avrupa yükseköğretim sistemlerinin niteliğini artırmayı ve uluslararası iş birliği/hareketlilik koşullarını iyileştirmeyi amaçlayan Bologna Süreci'nin eylem başlıklarından biri yükseköğretimin sosyal boyutudur. Bu kavram, 2001 Prag Bildirgesi'nde ilk kez kullanılmış, 2007 Londra Bildirgesi ile daha açık hale gelmiş ve Bükreş (2012), Erivan (2015), Paris (2018) bildirgelerinde de vurgulanmaya devam etmiştir. Yükseköğretimde sosyal boyut kavramı, yükseköğretime erişimde ve devam ederken öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda yükseköğretimin sosyal boyutunun güçlendirilmesinin yollarından biri tüm öğrencilerin akademik ve sosyal-kültürel faaliyetlere etkin katılımının sağlanmasıdır. Yükseköğretimde etkin katılım; sınıf içinde ve dışında akademik ve sosyal-kültürel faaliyetlerin planlanma, uygulanma ve değerlendirilme aşamalarında öğrencilerin ve kurumun/üniversitenin sorumluluk alması ve performans sergilemesidir (İlhan, Çam ve Çam, 2019). Yükseköğretimde öğrencilerin etkin katılım düzeyi ile akademik başarı, memnuniyet, kişisel gelişim, yaşam kalitesi, eğitime devam etme gibi değişkenler arasında pozitif bir ilişkinin olduğu çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Barnett & Coate, 2005; Kuh, 2009; Kuh, Chen & Laird, 2007; Trowler, 2010). Ayrıca özellikle Amerika ve Avrupadaki pek çok yükseköğretim kurumu öğrencilerin etkin katılım düzeyini belirlemeye/artırmaya yönelik sistematik araştırmalar gerçekleştirmektedir. Öte yandan, yükseköğretim kurumlarında uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla birlikte yalnızca uluslararası öğrencilere odaklanan araştırmalar da

yapılmaktadır (Korobova & Starobin, 2015; Ross & Chen, 2015; Urban & Palmer, 2014; Zhao, Kuh & Carini, 2005). Bu araştırmalardan bazıları, Amerika'daki uluslararası öğrencilerin etkin katılım düzeyinin Amerikalı öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Korobova & Starobin, 2015; Van Horne, Lin, Anson, & Jacobson, 2018). Bu sonuçlar yükseköğretim kurumlarında sayısı sürekli artan uluslararası öğrencilerin etkin katılım düzeyine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Yerli alanyazın incelendiğinde ise yükseköğretimde etkin katılıma ilişkin araştırmaların genellikle öğrencilerin ders içi faaliyetlere katılımı ile ilgili ve sayıca da sınırlı olduğu görülmektedir (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkin, 2013; İlhan vd., 2019). Yerli alanyazında uluslararası öğrencilerin etkin katılımına ilişkin araştırmalar ise oldukça sınırlıdır. Bu araştırma ilgili alanyazındaki bu boşluğu dolduracak niteliktedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları; uluslararası öğrencilerin etkin katılım düzeyinin ve katılımı zorlaştıran/kolaylaştıran etkenlerin belirlenerek yükseköğretim kurumlarının iyileştirici/kolaylaştırıcı önlemler almasına rehberlik edebilir. Bu önlemler nihai olarak uluslararası öğrencilerin etkin katılım düzeyinin artırılarak yükseköğretimin ihmal edilen sosyal boyutunun güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı; yükseköğretimin sosyal boyutu bağlamında uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamına etkin katılım düzeylerinin kendi görüşlerine göre belirlenmesi ve katılımlarının artırılmasına yönelik beklentilerinin ortaya koyulmasıdır. Araştırma, betimsel modeldedir. Araştırmada nitel araştırmaların durum çalışması desenine uygun olarak, uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamına etkin katılımına ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmıştır (Creswell, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 12 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak en az 2 yıl yüz yüze eğitim almış olma ölçütünü karşılayan öğrenciler arasından gönüllülük esasına uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin beşi kadın, yedisi erkektir; yaşları 21 ile 30 arasında değişmektedir. Öğrencilerin onu üçüncü sınıfa, ikisi ise dördüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin memleketleri

ise Afganistan, Pakistan, Suriye, Türkmenistan, Kazakistan, Almanya ve Tayland'dır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler; ikinci bölümde, onların etkin katılım düzeylerini, etkin katılım sağlamalarını kolaylaştıran/zorlaştıran etkenleri ve etkin katılım düzeylerini artırmaya yönelik görüş/önerilerini belirlemeye yönelik yedi açık uçlu soru yer almaktadır. Veri toplama aracının kapsam geçerliğinin sağlanmasında, eğitim bilimleri alanından iki uzmandan görüş alınmıştır. Öğrencilerle yüz yüze ve çevrimiçi toplantı programları aracılığıyla Mayıs-Haziran, 2021 tarihleri arasında 20-30 dk. süren görüşmeler yapılmış, görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde, genellikle veri setlerinin birden fazla kodlayıcının cevaplarındaki kararlılık anlamına gelen (Creswel, 2007) iç güvenirliliği için ise, eğitim bilimleri ve nitel araştırma alanında uzman olan iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak oluşturduğu kod ve temalar karşılaştırılarak nihai kod ve temalara karar verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrenciler; akademik etkinliklere katılımda kendilerini yeterli görmekte, bireysel özelliklerinin, derse olan ilgilerinin, öğretim elemanları ve üniversite yönetimin tutumlarının katılımlarını kolaylaştırdığını, ancak Türk dilini etkin kullanma ile ilgili sorunların katılımlarını zorlaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler; sosyal-kültürel etkinliklere katılım konusunda kendilerini daha az yeterli görmekte ve bireysel özelliklerinin, arkadaşlarının, öğretim elemanları ve üniversite yönetiminin tutumlarının katılımlarını kolaylaştırdığını, ancak bu tür faaliyetlerin nicelik ve nitelik açısından yetersiz olmasının katılımlarını zorlaştırdığını belirtmektedir. Sosyal-kültürel faaliyetlere katılımlarını artırmada ise özellikle üniversite yönetimi tarafından daha fazla olanak sunulmasını beklemektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak uluslararası öğrencilerin üniversite yaşamına etkin katılım düzeylerini artırmak için öncelikle Türkçe sözlü iletişim becerilerini geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesi, sosyal-kültürel faaliyetlerin nicelik/nitelik açısından geliştirilmesi, bunlar düzenlenirken öğrenci temsilcileri/toplulukları aracılığıyla öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi

ve katılımlarının kolaylaştırılması önerilebilir. Böylelikle yükseköğretimde uluslararası öğrencilerin etkin katılım düzeyi artırılarak yükseköğretimin ihmal edilen sosyal boyutu güçlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Barnett, R., & Coate, K. (2004). Engaging the curriculum in higher education. Buckingham: SRHE and Open University.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd Ed.). United States of America: Sage.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y., & Tarkın, A. (2013). Adaptation of sources of self- efficacy inventory into Turkish. *Ilkogretim Online*, 12(3): 749-758.
- İlhan, E., Çam, Ş. S., & Çam, Z. (2018). Yükseköğretimde öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel faaliyetlere etkin katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2): 213-234.
- Korobova, N., & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5(1): 72–85. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i1.444>.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009 (141): 5-20.
- Kuh, G. D., Chen, D., & Laird, T. F. N. (2007). Why teacher-scholars matter: Some insights from FSSE and NSSE. *Liberal Education-Washington Dc*, 93(4): 40-45.
- Ross, H., & Chen, Y. (2015). Engaging Chinese international undergraduate students in the American university. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in The Social Sciences*, 8(3): 13-36. doi:10.3167/latiss.2015.080302.

- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. York, UK: The Higher Education Academy.
- Urban, E. L., & Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 18(4): 305-324. <https://doi.org/10.1177/1028315313511642>.
- Van Horne, S., Lin, S., Anson, M., & Jacobson, W. (2018). Engagement, satisfaction, and belonging of international undergraduates at US research universities. *Journal of International Students*, 8(1): 351-374. doi:10.5281/zenodo.1134313.
- Zhao, C. M., Kuh, G. D., & Carini, R. M. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education*, 76(2): 209-231.

THE ASSESSMENT OF LEARNERS' EMOTIONS IN SPEAKING: AN IDIODYNAMIC CASE STUDY

Yasemin Kırkgöz, & Mehtap Çiçen Efe

Çukurova University, Adana, Turkey

Beykent University, Istanbul, Turkey

Emotions can be conceptualized as being momentaneous when there is the need for second language communication. It is hard to admit that language acquisition is a mere cognitive process, yet it includes emotions, such as enjoyment, anxiety, motivation, hesitation, and nervousness as well. Similarly, emotions cannot be considered only as feelings, but they are the combination of physical changes, cognition, behavioral patterns, and feelings. Emotions are identified as nonpersistent reactions to surroundings, so they are remarkable study areas in a dynamic perspective. Many second language acquisition researchers have been interested in complex dynamic systems theory to understand L2 acquisition, as learning a language itself is a complex process. Complexity Theory suggests that language learners are not expected to make progress through a linear process. However, considerable variation and a great instability is observed at one time in learners' performances over time (Larsen-Freeman, 2006). Although emotions have a great influence on language acquisition, prior research in SLA has either underutilized emotions or ignored them completely. Contrary to the previous studies, this study aims at understanding the effects of learners' emotions on their speaking performance via an idiodynamic method on a moment to moment timescale to study the rapid moves from one emotion to another and their effects on students' communication performance (Thelen & Smith, 1994; van Geert & van Dijk, 2002). Keeping a portfolio is a good way of seeing the improvement in the learners' performance, but checklists or rubrics are generally the only tools for the assessment of such kind of tasks. In this study, the focus is not only

on the utterances of the students, but it is also on their emotions and what causes these emotions to fluctuate. This is why the speaking course at the B1 level is chosen as the context of the study, and the main aim of the course is to help learners express themselves appropriately in different contexts. To do so, the students are assigned weekly communication tasks which are video recorded for different contexts. Four English language learners at the tertiary level participate in this study by completing weekly communication video tasks assigned to them, and participants then rate their per-second fluctuations in the emotions they feel when they watch their video recordings. The ratings are taken at a rate of about one per second and provide a continuous graph of fluctuations in the variables. Just after the rating, the participants are asked to explain the reasons behind their attributions for fluctuations in their ratings in an interview. Idiodynamic method was used to have a deeper understanding of the reasons for the fluctuations in the participants' emotions and their effects on the students' performance. The results of the study demonstrated both inconsistency and variation in emotions among the participants. The major emotions were identified as anxiety, enjoyment, and motivation. Moreover, searching for the appropriate vocabulary, using perfect grammar, and the correct pronunciation were identified as the major determinants affecting the students' performance in communication tasks. According to the results, students perform well when they feel highly motivated, and when they have fun. On the other hand, their performance is not more than mediocre if they are anxious or tense. At the end of the study, it is concluded that speaking performance is a complex construct which changes rapidly depending on several reasons including emotions of the students at the time of their performance.

REFERENCES

- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners. *Applied Linguistics*, 27(4): 590-619.
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.

ENHANCING LEARNING THROUGH INTEGRATION OF STUDENT-CENTRED LEARNING METHODS

Rogelio Levarado Jr.

Bahrain Polytechnic University, Isa Town, Bahrain

Being an applied studies institution, Bahrain Polytechnic has adopted and implemented a problem- and project-based learning pedagogical model. The model has been used successfully and this is evidenced by annual graduate surveys, focus groups, as well as employer feedback. All these highlight how Bahrain Polytechnic graduates stand out in terms of their work skills and ethics in the industry. The graduates themselves attribute these commendations due to the manner by which they learned at the Polytechnic. Having proven the model to be effective, would it be possible to further enhance the students' journey in response to the ever changing directions of teaching and learning and the tenor of the workplace? The study is designed to take an initial look at an effective pedagogical model with the purpose of enhancing it to cause deeper learning of theoretical concepts, reflecting on these and applying these to authentic experiences. In a student-centred environment, the students are trained and encouraged to take an increased responsibility and accountability for their own learning. Gibbs (1995) described student-centred environments as those that focus on: learner activity instead of passivity; process and competence, rather than content; where the key decisions about learning are facilitated by the tutor but ultimately made by the students themselves. This causes the transformation of individual students into independent, autonomous life-long learners. The development of such independence is gained through the gradual establishment of maturity in terms of judgement, self-reflection and decision-making. Problem-based learning as a student-centred approach is purposed to transform students who can "construct an extensive and flexible knowledge base, develop effective problem-solving skills, de-

velop self-directed, life-long learning skills; become effective collaborators; and become intrinsically motivated to learn” (Hmelo-Silver, 2004). Project-based learning (PjBL), was essentially brought into the spotlight in learning theory by John Dewey in his 1897 book entitled “My Pedagogical Creed,” which outlined the concept of “learning by doing” which allows students to gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an authentic, engaging, and complex question, problem, or challenge with tangible deliverables. Extensive research was conducted by the Teaching and Learning Unit (TLU) to look into other existing SCL methods which would draw the advantages of PBL and PjBL and further strengthen and magnify these through the integration of other appropriate methods. This search yielded three possible techniques – the Jigsaw Strategy, Team-based Learning and Process-Oriented Guided Inquiry Learning. These were chosen due to the foundational structure of the methods, similarity of scope as well as the pedagogical support each require. Ten academics, representing a particular programme of the Polytechnic volunteered to take part in the study. Training was provided by the TLU on the basic structure of each methodology and also provided consultation on class activity design. The academics were encouraged to have their ideas built into the activities while the TLU provided feedback and advise to ensure that the PBL and PjBL supporting framework was existing and that any or a combination of the 3 other techniques were embedded to provide learning enhancement. Once the activities were approved, the academics implemented these in their classes with a TLU observer. At the end of the class, the students were asked to participate in a survey to gauge their perspectives regarding the applied method. The TLU also held interviews with the academics to determine their thoughts regarding the activity design, its implementation, their successes, areas for further improvement. It is interesting to note that 80-85% of the students who took part in these pilot classes had excellent perspectives regarding these. They voiced out that they did learn about the concepts that they were supposed to have during the session. They shared that it was initially daunting but they eventually enjoyed the learning. Among the three techniques, the Jigsaw Strategy and the Team-based Learning methods were seen to be most useful

across majority of the course levels, be they foundational or higher. The Process-oriented Guided Learning technique gained substantial approval from students taking higher level courses and more oriented to the hard sciences. It is a great possibility to take a teaching and learning methodology and further enhance it by taking other appropriate methods that would provide support for it. As each methodology does have its benefits, integrating another would allow further enhancement of what each method could offer. There is also a possibility that a method could fill in any gaps that another would have. All of these would result in robust, authentic learning.

REFERENCES

- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3): 235-266.

CULTURE DOES MATTER: EXPLORING THE ASSOCIATION BETWEEN ORGANIZATIONAL CULTURE AND STUDENT ENGAGEMENT

Ersan Borhan, & Serap Emil

Gazi University, Ankara, Turkey

Middle East Technical University, Ankara, Turkey

Student engagement (SE) has become a seminal phenomenon in recent higher education (HE) studies since it is associated with both desirable student outcomes and the quality of HE policies and practices (Kuh, 2005; Umbach & Porter, 2002; Zhao & Kuh, 2004). Engagement is a process where students exhibit meaningful and purposeful involvement in academic and extracurricular activities, and institutional practices make such involvement enriching and satisfying (Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005). The relevant literature extensively focuses on student behaviors and institutional characteristics to describe SE. Albeit, research attention seems to miss conceiving of the pieces of institutional characteristics, such as institutional environment (Zhao & Kuh, 2004), mission (Kezar & Kinzie, 2006), governance and leadership (Leithwood & Jantzi, 2000), and faculty culture (Kuh & Whitt, 1988) and more, in SE through their broader notion: organizational culture. Therefore, this study aimed to uncover the relationship between SE and organizational culture in HE. Accordingly, the present study primarily sought to answer the following question: “Do the organizational culture types in higher education significantly predict student engagement?”. We addressed SE within Günüç’s Engagement Framework (Günüç, 2016). This hybrid framework suggests that SE has two dimensions: class engagement and campus engagement. In this model, the ‘class engagement’ is addressed with three indispensable elements of SE: behavioral, cognitive, and emotional engagement. Meanwhile, institutional factors, such as institutional practices, campus

climate, physical conditions, extracurricular activities, safety, and learning communities, as well as “developing a sense of belonging to the campus environment” and “valuing university and higher education” are encapsulated within ‘campus engagement’ (Günüç & Kuzu, 2014). When it comes to organizational culture, we applied to four cultural ‘typologies’ of Cameron & Quinn (2011) based on the Competing Values Framework (CVM). CVM has already been utilized in higher education research since it has been validated as a cultural model for HEIs (Fralinger & Olson, 2007; Hill & Ferreria, 2008; Köse, 2017). The cultural typologies in this framework – clan, adhocracy, market, and hierarchy – are also in line with what was proposed for the organizational culture in HEIs. The sample of the study, which employed a correlational design, was composed of 429 students at a public university in Turkey. Using the convenience sampling, we collected the data with the Student Engagement Scale, developed by Günüç and Kuzu (2015), and the Turkish version of the Organizational Culture Assessment Inventory (OCAI), adapted by Köse (2017). The Turkish version of the OCAI includes three culture types rather than four in its original study: adhocratic-clan, market, and hierarchy. We calculated Pearson’s correlation coefficient to reveal the relationship between SE and the organizational culture types. Then, we performed a Multiple Linear Regression Analysis to uncover whether the specified culture typologies predicted SE. We performed all statistical analyses on SPSS 26.0 and accepted $p < .05$ as significant. The results showed that while SE was moderately correlated with adhocratic-clan and market cultures, it was weak with hierarchy culture ($p = .00$). Furthermore, SE was significantly predicted by adhocratic-clan ($\beta = .22$, $SE = .03$, $p = .00$) and market cultures ($\beta = .21$, $SE = .04$, $p = .00$), while it was not the case for hierarchy culture ($\beta = -.06$, $SE = .30$, $p = .30$). Overall, the findings were consistent with the relevant literature. Regarding adhocratic-clan culture, adopting the characteristics of dynamic, collegial, and flexible structures, Milburn-Shaw and Walker (2017) propose that collegiality fosters interaction among students and faculty, which, in turn, positively influences students’ engagement. Carey (2018) asserts that SE is associated with collegiality, where discussions and negotiations take place. Considering market culture, the more market-oriented culture the universities adopt, the

more they focus on student engagement (Krause, 2005). Therefore, market-oriented characteristics of HEIs foster engagement, and this is a cycle where market culture and engagement feed each other (Milburn-Shaw & Walker, 2017; Almarghani & Mijatovic, 2017). Finally, hierarchy culture was found not to have a predictive value on SE. Similarly, van der Velden (2012) states that students' engagement is somewhat limited in bureaucratic cultures since their position is static within organizations. He also found that the students reported less engagement in bureaucratic culture. Overall, governance bodies of HEIs may consider adopting practices and policies that will foster SE and reevaluating the existing ones. Moreover, the faculty may practice techniques and methods for the sake of creating a more engaging class environment. Finally, the Turkish HE needs student affairs professionals to deal with institution-oriented engagement issues.

REFERENCES

- Almarghani, E. M., & Mijatovic, I. (2017). Factors affecting student engagement in HEIs - it is all about good teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(8): 940– 956. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319808>.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values framework* (3rd Ed.). Jossey-Bass.
- Carey, P. (2018). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1): 11–18. <https://doi.org/10.108/13603108.2016.1168754>.
- Fralinger, B., & Olson, V. (2007). Organizational culture at the university level: A study using the OCAI instrument. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(11): 85–98. <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i11.1528>.
- Günüş, S. (2016). Üniversitelerde öğrenci bağlılığı. *Nobel Bilimsel Eserler*.
- Günüş, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(4):

587–610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>.

- Günüş, S., & Kuzu, A. (2014). Factors influencing student engagement and the role of technology in student engagement in higher education: Campus-class-technology theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4): 86–113. <https://doi.org/10.17569/tojqi.44261>.

HOLISTIC ME: A CASE STUDY OF INTEGRATED APPROACH FOR STUDENTS' WELLBEING

Ceyda Cihan Aydoğdu, & Elif Bengü

Abdullah Gül University, Kayseri, Turkey

Research on teaching and learning in the time of Covid-19 pandemic shows that there is a significant increase in students' stress and anxiety levels (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020). The same study documents that student participation levels have significantly dropped and as a result of that their commitment to learning has decreased. Kim et al. (2020) emphasizes that active participation in the classroom plays a crucial role in students' learning. However, with the pandemic, students are limited in their ability to participate due to problems such as unstable Internet connection or the lack of support from classmates and teachers (Human Rights Watch Report, 2021). From the UNESCO report (2020), it is clear that most students lose commitment and focus; as a result, their learning motivation levels decrease during the pandemic. A positive education approach can be helpful to be able to cope with de-motivation and attendance problems (Lopez & Louis, 2009). In 2004, Hart argued that the ability to concentrate, conceptual flexibility, and greater capacity for synthetic thinking can be developed by contemplative education, also known as contemplative pedagogy. Bush (2010) stated that contemplative pedagogy supports mindfulness in the classroom and benefits from positive psychology interventions. It also includes identifying and developing strengths, cultivating gratitude, and visualizing students' best possible selves (Seligman & Adler, 2018). At this mid-size public university in Anatolia, it was observed that student motivation levels drastically decreased and the university-wide course evaluations revealed that students were dealing with mental health related problems more than ever (Aydoğdu & Tok, 2021). The United Nations' 3rd sustainable development goal (SDG), good health and wellbeing, as well as the

OECDs' Report on Future of Education & Skills (2020) emphasizes that for a sustainable world, youth need to acquire awareness of wellbeing for themselves, for others and for the planet, if they are to meet the challenges of the 21st century, contribute to and thrive in our world. Concerning this, as researchers, we designed a workshop for 8 weeks for undergraduate students to understand the effect of the application of contemplative pedagogy and positive education approach on students' wellbeing. Referring to both UN SDGs' and OECD reports, the aim of this workshop was to raise awareness among students in taking responsibility for their wellbeing. In this regard, the researchers aimed to understand (1) how students would be engaged with designed activities, and (2) how this workshop will increase students' awareness of well-being. The content was designed according to student needs and aimed to reduce stress levels and increase learning motivation. In conjunction with meditation, breathing and qigong exercises, issues such as healthy eating habits, sleeping patterns and aromatherapy were discussed together by inviting experts from the fields to the meetings. A mixed method was used to collect data from students' experiences. They (10 participants) were given Perceived Stress Scale (PSS) (Cohen et al., 1983) and Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) (Baer, et al., 2006) as a pre- and post-test. In between tests and throughout the workshop they were asked about their experience with the reflection questions. The examination of the qualitative data was conducted through descriptive analysis, while the quantitative data were analyzed using frequencies. The research findings supported that an integrated approach increases students' motivation and decreases their stress levels within the framework of the relevant literature.

REFERENCES

- Cihan-Aydoğdu, C. & Tok, Ö. (2021). Öğrenci gözünden çevrimiçi danışmanlık. 10. Üniversite Psikolojik Danışmanlığı Sempozyumu. Boğaziçi Üniversitesi.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*,

13(1): 27–45. doi: /10.1177/1073191105283504

- Bekaroğlu, E. & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve Psikolojik Etkileri: Klinik Psikoloji Perspektifinden Bir Derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 8: 573-584.
- Bush, M. (2010). *Contemplative higher education in contemporary America*. Amherst, MA: Centre for Contemplative Mind in Society.
- Chick, N. (2010). *Mindfulness in the Classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/contemplative-pedagogy/>.
- Cohen, S., Kamarck, T., and Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24: 386-396.
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2 (1): 28-46.
- Kim, A. S. N., Shakory, S., Azad, A., Popovic, C., & Park, L. (2020). Understanding the impact of attendance and participation on academic achievement. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 6 (4): 272–284.
- Lopez, S. & Louis, M. (2009). *The Principles of Strengths-Based Education*. *Journal of College and Character*, 10. doi: 10.2202/1940-1639.1041. Human Rights Report, May, 2021. <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid#141>.
- ECLAC UNESCO Report, August, 2020. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf.
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). Positive education. In *Global Happiness Council, Global Happiness Policy Report 2018*, pp. 52–74. Sustainable Development Solutions Network.
- Sollom, Melissa. (2021). A Quasi-Experimental Study on Social Emotional Learning and Primary Prevention. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 11(1). doi: 10.5539/jedp.v11n2p1.

TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN MEVCUT DURUMU

**Dilara Özel, Merve Dökmeci, Gökçe Gökalp,
Pelin Dikmen-Yıldız, & Mustafa Akkuş**
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye
Kırlareli Üniversitesi, Kırlareli, Türkiye
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye

Üniversitelerimizde öğrencilerin üniversite yaşamına uyumunu; kişisel, sosyal ve akademik gelişimini desteklemek; psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunmak üzere çeşitli birimler faaliyet göstermektedir. Türkiye’de bu tür birimlerde sunulan hizmetler ve yaşanan sorunlar üzerine çeşitli çalışmalar bulunmakla birlikte (örn. Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi ve Özbay, 2011) tüm üniversitelerdeki güncel durumu ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. 207 üniversitede örgün eğitimde 4 milyona yaklaşan açık ve uzaktan öğretim ile 8 milyonu aşan öğrenci sayısı (YÖK, 2021) düşünüldüğünde, ilgili kurumsal ve ulusal politika geliştirme süreçlerine alt-yapı oluşturmak üzere, ulusal düzeyde bir tarama çalışması yürüterek mevcut durumun tespit edilmesi değer taşımaktadır. Nitekim YÖK 2019 yılında, üniversitelerdeki gençlerin ruh sağlıklarının farklı açılardan ele alınması, sorunlarının çözümüne yönelik kısa ve uzun vadeli eylem planlarının oluşturulması için çalışmalar başlatmıştır (Hürriyet, 06.09.2019). Ayrıca, pandemi süreci öğrenciler için başa çıkmaları gereken birçok yeni psikolojik ve akademik zorluğu ortaya çıkartmıştır. Bu durumda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine olan ihtiyacın artarak devam edeceği öngörülebilir. Bu çalışmada, Türkiye’de bulunan 207 üniversite’nin web siteleri taranıp içerik analizi yapılarak psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerinin güncel durumunun ulusal düzeyde tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Avrupa Öğrenci Birliği

tarafından hazırlanan “Öğrenci Ruh Sağlığı Bildirgesi” (ESU, 2020) öğrencilerin ruh sağlığı için oluşturulan kurumsal destek mekanizmalarını Bologna Süreci’nin yükseköğretime erişimde fırsat eşitliğini vurgulayan sosyal boyutunun bir parçası olarak ele almaktadır. Gelişim çağındaki bu grup için; üniversite yaşamına uyum, maddi yetersizlikler, akademik başarı kaygısı gibi birçok etken ruh sağlığı için risk oluşturabilmektedir. Bu tür sorunların öğrenimini yarıda bırakma ya da geç tamamlama gibi sonuçları dikkate alındığında, öğrencilere gerekli psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sağlamanın bir fırsat eşitliği unsuru olarak ele alınması gerekmektedir. Bu açıdan, ESU’ya göre, üniversite öğrencilerinin sağlıklı olmaları ve fiziksel ve psikolojik iyi-oluşları bir lüks olarak değil, bir hak olarak tanımlanmalıdır. Covid-19 pandemisi ile üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlıklarına önem veren çalışmalar ivme kazanmıştır. Çoğu öğrenci pandemi döneminde enfekte olma korkusu yaşayıp, yakınlarına virüsü bulaştırma endişesi taşımakla birlikte yakınlarından uzak olma, yalnızlık ve izolasyonla da mücadele etmek zorunda kalmıştır (Pan ve ark., 2020). Daha önce destek ve danışmanlık hizmeti alanların bu hizmete ulaşma durumu, başlarda çevrimiçi hizmetlerin kısıtlı olması nedeniyle zorlaşmıştır (Zhai ve Du, 2020). Bu bağlamda, pandemi döneminde öğrencilere online psikolojik destek sunmak üzere DSÖ ve Hollanda’dan 4 üniversitenin girişimi olan “Duyarlı Üniversiteler (Caring Universities)” gibi örnekler ortaya çıkmıştır. Psikolojik destek hizmetlerinin artan önemi nedeniyle bu çalışmada Türkiye’deki psikolojik danışmanlık ve rehberlik birimlerinin dağılımı ve verdikleri hizmetler derlenecektir. Çalışmada üniversitelerin sunduğu psikolojik destek hizmetlerinin ortaya konulması amacıyla üniversitelerin internet siteleri incelenerek internet temelli içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle geniş ve zengin bir veri sağlayan internet temelli siteler, bloglar, fotoğraflar, ve uygulamalar, araştırmacılar için yeni bir veri alanı yaratmıştır (Kim ve Kuljis, 2010). Bunun yanında, bu kadar zengin bir veri sunan uygulamalar aynı zamanda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için karmaşık bir yapı yaratmaktadır. Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlayabilmek için Neundorf (2002) tarafından geliştirilen dokuz içerik analizi adımı kullanılmıştır. Neundorf (2002) tarafından belirtilen dokuz aşamalı içerik analizi yöntemleri, internet temelli içerik analizlerin-

de de kullanılmaktadır (Weare ve Lin, 2000). Araştırmanın örneklemini Türkiye’de bulunan vakıf ve devlet üniversiteleri dahil olmak üzere 207 üniversitede psikolojik danışmanlık hizmeti veren birimler oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen içerik analizi sonrasında 81 ilde bulunan 129’u devlet üniversitesi olmak üzere 207 üniversitenin sağladığı psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri raporlanacaktır. Ön bulgulara göre 59 üniversite aktif olarak psikolojik danışmanlık hizmeti sağlamamaktadır. Bu 59 birimden 11 tanesinin yönetmeliği bulunmakta fakat aktif olarak hizmet vermedikleri ve birimlerinde hizmet verecek psikolog ve psikolojik danışman bulundurmadıkları tespit edilmiştir. Psikolojik danışmanlık hizmeti sağlayan 150 üniversiteden toplam 161 tane psikolojik destek hizmeti sunan birim bulunduğu ve 13 birimin ise psikolojik danışmanlık merkezlerinin yanında araştırma ve uygulama merkezi gibi psikolojik destek hizmeti veren başka birimleri de bünyesinde barındırdığı ortaya çıkarılmıştır. Böylece bu 13 üniversite, öğrencilerine ve personeline birden fazla psikolojik destek hizmeti sağlayan birim sunarak psikoloji hizmetlerini genişletmişlerdir. Bunların yanında hizmet veren 161 birimden 18 tanesinin buldukları il ve ilçedeki halka da açık oldukları, sadece üniversite paydaşlarına hizmet verilmediği bulunmuştur. Psikolojik danışmanlık hizmeti sağlayan 161 birimin 63 tanesinin üniversitelerinin öğrencileri yanında üniversite personeline de hizmet verdikleri, 7 birimin de personel yakınlarına hizmet sağladığı bulunmuştur. Sonuç olarak Türkiye’de bulunan çoğu üniversitenin, üniversitenin çeşitli bileşenlerine psikolojik danışmanlık hizmeti sağladıkları bulunmuştur. Bunun yanında, bazı üniversitelerin merkezlerini sadece üniversite bileşenlerine değil, buldukları ildeki tüm halka açarak toplum psikolojik sağlığını da göz önünde bulundurdukları görülmüştür. Psikolojik destek hizmetleri sağlamayan bazı üniversitelerin, yönetmeliklerini yayınlayarak psikolojik destek hizmetleri için çalışmaya başladıkları saptanmıştır.

KAYNAKÇA

- Caring Universities. (2021, June 2). But How you really are doing? <https://caring-universities.com/>

- Erkan, S., Cihangir Çankaya, Z., Terzi, Ş., & Özbay, Y. (2012). Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin İncelenmesi . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(22): 174-198.
- ESU. (2020). Mental health charter.(Rep. No. BM79/ 8.b.3). https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2020/12/Mental-Health-Charter_final-version-2.pdf.
- Hürriyet. (06.09.2019). YÖK üniversite öğrencilerine rehberlik hizmeti verecek. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/yokte-universite-ogrencilerine-rehberlik-eylem-plani-hazirligi-41323152>.
- Kim, I., & Kuljis, J. (2010). Applying content analysis to web-based content. Proceedings of the International Conference on Information Technology Interfaces, doi: 10.2498/cit.1001924.
- Neuendorf, K. A. (2002). The content analysis guidebook. London: Sage Publications
- Pan, X., Chen, D., Xia, Y., Wu, X., Li, T., Ou, X., & Liu, J. (2020). Asymptomatic cases in a family cluster with SARS-CoV-2 infection. The Lancet Infectious Diseases, 20(4): 410-1.
- Weare, C., & Lin, W. (2000). Content analysis of the world wide web: Opportunities and challenges. Social Science Computer Review, 18(272): doi: 10.1177/089443930001800304.
- YÖK. (2021). <https://istatistik.yok.gov.tr/>.
- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Addressing collegiate mental health amid COVID-19 pandemic. Psychiatry Research, 288: 113003.

YÜKSEKÖĞRETİM MEZUNLARININ İDEAL ÖĞRETİM ELEMANININ NİTELİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Elif İlhan

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Yükseköğretim kurumlarından ülkenin insani/ekonomik kalkınmasında gereksinim duyulan yüksek nitelikli bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılamadaki temel sorumluluk ise yükseköğretim kurumlarının niteliğini belirlemede en önemli göstergelerden biri (Kalaycı ve Çimen, 2012) olarak kabul edilen öğretim elemanlarına aittir. Öğretim elemanlarına bir taraftan yükseköğretim kurumlarının geçirdiği değişimin sonucu olarak bölgesel ekonomik kalkınmayı sağlama, araştırma sonuçlarını pazarlama, sanayi-kurum-kuruluş ile işbirliği yapma, kamu ve özel sektöre danışmanlık yapma (Etzkowitz, 2008) gibi pek çok yeni sorumluluklar yüklenmektedir. Diğer taraftan ise onların nitelikli eğitim verme, öğrencilerle etkili iletişim kurma, onlara rehberlik etme gibi geçmişten gelen sorumluluklarının da önemi artarak devam etmektedir. Bu yeni/süregelen sorumluluklar, öğretim elemanlarının sahip olması beklenen niteliklere ilişkin çalışmaların yapılmasını sağlamaktadır. Ancak bu çalışmaların pek çoğunda öğretim elemanlarının niteliklerinin lisans düzeyindeki öğrenciler tarafından değerlendirilmesine (Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız, 2013; Sümen ve Çağlayan, 2013) ve yine lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri temel alınarak özellikle öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının niteliklerine odaklanılmaktadır (Çer, 2016; Erginer, Erginer ve Bedir, 2009; Tunca, Şahin, Oğuz ve Günel, 2015). Ancak henüz öğrencilik yaşamına devam eden öğrencilerin ideal öğretim elemanının niteliklerine ilişkin görüşleri yüksek not alma, sınıf geçme gibi kaygıların etkisiyle şekillenebilir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının dış paydaşları arasında önemli bir yere sahip olan mezunların görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarından mezun olarak mesleki yaşama başlamış olan

bireylerin, ideal öğretim elemanının sahip olması beklenen nitelikleri daha geniş bir bakış açısıyla ve tarafsız olarak ifade edeceği düşünülmektedir. Öte yandan lisans eğitimine devam eden öğrenci görüşlerine dayalı olarak oluşturulan ilgili alanyazına katkı getirilmesi açısından da farklı grupların bakış açılarının incelenerek veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada, yükseköğretim mezunlarının ideal öğretim elemanının sahip olması beklenen niteliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlanmaktadır. Araştırma, betimsel modeldedir (Karasar, 2014). Nitel araştırma özelliği gösteren bu araştırma; mezunların kendi yaşantılarına dayalı olarak (Creswell, 2014) ideal öğretim elemanının niteliklerine ilişkin bireysel algılarının ortaya çıkarılmasını ve yorumlanmasını amaçladığından (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olgu bilim araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmamanın çalışma grubunu; kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde lisans eğitimini tamamlamış 30 mezun oluşturmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılanlar; mühendislik (10 katılımcı), iktisadi-idari bilimler (10 katılımcı) ve eğitim (10 katılımcı) fakülteleri mezunudur. Katılımcıların 16'sı erkek ve 14'ü kadındır; yaşları 25 ile 35 arasında değişmektedir. Katılımcıların tamamı kamu kurum/kuruluşlarında mezuniyet alanlarıyla ilgili görevlerde çalışmaktadır. Araştırmamanın veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde mezunların demografik bilgileri ile ilgili altı soru; ikinci bölümde ise onların lisans eğitimi sürecinde ders aldığı öğretim elemanları arasından en etkili/başarılı/ideal olduğunu düşündüğünüz öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin dört açık uçlu soru yer almaktadır. Formun kapsam geçerliliğine ilişkin yükseköğretimde öğretim elemanı değerlendirme, öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilikleri ve nitel araştırma yöntemleri üzerine çalışmaları olan eğitim programları ve öğretim alanından iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlarla yapılan çevrimiçi toplantı sonucunda ideal öğretim elemanı kavramının daha anlaşılır olabilmesi için formda "en etkili/başarılı/ideal olduğunu düşündünüz öğretim elemanı" ifadesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Nihai şekli verilen form, çevrimiçi belge paylaşım uygulaması (google docs) aracılığıyla katılımcılarla paylaşılarak araştırmanın verileri Nisan-Haziran, 2021 tarihleri ara-

sında toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken, öncelikle tüm veriler genel olarak incelenmiş, ardından veriler kodlanmış ve kodlar, önceden belirlenen temalar altında birleştirilmiştir. Tümdegenlimci yaklaşıma uygun olarak temalar analiz öncesinde ilgili alanyazın incelemesi sonucu oluşturulmuştur (Mayring, 2000). Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak amacıyla toplanan verilerin analizinde araştırmacıdan kaynaklanması olası yanlılığın ortadan kaldırılması (Merriam, 2013) için öncelikle toplanan verilerin %20'si için araştırmacı tarafından belirlenen kodlar, analiz öncesi oluşturulmuş olan temalar altında toplanmıştır. Kod-tema uygunluğu eğitim bilimleri alanından nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzman ile değerlendirilmiş ve bazı kodların ifade ediliş şekillerinde değişiklik yapılarak fikir birliğine ulaşılmıştır. Verilerin geriye kalanı ise buna uygun olarak araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak mezunlara göre kişilik özelliklerine ilişkin ideal öğretim elemanı öğrenciye değer veren, onlarla iletişim kurabilen, kendinden emin ve idealist olandır. Ayrıca öğretmenlik bilgi ve becerisine ilişkin ideal öğretim elemanı dersi etkili, basitleştirerek, günlük yaşamdan örnekler vererek anlatabilen, farklı ders materyalleri kullanan, akıcı bir üslupla ders anlatandır. Mesleki alan bilgi ve becerisine ilişkin ise ideal öğretim elemanının alan bilgisi yüksektir ve mesleki deneyime sahiptir. Mezunların, ideal öğretim elemanının niteliklerini açıklarken kişilik özelliklerine daha sıklıkla vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca ideal öğretim elemanının yüksek alan bilgisine sahip ancak bunu basitleştirerek anlatabilenler olduğu da sıklıkla dile getirilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretim elemanlarının özellikle öğrenci ile etkili iletişim kurma ve dersin etkililiği artırmak için çeşitli öğretim yöntem/tekniklerini kullanma konusunda bilinçlendirmeye/yönlendirmeye/desteklemeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi önerilebilir. Bu etkinliklerin nitelikli bir şekilde düzenlenmesi, yüksek katılımı uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilerek sürekli hale getirilmesi için ise yükseköğretim kurumu yöneticileri gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslantaş, H. İ., Cinoğlu, M., Yıldız, M. A. (2013). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrencigörüşlerine göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3): 1-20.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th Ed.).Sage Publications.
- Çer, E. (2016). Türkçe eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının niteliğine ilişkin bir araştırma. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(4): 444 - 460.
- Erginer, E., Erginer, A., Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademikkökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir inceleme. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 9(2): 93-108.
- Etzkowitz, H. (2008). The triple helix: Industry-university-government innovation in action. New York, NY: Routledge.
- Kalaycı N., & Çimen O. (2012). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan anketlerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(22): 823-843.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi (27. baskı). Ankara: Nobel.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sümen, Ö. & Çağlayan, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2):146-272.
- Tunca, N., Sahin, S., Oguz, A., & Guner, H. (2015). Qualities of ideal teacher educators. Online Journal of Qualitative Inquiry, 6(2):122-148
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara:Seçkin.

YKS: ODTÜ ÖĞRENCİLERİ DENEYİMİNDEN “TERCİH ETMEK” VE “YERLEŞTİRİLMEK” ARASINDA KISA BİR SERÜVEN

Besim Can Zırh, & Buse Ceren Otaç
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Türkiye’de lise sonrası üniversite eğitime geçiş mekanizması, lise müfredatında yer alan bazı ders içerikleri temel alınarak hazırlanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) başlıklı merkezi bir sınav üzerine kuruludur. Adaylar, “üniversite tercih süreci” olarak adlandırılan sınav sonrasındaki aşamada aldıkları puana göre bir “tercih listesi” oluştururlar. Bu tercihler bir önceki sene YYS’ye giren adayların sınavdaki başarı puanları ve buna göre yaptıkları tercihler üzerinden şekillenen ve “Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu” belgesiyle açıklanan üniversite, bölüm, puan ve sıralama bilgileri referans alınarak oluşturulur. Her bir adayın, sınavdan aldığı puana göre bir önceki yılın taban puan sıralamasını baz alarak yaptığı tercihler mevcut kontenjanlar dahilinde bir karşılığa dönüşür. Böylece sınava giren adaylar 2000’lerin ortalarından itibaren sayıları hızla artan kamu üniversitelerinin taşıyıcısı olduğu bu sınav mekanizması aracılığıyla meslek edinecekleri bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilir. Dolayısıyla tüm süreç iki ana kısım üzerinden anlaşılabilir: (a) öğrencilerin okumak istedikleri bölüm/üniversiteyi kazanmak için ya da en geniş seçenek yelpazesine sahip olabilmek üzere çabaladıkları sınav hazırlık dönemi ve (b) öğrencilerin sınavda aldıkları puanlara göre seçeneklerini artırmaya çalıştıkları tercih dönemi. 2020 yılında 4 milyon 70 bin geçerli sınav gerçekleştiği göz önüne alındığında bu sınav sisteminin bireysel “tercihlerle” şekillenen devasa bir “yerleştirme” mekanizması olarak işlev kazandığı söylenebilir. Burada genel hatlarıyla betimlediğimiz çerçeveden bakıldığında üniversiteye geçiş aşamasındaki aktörler olarak adayların, bir yapı olarak sınav süreciyle nasıl ilişkilendikleri, “tercih”

ve “yerleştirme” arasındaki süreci nasıl yönettikleri işleyişin anlaşılması açısından tartışılmaya muhtaçtır. Sözün özü, bir aday okuyacağı bölüm/üniversiteyi hangi noktaya kadar kendi tercih etmekte ya da hangi noktaya kadar sınav sistemi tarafından yerleştirilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, “tercih” ve “yerleştirme” söylemlerinin üniversiteye geçiş deneyimini açıklayabilme kapasitelerini, geçiş süreci mekanizmasının özellikleri ve üniversite öğrencilerinin deneyimleri ışığında değerlendirmektir. Çalışma kapsamında ele alınan üniversiteye geçiş deneyimi, Bourdieu'nun geliştirdiği ve açıkladığı anlamda ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik sermaye olmak üzere dört tür sermaye ilişkisini etrafında anlaşılmaya çalışılmıştır (Bourdieu, 1986). Bourdieu bu dört tip sermayeyi kendi içlerinde ve ayrı ayrı tanımlasa da, sermaye konusundaki anlayışı temelde dönüştürülebilirlik fikrine dayanır. Bu anlamda, Bourdieu'ya göre bu dört tip sermaye dönüştürülebilirlikleri ve bir diğerine karşı değiş tokuş yapma potansiyelleri ile dikkate alınmalıdır. Çalışma kapsamında, Türkiye'de üniversiteye geçiş sürecinin farklı aşamalarında farklı tür sermayelerin dönüştürülebilirliğinin önemli olduğu ve geçiş mekanizmasının sermaye gerektiren kurgusunun “tercih” yapabilmeyi sermayeleri dönüştürebilme esnekliğine sahip olanlar için mümkün kılıyor olduğu tartışılmaktadır (Reay ve diğerleri 2001, Ball ve diğerleri 2002). Üniversite tercihi sosyoloji ve eğitim bilimlerinin ortaklaştığı çalışma konularından biri olmasına karşın (Kallio 1995, Briggs 2006, Briggs ve Wilson 2007), özellikle Birleşik Devletler merkezli bu araştırmaların çizdiği çerçeve Türkiye'deki sınav sistemine dayalı tercih ve yerleştirme arasındaki ilişkinin anlaşılması açısından yetersiz kalmaktadır. Diğer yandan konuyla ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar ise “tercih” konusunu verili almakta ve dolayısıyla bu kararı belirleyen diğer etkenleri bir tartışma gündemi olarak ele almamaktadır (Erol ve diğerleri 2012, Çatı ve diğerleri 2016, Özcan 2016, Yasemin ve diğerleri 2018, Bardakçı 2019, Erkuş ve diğerleri 2020). Bu tespitlere işaretlerle sunum, ODTÜ öğrencileriyle farklı zamanlarda gerçekleştirilen iki ayrı çalışmanın bulguları ışığında adayların “tercih” ve “yerleştirme” arasında nasıl bir ilişki kurduğunu ve bu ilişkiyi belirleyen etkenleri anlamayı amaçlamaktadır. Sunuma temel teşkil eden ilk çalışma 2018-19 öğretim yılında, Temel İngilizce Bölümünden 34 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandı-

rılmış görüşmelerin bulgularına dayanmaktadır. Öğrenciler 2018 yılı YKS sonuçlarına göre, ODTÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi veya Mühendislik Fakültesi'ne yerleşen hazırlık sınıfı öğrencileridir. Çalışma kapsamında öğrenciler ile, sınava dair yaklaşımları, sınava hazırlık süreçleri ve sınav sonrası tercih süreçleri üst başlıklarından oluşan görüşmeler gerçekleştirilmiş, Türkiye'de üniversiteye geçiş mekanizmasının yapısal özelliklerinin de incelenmesiyle adayların sınav ve üniversite tercihi deneyimlerinin derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır. İkinci çalışma ise 2020-21 öğretim yılında birinci sınıfa başlayan psikoloji, sosyoloji ve okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen anket bulgularına dayanmaktadır. Bu çalışma kapsamında toplamda 250 öğrenciye “puanları diledikleri gibi yeterli olsaydı” ya da “puanları beklediklerinden düşük gelmiş olsaydı” sıralamada okudukları bölüm/üniversitenin üzerinde ya da altında hangi bölüm/üniversiteleri tercih edecekleri ve bu tercihlerin nedenleri sorulmuştur.

KAYNAKÇA

- Ball, S. J., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1): 51–72.
- Bardakçı, S. (2019). Öğrencilerin Üniversite Ve Bölüm Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Myo Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2): 356-373.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Ed. John G. Richardson, pp. 241–58. New York: Greenwood Press.
- Briggs S. ve Wilson A. (2007) Which University? A Study of the Influence of Cost and Information Factors on Scottish Undergraduate Choice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1): 57-72.
- Briggs, S. (2006). An exploratory study of the factors influencing

undergraduate student choice: the case of higher education in scotland.
Studies in Higher Education, 31: 705-722.

- Çatı, K., İştâr, E., & Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye genelinde bir alan araştırması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6: 163-177.
- Erkuş, H., Tolga, Oral, & Sever, S. (2020), Üniversite Öğrencilerinin Bölüm Tercihlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma. Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(20): 261-275.
- Erol, A., Yergin, H., & Mercan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversite tercihlerinin belirleyicileri: Hakkâri örneği. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4: 1-10.
- Kallio, R. E. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students. Research in Higher Education, 36: 109-124.
- Özcan, H. (2016). Öğrencilerin Üniversite Tercihine Etki Eden Faktörler Üzerine Bir Araştırma. Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 4(1): 16.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. Sociology, 35(4): 855-874.
- Yasemin, Kuzu., Sıvacı, S. Y., & Okan, Kuzu. (2018). Üniversite Tercihini Etkileyen Faktörlerin İkili Karşılaştırması. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 37: 128-156.

COMBINING LEADERSHIP SKILLS WITH INNOVATIVENESS AT UNIVERSITIES

Hayal Köksal

World Council for Total Quality & Excellence in Education, Istanbul, Turkey

In every country, educational institutions have a very important mission; to train future leaders. As a result, educational institutions are affected from each new trend, movement or change sooner or later. The same thing happened at the issues of ‘Quality’ and ‘Innovation’. The outstanding world-universities focused on ‘Total Quality’ after 1960s, even though that movement started at factories in early 1900s. The concept of ‘Innovation’, on the other hand, waited for the rise of Information and Communication Technologies (ICT) to be discussed. Its initial mention in education was at the beginning of the 21st Century. ‘Total Quality in Education’ and ‘Innovative Teaching’ are the most popular issues of the present educational institutions even though they first appeared in different fields. After their appearance at schools, teachers seem to have gained more responsibility along with their significant roles within the teaching-learning process, i.e., leading quality and innovation. For the experienced teachers, the best strategy might be to focus on close partnerships with less-experienced teachers who are considered closer to the technology use for the innovative approaches. However, the most practical and easier way of learning those philosophies and their implementations to classroom settings by teachers might be through pre-service and in-service training programs. Leadership skills must be given as the main strategies of quality in both trainings mentioned above since they are also needed to gain an innovative mind. Leadership qualities are universal values, which are listed as; “Being principled, organized, ethical, accessible, empathetic, supportive, fair, and global” by the international experts. In addition to those qualifications “being a hygiene-focused person” was also added to that list during the

Covid-19 Pandemic. For acquiring those qualifications, it is recommended to use a quality-focused, and technology-based project training methodology, which is called İmece (=Collaboration) Circles, by the author while training teacher candidates. She has been using it at each level of education since 2002 as a Total Quality expert. She is also the localizer, trainer, and advisor of the “Innovative Teachers Program” of Turkey started at Turkish schools in 2004 by Microsoft Turkey and the Ministry of National Education. A specifically designed version of that program was also opened by the author at the Faculty of Education of Boğaziçi University in 2005 and lasted until the year 2013. “İmece (Collaboration) Circles” was awarded by the World bank at the “Turkey’s Creative Development Ideas Competition” in 2005. The author has been using that methodology for conducting ICT-based projects with K-12 teams, solving problems at non-governmental communities, teaching implementation of the methodology to teachers within the in-service training seminars and training teacher trainees how to use it, attending her courses at undergraduate and graduate programs of various universities. Future educational leaders in her courses at the faculties of education are learning the difference between “innovation” and “innovativeness” in addition to quality concept. They are also gaining competence in innovative technology use. They are internalizing the collaborative leadership skills by means of project design and project management. In addition to her undergraduate courses, she guided eleven projects at graduate levels between 2018 and 2021, at two universities: One in Istanbul (Bahçeşehir University) and the other one in Cyprus (Cyprus Science University). The results were interesting. The methodology was found one of the most innovative methodologies to be used at every level and at every type of school by those who have already learnt how to use it. With this methodology, MA students in both universities have gained cultural and intercultural empathy and tolerance, teamwork spirit, and understanding related to the technology use, in addition to learning the content of the course. While doing these, they also internalized the importance of creativity, originality, time management, portfolio management, and obeying ethical rules. Even though the Cyprus projects were prepared during the Pandemic, the students never lost their enthusiasm towards their projects. They

conducted their surveys and delivered their projects in time. The projects were assessed virtually by their peers and by the instructor. In this paper, the contents, steps, and outcomes of those projects along with the reflections of the leading students and teachers will be shared.

REFERENCES

- Chapagain, D. (2013). Guide to Students' Quality Circles: An Approach to Prepare Total Quality People (TQP). Second Edition, QUEST-Nepal.
- Chaves, E. (2005). Innovative teaching: A Look into the Future. A Report on the Microsoft Worldwide Innovative Teachers Forum, Redmond, Washington, USA.
- Florida, R. (2002). Rise of the Creative Class, Cambridge, MA. USA.
- Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. Jossey Bass, Canada.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. British journal of educational studies, 47(2): 193.
- Kamran, V. (2003). Quality Circles and School Development Projects, A Talk delivered at the opening session of the 6TH International Convention on Students' Quality Control Circles, 2003, India.
- Köksal, H. (2003). Kalite Gerçeği, Akademi Publishing, Istanbul.
- Köksal, H. (2008). Yenilikçi Öğretmenler, electronic book by the Directorate of Educational Technologies (Eğitek), Ministry of National Education, Ankara, from: <http://yenilikciogretmenler.meb.gov.tr/page/ProjeDosyalar.aspx>.
- Man, J. (2001). The Best of Innovation: I AM WISE, Innovation and Value Creation, Paper written and presented at IEIQC Conference, 2001.
- Marzano, R. J. (2007). The Art and Science of Teaching, ASCD, Virginia, USA.
- Mulford, B. (2003). The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students. Commissioned paper by the Review of Teaching and Teacher Education. Canberra: Department of Education, Science and Training. http://www.dest.gov.au/sectors/school_

[education/publications_resources/profiles/school_leadership.htm](https://www.ogrem.org/education/publications_resources/profiles/school_leadership.htm).

- Pflaum, W. D. (2004). The Technology Fix, ASCD, USA.
- Schein, E. (1992). Organizational Culture and Leadership, Jossey-Bass Publishers, San Francisco

A CRITICAL EVALUATION OF LEADERSHIP PREPAREDNESS IN A MIDDLE EASTERN TERTIARY INSTITUTION

Philippe Pringuet, Philippe Vande Wiele, & Anthony Friel
Bahrain Polytechnic University, Isa Town, Bahrain

In higher education, the Head of School (HOS) is responsible for the effective general management of the School, ensuring the delivery of the strategic vision within the School, and the quality of the student experience. Their prime role is to provide strong academic leadership, demonstrate vision, and empower others to deliver the agreed strategy within the Faculty. It is recognised that the methods by which HOS carry out their duties will depend on such factors as the size and nature of the School and the personal approach of the individual. This study explores the level of preparedness of HOS of a Middle Eastern higher education institution when first taking on their role whereby in the institution under study, in recent years all have been internally promoted without having received training. The main focus of the paper is to evaluate the perceptions of Heads of School with regards to their preparedness on entering the role. The paper evaluates current policies and practices in the institution and makes recommendations to the leadership team with respect to leadership development and succession planning. This study bases its theoretical framework on a concise review of the relevant literature on core principles of leadership, effect of gender and culture on leadership, state of the art in leadership training and development, and issues around perceptions and program evaluation. This research describes current policies and practices in the institution and analyses the perceived preparedness of HOS's and their views of 6 leadership training methodologies commonly described in the literature (i.e. management training short courses, formal leadership education, peer coaching, mentoring, experimental/problem-based learning, and in-

ternships). Semi-structured interviews were used to ascertain the perspectives of former HOS, current HOS and/or candidates to a HOS position. Interviews started with a review of scores and comments received for each trait in the leadership test offered by psychometricstest.org.uk to then progress in questions around three sections. The demographic information provides statistical information about the interviewees. The section on Leadership Preparedness measures their perception of preparedness prior to their first Head of School role. The final section develops questions around the leadership development provided prior or during their first experience as Head of School. Emerging patterns and reoccurring issues in their perception of leadership preparedness and leadership training and development are described in the results and findings. The authors believe that the preparation and the provisions of continuous training provided to current or future leaders, either as part of an induction programme or as part of a continuous leadership development programme, are just as important as the actual selection for the lead of the school, whether as part of a recruitment programme or a succession planning programme. On average, all interviewees rated themselves as 'somewhat prepared' for the role when they first started. However, all mentioned that this was not based on training yet instead on their previous role as programme manager. When preparedness is the result of ad-hoc efforts to prepare a successor, then this points at the lack of a formal leadership training and succession plan. All HOS agreed that an induction to the management roles associated to continuous training of current staff already in a management role would have been and be valuable to their development and that of the institution. The selection criteria of a HOS appears to be critical to the respondents, in particular their personality, innate management skills and aptitude to lead the team from a technical point of view. Although these results require further study given the small sample size and the uniqueness of the study site, the paper makes recommendations to the leadership team for possible elements in a potential leadership development and appropriately agile succession plan in order to develop and transition effective leaders. This includes the development of a 360-degree leadership training approach (including all six proposed training methodologies) associated with a well-developed succession plan.

REFERENCES

- Bisbee, D. C. (2007). Looking for leaders: Current practices in leadership identification in higher education. *Planning and Changing*, 38: 77-88.
- Brundrett, M., Rhodes, C., & Gkolia, C. (2006). Planning for leadership succession: creating a talent pool in primary schools. *Education*, 34(3): 259-268.
- Bush, T. (2008). Developing Educational Leaders—Don't Leave it to Chance.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems? *Educational administration quarterly*, 40(4): 495-517.
- Gordon, H. R., (1995). An Assessment of the Leadership Skills of College of Education Students at Marshall University.
- Grove, J. T., Kibel, B. M., & Haas, T. (2005). *EvaluLEAD: A guide for shaping and evaluating leadership development programs*. Oakland, CA: Sustainable Leadership Initiative, Public Health Institute.
- Holacka, K. V. (2011). A comparison of principals' perceptions of preparedness based on leadership development opportunities. University of North Texas.
- Hurley, D. J. (2002). A study of the leadership preparedness of US public university chief business officers.
- NCSL (2010) *Leadership succession: A framework for action*. Nottingham: National College for School Leadership
- Russon, C. and Reinelt, C., (2004). The results of an evaluation scan of 55 leadership development programs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(3): pp.104-107.

TRENDS IN HIGHER EDUCATION IN THE WORLD

Mehmet Şengül, Hanife Hilal Şenay, & Fatma Nevra Seggie

Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey

Middle East Technical University Ankara, Turkey

Boğaziçi University, Istanbul, Turkey

The advancement of technology and globalisation have forced change and expectations within higher education (HE). Demand in higher education has shown a gradual increase year by year. Following wars, leading countries in Europe attempted to develop their higher education systems. In this regard, 29 European countries gathered and signed Sorbonne Declaration in 1998, and Bologna Declaration in 1999, both of which are thought to have paved the way for higher education studies. Following such declaration, Bologna Process, transformed into European Higher Education Area (EHEA), have spread from leading countries to the ones in the south-east European countries. For the last two decades, EHEA countries paid much importance to degree systems, quality assurance and internationalisation within their higher education systems. Turkey has got involved almost at the beginning of this process in 2001. In the Bologna Process Report 2020, total student numbers were given as more than 38 million in 48 EHEA countries, the majority of whom (56.4 %) were reported to be enrolled in first-cycle, bachelor-type study programmes. In Turkey, there are over 8 million students (51% male; 49% female) and over 180 thousands academics (55% male; 45% female) in 207 higher education institutions. As seen above, higher education population is quite large, but the issue dwells on the increasing demand all over the world and competitive environment not only in national zone but also international scale has shifted priorities and rules of rankings. Despite the large population and improvement in HE, higher education field needs to grow and be studied in detail as a gap remains in higher education studies between academics

and global HE institutions. Covid-19, declared by WHO as pandemic, has had a huge impact not only on people's health, but also on how we teach, learn and do research. The research questions of the study are provided below: What are the current trends in HE in the world? Is there a parallel between the trends in Turkish HE and World HE? What is the impact of Covid-19 in the studies? In this study, studies published in higher education related journals listed in Web of science were analysed in order to find out current trends in higher education field in the World. In the selection criteria of the journals, the ones whose scopes were general higher education and which address international audience were included. The articles were analysed through systematic analysis so that a map of the HE studies could be drawn. In the 21st century, where innovation and competition are regarded as a driving force, universities aiming at internationalization, being an internationally recognized university at the centre of research and development activities, and academics who strive to disseminate scientific activities to more people have increased the importance they attach to publishing in this field. However, these publications are mainly in specific disciplines so this study contributes to seeing the big picture of higher education system. Therefore, increasing the number of studies within higher education can provide input for policy makers in order to determine the priorities.

ÇOK KUTUPLU DÜNYADA ASYA’NIN İKİ UCU: ÇİN VE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİ ARASINDAKİ BAĞLANTISALLIK

Yusuf İkbal Oldac, & Lili Yang

Oxford Üniversitesi, Oxford, Birleşik Krallık

Dünya giderek çok kutuplu hale gelmektedir. Küresel sistemdeki aktörler, dünya çapındaki ilişkiler giderek daha yoğun, kapsamlı ve daha hızlı hale geldikçe çeşitlenmektedir (McGrew & Held, 2007). Geleneksel olarak “uzak” olarak algılanan mesafeler, yeni ulaşım ve bilgi teknolojisi sayesinde kısılmaktadır (Castells, 2010). Mevcut COVID-19 salgını sırasında bile, fiziksel hareketlilik üzerindeki kısıtlamalar, insanların dünyayla bağlantıda kalmasını engelleyememektedir. Yükseköğretim bunun bir istisnası değildir ve küresel olarak bağlantılıdır. Ulusal yükseköğretim sistemleri, küresel ağlardan oluşan bir sistem üzerinde çalışır (Marginson, 2020). Yükseköğretim sistemlerinin faaliyet gösterdiği küresel ağlar, küresel çok kutupluluk eğilimine paralel olarak giderek daha demokratikleşmektedir (Wagner ve diğerleri, 2015). Her ne kadar mevcut küresel bağlantı düğümleri ABD veya Birleşik Krallık gibi belirli yükseköğretim sistemleri etrafında yoğunlaşmaya devam etse de, bahsi geçen küresel bağlantılı sistem yeni gelişmekte olan ulusal yükseköğretim sistemlerinin faillikle-rine (agency) açıktır (Marginson, 2018, 2020). Faillikten (agency) kasıt, bir yükseköğretim sistemi içindeki kişi ve kurumların sorumlu failler olarak başarmaya karar verdikleri her şeyi elde edebilme özgürlüğüdür (Sen, 1985). Bu çalışma, gelişmekte olan iki yükseköğretim sistemi—Çin ve Türk yükseköğretim sistemleri—arasındaki karşılıklı bağlantısallığa odaklanmaktadır. Spesifik olarak, bibliyometrik verilere dayalı bilimsel ortak yazarlıklara, öğrenci hareketliliği verilerine ve iki sistem arasındaki mevcut iş birliği programlarına ilişkin verileri incelemektedir. Bu çalışma, Asya ve ötesindeki ülkeler arasındaki bağlantısallığın daha derinlemesine ve kapsamlı bir şe-

kilde araştırılmasını içerecek olan daha geniş bir araştırma tasarımının ilk aşamadaki keşifsel analizinin bir sonucudur. Türkiye ve Çin, biri Asya'nın en batısında (Anadolu/Küçük Asya), diğeri ise en doğusunda olmak üzere Asya'nın iki karşıt ucunda yer almaktadır. Her ne kadar boyutları ve gelişme hızları birbirinden farklı olsa da, iki yükseköğretim sistemi küresel arenada her geçen gün kendilerini daha da ortaya koymaktadır. Bu iki ülke, geleneksel olarak 'merkez' (Wallerstein, 1976; 2004) veya 'Küresel Kuzey' (Santos, 2016) olarak tanımlanmayan ülkelere örnektir. Ek olarak, Türkiye ve Çin yükseköğretim sistemleri farklı ana dillerde fonksiyon göstermekte ve esas olarak İngilizce üzerine kurulu sistemler değildir. Çalışma bulguları, yukarıda bahsedilen zorlaştırıcı faktörlere rağmen Çin ve Türk yükseköğretim sistemlerinin iş birliği ve etkileşimlerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Bulgular, Çin ve Türk yükseköğretim sistemlerinin geleneksel olarak merkez veya Küresel Kuzey ülkelerine olan bağımlılıklarını azalttığını ve küresel dil engellerini aştığını göstermektedir. Bu iki ulusal yükseköğretim sistemi birbirleri arasında sınır ötesi köprüler kurarak halihazırda var olan ikili bağlantıları güçlendirmektedir. Literatürde yaygın olarak kullanılan dünya-sistemi ve küresel kuzey ve güney yaklaşımlarının çalışmada yer alan Çin ve Türkiye gibi ülkeleri açıklamakta giderek daha da zorlanmakta olduğu öne sürülmektedir. Çalışma bulguları, Marginson ve Xu'nun (2021) çok kutuplu dünyada ulusal yükseköğretim sistemlerinin failliğinin önemli rol oynayabileceği argümanını desteklemektedir. Literatürde dünya-sistemi teorisi (Wallerstein, 1976; 2004) veya Küresel Kuzey ve Güney (Global North and South) (Santos, 2016) gibi mevcut etkili bakış açıları, haklı olarak yükseköğretim sistemleri arasındaki eşitsizliklere dikkat çekmektedir. Bu kuramlar, küresel seviyede eşitsiz dahil etme/dışlama düzeneklerinin yeniden üretilmesini vurgulamada önemli bir açıklayıcı güce sahiptirler. Ancak özellikle Wallerstein'ın yaklaşımına baktığımızda, dünya sistemleri rijid ve değişmez bir şekilde tasarlanmakta ve sistemde değişim olası görülmemektedir (Rojas, 2013). Buna karşılık, bu çalışmada incelenen ve geleneksel olarak 'merkez'de algılanmayan iki yükseköğretim sistemi dünya-sisteminin değişmez olmadığına işaret etmektedir. Bu ülkeler arasında artan iş birliği, küresel yükseköğretim sisteminin dinamiğini değiştirme potansiyeline sahiptir. Bu anlamda, çalışma bulguları yüksek-

köğretimin küresel alanında yükseköğretim sistemi bağlantılarının incelenmesinde daha çoğulcu bir yaklaşımın ontolojisini desteklemektedir. Bu, Santos'un (2007) yayınında önerdiği 'bilgilerin ekolojisi' (ecology of knowledges) anlayışıyla uyumludur. Bu bakış açısı ile dünyadaki yükseköğretim sistemleri arasında sürdürülebilir ve daha dinamik bir etkileşim vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımda tek kültürlü bir sistemden daha çoğulcu bir bilgi ekolojisi kültürüne doğru bir hareketi savunulmaktadır. Burada kasıt tüm yükseköğretim sistemlerin eşit olduğunu iddia etmek değildir, zira eşitsizlikler defakto olarak mevcut olmaya devam etmektedir. Buradaki anahtar mesele, yapısal mekanizmaları açık tutmaktır. Böylece küresel çapta bağlantılı yükseköğretim sistemleri giderek daha fazla iş birliği yapmak ve büyümek için yeni alanlar elde edecektir. Bununla birlikte, Türkiye ve Çin yükseköğretim sistemleri arasındaki karşılıklı bağlantısallık belli seviyede ilerlemiş olsa da hala erken dönemini yaşamaktadır. Bulgular arasında bahsedileceği üzere iki ülke arasındaki uluslararası araştırma çıktısı iş birliği endeksi son yıllarda önemli ölçüde artmasına rağmen, hala beklenen seviyeden daha düşük bir hacimdedir (NSB, 2019). İki ulusal yükseköğretim sistemi arasındaki karşılıklı bağlantısallığı artırmaya yönelik daha fazla çaba, yalnızca iki ülkeye fayda sağlamakla kalmayıp, küresel düzeyde çok kutuplu yükseköğretim arenasına da katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, bu çalışmanın bulguları, iki yükseköğretim sistemi arasında daha fazla uluslararası bağlantı kurmayı kolaylaştıran ve teşvik eden politikalar için çağrıda bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Castells, M. (2010). The rise of the network society (2nd Ed.). Wiley-Blackwell.
- McGrew, A., & Held, D. (2007). Globalization Theory: Approaches and Controversies. Polity Press.
- Marginson, S. (2020). The world research system: Expansion, diversification, network and hierarchy. In C. Callender, W. Locke, & S. Marginson (Eds.), Changing Higher Education for a Changing World. Bloomsbury Academic.
- Marginson, S., & Xu, X. (2021). Moving beyond centre-periphery science:

Towards an ecology of knowledge (No. 63; Issue April). NSB (National Science Board). (2019). Publications output: U.S. trends and international comparisons. <https://nces.nsf.gov/pubs/nsb20206/>.

- Rojas, C. A. A. (2013). The World-Systems Analysis Perspective: An Interview with Immanuel Wallerstein. In Immanuel Wallerstein, Charles Lemert and Carlos Aguirre Rojas, *Uncertain Worlds: World-Systems Analysis in Changing Times* (pp. 1-100). Boulder: Paradigm Publishers.
- Wallerstein, I. (1976). Semi-peripheral Countries and tje Contemporary World Crisis. *Theory and Society*, 3: 461–483.
- Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis: An introduction*. Duke University Press. <https://doi.org/10.5860/choice.42-4956>.
- Wagner, C. S., Park, H. W., & Leydesdorff, L. (2015). The continuing growth of global cooperation networks in research: A conundrum for national governments. *PLoS ONE*, 10(7): 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131816>.
- Santos, B. de S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review*, 30(1): 45–89. <https://doi.org/10.4324/9781315634876-14>.
- Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 5882(4): 196–221. <https://www.jstor.org/stable/2026184>.

TÜRKİYE’NİN ARAŞTIRMA AĞLARINA ENTEGRASYONU & BU AĞLARIN BİLİMSEL ÇALIŞMALARLA ETKİSİ: ODTÜ ÖRNEĞİ

Ayşe Işılak, & Arsev Umur Aydınöğlü
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ankara, Türkiye

1933 yılında İstanbul Üniversitesi’nin kuruluşu ülkemizin yükseköğretim alanındaki ilk düzenlemesidir ve “araştırma alt yapısının oluşturulması ve bilginin üretilmesine ve yayılımına katkıda bulunulması amaçlanmıştır” (Umunç, 1986, p. 440). Akabinde yükseköğretim sisteminde 1946, 1973 ve 1981 yıllarında çıkarılan kanunlarla, Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’nun kuruluşu da dâhil olmak üzere çeşitli değişikliklere gidilmiştir. 1981 yılı sonrasında da sistem; yeterliliği ve yetkinliği bağlamında birçok eleştirinin odağında yer almakla birlikte, değişiklikler toptan dönüşümü hedeflemeyen, yükseköğretime araç olarak yaklaşan planlar ve kanunlarla yapılmıştır. Nitekim 10. Kalkınma Planı’nda “eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunlar yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini, toplumun ihtiyaçlarına cevap verilebilir kapasitesini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir” denilerek, kalite odaklı rekabetçilik ve uluslararasılaşma gibi çeşitli hedef ve eylemler yer verilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Kanunen ise AR-GE merkezleri ve teknoloji geliştirme ofisleri veya merkezlerine ilişkin düzenlemeler, yükseköğretim açısından yansımaları bulunan değişiklikler arasındadır. Benzer şekilde, 10. Kalkınma Planı’nda değinilen uluslararasılaşmaya ilişkin olarak, “Yükseköğretim Politikalarında Yeni YÖK-2014’ten Sonrası” adlı Rapor’da; Hedef Odaklı Uluslararasılaşma vurgusu ile “Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2018-2022)”nin hazırlanması aktarılmıştır. Belgede; uluslararasılaşmanın, “başta öğrenci ve akademisyen hareketliliği olmak üzere yükseköğretim alanına giren tüm uluslararası faaliyet ve işbirliklerini kapsadığı” vurgusu ile öncelikli olarak desteklenecek üniversitelerin

belirlenmesinde Dünya akademik sıralamalarından yararlanılacağı belirtilmiştir. 11. Kalkınma Planı'nda da Dünya akademik başarı sıralamalarında ilk 100'e girilmesi, uluslararasılaşmanın artması, dijitalleşme ve açık erişim konularında hedeflere yer verilmiştir. Sonuçta, ülkemizce AB de uluslararası düzlemde önem atfedilen (European Parliament, 2015) uluslararasılaşmaya önem verildiği ancak bunda öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğine odaklanıldığı ve üretkenliğin değerlendirilmesinde uluslararası akademik sıralamaların veri ve hedef olarak alındığı dikkat çekmektedir. Öte yandan, uluslararasılaşmanın önemli ve ufak adımlar/maliyetler ile hızlı sonuçların alınmasının mümkün olabileceği, uluslararası araştırma işbirlikleri boyutunun göz ardı edildiği görülmektedir. Bilimin evrildiği noktada, problemlerin kompleksleşmesiyle, daha fazla fizikî kaynak ve beşerî sermayeye ihtiyaç duyulması, ulusal ve uluslararası işbirliklerini gerekli kılmaktadır. Wagner, “bilimsel üretim süreçlerinin değiştiğini, işbirliğine dayalı yeni bir bilimsel anlayışın öne çıktığını ve bunu esas alan yeni bir bilimsel yönetim çerçevesinin, geride kalınan durumları aşmada katkıda bulunacağını belirtmiştir (2008, p.1). Ayrıca, işbirliğini temel alan araştırma ağlarının bilimsel üretkenlik süreçlerini; fon yaratma, teknik alt yapı ve tecrübe paylaşımı, nitelikli, yerinde ve üretken beşerî sermayenin çalışmaya dahil ve örtük bilgilerin aktarımı suretiyle olumlu yönde etkilediğini aktarmıştır (Wagner, 2018). Bu işbirlikleri yalnızca yeni bilgi üretimini değil, bilginin kalitesini ve bu bilginin ekonomik değerinin karşılığını artırmakta (Phelphs, Heidl ve Wadhwa, 2012, p. 5) ve bilginin yayımını da —akademik sıralamaların girdisi atf sayıları aracılığıyla— etkilemektedir (Abramo, Dangelo ve Costa, 2021; Abramo, Angelo ve Solazzi, 2011; Bozemann ve Lee, 2005). Araştırma işbirliklerini şekillendiren faktörlerden bu işbirliklerinin işleyişinin ve performansının değerlendirilmesine uzanan geniş bir yelpazede ve farklı sektör ve bölgelerde yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Catalini, Fons-Rosen ve Gaulé (2020); yüz yüze olmanın etkisi ve mutlu tesadüflere değinerek, hava yolu ulaşım maliyetlerinin, işbirlikleri aracılığıyla yapılan AR-GE faaliyetlerine etkisini cinsiyetin, potansiyelin partner performansı gibi konuları da dikkate alıp disiplin ayırımına da giderek incelemiştir. Abbasi, Hossain ve Leydesdorff (2011), çelik endüstrisinde ortak yazarlı yayınlar ve bu yazarların işbirliği tercihlerini bibliomet-

rik yöntemlerle ortaya koyarak, tercihli bağlanmanın gelişimini irdeleyerek doktora proje danışmanlarının işbirliklerine katılımında önemli bir odak nokta olduğunu aktarmıştır. Confraria, Blanckenberg ve Swart (2020) Afrika'da uluslararası araştırma işbirliklerini şekillendiren faktörlere ilişkin çalışmalarında, yurtdışı doktora derecesi sahibi olma ve uluslararası fon teminiyle uluslararası araştırma işbirliklerine yakınlık arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmayla Türk akademisyenlerin araştırma ağları ile ilişkilerinin ODTÜ örneği üzerinden ortaya koyulması ve tespit, bulgularla Türkiye'de yükseköğretime ilişkin uzun vadeli plânlarda ihmal edilen, uluslararasılaşmanın bir boyutuna katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Çalışmada, 14 akademisyenle derinlemesine mülakat yapılmış ve araştırmacıların araştırma ağlarına dahil, katılımı teşvik eden ya da caydırıcı faktörlere dair veri toplanmıştır. Mülakatlar Covid-19 sebebiyle çevrimiçi yapılmıştır. En kısa mülakat 45 dakika, en uzun mülakat 2 saat 45 dakika sürmüştür ve ortalama mülakat süresi 1 saat 25 dakika olmuştur. Katılımcılar; Mühendislik, Fen-Edebiyat, Mimarlık, Eğitim Bilimleri fakültelerinden ve Deniz Bilimleri ve Sosyal Bilimler Enstitülerinden olmakla, 7 tanesi kadın ve 7 tanesi erkektir. Ön bulgular şöyledir: 1. Akademisyenlerin eğitim geçmişleri ve konferanslar, araştırma ağları ile etkileşimde önemli kanallar olarak ön plâna çıkmaktadır. 2. Teknik altyapı, partnerin donanım ve yetenekleri ile fon kaynakları işbirliği tercihlerinde dikkate değerdir. 3. Fiziksel iletişim önemli olmakla birlikte, yeni iş birliklerinin tesisinde, elektronik araçlar ve sosyal platformların da kullanımı söz konusudur. Akademisyenler yeni iş birliklerinde meslektaşlarının olası partnere yönelik geri bildirim ve referanslarını önemli bir girdi olarak görmektedir. 4. Fonlama süreçlerinde, atama-yükseltme ve istihdam politikalarında iyileştirmeler yapılması gereklidir. Özellikle performans bazlı değerlendirmelerde metodolojik hatalar, adaletsizliğe ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Çalışmayla; Covid-19'un bilimsel çalışma süreçlerine yansımaları, refleks olarak bilimin öncelik olarak değerlendirilme(me)si, politika oluşturmada katılımcılık, üniversitenin görevleri, açık erişim, düzenlemelerin çalışma süreçlerine etkileri gibi konularda da veriler elde edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Abramo, G., D'Angelo, C. A., & Di Costa, F. (2021). On the relation between the degree of internationalization of cited and citing publications: A field level analysis, including and excluding selfcitations. *Journal of Informetrics*, 15(1), 101101. DOI: 10.1016/j.joi.2020.101101.
- Abramo, G., D'Angelo, C. A., Solazzi, M. (2011). Are researchers that collaborate more at the international level top performers? An investigation on the Italian university system. *Journal of Informetrics*, 5(1): 204-213. DOI: 10.1016/j.joi.2010.11.002.
- Abbasi, A., Hossain, L. & Leydesdorff, L. (2011). Betweenness Centrality as a Driver of Preferential Attachment in the Evolution of Research Collaboration Networks. *Journal of Informetrics*. 6. DOI: 10.1016/j.joi.2012.01.002.
- Catalini, C, Fons-Rosen, C. and Gaulé, P. (2020). How Do Travel Costs Shape Collaboration? *Management Science* 66(8):3340-3360. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2019.3381>.
- Confraria, H., Blanckenberg, J. & Swart, Charl. (2020). Which Factors Influence International Research Collaboration in Africa? *Africa and the Sustainable Development Goals* (pp.243-255). DOI: 10.1007/978-3-030-14857-7_23.
- European Parliament. (2015). Internationalisation of Higher Education [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- Lee, S. & Bozeman, B. (2005). The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity. *Social Studies of Science*. 35: 673-702. 10.1177/0306312705052359.
- Phelps, C., Heidl, R. & Wadhwa, A. (2012). Knowledge, Networks, and Knowledge Networks: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*. 38: 1115-1166. 10.1177/0149206311432640.
- TC. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>.

- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>.
- Umunc, H. (1986). In search of improvement: The reorganisation of Higher Education in Turkey. *Minerva* 24: 433. <https://doi.org/10.1007/BF01096706>.
- Wagner, C. S. (2018). *The collaborative era in science*. London: Palgrave Macmillan.
- YÖK. (2018). Yükseköğretim Politikalarında Yeni YÖK-2014. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Yuksekogretim_politikalarinda_yeni_yok.pdf.
- YÖK. (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2018-2022). https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_20_18_2022.pdf

TÜRK YÜKSEKÖĞRENİMİNDE REFORM GÜNDEMİNDE EKSİK HALKALAR

Metin Toprak, & Osman Seçkin Akbıyık

**İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
Mesleki Yeterlilik Kurumu, Ankara, Türkiye**

Türk üniversite sistemindeki son reform dalgası, Avrupa Yükseköğrenim Alanı reform gündemini oluşturan Bologna Süreci konseptiyle özdeşleşmiştir. Türk yükseköğrenim alanında yürütölen reformlar Avrupa Yükseköğrenim Alanı (AYA) ve Avrupa Araştırma Alanı (AAA) gündemleriyle paralellik göstermekle birlikte; önceki öğrenmenin tanınması, yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar ile sektörel yeterlilikler başlıklarında yeterince gelişme kaydedilmemiştir. Bu üç alandaki çalışmalar, bir reform paketi çerçevesinde sistem dahilinde henüz ele alınmamış, bütünüyle yükseköğretim kurumlarının bireysel inisiyatiflerine bırakılmış durumdadır. Halbuki, (1) yeterlilikler çerçevesi, (2) kalite güvencesi ve akreditasyon, (3) uluslararasılaşma ve işbirlikleri, (4) sosyal boyut, (5) yaşamboyu öğrenme, (6) iş yükü hesabı, (7) istihdam edilebilirlik, (8) önceki öğrenmelerin tanınması, (9) yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar, (10) sektörel yeterlilikler, (11) araştırma ve yenilik, (12) dijitalleşme ve akıllı kampüs ile (13) BM Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin amaçlanması başlıca reform başlıkları olarak birbiriyle yüksek bir etkileşim içindedir. Türk yükseköğreniminde önceki öğrenmelerin tanınması, yükseköğrenimde ileri ve geri bağlantılar ile sektörel yeterliliklere yönelik bir model önerisi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, sistemde eksik olan üç bileşene yönelik bir uygulama modeli tasarlanmaktadır. Önceki öğrenmelerin tanınması özellikle serbest öğrenme ve yaygın eğitim bakımından uygulamada büyük ölçüde karşılık bulamamaktadır. Diploma, sertifika ve serbest öğrenmelerin karşılıklı ilişkilendirilmesi ve tanınmasında halihazırda MYK'nın yetkilendirdiği sınav ve belgelendirme kuruluşları önem-

li bir işlev görmektedir. MEB ve YÖK nezdinde ise bu yönde sistemli bir tanımaya ilişkin yasal ve kurumsal birincil ve ikincil düzenleme seti henüz geliştirilmemiştir. Yükseköğretimde ileri ve geri bağlantılar, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin sekiz seviyesi itibarıyla kurgulanmasına rağmen, henüz YÖK ve MEB sorumluluğundaki seviyeler arasında seviye tanımlayıcıları arasındaki yatay ve dikey hiyerarşinin eğitim içeriğine ve ölçme-değerlendirmeye bir sistem dahilinde konu edilmediği görülmektedir. Çalışmanın konusu olan üç alana yönelik model geliştirmede, AYA ve AAA'daki düzenlemeler, rehberler ve ülke örnekleri ele alınmaktadır. Türkiye yükseköğretim alanı ve araştırma alanı özelinde geliştirilen model, doğal olarak Türk yükseköğretim ve araştırma ekosistemine özgülenerak geliştirilmiş; bunun için de mevcut yasal ve kurumsal yapının ikincil düzenlemeleriyle yeterli olacağı değerlendirilmiştir. Yükseköğretim ve araştırma alanlarında MEB, YÖK, MYK'nın yanı sıra TÜBİTAK, TÜBA ve Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu da ekosistemdeki bileşenler olarak model tasarımında yer almaktadır. Yükseköğretim ve araştırma alanına yönelik AYA düzenlemeleri ve AYA ülkeleri uygulamaları dikkate alındığında, Türkiye'nin önceki öğrenmelerin tanınması, yükseköğretimde ileri ve geri bağlantılar ve sektörel yeterlilikler konusunda gündemin oldukça gerisinde kaldığı, yapılan çalışmaların birbiriyle bağlantısı kurulmadan daha ziyade sorumlu kurumlar nezdinde kaldığı için, beklenen yararın ve sinerjinin de sınırlı kaldığı değerlendirilmektedir. Geliştirilen model ile sistemdeki dağıtık yapıların içinde yasal ve kurumsal olarak network ilişkisi içinde işleyeceği öngörülmektedir. Türkiye yeterlilikler çerçevesi veri tabanı, söz konusu üç tematik alandaki gerekli gelişmenin sağlanmamasından ötürü sistem düzeyinde tam bir değerlendirmeye ve gözden geçirmeye imkan vermemektedir. Dijitalleşmeyi odak alan ve bir sistem dahilinde Türk eğitim sistemi içinde yükseköğretim ve araştırma alanlarının eksik halkaları olan önceki öğrenmelerin tanınması, yükseköğretimde ileri ve geri bağlantılar ile sektörel yeterlilikleri MEB, YÖK ve MYK'nın stratejik planlarında işbirliği ve eşgüdüm içinde yürütülecek ulusal eylemler olarak kurgulamak önemli bir ivediliktir. Bu çalışmada, söz konusu alanlara ilişkin politika ve mevzuat önerisi ulusal bir perspektiften geliştirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Europeactive (2018). The Relevance of the Active Leisure Sector & International Qualification Framework to the EQF (SIQAF): Final Report. https://www.ehfa-membership.com/sites/europeactive-euaffairs.eu/files/projects/SIQAF/Full_PATHWAY_report.pdf
- European Commission (2016). Study on International Sectoral Qualifications Frameworks and Systems: Final Report. 110s.
- Konrad, J. (2016). The Recognition of Prior Learning in the European Union A contribution to the Metropolis 2008. Workshop on different approaches to the integration of professionals in national labour markets. Konrad Associates International. 10s. <https://vince.eucen.eu/wp-content/uploads/2018/06/UK-Formal-Documents-2-Recognition-of-Prior-Learning-in-the-European-Union.pdf>
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2013). European Approach to Graduate Studies. Sakarya University Institute of Educational Sciences, 6th National Graduate Education Symposium Proceedings. ISBN: 978-605-4735-23-5, ss.10-36.
- Toprak, M., Bayraktar, Y., Yorğun, S. & Özyılmaz, A. (2021). Digital Transformation, Research University and Restructuring of Higher Education: A Model Proposal for Istanbul University Faculty of Economics. Journal of Economy Culture and Society, 63: 1-22, DOI: 10.26650/JECS2020-801234.
- Toprak, M., Erdoğan, A. & Açıkgöz, Ö. (2013). Field Qualifications: A Framework Suggestion. The New Educational Review. Wydawnictwo Adam Marszałek. 31(1): 153-164.
- Toprak, M., Us, D. & Şengül, M. (2016). Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri, Tercüme. Journal of Higher Education and Science, April, 6(1): 123-134.
- Toprak, M., Us, D. & Şengül, M. (2018). ISCED Eğitim ve Öğretim Alanları 2013 (Isced-F 2013) Kılavuzu,Tercüme. Journal of Higher Education. 8(1): 113-123.
- VQA (2017). The Turkish Referencing Report, <http://tyc.gov.tr/trr.pd.>, Ankara.

TÜRKİYE'DEKİ VAKIF ÜNİVERSİTELERİ: DOLULUK ORANLARI VE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER

Sevgi Kaya Kaşıkçı, & Merve Zayim-Kurtay
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ankara, Türkiye

Bu çalışma Türkiye'de Vakıf Üniversiteleri Bir Sektörün Anatomisi isimli editörlü kitaba** bölüm olarak gönderilmiştir. Dünyada yükseköğretime yönelik artan talebi karşılama kaygısı ve yükseköğretime ayrılan kamu kaynaklarının azalması ile özel yükseköğretim kurumlarının sayısında büyük bir artış meydana gelmiştir (Altbach, 1999; Sporn, 2006). Aynı eğilim Türkiye'de de kendini göstermiş ve 2020 yılında vakıf üniversitelerinin sayısı 74'e ulaşmıştır (YÖK İstatistik, 2020a). Vakıf üniversitelerinin sayısındaki bu artışa rağmen son yıllarda doluluk oranlarında gözlemlenen düşüş ise dikkat çekicidir (Erkut, 2018). Hatta bu eğilim vakıf üniversitelerinin temel gelir kaynakları arasında olan ve az maliyetli popüler bölümlerde bile kendini göstermiştir. Dolayısıyla doluluk oranları vakıf üniversitelerin varlıklarını sürdürebilmek için yürüttükleri temel politika ve faaliyetlerin merkezinde yer almaktadır. Altbach'a (1999) göre özel üniversitelerin hayatta kalması büyük ölçüde öğrencilere çekici gelecek hizmet ve imkanlar sunmasına bağlıdır. Türkiye'de de çoğu vakıf üniversitesi ayırt edici özellikleriyle öğrencileri kendilerine çekmek ve rekabet güçlerini artırmak için reklam ve tanıtım faaliyetlerini aktif bir biçimde kullanmaktadır. Birçok vakıf üniversitesinin kullandığı tanıtım stratejilerinde ticari ve faydacı bir yaklaşım izlediği (İnal, 2015), eğlence odaklı bir kampüs yaşamı sunarken küresel, kapsayıcı, değişime uyum sağlayan ve akademik anlamda prestijli de bir imaj çizmek istedikleri görülmektedir (Yalçınan & Thornley, 2007). Bu imajlarını pekiştirmek için reklam ve tanıtım faaliyetlerinde ise çoğu vakıf üniversitesi yerleşkenin bulunduğu şehrin, aktif ve sosyal bir kampüs yaşamının, öğrenciye sunulan yurt ve burs gibi hizmetlerin yanı sıra öğrenci kulüplerinin ve diplomanın olası getirilerinin de özellikle altını

çizmektedirler (Cevher, 2015; Tamtekin-Aydın, 2013; Yalçıntan & Thornley, 2007). Bu bakımdan çoğu vakıf üniversitesinin reklam ve tanıtım harcamalarının oldukça yüksek ve kütüphane harcamalarından bile fazla olduğunu ortaya koyan istatistikler (YÖK, 2020b) şaşırtıcı değildir. Ancak öğrencilerin vakıf üniversitelerini tercih etme nedenlerine odaklanan araştırmaların sonuçları reklam ve tanıtımın etkisinden ziyade akademik kalite göstergelerinin öğrenci tercihlerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Demirtaş, 2012; Hacıfazlıoğlu & Özdemir, 2010; Tamtekin-Aydın & Bayır, 2016). Bu bağlamda, vakıf üniversitelerinin beklentileri ve uyguladıkları stratejilerin öğrenciler üzerindeki etkileri arasındaki bu fark, bu üniversitelerinin doluluk oranları ile ilişkili ticari ve akademik karaktere sahip göstergelerin ampirik olarak incelenmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın temel amacı 2018-2019 akademik yılında Türkiye’de bulunan vakıf üniversitelerinin doluluk oranları ile ilişkili olan değişkenleri ampirik bir biçimde ortaya koymak ve vakıf üniversitelerinin öğrenci çekme politikalarına yönelik somut öneriler sunmaktır. Çalışmaya rehberlik eden araştırma soruları ise şu şekildedir: • Vakıf üniversitelerinin doluluk oranları ile reklam ve tanıtım harcamaları, kütüphane harcamaları ve URAP genel puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? • Vakıf üniversitelerinin URAP genel puanının üniversitelerin yaşı ve doluluk oranları arasındaki ilişkide aracılık rolü var mıdır? Ç Bu çalışma, vakıf üniversitelerinin doluluk oranları ile ilişkili değişkenleri ortaya koymayı amaçladığı için ilişkisel bir araştırma olarak desenlenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2019). Çalışma, YÖK 2020 Vakıf Yükseköğretim Kurumları Raporunda ve 2019-2020 URAP Türkiye sıralamasında aynı anda yer alan 64 vakıf üniversitesine odaklanmaktadır. Bahsi geçen üniversiteler için reklam ve tanıtım harcamalarına, kütüphane harcamalarına ve doluluk oranlarına yönelik istatistikler YÖK’ün aynı rapordan elde edilmiştir. Çalışma kapsamında bir araya getirilen veri seti, ilişkilerin incelenmesi için korelasyon analizi ve aracılık testine tabii tutulmuştur. Araştırma sonuçları vakıf üniversitelerinin doluluk oranları ile reklam ve tanıtım harcamaları arasında beklenenin aksine manidar bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur ($r=.034$, $p>.05$). Diğer taraftan, vakıf üniversitelerinin hem kütüphane harcamaları hem de URAP genel puanları ile doluluk oranları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görül-

müştür. Korelasyon katsayıları incelendiğinde üniversitelerin doluluk oranlarının kütüphane harcamaları ile ilişkisi $r=.28$.

KAYNAKÇA

- Zayim-Kurtay, M. & Kaya-Kasikci, S. (Güz, 2021). Vakıf üniversitelerinde öğrenci olmak. Hasan Şimşek (Ed.), Türkiye’de vakıf üniversiteleri: Bir sektörün anatomisi içinde.
- Altbach, P. G. (1999). Private higher education: Themes and variations in comparative perspective. *Prospects*, 29: 310–323. doi:10.1007/BF02736957
- Cevher, E. (2015). Türkiye’de vakıf üniversitelerinin eğitim faaliyetlerinin mevcut durumunun araştırılması. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1): 025-050.
- Demirtaş, M. (2012). Vakıf üniversitelerinin tanıtım faaliyetlerinin öğrenci tercihleri üzerindeki etkileri: İstanbul Aydın Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *E-journal of New World Sciences Academy*, 7(4): 212-231.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2): 108-116.
- Erkut, E. (2018). Vakıf üniversitelerine kış geliyor. <http://erhanerkut.com/analiz/vakif-universitelerine-kis-geliyor/> adresinden alınmıştır.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw Hill.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., & Özdemir, N. (2010). Vakıf üniversitesi lisans öğrencilerinin üniversiteye bakışı ve beklentileri, öğrenci profili: Üniversite yönetimine öneriler. *Eğitim ve Bilim*, 35(155): 118-130.
- İnal, K. (2015). Üniversiteyi pazarlamak! Reklam ve tanıtım aracı olarak özel üniversitelerin web sayfaları. S.M. Değirmencioğlu & K. İnal (Ed.), *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler içinde* (s. 248-279). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sporn, B. (2006). *Governance and administration*. P. Altbach & J. Forest (Ed.),

International handbook of higher education içinde (s. 141–157). Dordrecht: Springer.

- Tamtekin-Aydın, O., & Bayır, F. (2016). The impact of different demographic variables on determinants of university choice decision: A study on business administration students of the foundation universities in İstanbul. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(4): 1147-1169.
- Tamtekin-Aydın, O. (2013). Location as a competitive advantage to attract students: An empirical study from a Turkish foundation university. *International Review of Management and Marketing*, 3(4): 204-211.
- Yalcintan, M. C., & Thornley, A. (2007). Globalisation, higher education, and urban growth coalitions: Turkey's foundation universities and the case of Koç University in İstanbul. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 25: 822-843. doi: 10.1068/c0580.
- YÖK İstatistik. (2020a). YÖK yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr> YÖK. (2020b). Vakıf yükseköğretim kurumları 2020. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/vakif-yuksekogretim-kurumlari-2020-raporu.pdf>.

<http://yocad.org.tr/konferanslar/5-uluslararası-yuksekogretim-calismalari-konferansi-ihec-2021/>

