



**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl 2 - Sayı 2 - 2016 ISSN 2149-5483





**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Yıl 2 Sayı 2 - 2016**

**Sahibi**

Dr. Mustafa AYDIN

**Yazı İşleri Müdürü**

Nigar ÇELİK

**Editör**

Hamide ERTEPINAR

**Yayın Kurulu**

Binyamin BIRKAN

Ayşin KAPLAN SAYI

Zafer GÜNEY

**Yayın Periyodu**

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

**Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi**

**İdari Koordinatör**

Nazan ÖZGÜR

**Teknik Editör**

Hakan TERZİ

**Yıl 2 Sayı 2 - 2016**

**Yazışma Adresi**

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

**Tel:** 444 1 428 / 26010

**Fax:** 0212 425 57 97

**Web:** www.aydin.edu.tr

**E-mail:** egitimdergisi@aydin.edu.tr

**Baskı**

Vizyon Basımevi Kağıtçılık Matbaacılık ve  
Yayıncılık, İkitelli Org.San.Bölg. Depozite İş

Merkezi A6 Blok, Kat:3 No:309 Başakşehir,

**Tel:** 0212 671 61 51

**Mail:** info@vizyonbasimevi.com.tr

**Hakem Kurulu**

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

**Adnan BAKI**, Karadeniz Teknik Üniversitesi

**Adnan Boyacı**, Anadolu Üniversitesi

**Ahmet ŞİRİN**, Marmara Üniversitesi

**Ali Paşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi

**Alice JONES**, Goldsmith University

**Arif ALTUN**, Hacettepe Üniversitesi

**Ayhan YILMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**Ayla OKTAY**, Maltepe Üniversitesi

**Aylin SÖZER**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Bülent CAVAŞ**, Dokuz Eylül Üniversitesi

**Cem KIRAZOĞLU**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Ceren TEKKAYA**, ODTÜ

**Coşkun BAYRAK**, Anadolu Üniversitesi

**Deniz SARIBAŞ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Dilek BELEK**, Anadolu Üniversitesi

**Erdoğan ÇAKIROĞLU**, ODTÜ

**Eren CEYLAN**, Ankara Üniversitesi

**Erika SCHULZE**, Bielefeld University

**Erol YILDIZ**, Innsbruck University

**Esra ARSLAN**, İstanbul Üniversitesi

**Fatma ŞAHİN**, Marmara Üniversitesi

**Füsün AKARSU**, Boğaziçi Üniversitesi

**Ganime Aydın**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Gaye TUNCER TEKSÖZ**, ODTÜ

**Gölge SEFEROĞLU**, ODTÜ

**Gültekin ÇAKMAKÇI**, Hacettepe Üniversitesi

**Gürcan CAN**, Yeditepe Üniversitesi

**Hasan BACANLI**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Hale BAYRAM**, Marmara Üniversitesi

**Halil EKŞİ**, Marmara Üniversitesi

**Hasan Basri GÜNDÜZ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Hıfzı DOĞAN**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Hünkar KORKMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

**İbrahim KOCABAŞ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**İrfan ERDOĞAN**, İstanbul Üniversitesi

**Jale ÇAKIROĞLU**, ODTÜ

**Janneke FRANK**, Calgary University

**John GRUZELIER**, Goldsmith University

**Lisa ROSEN**, Cologne University

**Markus OTTERSBAACH**, Cologne University

**Mehmet BULDU**, TED Üniversitesi

**Mehmet Engin DENİZ**, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Mualla Günnaş KAVUNCU**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Murat GÜNAL**, TED Üniversitesi

**Mustafa YAVUZ**, Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Necmiye KARATAŞ**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Nesrin KALE**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Orhan AKINOĞLU**, Marmara Üniversitesi

**Ömer ÖZYILMAZ**, Sabahattin Zaim Üniversitesi

**Özgül TÜZÜN**, ODTÜ

**Pınar CAVAŞ**, Ege Üniversitesi

**Ragıp ÖZYÜREK**, Medipol Üniversitesi

**Roza LEIKIN**, Haifa University

**Selahattin GELBAL**, Hacettepe Üniversitesi

**Selçuk ÖZDEMİR**, Gazi Üniversitesi

**Semra SUNGUR**, ODTÜ

**Servet Bayram**, Yeditepe Üniversitesi

**Sibel ÖZSOY**, Aksaray Üniversitesi

**Sinan OLKUN**, TED Üniversitesi

**Somayyeh RADMARD**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Türkey BULUT**, İstanbul Aydın Üniversitesi

**Uğur SAK**, Anadolu Üniversitesi

**Ümit DAVASLIGİL**, Maltepe Üniversitesi

**Ayhan YILMAZ**, Hacettepe Üniversitesi

# *İçindekiler - Contents*

<b><i>Yükseköğretim Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma İhtiyacı</i></b> <i>Higher Education Restructuring Needs in Higher Education by Executive Opinion</i> <b>Adem YAMAN, Servet ÖZDEMİR.....</b>	<b>1</b>
<b><i>Üniversitelerin Stratejik Planlarının Girişimci Üniversite Bağlamında İncelenmesi</i></b> <i>Investigating of Universities' Strategic Plans within the context of Entrepreneurial University</i> <b>Kahraman ÇATI, Yusuf BİLGİN, Büşra KESİCİ, Önder KETHÜDA.....</b>	<b>39</b>
<b><i>Kalite Fonksiyon Yayılımı ile Bir Uzaktan Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi ve İyileştirilmesine Yönelik Bir Uygulama</i></b> <i>An Application of Quality Function Deployment to Evaluate and Improve a Distance Education System</i> <b>Yusuf Sait TÜRKAN, Hacer Yumurtacı AYDOĞMUŞ.....</b>	<b>59</b>
<b><i>Uluslararasılaşma – Ne kadar, Kime ve Sonuç?</i></b> <i>Internationalisation- How, to Whom and Result?</i> <b>Füsun ÖZERDEM.....</b>	<b>77</b>
<b><i>Course Books and Technology Use in Language Teaching: Teachers' Beliefs and Practices</i></b> <i>Dil Öğretiminde Ders Kitapları ve Teknoloji kullanımı: Öğretmenlerin Düşünceleri ve Uygulamaları</i> <b>Diler GÜLTEKİN, Selma KARABINAR.....</b>	<b>97</b>
<b><i>Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımlarının İncelenmesi</i></b> <i>Investigation of University Students' Smartphone Usages</i> <b>Feyzi KAYSİ.....</b>	<b>125</b>

Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1'de teknik dizim hatasından kaynaklı olan "Pre-service Teachers' Attitudes Toward the Effect of Mobile Learning" Adlı makale 55. sayfa yerine 117. sayfada ve aynı sayıda "Annelere Uygulanan Okuma Projesinin Etkilerinin İncelenmesi (Bağcılar Örneği)" Adlı makale ise 117. sayfa yerine 55. sayfada yer almıştır.



## **EDİTÖRDEN**

*Dergimizin yeni sayısını sizlerle buluşturmaktan mutluluk duymaktayız. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak gerçekleştirdiğimiz; çeşitli projeler ve akademik işlerle topluma ve bilim dünyasına katkı sunmayı hedeflemekteyiz. Bilmekteyiz ki; deneysel çalışmalar yazmadan; akademik çalışmalar da denenmeden veya topluma sunulmadan anlam kazanmamaktadır. Bu gerçeğin bilinciyle yılda iki kez çıkarılacak olan dergimizde; eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırma sonuçlarına yer verilecektir. Bunun yanı sıra eğitim bilimlerinin tüm alanlarında tartışmalı ve güncel konulara yönelik yapılan çalışmaları da ayrıca ele almak istemekteyiz. Bu sayının başka bir özelliği bulunmaktadır ki; bu sayıdaki tüm makaleler Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Eğitim Fakültesi İşbirliğinde 12-13 Nisan tarihlerinde düzenlenen “Yükseköğretimde Yeni Eğilimler: Değişime Ayak Uydurma” başlıklı uluslararası kongrede sunulan bildirilerden seçilenleri içermesidir.*

*Bu sayıda emeği geçen tüm akademisyenlerimize teşekkürlerimi sunar; ikinci sayımızı yayınlamanın gururu ve heyecanı ile; yeni sayının tüm eğitim camiasına yararlı olması dilerim...*

**Hamide ERTEPINAR**  
**Editör**



# ***Yükseköğretim Yönetici Görüşlerine Göre Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma İhtiyacı***

***Adem YAMAN\****

***Servet ÖZDEMİR\*\****

## ***Özet***

Bu araştırmanın amacı, Türk yükseköğretim yönetim sistemindeki saydamlık ve hesap verebilirlik olgusunun incelenmesi ve hesap verebilirlikle ilgili uygulamalar hakkında üniversitelerde görev yapan yöneticilerin (rektör, rektör yardımcısı, dekan ve enstitü müdürü) görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları, son üç dönemde kamu üniversiteleri içinden Ortadoğu Teknik Üniversitesi tarafından akademik performans genel sıralamasında ilk onda yer alan ve 2015 yılı bütçe büyüklüğü bakımından ilk on üniversite içinde yer almış olan üç devlet üniversitesinde yöneticilik yapan/yapmış olan 13 katılımcı ile yükseköğretim konusunda çalışmaları bulunan geçmişte rektörlük, dekanlık, genel müdürlük ve bakan danışmanlığı yapmış 6 kişi olmak üzere toplamda 19 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite yöneticileri yönetimde saydamlık ve hesap verebilirlik mekanizmasına ilişkin sorumluluk, yetki kullanımı ve karar sürecinde rektörlerin yetkilerinin çok fazla olduğu, yönetimde yetki gaspının olabildiği; üniversite yöneticilerinin finansal kaynak kullanımlarında geniş takdirin bulunduğu, kurumsal standartların yeterince işlevsel olmadığı yönünde çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Araştırmada, üniversite yöneticilerinin uymak zorunda olduğu kurumsal standartların ikna edici düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Yükseköğretim uygulamalarında, mevzuatın yorumlanmasında iyi niyetli bir yaklaşımın gerekliliği, 2547 sayılı Kanunun sınırlayıcı yönünün olduğu ve demokratik bir yönetim anlayışını yansıtmadığı, demokratik ve adil bir yönetimin

*Bu çalışma, 2016 tarihli doktora tezinden yararlanarak oluşturulmuştur.*

*\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. E-posta: ademyaman@gmail.com*

*\*\* Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Ankara. E-posta: servetozdemir1996@gmail.com*



kanunlara ihtiyaç duyulmadan da uygulanabileceği yönünde görüşler dile getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Türk Yükseköğretim Sistemi, 2547 sayılı Kanun, Yükseköğretimde Saydamlık ve Hesap verebilirlik.*

## **Higher Education Restructuring Needs in Higher Education by Executive Opinion**

### **Abstract**

This research aims to investigate Turkish higher education management system in terms of transparency and accountability and the views of administrative managers (rectors, vice-rectors, deans and institute directors) regarding accountability-related applications. In the study, researches in the form of semi-structured interviews were used. The research data sources consisted of 13 participants who formerly held administrative positions at three top-ranked state universities in the last three years (according to METU's academic performance ranking); who previously worked at three state universities that ranked within the top ten in terms of their 2015-budget size; as well as 6 persons who, in the past, worked at management in higher education as provost, dean, general manager and/ or counsellor to the ministry. According to research results, different views were stated, such as provosts' legislative authority is over empowered in the process of exercising power and decision making in terms of transparency and accountability; that the authority can be exploited; that the university administrators are over authorized in financial decision making; and that the institutional standards are not well functioning. Research has also revealed that the inspection mechanisms that administrators are bound, have not been found at a persuasive level by the law. It was also stated that a good-will approach is necessary in interpreting legislation; that the article 2547 can be restrictive and does not reflect the democratic management approach, and finally that a democratic and non-discriminatory administration can exist even without strict laws.

**Keywords:** *Turkish Higher Education System, Law No. 2547, Transparency and Accountability in Higher Education.*

## Giriş

Türkiye'nin 2023 hedeflerinden birisi, dünyanın ilk 10 ekonomisi arasında yer almaktır. Güçlü ekonomiler, itibarlı ve etkin bilim kurumlarıyla donatılmış olmalıdır. Türkiye'de yükseköğretim sisteminin 12 Eylül askeri darbe anlayışının oluşturduğu bir yapı tarafından kurgulanması; üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumlarının işleyiş ve sorumluluklarına ilişkin çeşitli tartışmalara zemin hazırlamaktadır. Askeri yönetim tarafından yapılan kanunun, otoriter ve merkezi bir yapıda olması nedeniyle paydaşların yükseköğretimin gelişimine ilişkin katkılarını sınırlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarına tahsis edilen kaynakların oranda etkin kullanıldığı, akademik kadroların adil dağıtılıp dağıtılmadığı, akademik çalışmaların ve bilimsel faaliyetlerin yeterince desteklenip desteklenmediği vb. birçok konu hakkında kamuoyu ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan paydaşlar yeterince bilgi sahibi olamamaktadır. Türk yükseköğretim sisteminin, kaynakların daha etkin kullanımı, yönetimde adaletin tesisi ve topluma karşı sorumlulukların ifası bakımından saydam ve hesap verebilir bir yapının kurulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Diğer yandan, 12 Eylül askeri müdahalesinden kısa bir zaman sonra (yaklaşık 14 ay) çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, yükseköğretim kurumlarını tek bir merkezden kontrol etmeyi ve otoriter bir yapıyı öngörmektedir (Kavuncu, 2010). Yükseköğretim Kurulu'nun kurulması sonrasında, 2914 sayılı Yüksek Öğretim Personel Kanunu; 2809 sayılı Yüksek Öğretim Teşkilât Kanunu; 18 Şubat 1982 tarihinde Üniversitelerde Akademik İşleyiş Yönetmeliği, 6 Ekim 1982 tarihinde Lisans Üstü Eğitim Öğretim Çerçeve Yönetmeliği gibi mevzuat ve düzenlemeler kısa süre içinde tamamlanmıştır. Yükseköğretim Kurulu, 1982 Anayasanın halkoyuna sunulduğu 7 Kasım 1982 tarihinde, hemen hemen bütün mevzuatı ve diğer idari prosedürlerini tamamlanmıştır (Kavuncu, 2010). Belirtilen nedenlerden dolayı mevcut yükseköğretim sisteminin temelleri, askeri darbe döneminin şartları altında, merkezi ve otoriter bir yönetim anlayışının kurulması amacıyla oluşturulmuştur. 2547 sayılı kanunun eski olması nedeniyle yeni bakış açılarını yeterince yansıtmamaktadır. Bu nedenle yükseköğretimde paydaşlar, etkin bir şekilde yönetim sürecine katkı sağlayamamaktadır. Yükseköğretim kurumlarında hesap verebilir ve saydam bir yönetim anlayışı ile sistemin

sağlıklı kurgulanması bakımından konunun derinlemesine araştırılması, incelenmesi ve tartışılması gerekmektedir (Arap, 2010; Aypay, 2003; Aypay, 2015; Ergüder vd., 2009; Kavak, 2010; Kılıç, 2012; Korkut, 1984; Şimşek, 1999; Şenses, 2007). Üniversitelerin, rol ve sorumluluklarının layıkıyla yerine getirilebilmesi için öncelikle kendi yönetim standartlarının, saydamlığının ve hesap verebilirlik düzeyinin sorgulanması gerekmektedir. Bu araştırmada, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve uygulamalarının yeni kamu yönetimi anlayışına ne oranda uyumlu olup olmadığı detaylı olarak değerlendirilmektedir.

Mevcut yükseköğretim yönetim sistemine ilişkin saydamlık ve hesap verebilirlik düzeyinin paydaşlarca değerlendirilmesi ve sorgulanması ileride yapılacak başka araştırmalar ve çalışmalar için de önemli bir veri sağlayacaktır.

## **Türk Yükseköğretiminde Yapı, İşleyiş ve Sorunlar**

### **Yapı ve İşleyiş**

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının yönetiminin belirlendiği 2547 sayılı yasaya göre yükseköğretim; “Yükseköğretim Kurulu”, “Yükseköğretim Denetleme Kurulu” ve “Üniversitelerarası Kurul” üst kurullar olarak belirlenmiştir. 2547 sayılı kanun ile üniversitelerin yönetim organları, “Rektör”, “Üniversite Yönetim Kurulu”, “Senato” olarak belirlenmiştir. Rektör dışında sayılan bu organlar, icrai değil danışma ve öneri organlarıdır.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 4. maddesinde yükseköğretimin amacı ortaya konulmuştur. 2547 sayılı kanunda belirtilen amaç kapsamında Türkiye’de yükseköğretim yönetim sistemi temelde iki temaya ayrılarak değerlendirilmiştir (Çelik ve Gür, 2014):

- i) Yükseköğretim Kurumları Üst Yönetimi. Üniversite yöneticilerinin seçiminde yetkili olan kurumsal yetkileri bulunan, tüm yükseköğretim kurumları ile ilgili koordinasyon sağlayan üst bir yapıdır.
- ii) Yükseköğretim Kurumlarının Yönetimi. Üniversite olarak tanımlanan kurumların yönetim birimlerinin mütevelli heyeti, rektör ve senato olduğu belirtilmektedir.

Türkiye’de üniversitelerin etkinliğinin ölçülmesi bir anlamda, kaynakların tahsisi ve kullanım etkinliği ile yakından ilgilidir. Bu konuda dikkate

alınabilecek bazı kriterler şöyle sıralanmaktadır (Marangoz, 2004, s. 163):

- a. Mezun ettiği öğrencilerin donanımları ile yaşamlarında başarılı olmaları,
- b. Üretim yaptıkları bilgi ile dünya bilimine yapılan katkıları,
- c. Üretilen bilginin pazarlanması ve patent çalışmaları,
- d. İnsanlığa sunulan hizmetlerdir.

Kanun, rektörü kurullara başkanlık etmekle görevlendiğinden bir anlamda rektör, üniversite yönetim kurulu ve senatonun üzerinde bir konuma ulaşmaktadır (Kurt, 2015). Bu durum nedeniyle Türkiye’de rektörlerin önemli bir güç elde etmelerinden dolayı özellikle kendi içyapı ve organizasyonunda kimseye ve hiçbir kurula karşı hesap vermesi pek mümkün olmamaktadır. Rektörlere verilen yetkiler 2547 sayılı kanunun 13. maddesinde şöyle sıralanmıştır:

- Üniversite kurullarına başkanlık etmek, yükseköğretim üst kuruluşlarının kararlarını uygulamak, üniversite kurullarının önerilerini inceleyerek karara bağlamak ve üniversiteye bağlı kuruluşlar arasında düzenli çalışmayı sağlamak,
- Her eğitim - öğretim yılı sonunda ve gerektiğinde üniversitenin eğitim öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri hakkında Üniversitelerarası Kurul’a bilgi vermek,
- Üniversitenin yatırım programlarını, bütçesini ve kadro ihtiyaçlarını, bağlı birimlerinin ve üniversite yönetim kurulu ile senatonun görüş ve önerilerini aldıktan sonra hazırlamak ve Yükseköğretim Kurulu’na sunmak,
- Gerekli gördüğü hallerde üniversiteyi oluşturan kuruluş ve birimlerde görevli öğretim elemanlarının ve diğer personelin görev yerlerini değiştirmek veya bunlara yeni görevler vermek,
- Üniversitenin birimleri ve her düzeydeki personeli üzerinde genel gözetim ve denetim görevini yapmak,
- Bu kanun ile kendisine verilen diğer görevleri yapmaktır..” şeklinde.

Ayrıca aynı maddenin son fıkrasında ise “...Üniversitenin ve bağlı birimlerinin öğretim kapasitesinin rasyonel bir şekilde kullanılmasında ve geliştirilmesinde, öğrencilere gerekli sosyal hizmetlerin sağlanmasında, gerektiği zaman güvenlik önlemlerinin alınmasında, eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerinin devlet kalkınma plan, ilke ve hedefleri doğrultusunda planlanıp yürütülmesinde, bilimsel ve idari

gözetim ve denetimin yapılmasında ve bu görevlerin alt birimlere aktarılmasında, takip ve kontrol edilmesinde ve sonuçlarının alınmasında *birinci derecede yetkili ve sorumludur...*” hükmü ile rektörlere hemen hemen her konuda birinci derece yetki ve sorumluluk verildiğinden üniversite kurullarının, rektörün gücünü dengeleyen ve / veya rektörü denetleyen bir yapı olmaktan çok uzak olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye yükseköğretim yönetim sisteminde büyük ölçüde Anglo-Sakson üniversite geleneği model alınmış ve büyük oranda bu model merkezinde bir yapı oluşturulmuştur. Fakat oluşturulan bu yapı ve işlevsellik, nicel büyümeye paralel olarak nitel düzeyde sürdürülememiştir (Kurt, 2014).

Türk yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında dikkate değer artışlar yaşanmaktadır. 1983 yılında 5.378; 1990’da 7.661; 2000’de 16.656; 2012’de 43.000; 2014’te ise 55.000 düzeyine gelinmiştir. Açıköğretim yurt dışı programların da dahil edildiğinde ise söz konusu yabancı öğrenci sayısı 70.000 düzeyine ulaşmaktadır (YÖK, 2014). Türkiye’ye en çok öğrenci gönderen ülkeler sırasıyla Azerbaycan, Türkmenistan, Kıbrıs, İran ve Bulgaristan’dır (Selvitopu, Taş ve Bora; 2015). Bu öğrencilerin yaklaşık 13.000’i Türkiye’den burs alan öğrenci kapsamındadır (YÖK, 2014).

YÖK’ün ileriki hedeflerine yönelik planlamalar yapılmış ve bu sayede de üniversitelerin idari, mali ve bilimsel özerkliklerine ilişkin önemli seviyede iyileşmenin sağlanacağı ve daha güçlü bir hesap verebilir mekanizmanın tesis edilebileceği ifade edilmiştir (DPT, 2000). Sekizinci (2001-2006), dokuzuncu (2007-2013) ve onuncu (2014-2018) kalkınma planlarında da benzer öneri ve değerlendirmelerde bulunulmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Global İnovasyon Endeksi’nde Türkiye 68. sırada kendisine yer bulmuştur. Ayrıca Martin Prosperity Enstitüsü tarafından yayımlanan (Toronto Üniversitesi) Global Yaratıcılık Endeksi’ne göre ise 82 ülke arasında Türkiye 68. sırada yer almıştır (Erkut, 2014). İlaveten, 2007 yılında yayımlanan “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” politika belgesinde de mevcut yapının yetersizlikleri ve reform ihtiyacı vurgulanmıştır (YÖK, 2007). Fakat konuya ilişkin yasal bir çözüm ve yenilik henüz sağlanamamıştır.

Türkiye’de üniversitelerin yönetimine ilişkin tartışmalar, çoğunlukla YÖK karşıtlığı ve rektör seçimleri bağlamında yapılmıştır (Kurt, 2014). Türkiye, hükümet politikası kapsamında her ile bir üniversite kurmuştur. O nedenle nicel gelişmeyi takiben yükseköğretim hizmetinin de kalitesi ve nitelik sorunları üzerine çalışma yapılması ifade edilmektedir (YÖK, 2014). Çeşitli akademik çevrelerce YÖK’ün yetkilerinin revize edilmesi ve yetkilerinin taşraya devredilmesi, üniversitelerin özerklik düzeyinin arttırılması, YÖK’ün sadece üst bir koordinasyon birimi olması yönünde görüş ve öneriler kamuoyu ile paylaşılmıştır (Çelik ve Gür, 2014; Gür ve Çelik, 2011; TÜSİAD, 2003; World Bank, 2007; Yavuz, 2012; YÖK, 2007). Bu beklenti ve talepler doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 2012 yılında teknolojik iletişim imkanlarından da yararlanılarak toplumun hemen hemen tüm kesimlerinin öneri ve değerlendirmeleri alınarak bir teşkilat yasa taslağı hazırlanması 2013 yılı ortalarında hükümete sunulmuş fakat çalışma, hükümet tarafından yeterli görülmeyerek Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne taşınmamıştır.

Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılanmasını değerlendiren Aypay (2003) yükseköğretimde belirli periyotlarda yasal değişikliklerin yaşandığını ve bu değişikliklerin sosyal, çevresel, ekonomik ve politik sebeplerden dolayı olabileceğini belirtmektedir. Karakütük (2002) ise üniversitelerin kurulmasında stratejik bir plan ya da ilkelerin belirlenmediği dengeli ve amaçlara hizmet eden bir yapının kurulamadığını ifade etmektedir.

Yağcıoğlu, Özkök, Üner & Altuntaş (2008) göre 1982 darbesi sonrasında üniversiteler, yaşamdan daha da kopuk hale dönüşmüş, araştırma alanları kısıtlanmış, toplumdan daha uzak alanlara taşınmış, bu nedenle de kendine has marjinal kültürü oluşmuş, kent halkı ile ortak payda oluşturamamış bir konumdadır. Ayrıca, üniversitelerde oluşturulan aşırı güvenlik önlemlerinin, kampüs içinde siyasal ve ideolojik gerilimi tırmadığı ileri sürülmektedir.

### **Yükseköğretimde Karşılaşılan Sorunlar**

Türkiye’de yükseköğretimin günümüzdeki diğer bazı temel problemleri şöyle özetlenebilir (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram, & Keser, 2001; Gürüz, Suhubi, Sengör, Türker & Yurtsever, 1994; Küçükcan ve Gür, 2009;

Marangoz, 2004; YÖK, 2000; Süzen, 2011; Çalık ve Süzen, 2013; Erbaş, 2008, s.187; Günay ve Kılıç 2011):

1. Üniversitelerin kaynak yaratma konusunda engellerinin olması, üniversitelerin planları ile devlet kalkınma planları arasında bir bütünlüğün bulunmaması,
2. Mevcut yükseköğretim sisteminin aşırı merkeziyetçi oluşu ve farklılaşmaya müsaade etmemesi,
3. Yükseköğretime girişteki fırsat eşitsizliği, arz talep dengesizliği ve üniversite sınavlarında öğrenci yığılmalarının her geçen yıl sürekli artması, üniversite bölüm ve alanlar arasında yatay ya da dikey geçişlere çok katı kurallar getirilmesi ve geçiş taleplerinin kabul edilmemesi,
4. Üniversite kaynaklarının yeterli ölçüde araştırma yapılmasına elverişli olmaması ve yeterli sayıda öğretim üyesinin bulunmaması,
5. Üniversitelerin toplumsal beklenti ve toplumsal sorunlardan uzak durmaları ya da böylesi bir görüntü oluşturmaları;
6. Birçok yükseköğretim mezunu öğrencinin piyasa koşullarında yetersiz bulunması, üniversitelerin sanayi ve ticari sektör ile sağlıklı iletişim kuramamaları, teknoloji üretilmesi konusunda yeterince aktif olunamaması, yükseköğretim kurumlarının çıktıları konusunda yeterli bir akreditasyonun bulunmaması,
7. Üniversite harcama bütçelerinin gerçekçi bir performansa dayanmaması, üniversitelerde yapılan yatırım harcamalarının stratejik planlarla yeterince örtüşmemesi,
8. Üniversite yönetiminin ABD ve Avrupa ülkelerinin aksine seçilmişlerin belirleyiciliğinin bulunmaması,
9. Üniversitelerin özerklik düşüncesinin yanlış anlaşılması ve bu durumun kimseye hesap vermeyen bir yapı olarak algılanması,
10. Akademik özgürlüğün yeterince olmaması, üniversiteler arasında yeterince rekabet ortamının bulunmaması, mevcut sistemin aşırı merkeziyetçi olması ve bu durumun üniversiteler arasında farklılaşmaya engel teşkil etmesi,
11. Türkiye'nin yükseköğretimde okullaşma oranının OECD ülkeleri arasında önemli ölçüde gerilerde yer alması,
12. Üniversitelerin bağımsız kalite değerlendirme süreç ve yapısının olmaması nedeniyle akademik niteliğin objektif değerlendirilememesi, Türkiye'de yükseköğretimin yeniden



- yapılandırılması gerektiği konusunda geniş bir kitlesel genel kabulün bulunması fakat nasıl bir strateji izleneceğine ilişkin bir gelişme sağlanamaması,
13. Üniversite öğretim üyelerinin söz ve yazı hakkına bir takım (usulen) kısıtlamalar getirilmiş olması, özellikle taşradaki üniversitelerde rektörden izinsiz konferansın bile verilememesi vb., akademik özgürlükle bağlantısı olmayan uygulamaların bulunması,
  14. Yükseköğretimde yetenek konusuna ve “kurumsal yetenek” kavramına gereğince değinilmemesi,
  15. Yükseköğretim sisteminde, YÖK başkanı ve rektörlerin üniversitelerde tek söz sahibi durumuna gelmiş olması ve Türk yükseköğretiminde tutarlı bir yükseköğretim politikasının olmaması,
  16. Eğitim ve araştırma üniversitesi ayırımlarının yapılmamış olması,
  17. Üniversitelerde YÖK başkanı ile rektörlerin söz sahibi durumunda olması,
  18. Üniversitelerin bir bakıma yöneticileriyle özdeşleşmiş olması,
  19. Yükseköğretim sisteminde “Kurulların” sadece göstermelik istişare organları durumunda olması kurul üyelerinin ise rektörün etkisi altında çalışması,
  20. Yükseköğretim sisteminde yapı ve işleyişin hiyerarşik ve katı bir bir süreç içermesi,
  21. İdari mekanizmaların çoğunlukla tek bir kişide toplanması,
  22. Türkiye’deki bazı üniversitelerin, küresel ölçekte yeterince bilim üretememeleri yönündeki değerlendirmeler,
  23. Akademik terfi sürecinde istenen yabancı dil yayın sayısına ulaşmak, ödül almak vb. uğraşlar nedeniyle bazı akademisyenlerin gerektiği ölçüde katma değer sağlayamamaları,
  24. Üniversitelerde yapılan rektör seçimleri, üniversitelerde gündemi uzun süre meşgul eden ve kalıcı etkileri olan bir süreçtir. Rektör adaylığı seçimlerinde oy toplamak amacıyla kadro kullanımının adil olmadığı, üniversite yönetici taliplilerinin kendilerini desteklemeyenlere yönelik olumsuz tedbirler düşünülebildiği, liyakat ve ehliyetin ihmal edilircesine tutumlar sergilendiği ifade edilmektedir. Günay ve Kılıç (2011) yaşanan bu ve benzeri sorunların başlıca sebebinin, rektörlerin yetkilerinin



çok fazla olması ve hesap verebilir bir yönetim mekanizmasının olmaması ile ilişkilendirmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda 3826 sayılı kanunla getirilen değişiklikler nedeniyle tüm üniversitelerin aynı potada yönetilmesinin gerçekçi olmadığı nedeniyle Doğramacı (2000), Rektörlerin atanma yönteminin yeniden belirlenmesi ve getirilen bu düzenlemenin ilerleyen yıllarda akademik camiada çeşitli sıkıntılar olacağını ifade etmiştir. Bu konu İngiltere’de, devlet geleneğine uygun olarak tartışılmış ve “Robbins Komitesi” adını verdikleri bağımsız bir komite tarafından yaklaşık iki yıllık bir değerlendirme sonucunda üniversitelerde yaşanan sıkıntıların en aza indirilmesi için pratik çözümler getirilmiştir (Karayalçın, 1965). Üniversitelerde rektörlerin kendilerini eşitler arasında birinci “Primus Inter Pares” olarak görmesi yerine akademisyenler üstü bir konumda görmesi sistemin geldiği noktayı göstermektedir (Erkut, 2014).

Günümüzde üniversiteleri, Günay’a (2011) göre temel sorumluluklarının yanı sıra yeni talep ve beklentiler ile de karşılaşmaktadırlar. 1950’li yıllarda araştırma ve düşünme hürriyetinin, eğitim ve öğretim sisteminde teşvik edilmesi istenmiştir (Barker, 1951).

Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarının tepki verme rolünden çıkarak, değişimleri öngörebilme ve yeteneklerini geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (YÖK, 2000). Yükseköğretim kurumlarının yukarıda sayılan problemlerinin önemli bir kısmının mali kaynakların yönetimiyle ilgili olduğu düşünöldüğünde bütçe uygulamaları ve kaynak yönetimi ön plana çıkmaktadır.

1050 sayılı Muhasebe-i Umumiye Kanunu kaldırılmış ve yerine performansın izlenmesi ve ölçölmesini öngören 5018 sayılı Kamu Malı Yönetimi ve Kontrol Kanunu tüm maddeleriyle birlikte 2005 yılında uygulamaya konulmuştur.

Bu durum, kamu yönetiminde olduğu gibi üniversitelerin de yönetim metodolojilerini, çağdaş ve modern kamu yönetimi anlayışına uyum sağlanması bakımından incelenmesini ve değerlendirilmesini gerektirmektedir.

## **Yükseköğretimde Özerklik**

Özerklik, sunulan hizmetlere ilişkin etkinlik ve verimliliği sağlamanın bir gerekliliğidir (Hirsch, 1950). Diğer yandan özerklik, makam ve belirli kişilere otorite ve nüfuz sağlama aracı değil, aksine kamu yararı bağlamında kullanılmalıdır (Tortop, 1982). Yükseköğretimde özerklik, serbestçe öğretim faaliyeti ve araştırma yapma hürriyeti olarak anlaşılmaktadır. Özerklik kavramı, üniversitenin bulunduğu zamana, mekâna, toplum yapısına ve çevresel koşullara göre yorumlanmış ve iktidarlar ve üniversiteler arasında zaman zaman tartışmalara konu olmuştur. Üniversitede özerklik, yaratıcı bir bilim ortamı öngörmesi bakımından nitelikli bilimsel çalışmalar yapılması ve eğitim-öğretim hizmeti sunulması nedeniyle yararlı bilim insanlarının yetiştirilmesi ve ülke kültürünün tanıtılması bakımından çok önemli bir araçtır (Öztürk, 2006).

Üniversite özerkliği denildiğinde akla öncelikle idari ve bilimsel özerklik gelmektedir fakat bunlara mali özerkliği de eklemek gerekmektedir. Çünkü mali özerklik olmadıkça diğer iki özerkliğin de tam istenilen düzeyde olması mümkün olamamaktadır (Feyzioğlu, 1981). Üniversite özerkliği temelde üç boyuttadır. Bunlar idari özerklik, bilimsel özerklik ve mali özerklidir. İdari özerklik, üniversitenin kendisi için kendi idare organları eliyle personel temini, öğrenci alması, akademik unvan vermesi vb. kendi birim ve kararları eliyle irade ortaya koymasısıdır (Karayalçın, 1964; Küçükcan ve Gür, 2009; Özçelik, 1966). Bilimsel özerklik, mali bağımsızlığa duyulan gereksinime ilaveten özgür hareket edebilme durumu olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle, üniversite eğitim yöntemlerini dilediği gibi seçebilir, öğretim üyelerini ve yöneticilerini belirleyebilir. Bilimsel özerklik, idari alandaki bazı kararları da alabilmeyi gerektirir (Korkut, 1993). Üniversite özerkliğinin doğru anlamak için Lima Bildirgesinde belirtilen unsurlara bakmak gerekir. Yükseköğretimde özerklik, akademik çevrenin bireysel veya topluluk halinde yaptıkları bilimsel araştırma, deneysel faaliyet, belgeleme, değerlendirme, yaratma, öğretme, anlama, sunma vb. uğraşlar ile bilginin geliştirilmesi ve iletilmesi süreçlerindeki özgürlük olarak belirtilmiştir (DÜS, 2003). Doğramacı (2007) ise akademik özgürlük sürecinin kurumsal sorumluluk ve kamusal vicdana riayet edilerek yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Üniversitede “özerklik” konusu üzerinde uzlaşılan bir tanım bulunmamakta fakat Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB) ve/veya OECD gibi uluslararası kurumlar

tarafından yapılan tanımlar daha çok dikkate alınmaktadır. Yükseköğretim sistemleri karşılaştırmalı bir bakış ile değerlendirildiğinde üniversitelerin yetki ve sorumluluklarının ülkeden ülkeye farklılıklar bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarınca kullanılan yetki ve sorumluluklar üniversite yönetimi, eyalet yönetimi, bakanlıklar ve üst koordinasyon birimleri arasında paylaştırılmıştır. Bu gelişmelerden hareketle Türkiye’de de YÖK’ün yetkilerinin yeniden belirlenerek daraltılması, yükseköğretim kurumlarının özerklik düzeylerinin artırılması ve YÖK’ün daha çok koordinasyon işlevinde bir üst kurula dönüştürülmesi yönünde geniş kesimlerce bir görüşün bulunduğu anlaşılmaktadır (DPT, 2000; Gür ve Çelik, 2011; Gürüz, 2008; Küçükcan ve Gür, 2009; TÜSİAD, 2003; World Bank, 2007; YÖK, 2007).

Avrupa Üniversiteler Birliği (AÜB) tarafından 2007 yılında yayımlanan Lizbon Deklarasyonunda, “özerklik” dört temel boyutta tanımlanmaktadır (European University Association, 2007);

1. Akademik Özgürlük: Mevcut derecenin iyileştirilmesi, tanımlama, öğretim içeriği ile öğretim yöntemine karar verilmesi,
2. Finansal Özerklik: Fon oluşturma ve tahsis etme, öğrenim harçlarının miktarını tespit etme, bütçenin kullanımına karar verme,
3. Örgütsel Özerklik: Organizasyonel yapı ve mevzuatın belirlenmesi, sözleşme yapılması; karar organları ve karar sürecinin seçilmesi,
4. İstihdam Özerkliği: İstihdam sağlama, ücret belirleme ve terfi sorumluluğu boyutlarını içermektedir.

### **Yükseköğretimde Özerklik, Saydamlık ve Hesap verebilirlik İlişkisi**

Özerklik, sorumluluk ve hesap verebilirlik esasen birbirleriyle ilintili bir süreçtir. Hesap verebilirliğin sağlanmasında kurum dışı denetim ve izleme süreçlerinin daha fazla olması fayda sağlamaktadır (Acar, 2013). Özerklik, kurumlarda çeşitliliğe fırsat vermek ve kaynakların kullanımında etkinliği sağlamak bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir. Özerklik ve hesap verebilirlik bir anlamda madalyonun iki yüzü gibidir (Özmen, Aküzüm ve Aküzüm, 2012). Özer, Gür ve Küçükcan’a (2010) göre üniversitelerin zamanla daha fazla özerklik elde etmesi, daha çok “şeffaflık” ve “hesap verebilir” olmaları yönündeki beklenti ve talepler artmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının özerklik ve yapı düzeyinde yakın zamanda

artış olacağı söylenebilir. Yükseköğretim kurumları ve üniversitelerin idari, mali ve akademik özerkliği akademik çevrelerin tümünün aktif katılımı ile demokratik bir yönetimin olmasını gerektirmektedir (DÜS, 2003; Özmen vd., 2012; Sak, 2013).

Sıddık Sami Onar, üniversite profesörleri ve öğretim üyelerinin idari bir hiyerarşiye tabii olmaksızın, emir ve talimat haricinde eğitim ve araştırma faaliyeti yürütmelerini üniversite özerkliğinin bir sonucu olarak görmektedir (Korkut, 1993; Rosovsky, 2003), Amerika'daki üniversitelerin yönetim uygulamaları hakkında bilgi verdiği eserinde, üniversite yöneticilerinin seçiminden ziyade atanma şeklinde belirlendiğini ifade etmiştir. Çünkü akademik seçimlerin zayıf bir yönetim doğurma olasılığının yüksek olabileceğini ve bu durumun da zayıf bir liderliğe yol açabileceğini ileri sürmüştür. Diğer bir ifadeyle sağlıklı bir hesap verebilirlik mekanizması bulunmayan bir yükseköğretim kurumunda seçimle belirlenen bir kararın sıkıntılara yol açabileceği düşünülmektedir.

Terzioğlu (2003), YÖK'ün oluşumunda ve üniversite yöneticilerinin atanmasında hükümetin etkisini azaltmanın üniversite özerkliğine katkı sağlamayacağını ileri sürmektedir. Ona göre asıl sıkıntı, yöneticilerin hükümetçe ya da üniversitelerce seçilen üyelere oluşmasından ziyade üniversiteler üstü kurullara üniversiteler üzerinde bir vesayet yetkisinin verilmesinin daha çok problem oluşturması ve üniversite özerkliğini zedelemesidir. Üniversite yöneticilerinin nasıl atanacağı ya da nasıl seçileceğinden ziyade seçilen ya da atanan yöneticilerin yetkilerinin neler olduğu ve bu yetkilerini nasıl kullanacakları, alınan kararlara ilgililerin nasıl katkı verebilecekleri, yönetim sürecinde saydamlığın nasıl sağlanacağı, verilen karar neticesinde yöneticilerin hesap verecekleri bir mercinin bulunup bulunmaması idari özerkliğin önemli bir noktasını oluşturmaktadır (Korkut, 1993). Hirsch'e (1950) göre ise üniversitenin iyi ya da kötü yönetimi yasa ve mevzuatlardan değil bu düzenlemeleri uygulayan yöneticilerin olgunluk, yetenek, karakter ve ahlaki konularından kaynaklanmaktadır.

Yükseköğretimde verilen özerkliğin bir karşılığı olarak tüm paydaşlara ve geniş anlamda da tüm topluma hesap verme durumu söz konusu olacaktır. Alınan karar ve tercihlerin yerindeliği ile isabet düzeyi hakkında

yeterli düzeyde saydam olacak olan yöneticiler, topluma sorumlulukları boyutunda periyodik olarak da hesap verecektir (Ergüder, Şahin, Terzioğlu & Vardar, 2009). Bu nedenle eğitim ve öğretim hizmet kalitesi, kurumsal dinamizm, malî yönetim, araştırmalarla ulaşılan katma değer ve sosyal duyarlılık vb. tüm faaliyetler, idari, mali ve akademik özerklik temelinde sağlıklı işleyen saydam ve hesap verebilir bir mekanizma vasıtasıyla ancak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Anayasanın 130. maddesi ile verilen yetkinin, 2547 sayılı yasa ve diğer mevzuatta nasıl kullanılacağı ve bu akademik özgürlüğün sınırlarının nasıl anlaşılması gerektiği hususları yeterince açık olmadığı ifade edilmektedir (Gedikoğlu, 2013). Bu durum Feyzioğlu'na (1981) göre daha evvelki yasa ve anayasalarda verilen hak ve yetkilerin de ortadan kaldırılması anlamına geldiğinden üniversite özerkliğinde bir geriye gidiş şeklinde yorumlanmaktadır.

Akademik özgürlüğün gerekli olduğu neredeyse her kesimce ifade edilmekte fakat akademik özgürlüğün tanımı ve sınırları hakkında net bir uzlaşma bulunmamaktadır (Balyer, 2011; Seggie ve Gökbel, 2014). Akademik özgürlüğün ve özerkliğin sağlanmasında hesap verebilirlik, kalite güvencesi ve şeffaflık birer ön şart olarak kabul edilmektedir (Jarab, 2006). Bu yapıların sürekli ve birlikte olması aranmaktadır. Akademik özgürlük, yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyen ve görevlilerin araştırma ve çalışma yaptıkları bilim alanları içerisinde gerçeği arama ve bulma, konuları sınıf içinde tartışma, araştırma ve inceleme sonuçlarını yayımlama konularında tam özgürlükleri bulunmaktadır (American Association of University Professors [AAUP], 2015). Akademik özerklik, ilgili üniversitenin kurumsal yapısı, öğretim üyelerinin kişisel özellikleri, kişiler arası husumet, etik algıları, ideolojik farklılıkları vb. durumlar gibi tutum ve davranışlar ile yakından ilişkilidir (Aktan, 2008).

Akademik özerklik konusunda Karayalçın, (1988), Atatürk'ün direktifleri ile üniversite reformu ile ilgili önerilerde bulunmak üzere davet edilen İsviçreli akademisyen Malche'in; "...*Hiçbir mesele üniversite'nin istikbali için profesörlerin seçimi ve atanması kadar önemli değildir...*" şeklindeki ifadelerinin önemine dikkat çekmektedir. Akademik özgürlük, üniversite ve akademisyenlerin denetim dışı kalması veya keyfi davranması anlamına

gelmeyeceği gibi tüm akademisyen ve araştırmacıların akademik etik kurallarına, kamusal çıkarlara ve mevzuatın kendilerine ilişkin hükümlerine uygun davranmalarını gerektirmektedir (Gedikoğlu, 2013). Erdem'e göre (2013) Türkiye'de yükseköğretim kurumları yeterince akademik özerklik düzeyine ulaşamadığı gibi ilaveten "akademik özgünlük" sorununu da yaşadıklarını ileri sürmektedir.

Üniversite, bilimsel, tutarlı ve nitelikli bir eğitim sağlamak amacına yönelik olarak çeşitli ülkelerden 430 üniversite rektörü tarafından 1988 yılında Bolonya'da imzalanan «Magna Charta Universitatum» da önemle vurgulanan konulardan biri de "bilimsel araştırma ve etik" bağlamındadır. Akademisyenlerin çalışmalarını hiçbir etki altında kalmaksızın bilimsel sürece uygun ve objektif bir şekilde yürütebilmeleri bakımından çeşitli güç odaklarından bağımsız olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Magna Charta Universitatum, 1988).

Akademik özgürlük denildiğinde doğal olarak "akademik etik" de düşünülmelidir. Bilim insanları, yaptıkları çalışmalarda ve araştırmalarda etik dışı davranışlardan kaçınılmalıdırlar (Aydın, 2006; Karakütük, 2002).

Yükseköğretim kurumlarının idari özerkliği denildiğinde, üniversitelerin karar organlarının demokratik bir seçim ile oluşması, seçimle göreve gelmesi ve yönetim organlarının görevlerinin ifası sürecinde görevden alma, uzaklaştırma vb. müdahaleler karşısında hukuksal korumanın olduğu ya da yargı haklarının bulunduğu yapı anlaşılmaktadır (Erdem, 2013).

Gerçek bir idari özerkliğin varlığı için şu üç unsurun birlikte bulunması gerekmektedir (Tortop, 1982): a) Kesin karar alma yetkisi, b) Organların bağımsızlığı, c) Yeterli mali kaynaklara sahip olunması. Aktan (2008) ise idari özerkliğin üç unsurunu: a) Yönetim organlarının işbaşına gelme ve ayrılma şekillerinin düzenlenmesi, b) Yönetim organlarının serbestçe karar alabilmesi ve uygulayabilmesi c) Yönetime katılmada adalet ve eşitlik şeklinde ifade etmektedir.

Lima'da toplanan Dünya Üniversiteler Birliği (World Universities Service) 68. Genel Kurulunda eğitime dair önemli kararlar alınmıştır. Alınan kararlara göre yükseköğretim yönetimine ilişkin özerklik kavramından,

kurumsal işleyişleri, finansal işlemleri ve diğer konularda karar alma, politika oluşturma ve toplumun diğer tarafları karşısındaki bağımsızlığının anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır (Dünya Üniversiteler Servisi -DÜS, 2003; Toku, 2015).

### **Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden sırasıyla maksimum çeşitlilik örnekleme, tipik durum örnekleme yöntemi ve zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede, çalışılan probleme taraf olabilecek yükseköğretim kurumlarındaki yöneticilerin çeşitliliği maksimum derecede yansıtılmaya çalışılmaktadır. Katılımcılar, araştırma konusuna ilişkin bilgi sağlayabilecek birey veya durumların saptanmasında “bu konuda en çok bilgi sahibi kimlerdir?” ve “bu konuda kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” vb. sorulara cevapların verilmesiyle belirlenmiştir.

Çalışma grubunun tespitinde, Ortadoğu Teknik Üniversitesi tarafından akademik performans genel sıralamasında 2013-2014; 2014-2015 ve 2015-2016 dönemlerine ilişkin ilk onda yer alan devlet üniversiteleri arasından bünyesinde tıp fakültesi araştırma hastanesi bulunan; ayrıca 2015 yılı merkezi yönetim bütçesi sıralamasında da toplam bütçe büyüklüğü bakımından ilk on üniversite içinde yer almış olan biri teknik diğer ikisi normal statülü üç devlet üniversitesinde yöneticilik yapan/yapmış ve görüşme talebimizi kabul etmiş toplam 13 kişi; ayrıca yapılan görüşmeler sürecinde önerilen ve yükseköğretim konusunda çalışmaları bulunan geçmişte rektörlük, dekanlık, Milli Eğitim Bakanlığında genel müdürlük ve Bakan danışmanlığı yapmış öğretim üyelerinden 6 kişi ile birlikte toplam 19 kişi örneklem olarak belirlenmiştir.

Verilerin sağlıklı bir şekilde toplanması ve veri kaybının önlenmesi için katılımcıların da onayıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmada çözümlenen verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması sürecinde danışman desteğinden ve alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Katılımcılara ilişkin mesleki kıdem verileri ve yapılan görüşmelerin tarih, saat, süre ve yer bilgilerine ilişkin veriler Tablo’ 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Mesleki Kıdem ve Görüşmeye İlişkin Veriler

Katılımcı	Mesleki Kıdem (yıl)	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Görüşme Süresi(dak.)	Görüşme Yeri
R1	45	15/04/2015	12.13	19	Bürosunda
R2	32	03/03/2015	11.07	20	Makamında
R3	31	03/03/2015	10.31	32	Makamında
R4	30	03/03/2015	09.53	20	Makamında
R5	40	26/02/2015	12.15	44	Makamında
R6	50	16/04/2015	14.20	69	Kafede
R7	30	16/06/2015	17.15	23	Makamında
RY1	30	29/01/2015	11.02	74	Makamında
RY2	28	17/02/2015	17.15	46	Makamında
D1	30	04/03/2015	09.34	11	Makamında
D2	22	26/02/2015	10.28	21	Makamında
D3	33	26/02/2015	13.15	41	Makamında
D4	36	04/03/2015	08.39	19	Makamında
D5	17	18/02/2015	21.28	58	Evinde
D6	29	18/02/2015	16.45	57	Makamında
D7	16	30/04/2015	20.00	21	Makamında
EM1	27	17/02/2015	16.04	41	Makamında
EM2	33	26/02/2015	14.00	40	Makamında
EM3	18	30/04/2015	18.00	77	Makamında

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:



1. Üniversitede yöneticilerin hesap verebilirliğin sorumluluk boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? (Yöneticilerin, sorumluluk alanları nasıl belirlenmiştir?, Yöneticilerin yetki ve sorumluluklarının anlaşılabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?)
2. Üniversite yöneticilerinin, saydam ve hesap verebilir yönetim çerçevesinde yetki ve sorumluluklarının adil düzeyde dağıtımına ilişkin görüşleri nelerdir? (Yükseköğretim yönetiminde iş ya da görevlerin dengeli dağıtımına ilişkin 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun yeterliği üzerine görüşleri nelerdir?)
3. Üniversite yöneticilerinin, hesap verebilirliğin sağlama boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir? Üniversite yöneticileri, yetkilerini kullanırken öğrencilere ve topluma karşı sorumluluklarını nasıl değerlendirmektedirler?
4. Üniversite yönetiminde, bölüm ve fakülte kurul kararlarının üniversite yönetiminde alınan kararlara etkisi nasıldır?
5. Üniversitelerin eğitim hizmeti dışında değerlendirilen uğraşlarını, yönetimde saydamlık ve hesap verebilirlik bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?

### **Verilerin Analizi**

Bilgisayar ortamına taşınmış görüşme kayıtları toplanarak bilgisayar ortamında yazıya çevrilerek kaydedilmiştir. Katılımcılara ait görüşler derlenerek bir veri seti oluşturulmuştur. Metin dosyalarının doğru ve eksiksiz olması konusunda gerekli önlemler hassasiyetle alınarak metinlere son hali verilmiştir.

Elde edilen görüşme metinleri, araştırmanın amacı kapsamında korunmuş ve analiz edilmiştir. Katılımcılar tarafından araştırma konusunda verdikleri cevaplar ve yaptıkları değerlendirmeler, cevabın ana fikrini ve orijinal içeriğini muhafaza ederek araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Araştırmacının yansız olması, ön yargılardan uzak olması, elde edilen verilerin farklı kişiler tarafından da yorumlanması ve araştırmacının yorumlarını bu yorumlarla karşılaştırması ise ölçüm geçerliğini (inandırıcılık) artıran unsurlardır.

Araştırmada veriler analiz edilirken öncelikle belirli kavram veya kavram setlerinden yola çıkarak kodlamalar yapılmış, bu kodlar da bütüncül bir

yaklaşım ile belirli kategorilerde birleştirilmiş ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırması kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda üç ana temada toplanmıştır. Belirlenen ana temalar ve alt boyutları şöyledir.

Yükseköğretim yönetiminde,

- (a) Sorumluluk ve Yetki Kullanımı Boyutu
- (b) Bölüm ve Fakülte Kurul Kararlarının Üniversite Yönetiminde Alınan Kararlara Etkisi Alt Boyutu
- (c) Yetki Kullanımında 2547 sayılı Temel Yasanın Yeterliği Boyutu şeklindedir.

## **Bulgular ve Tartışma**

### **Sorumluluk ve yetki kullanımı boyutuna ilişkin bulgular**

Katılımcılara, yükseköğretim kurumlarında yöneticilik yaptıkları süreçte, “Sorumluluk alanlarının nasıl belirlendiği?”, “Sorumlulukların ifasında kullanılan yetkinin sınırlarının ve etkisinin ne oranda bilindiği?” ve “Yöneticilerin yetki ve sorumlulukları, esas ve usul bakımından ne oranda anlaşılmaktadır?” şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Katılımcıların, yöneltilen sorulara ilişkin özellikle, yetkinin kullanılmasında yaşanan belirsizlikler, mevzuatın farklı yorumlanması ve yöneticilerin yaşadıkları tereddütlerin yükseköğretimde kurumsallaşmayı olumsuz etkilediği şeklinde görüşler belirtilmiştir. Tablo 2’de bu duruma ilişkin veriler sunulmaktadır.

*Tablo 2. Üniversite Yöneticilerinin Sorumluluk Alanları*

Kategori	Kod	Sıklık (n)
Sorumluluk	2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu	R1, R2, R3, RY2, D3, D4, D5, D7, EM3, R7
	İhtiyaca karşılık verememe	R2, R6, D6, D7, EM3, R7
Yetki	Rektörün yetkileri	R1, EM3
Kullanımı	Yetki gaspı	D1, D5
	Bölümlerin yetkilerinin sınırlılığı	D2
Kullanımı	Kanunların sınırlayıcılığı	D7, EM3, R7
	Görev ve sorumluluklara yönelik ilgili yasaları yeterince bilememe	R5, D3, D5, EM1, EM3
Kullanımı	Mevzuatı farklı yorumlama	EM1, EM3
	Belirsizlik	D1, D2, D3, EM3, R7
Anlaşılabilirlik	Personel atama ve yükseltmedeki belirsizlikler	D2
	Mali harcamalardaki belirsizlikler	D2
Anlaşılabilirlik	Mevzuatı tamamen bilmenin güç olması ve uzun zaman alması	D3
	Sorumluluklar yerine getirilmediği zaman uygulanacak yaptırımlar	D4
Anlaşılabilirlik	Üniversitelerin misyonunu tanımlayamama	R7
	Kurumsallaşamama	D5

R1'e göre rektörlük makamı oldukça güçlü bir makamdır ve bu gücünü ilgili yasadan almaktadır. R2' de benzer şekilde, 2547 sayılı yasanın üniversite

yöneticilerinin sorumluluklarını açıkça belirttiğini ancak bu yasanın, üniversite sayısındaki artış ve gelişen ihtiyaçlarla birlikte üniversitelerin kendi iç yapılarının da son derece gelişmesi ve çeşitlenmesi nedeniyle artık sorumluluk ve yetki kullanımı düzenleyen mevzuatın işlevini yerine getiremediğini ifade etmektedir. R3, çok ayrıntılı olmasa da üniversite yöneticilerinin rol ve sorumluluklarının, ilgili yasa da belirtildiğini ileri sürmektedir.

D1, üniversite yöneticilerinin sorumluluklarının, bazı belirsizlikleri de içerdiğini, rektörlerin kimi zaman dekanların yetkileri gasp ettiklerini ifade etmiştir. D2, genel olarak üniversite yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının açıkça belirtildiğini, ancak personel atama ve yükseltme ile mali konuların daha da belirgin hale getirilebileceğini ifade etmektedir. D5 de benzer şekilde görev ve sorumlulukların açıkça belirtildiğini, kurumsallaşma sorunu yaşanan yerlerde bu görev ve sorumluluklar konusunda bazı anlaşmazlıkların yaşanabileceğini ifade etmektedir. D7, üniversite yöneticilerinin sorumluluklarının kanunlarla belirlendiğini, ancak bu hukuk sisteminin üniversite yöneticilerinin yetki kullanımını sınırladığını ifade etmektedir.

EM1, üniversite yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemelerin yeterince açık ve anlaşılır olmadığını, yorum farklılıkları oluştuğunu, bu durumun da üniversitelerde kötü yönetime yol açabildiğini ifade etmektedir. EM2 ise D3 ile benzer görüşler paylaşmıştır. Bazı katılımcıların, üniversite yöneticilerinin sorumluluklarının açıklığına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

*R1: 2547 sayılı yasa rektöre çok yetki veriyor... Eğer YÖK'ün verdiği tüm yetkiyi kullanırsanız çok yoğun olursunuz, üniversiteyi yönetemezsiniz... Rektörlük, çok güçlü bir makamdır. D1: Anlaşılabilirlik açısından belirsizlikler var. Rektörler, dekanların yetkilerini gasp etmeye çalışıyor. Bu da dekanın direncine göre değişiyor. Belirli yetkilerin kullanımında sorunlar var. EM1: Bazı sorunlar var, çok net değil yöneticileri sorumlulukları konusunda yeterince bilgi sahibi değiller. Bir enstitü müdürü, dekan, bölüm başkanı neler yapabilir neleri yapamaz herkes bunu neden anlamıyor. Herkes farklı yorumluyor bu durumda da üniversite kötü yönetilmesi ne neden oluyor.*

Üniversite yöneticilerinin sorumluluk alanlarının açıklığı konusunda araştırma sonuçları “sorumluluk”, “yetki kullanımı” ve “anlaşılabilirlik” kategorilerinde, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu’nda üniversite yöneticilerinin sorumluluk alanlarının belirtildiği sıklıkla ifade edilen görüş olmuştur. Fakat verilen yetkinin yerinde ve doğru kullanımına ilişkin sıkıntılar yaşandığı belirtilmektedir. Yükseköğretim yönetimine ilişkin mevcut sistemin aşırı merkeziyetçi olması ve bu durumun üniversiteler arasında farklılaşmaya engel teşkil etmesi, üniversitelerde YÖK başkanı ve rektörlerin, tek söz sahibi durumuna gelmiş olması ve Türk yükseköğretiminde tutarlı bir yükseköğretim politikasının istenilen düzeyde olmaması vb. konular geniş bir kitle tarafından yoğun olarak dillendirilmekte ve konuya ilişkin reform beklentisi olduğu yönündeki (Aytaç vd., 2001; Gürüz vd., 1994; Küçükcan ve Gür, 2009; Marangoz, 2004; Karayalçın, 1988; YÖK, 2000) literatür verileri ile araştırma bulguları desteklenmektedir.

### **Bölüm ve fakülte kurul kararlarının üniversite yönetiminde alınan kararlara etki boyutuna ilişkin bulgular**

Yükseköğretim kurumları çeşitli fakülte, bölüm ya da birimlerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla farklı birimler tarafından alınan kararlar idari bir sürece göre şekillendirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarında yöneticilik yapan katılımcılara, yönetim sürecinde nihai düzeyde alınan kararlarda, “Bölüm başkanları, fakülte dekanları, rektör yardımcıları ve rektörler aldıkları kararlarda birlikte çalıştıkları kişilere, paydaşlarının talep ve görüşlerine ne oranda değer vermektedir? Karar sürecinde demokratik katılım ve saydamlık ne oranda göz önüne alınmaktadır? Bölüm ve fakülte kurul kararları, üniversite yönetimince ne kadar önemsenmektedir?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların, yöneltilen sorulara ilişkin verdikleri cevaplar ve değerlendirmeler betimsel analiz sonucu alt kategori ve kodlar altında çözümlenmeler yapılarak verilmiştir.

Bu boyutta katılımcılar değerlendirmelerini “demokratik katılım” ve “şeffaf yönetim” kategorilerinde yapmışlardır. Alt boyuta ilişkin demokratik katılım kategorisinde, kurul kararlarının sınırlılığı ve kurul kararlarının yeterince dikkate alınmaması hususları tartışılmaktadır. Şeffaf yönetim kategorisinde ise kurulların işlevselliğinin tartışıldığı ve özellikle de rektörlerin nihai karara etkisi üzerinde durulmuştur. Bölüm ve fakülte

kurul kararlarının üniversite yönetiminde alınan kararlara etki düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

*Tablo 3. Bölüm ve Fakülte Kurul Kararlarının Üniversite Yönetiminde Alınan Kararlara Etki Düzeyi*

Kategori	Kod	Sıklık (n)
Demokratik Katılım	Kurul kararlarının sınırlılığı	R1, D2, D4, EM3
	Kurul kararların dikkate alınması	R2, D3, D6, D7
Şeffaf Yönetim	Rektörün nihai karara etkisi	R3, R5, RY2, D1, D4, R7
	Kurulların işlevselliğini yitirmesi	R5, RY2, EM1, EM3

Tablo 3 incelendiğinde, bölüm ve fakülte kurul kararlarının üniversite yönetiminde alınan kararlara etki düzeyine ilişkin üniversite yöneticilerinin görüşlerinin “demokratik katılım” ve “şeffaflık” kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Üniversite yöneticileri görüşlerine göre, üniversite yönetimi açısından “bölüm ve fakülte kurul kararlarının dikkate alındığı (n=4)”, “rektörün nihai kararlarda etkili olduğu (n=6)”, “kurulların işlevselliğini yitirdiği” ve “kurul kararlarının sınırlı düzeyde etkili olduğu” fikri vurgulanmaktadır. Sekiz yıllık görevi boyunca bölüm ve fakülte kararlarını öneri niteliğinde değerlendirdiğini ifade eden R1, karar alma sürecinde rektörlük makamının çok güçlü olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan R5 ise, öğretim elemanı alımında ve diğer işlemlerde bazı üniversitelerin rektörlerinin çok etkin olduğunu vurgulamıştır. Ancak bu durumun doğru olmadığını belirterek öğretim elemanı alımında en doğru yaklaşımın, alan uzmanlığı sebebiyle bölümün fikirlerinin dikkate alınması gerektiği şeklinde görüşler öne sürmüştür.

D4, fakültede alınan kararların senatoda veya üniversite yönetim kurulunda rektörün istekleri doğrultusunda değiştirildiğini ve yeniden düzenlendiğini görüyoruz şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşleri destekler nitelikte R3, birçok rektörün fakülte kararlarını hiçe sayarak işlemleri gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

*R3, Aslında 2547 o kadar açık ve net ki birçok rektör fakülte kararları ve senato kararlarını hiçe sayar yapacağı işlemleri kendileri takdir eder ve alınacak kararlarla ilgili yönlendirmeler de bulunurlar; aslında mevzuat öyle demese de rektör kendine göre uygular. Rektör dediğim dedik çaldığım düdüğ der, mesela YÖK Denetleme Kurulu hangi rektörü görevden aldı hiç duymayız. Mesela bunlardan hiç mi hata yapan olmuyor hesap verebilirlik kapsamında üniversiteler, kesinlikle yeterince şeffaf değildir.*

Üniversite yönetimlerinin, fakülte ve bölüm kararlarını dikkate aldığını ifade eden D2, fakülte ve bölümlerin uzmanlık alanlarıyla ilgili durumlarda fikirlerinin değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Bu görüş doğrultusunda D3 ise, aşağıdaki ifadelerle bu durumu açıklamıştır:

Üniversitede en büyük kurul akademik olarak yönetim kuruludur. Kurul, idari işlere bakar ama fakülte kurulu kararları dikkate alınır, alınmalıdır. Öğretim elemanı olacak kişi (örneğin rektör), bölümün üyesi bir akademisyen değilse o bölüm başkanının görüşüne önem veririz o alanın uzmanının görüşü önemlidir bölümü genel görüşme kararı esas alınır fakat mevzuata bakarsanız rektörün yetkisi vardır.

Fakülte ve bölüm kurullarının işlevselliğini yitirdiğini belirten EM1, öğretim elemanı istihdamı, bilim dallarının kurulması ve diğer işlemlerle ilgili alınacak kararlarda üst yönetimin istekleri doğrultusunda kararların çıktığını ifade etmiştir.

Rektörün çok fazla gücü olduğunu söyleyen R7, görüşlerine şu şekilde devam etmiştir: *“rektörlerin kestiği kestik, astığı astık, padişahlar gibi ülkeyi yönetiyorlar. Bence öğretim elemanı istihdamı kararlarının üniversitenin üzerinde bir kurul ya da heyet tarafından verilmesi gerekir. Bu YÖK olabilir, mütevelli heyeti olabilir. Yetkinin rektörden, dekana verilmesi lazım, rektörün her şeye karışmaması; dekanın bile bölüm başkanının yönetimine karışmaması lazım, ben bile karışmıyorum. Buradaki kararlara, örneğin öğretim elemanı alım kararlarına bölüm başkanlıkları; ne kadar yeni bölüm veya fakültenin kurulmasına senatonun karar vermesi lazım. Senato kararları veto etmemesi lazım rektörün, rektörün yetkilerinin çok fazla olduğunu düşünüyorum.”*

Bazı katılımcıların bölüm ve fakülte kurul kararlarının üniversite yönetiminde alınan kararlara etki düzeyine ilişkin görüşleri şu şekildedir: D7: *Genelde üniversite yönetimleri, fakülte kararlarına itiraz etmiyor en azından bende böyle... Yasalar böyle zaten kaynağınız yoksa ve öğretim üyesi başka yerden kaynak bulmuş ise ve gitmek istiyorsa görevlendirme çıkarmak durumundasınız... Yani kaynak sağlamıyorsanız ve kaynağı kullanılmıyor sizin bu kişi üzerinde denetim kurmanız mümkün değil.* D1: *Hiç sormuyor. Özellikle de öğretim üyesi alacağı zaman hiç sormuyor.* RY2: *Öncelikle yönetim demokratik bir anlayışa sahip olmalı diyorsunuz fakat alt birimlerden gelen kararları senato ve yönetim kurulunda revize etmemeli ve bölüm kararlarını dikkate almalısınız.*

Bölüm ve fakülte kurul kararlarının üniversite yönetiminde alınan kararlara etkisi bağlamında, kurul kararlarının sınırlı olduğu ve yeterince dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çengel'e (2012) göre yükseköğretimde yapı ve işleyişin yeterince şeffaf olmadığı belirtilmiştir. Bir fakülteye kimin dekan atanacağı, hangi bölümlerin açılacağı gibi konularda yetki ve kararın çoğu zaman farklı kişilerce verildiği belirtilmektedir. Öz-Alp'in (1995) yaptığı araştırmada hükümetlerin, üniversitelerin çalışmalarına kısmen müdahale niteliği içeren kararlar almaları, üniversite yönetim kurullarında ayrıntılı olarak tartışılması gereken bazı konuların yeterince tartışılmamasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. O'na göre üniversitelerde rektör adaylığı sürecinde, liyakat ve ehliyetin ihmal edilmesine kadro dağıtım ve diğer bazı tutumların sergilenmektedir.

Günay ve Kılıç (2011) ise üniversite yönetiminde rektörlerin çok belirleyici oldukları ve kararlarından dolayı neredeyse hiç kimseye karşı hesap verebilir olmamalarının bu durumda etkili olduğunu belirtmektedir. Genel olarak "yükseköğretim yönetiminde sorumluluk, yetki kullanımı ve karar süreci" ana temasına ilişkin yükseköğretim yöneticilerinin görüşleri kuramsal açıklamalarla önemli ölçüde örtüşmektedir. Özellikle "sorumluluk ve yetki kullanımı", "karar süreci" alt boyutlarına daha fazla vurgu yapılması bu alt boyutların son yıllarda literatürde sıkça kullanılması, temel yasa olan 2547 sayılı kanun yerine yeni bir yasal çerçeve oluşturulması çalışmalarının yapılması ve yükseköğretim kurumlarında yaşanan çeşitli sorunların daha çok konuşulması ile ilişkilendirilebilir.



2547 sayılı Kanun ve ilgili diğer düzenlemelerin 1980 askeri darbesi sonrasında şekillenmesi ve merkezi otoriter bakış açısının yükseköğretim kurumları üzerinde adeta dar gelen bir elbise misali vücudu rahatsız ettiği düşünülmektedir. Yükseköğretim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesince, yükseköğretim yönetim sisteminde saydam ve hesap verebilirlik için belirli öneriler ortaya çıkarılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, bu çalışma kapsamında yükseköğretim yönetim mekanizmasında saydam ve hesap verebilir bir yapının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin belirli önerilerin ön plana çıktığı söylenebilir. Fakat tüm katılımcıların neredeyse görüş birliğinde olduğu konu olarak mevcut yükseköğretim yönetim yapısının saydamlık ve hesap verebilirlik düzeyinin yetersiz olduğudur.

#### **Yetki kullanımında temel yasanın yeterliği boyutuna ilişkin bulgular**

Katılımcılara, yükseköğretim kurumlarında yöneticilik yaptıkları süreçte, “sorumlulukların ifasında kullanılan yetkinin dayanağının yeterliliği hakkında düşünceleri”, “üniversite yönetiminin, demokratik ve adil bir yönetim olması/olabilmesi bakımından 2547 sayılı yasayı nasıl değerlendiriyorsunuz” ve üniversitelerin topluma karşı hesap verebilir ve saydam olmaları bakımından “nitelikli nesiller yetiştirmesi bakımından üniversiteye mevzuat temeli oluşturan 2547 sayılı kanunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Bu boyuttaki bilgiler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Yönetiminde 2547 Sayılı Kanunun Yeterliği

Kategori	Kod	Sıklık (n)
Demokratik ve Adil Bir Yönetim	Rektöre verilen fazla yetki	R1, R5
	Kanunu yorumlamada iyi niyet	R3
	Kanunların sınırlayıcılığı	D3, D4, EM2, EM3
	Demokratik bir yönetim anlayışını yansıtmaması	RY2, D2, EM1, EM2, EM3, R7
	Demokratik ve adil bir yönetimin kanunlara ihtiyaç olmadan da sağlanabilmesi	D3
Nitelikli Nesiller Yetiştirmek	İhtiyaca karşılık vermeme	R2, R3, R4, R6, R7, RY2, D1, D2, D5, EM1, D7, EM3, R7
	Beklentileri karşılamama	R2, R3, R4, R6, R7, RY2, D1, D2, D5, EM1, D7, EM3, R7
	Yasaya bağlı olmaktan ziyade bir kişilik sorunu olması	R5

1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı kanunda, üniversite yönetimi şu anda olduğu gibi senato, üniversite yönetim kurulu ve rektörden oluşturulmuştur. Fakat senato ve üniversite kurulu karar alıcı, rektör ise uygulayıcı konumda tutulmuştur. 2547 sayılı kanunda ise rektörün, üniversite yönetimindeki

ağırlığını artırmış ve daha güçlü hale getirmiştir. Mevcut yapı dâhilinde rektörlerin üniversitenin öğretim üyelerinden oluşan kurulları dikkate alıp almaması kendi keyfiyetine kalmış gibi görünmektedir. O nedenle üniversite yönetimi ve rektör, mevcut sisteme binaen şeffaflık, hesap verebilirlik, toplumsal taleplere duyarlık gibi beklentilere cevap vermesini zorlayan bir yapı bulunmamaktadır (Kurt, 2015).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun “demokratik ve adil bir yönetim” ile “nitelikli nesiller yetiştirme” kategorilerinde, rektörlere verilen yetkinin fazlalığı, kanunları yorumlamada iyi niyetli bir yaklaşımın gerekliliği, kanunun sınırlayıcı yönünün olduğu ve demokratik bir yönetim anlayışını yansıtmadığı, demokratik ve adil bir yönetimin kanunlara ihtiyaç duyulmadan da uygulanabileceği görüşleri dile getirilmiştir. 2547 sayılı Kanunun 13. maddesinin son fıkrasında “...Üniversitenin ve bağlı birimlerinin... gerektiği zaman... takip ve kontrolünde... *birinci derecede yetkili ve sorumludur...*” hükmü ile rektörlere hemen hemen her konuda birinci derece yetki ve sorumluluk verildiğinden dolayı üniversite kurullarının, rektörün gücünü dengeleyen ve / veya rektörü denetleyen bir yapı olmaktan çok uzak olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de üniversitelerin yönetimine ilişkin tartışmalar çoğu zaman YÖK karşıtlığı ve rektör seçimleri boyutlarında sınırlı kalmıştır (Kurt, 2014).

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite yönetiminde 2547 sayılı kanunun yeterliğine ilişkin üniversite yöneticilerinin görüşlerinin “demokratik ve adil bir yönetim”, “nitelikli nesiller yetiştirmek” ve “teknolojiyi iyileştirmek” kategorilerinde toplandığı görülmektedir. 2547 sayılı kanunun “demokratik bir yönetim anlayışını yansıtmadığı (n=6)”, “üniversiteleri sınırlayıcı bir yönünün olduğu (n=4)” ve “rektöre fazla yetki verdiği” görüşleri demokratik ve adil bir yönetim kategorisinde ele alınan kodlar olmuştur. R1, ilgili yasanın rektörlere çok fazla yetki verdiğini, üniversiteler adına her şeyin rektörlerden beklendiğini, oysa üniversitelerde farklı görüşleri dikkate alan, şeffaf bir anlayışın önemli olduğunu ifade etmiştir. R2, 25 üniversiteye göre hazırlayan ilgili yasanın mevcut durumda var olan 193 üniversitenin ihtiyacına karşılık veremediğini, sorumlulukların mutlaka gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. R6, R2 ile benzer bir görüş belirtmiş, ilgili yasanın üniversitelerin bugünkü ihtiyaçlarına karşılık veremediğini aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

*2547 sayılı kanun, 1980'li yıllarda askeri darbe dönemi bakış açısı ile oluşturulmuştur. O nedenle bu yasa günümüzde vücuda dar gelmektedir. Kanunda üniversite yöneticilerinin sorumlulukları ve yetkileri belirtilmiştir, fakat anlaşılabilirliği biraz geridedir. Rektörlük atama sistemi başta olmak üzere üniversitelerdeki yapıyı yeniden ele almak lazım.*

D3, demokratik ve adil bir yönetim bağlamında yasalardan daha çok kişisel tutum ve davranışların daha belirleyici olduğunu ifade etmiştir. EM2 ise, ilgili kanunun üniversiteleri sınırlayıcı yönü üzerinde durmuş, üniversite özerkliğine aşağıdaki ifadelerle vurgu yapmıştır:

Geleneksel kamu yönetimi bürokrasi anlayışı, bileşik kaplar olgusunda olduğu gibi kamu üniversitelerinde de verimsizliği, kaynakların etkin ve verimli kullanılamaması gibi nedenler kamu yönetimi anlayışında ciddi bir arayışa neden olmuştur (Başbakanlık, 2003; Dikmen, 2003; Eryılmaz, 2011; Hughes, 2014; Özer, 2005). Kamu hizmeti talebinin artması, kamu görevlerinin ve kamu hizmetlerinin nitelik ve muhtevasına yönelik genişlemelerin olması, toplumsal ihtiyaç ve koşullarda meydana gelen değişiklikler tüm kurumlarda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da yöneticilere verilen yetki, görev ve sorumlulukların yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır (Aykaç, Yayman ve Özer, 2003). Yılmaz ve Kesik (2010), 5018 ile 2547 sayılı kanunların ve hemen hemen her üniversitede kurulan döner sermaye işletmelerinin mevzuatının, yükseköğretim sisteminin ihtiyaç duyduğu özellikle ve anlaşılabilirlikte olmadığını belirtmişlerdir.

Çeşitli akademik çevrelerce YÖK'ün ve üniversite yönetimine ilişkin yetkilerin yeniden belirlenmesi ve ayrıca YÖK'ün sadece üst bir koordinasyon birimi olması yönünde görüş ve öneriler, kamuoyu ile paylaşılmıştır (Çelik ve Gür, 2014; Batirel, Durman, Ergüder, Eriş, Eşme, Öztürk, Soysal, Şenatarlar & Uğur, 2014; World Bank, 2007; Gür ve Çelik, 2011; TÜSİAD, 2003; YÖK, 2007; Kavak, 2011; ODTÜ, 2013; OECD, 2012). Yükseköğretim hizmetinin kalitesi ve nitelik sorunları üzerine yapılan çalışmalar daha azınlıkta kalmıştır (YÖK, 2014). Fakat literatürde konuya ilişkin sınırlı araştırmalara göre 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda da öngörülen yönetsel yapılanmada merkezîyetçi bir yapının hâkim olduğu, rektörün yetki bakımından çok güçlü olduğu vurgulanmaktadır (Çalık ve Süzen, 2013; Ekinci, 199; Kılıç, 2012).

## **Sonuç**

Yapılan araştırmalar sonucunda 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun, üniversitelerin ihtiyaçlarına yeterince cevap vermediği, bu bağlamda yükseköğretim yöneticilerinin sorumluluklarını yeterince yerine getirmedikleri, hatta daha da önemlisi sorumlulukların ifasının aranmaması, yeterince hesap verebilir bir mekanizmanın bulunmaması durumuyla karşı karşıya bırakmaktadır.

Üniversite yönetiminde 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun askeri bir darbe sonrasında merkezi ve esnek olmayan bir yaklaşımla düzenlenen temel yasanın, demokratik ve adil bir yönetim bağlamında incelendiğinde, rektörlere verilen yetkinin fazlalığı, kanunları yorumlamada iyi niyetli bir yaklaşımın gerekliliği, kanunun sınırlayıcı yönünün olduğu anlaşılmaktadır. Rektörlerin yetkilerinin fazla olduğu, üniversite yöneticilerinin zaman zaman birbirlerinin yetkilerini gasp edebildiği, bölümlerin sınırlı yetkilerinin olduğu ve kanunların yetki kullanımını sınırladığı anlaşılmaktadır.

Diğer yandan belirtmek gerekir ki demokratik bir yönetim anlayışı, kanunlara ihtiyaç duyulmadan da uygulanabileceği görüşü kabul edilmektedir. Fakat genele hakim olan yönetim anlayışı, nitelikli nesiller yetiştirmek bağlamında, 2547 sayılı Kanunun ihtiyaçlara yeterince karşılık vermediği, adil, saydam ve hesap verebilir yönetimin tesisi bakımından beklentileri karşılamaktan uzak olan mevcut yasanın ve yükseköğretim yönetim anlayışının köklü bir reform ihtiyacının ve beklentisinin olduğu aşıkardır.

## KAYNAKÇA

- AAUP, (1970). *1940 Statement of principles on academic freedom and tenure. Akademik özgürlük ve görev süresi esasları 1940 beyanı*. 17/06/2015 tarihinde <http://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure#B3> adresinden erişilmiştir.
- Acar, M. (2013). Eğitimde hesap verebilirlik. Özdemir, S. (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Kuram Ve Uygulama* içinde. (381-410) Ankara: PegemA.
- Aktan, C. (2008). Akademik özerklik. 23.03.2015 tarihinde [http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm#\\_edn5](http://www.canaktan.org/egitim/universite-reform/aka-ozerklik.htm#_edn5) adresinden erişilmiştir.
- Arap, K. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(01), 001-029.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. (2. Baskı). Ankara: PegemA.
- Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N. ve Keser, A. (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2003). Türkiye'de idari reform hareketlerinin eleştirel bir tahlili. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. C.5, S.2, (158).
- Aypay, A. (2015). *Türkiye'de Yükseköğretim Alanı, Kapsamı ve Politikası*. (Edt.) Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay, A., (2003). Yükseköğretimin yeniden yapılandırılması: Sosyo ekonomik ve politik çevrelerin üniversitelerde kurumsal adaptasyona etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(2), 194-213. Ankara: PegemA.
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Turkey. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Barker, J.M. (1951). *Türkiye ekonomisi kalkınma programı için tahli ve tavsiyeler* (Barker Misyonu Raporu). Washington D.C.: Milletlerarası İmar ve Kalkınma Bankası.
- Başbakanlık. (2003). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma, değişimin yönetimi için yönetimde değişim*, 1 (2) Ankara: T.C. Başbakanlık.
- Batirel, Ö.F., Durman, M., Ergüder, Ü., Eriş, A., Eşme, İ., Öztürk, R., Soysal, A., Şenatalar, B. ve Uğur, A. (2014). *Yükseköğretimin yeniden*

- yapılandırılması kapsamında dikkate alınması gereken temel ilkeler ve yaklaşımlar.* (19 Haziran 2014 Basın Bildirisi). İstanbul.
- Çalık, T. ve Süzen Z. B. (2013). Avrupa üniversiteler birliği kurumsal değerlendirme raporlarında yer alan tespitler ve öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine katılım düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 3(3), 355-390.
- Çelik, Z. ve Gür, B. S. (2014). Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi ve üniversite özerkliği: Küresel eğilimler ve Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1) 18-27.
- Çengel, Y. (2012). Üniversitelerde yeni bir yönetim modeli, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar* (UYK-2011: 27-29 Mayıs 2011, İstanbul). (2),1567-1575 Ankara: YÖK.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu.* Ankara.20/06/2014 tarihinde .<http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik550.pdf> E.T adresinden erişilmiştir.
- Dikmen, A. A. (2003). Kamu yönetimi temel kanunu taslağı hakkında sorularveyanıtlar.Kamuyönetimireformuincelemeleri: Mülkiye'den perspektifler *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Özel Sayı*, No.59 17/05/2015 tarihinde<http://yonetimbilimi.politics.ankara.edu.tr/files/2013/09/Ozelsayi1.pdf>. adresinden erişilmiştir.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi, Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bir Bakış*, Ankara: Meteksan.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi.* Ankara: Meteksan.
- DÜS, (2003). Dünya Üniversiteler Servisi (DÜS). *Lima Bildirgesi, Akademik özgürlük ve yükseköğretim kurumlarının özerkliği*, 10/06/2015 tarihinde <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/36/54>. adresinden erişilmiştir.
- Ekinci, C. E. (2009). Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci harcama ve maliyetleri. *Eğitim ve Bilim.* 34(154).
- Erbaş, H. (2008). Üniversitelerin dönüştürülmesi sürecinde kalite geliştirme aracı olarak yurtdışı yayın ve sonuçları, *Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz* (Editorial) Ankara: Eğitim Sen.
- Erdem, A. R. (2013). Üniversite özerkliği: Mali, akademik ve yönetsel açıdan yaklaşım, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 7-107.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T., ve Vardar, Ö. (2009). *Neden Yeni*

- Bir Yüksek Öğretim Vizyonu. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.* 01/06/2015 tarihinde <http://ipc.sabanciuniv.edu/publication/neden-yeni-bir-yukse-ogretim-vizyonu/adresinden> erişilmiştir.
- Eryılmaz, B. (2011). *Kamu Yönetimi*, 4. Bas. Ankara: Okutan.
- Erkut, E. (2014). *Türkiye’de girişimcilik ve üniversiteler*, 20/06/2015. Tarihinde <http://www.erhanerkut.com/> adresinden erişilmiştir.
- European University Association (2007). *The Lisbon Declaration Europe’s Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*, Bükresel.18/06/20015 tarihinde [.http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/newsletter/Lisbon\\_declaration.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Lisbon_declaration.pdf). adresinden erişilmiştir.
- EUA, (2009). *Europe’s Universities Lack ‘Genuine Autonomy’ From State Control – EUA Report*. 10/06/2015 tarihinde <http://www.eua.be/Libraries/Press/pressreleaseautonomy.sflb.ashx>adresinden erişilmiştir.
- Feyzioğlu, B. N. (1981). Üniversite özerkliği. *Maliye Araştırma Merkezi Konferansları*, (28), 127-133.
- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 179-183.
- Günay, D. (2011). 1933’den Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-1. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1(3), 113-121.
- Günay, D. ve Kılıç, M. (2012). Yükseköğretimin Küresel İnşası, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011: 27-29 Mayıs 2011, İstanbul)*. 3. (XVI), 2504-2509, Ankara: YÖK.
- Gürüz, K. (2008). *21. Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi*. Türkiye İş Bankası.
- Gürüz, K., Suhubi, E., Sengör, A.M.C., Türker, K. ve Yurtsever, E. (1994). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji*. İstanbul: TÜSİAD.
- Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2011). *YÖK’ün 30 yılı*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (Rapor No 4).
- Hirsch, E. (1950). Dünya üniversiteleri ve Türkiye’de üniversitelerin gelişmesi (World universities and the development of universities in Turkey). Cilt 1, Yay. Nu: 211. 2. Baskı Tarihi: 1988. Ankara: Ankara Üniversitesi.



- Hughes, O. E. (2014). *Kamu İşletmeciliği ve Yönetimi*. Çev: Buğra Kalkan, Bahadır Akın ve Şeyma Akın, Ankara: BingBang.
- Jarab, J. (2006). *Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği, Avrupa Konseyi Parlamento Kurulu Raporu*, 20/06/2015 tarihinde <http://int.kocaeli.edu.tr/dosyalar/akademikozgurulukveuniversiteozerkligi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı, (2013). (6 Temmuz 2013 tarihli ve 28699 Mükerrer Sayılı Resmi Gazete) 10. Kalkınma Planı
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme (Lisansüstü öğretimin planlanması)* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı.
- Karayalçın, Y. (1988). Lisans-Üstü Eğitim, Yükseköğretimde Değişmeler, *Türk Eğitim Derneği XII. Eğitim Toplantısı* (17-18 Kasım 1988), Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi Nu: XII, Ankara: TED.
- Karayalçın, Y. (1965). *Meseleler ve Görüşler*, Kültür-Eğitim-Üniversite-Siyaset-Hukuk. 1965/VIII. Ankara: Ajans-Türk.
- Karayalçın, Y. (1964). Üniversitelerin idare ve murakabesi-mukayeseli bir inceleme. Ankara: Ajans-Türk.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: eğitim sistemine bakış*. Türk Sanayici ve İşadamları Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. Yayın no: TÜSİAD-T/2010/11/506, ISBN: 978-9944-405-62-1, İstanbul.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde büyüme: yakın geçmişe bakış ve uzun vadeli (2010-2050) büyüme projeksiyonları. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 95-102.
- Kavuncu, O. (2010). 12 Eylül döneminde üniversiteler. *Türk Yurdu*, 277(99).
- Kayalidere, G. ve Özcan, P. M. (2014). Bütçe saydamlığı ve ekonomik özgürlüğün yolsuzluk üzerindeki etkisi. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 28(2). Erzurum.
- Kılıç, M. (2012). Teorik kurgusu ve paradigmatik **yönelimi açısından yükseköğretim yasa tasarısı**, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3).
- Korkut, H. (1984). *Türk Üniversiteleri ve üniversite araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Korkut, H. (1993). Demokratik Üniversite. *Amme İdaresi Dergisi*. 26(2), Ankara: TODAİ.
- Kurt, T. (2014). Türkiye'de yükseköğretim yönetiminde değişen reform politikaları. *Kamuda Sosyal Politika*, 8(29), s.86-96. Ankara:

- Memur-Sen.
- Kurt, T. (2015). *Yükseköğretimin Yönetiminde Yönetici Kurullar*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yay. (Baskıda).
- Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2010). *Türkiye’de yükseköğretimde karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Küçükcan, T. ve Gür, B.S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Magna Charta Universitatum, (1988). *Bologna, Italy*. 20/06/2015. Tarihinde [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna\\_carta\\_univ\\_.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf). adresinden erişilmiştir.
- Marangoz, C. (2004). *Nasıl Bir Üniversite*, (Ed.) Coşkun Can Aktan Çağdaş Üniversite Üzerine Düşünceler, İstanbul: Değişim.
- Malche, A. (1939). İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor, Maarif Vekilliği, Ana Programa Hazırlıklar Seri: B, No:5 İstanbul: Devlet Basımevi.
- ODTÜ. (2013). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Senatosu’nun “Yükseköğretim Kanun Taslağı” hakkında görüşü. *Eğitim Bilim Toplum*, 11(42), 185-220.
- OECD, (2012). *Organization for Economic Co-operation. Education At a Glance*. 19/05/2015. [http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özçelik, S. (1966). Anayasamız Muvacehesinde Üniversite Muhtariyeti (Özerkliği) Mes’esi. İstanbul: *Hukuk Fakültesi Mescmuası*. 20/07/2015 tarihinde Ulakbim.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Özer, M. A., (2005). *Günümüzün Yükselen Değeri Yeni Kamu Yönetimi*. *Sayıştay Dergisi*. Sayı. 59. Ankara: Sayıştay.
- Öztürk, S. (2006). Üniversite özerkliği ve göstergeleri üzerine bir Değerlendirme, *Bilim Eğitim ve Toplum*, 4(16), 114-145.
- Öz-Alp, S. (1995). Türkiye’de üniversitelerin yönetiminde ve organizasyonunda karşılaşılan sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 29-46.
- Özmen, F., Aküzüm, C. ve Aküzüm, L. (2012). Hesap verme Yükümlülüğüne Dayalı Özerk Üniversite Yönetimi, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar* (UYK-2011: 27-29 Mayıs 2011, İstanbul). 2. Cilt. Bölüm XVI, Sayfa 1619-1628, Ankara: YÖK Yay.
- Özer, M., Gür, B.S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite*

- Güvencesi*. Ankara: Set.
- Rosovsky, H. (2003). *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor*. (16. basım). Ankara: TÜBİTAK.
- Sak, H. (2013). *Geçmişten Bugüne Türkiye’de Üniversite ve Devlet*. Ankara: Sage
- Seggi F.N. ve Gökbel V. (2014). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Akademik Özgürlük*. Yay. Nu: Analiz 98. Ankara: SETA.
- Selvitopu, A., Taş, A. ve Bora, V. (2015). Ortaöğretim öğrencilerine kazandırılması gereken değerlere ilişkin velilerin okuldan beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 979-994.
- Süzen, Z.B. (2011). *Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı’na katılan Ankara’daki üniversitelerin kurumsal değerlendirme*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yüksek öğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*. 07, 5. 30/06/2015 tarihinde <http://erc.metu.edu/menu/series07/0705.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, H. (1999). “The Turkish higher education system in the 1990s”. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(2), 133-153.
- Terzioğlu, T. (2003). Özerkliği Doğru Tartışmak, Radikal Gazetesi (26 Eylül 2003).
- Tortop, N. (1982). “Özerklik Kavramının Anlam ve Önemi”, İller ve Belediyeler, (38) s. 443-444. Ankara: Türkiye Belediyeler Birliği.
- Toku, N. (2015). Akademik Özgürlük Türkiye’ye Lazım Değil mi?, 11/11/2015 tarihinde <http://www.nesettoku.com/?p=324> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSİAD] (2003). *Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Temel İlkeler*. İstanbul: TÜSİAD.
- Yağcıoğlu, S., Özkök, E., Üner, O. ve Altuntaş, Ö. (2008). Duvarları Yıkarak: Üniversiteler Toplumla Nasıl Buluşur? (Editorial) *Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz*. Ankara: Eğitim Sen.
- Yavuz, M. (2012). *Yükseköğretim yönetiminde dönüşüm ve Türkiye için alternatif yönetim modeli önerisi*. (Uzmanlık Tezi). Kalkınma Bakanlığı Yay. Num:2837. Ankara

- Yılmaz, H. ve Kesik, A. (2010). Yükseköğretimde yönetsel yapı ve mali konular: Türkiye’de yükseköğretimde yönetsel etkinliği artırmaya yönelik bir model önerisi. *Maliye Dergisi*, 158(1), 124-163.
- Yükseköğretim Kurulu, (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu (2000). *21. Yüzyılda Türk Üniversiteleri*. Ankara: Başbakanlık.
- Yükseköğretim Kurulu, (2014). *Büyüme, Kalite Ve Uluslararasılaşma: Yükseköğretim İçin Yıl Haritası*. Ankara: YÖK.
- World Bank. (2007). *Turkey: Higher education policy study, Volume1. Strategic directions for higher education in Turkey* (Reportno: 39674). Washington, DC: The World Bank.
- 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu.24/12/2003 Tarih ve 25326 Sayılı Resmi Gazete.
- 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu. 06/11/1981 Tarih ve 17506 Sayılı Resmi Gazete.



# *Üniversitelerin Stratejik Planlarının Girişimci Üniversite Bağlamında İncelenmesi*

*Kahraman ÇATI\**

*Yusuf BİLGİN\*\**

*Büşra KESİCİ\*\*\**

*Önder KETHÜDA\*\*\*\**

## **Özet**

Üniversitelerin bilginin üretilmesi, işlevselleştirilmesi ve dağıtılmasında ufuk açıcı ve yol gösterici kurumlar olması toplumun tüm kesimlerinin üniversitelerden beklentilerini her geçen gün artırmaktadır. Bu doğrultuda, son dönemlerde üniversite paydaşları tarafından sıklıkla dile getirilen beklentilerinden birisi üniversitelerin girişimci bir niteliğe sahip olmasıdır. Yani üniversitelerde üretilen bilginin toplumun tüm kesimlerine somut faydalar sağlayacak şekilde işlevselleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır. Bu ise bir üniversitenin kısa, orta ve uzun vadede misyonunu, vizyonunu, amaç ve hedeflerini kapsayan bir stratejik yöne sahip olması ve bu süreci etkin bir şekilde yürütmesiyle mümkündür. Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin stratejik planlarını girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi bağlamında incelemektir. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi sıralamasında ilk 50’ye giren üniversiteler oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın verilerini üniversiteleri stratejik planları oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, üniversitelerin stratejik planlarının endekste yer alan temalarla büyük ölçüde örtüşmediği saptanmıştır. Üniversitelerin stratejik planlarında en çok yer verilen temanın “Dolaşımdaki öğretim görevlisi/öğrenci sayısı” olduğu tespit edilmiştir. Stratejik planlarda en az yer

\* Prof. Dr. Düzce Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, kahramancati@duzce.edu.tr

\*\* Yrd. Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, yusufbilgin@bartin.edu.tr

\*\*\* Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, busrasahinn@hotmail.com.tr

\*\*\*\* Araş. Gör. Düzce Üniversitesi Akçakoca Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, onderkethuda@duzce.edu.tr

verilen temanın ise “Lisanslı patent/faydalı model/ Endüstriyel Tasarım Sayısı” olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Girişimci üniversite, stratejik plan, Türkiye*

## **Investigating of Universities’ Strategic Plans within the context of Entrepreneurial University**

### **Abstract**

Expectations from universities in societies are increasing day by day from universities because universities are very significant institutions in terms of setting guidance in example of producing knowledge, operationalizing and distributing it. Therefore, being an entrepreneurial university has recently become a common social expectation. In other words, the expectation is for the knowledge to be operationalized and generalized in order to generate tangible benefits for all sections of societies. This aim can be enabled by a strategic view including short, medium and long-term mission, vision, aim and targets. This research aims to investigate universities’ strategic plans within the context of entrepreneurial university. The population contains the first 50 universities in Turkey’s Entrepreneur and Innovator University Index. In this research, qualitative research method is used and research data obtained from the strategic plans of the universities. The obtained data were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, it was concluded that strategic plans of universities do not overlap with the themes defined in indexes. The most common theme defined in plans is “The Number of Abroad Students and Academicians” and the least one is “The Number of Licensed Patent/ Utility Model/ Industrial Design”.

**Keywords:** *Entrepreneurial University, Strategic Plan, Turkey*

### **Giriş**

Üniversitelerin bilginin üretilmesi, işlevselleştirilmesi ve dağıtılmasında ufuk açıcı ve yol gösterici kurumlar olması toplumun tüm kesimlerinin üniversitelerden beklentilerini her geçen gün artırmaktadır. Günümüzün kalkınma anlayışındaki temel unsurlardan biri olan bilgiyi üreten kurumlar olması vasfıyla üniversiteler, son dönemlerde üretilen bilginin ticarileştirilebilmesi, idari ve mali özerklik ve üçüncü tür gelir kaynakları

gibi kavramlarla birlikte değerlendirilen kurumlar haline gelmişlerdir (Özer, 2011). Bu doğrultuda, son dönemlerde üniversite paydaşları tarafından sıklıkla dile getirilen beklentilerinden birisi üniversitelerin girişimci bir niteliğe sahip olmasıdır. Sakınç ve Bursalıoğlu (2012) girişimci veya piyasa üniversitesi kavramını gündeme getiren etmenlerin küreselleşme, hızla artan rekabet ve özellikle artan yükseköğretim talebi karşısında kamusal fonların yetersiz kalması olduğunu belirtmişlerdir. Girişimci üniversite kavramı, üniversitelerde üretilen bilginin toplumun tüm kesimlerine somut faydalar sağlayacak şekilde işlevselleştirilmesi ve yaygınlaştırılması olarak tanımlanabilir. Etzkowitz ve Zhou (2007) girişimci üniversiteyi, özel bir girişim yaparak işbirliği oluşturan araştırma ve patent gibi faaliyetlerle kendisine yeni finansman kaynağı sağlayan üniversite olarak tanımlamışlardır. Clark (2001) girişimci üniversitenin iş dünyasının nasıl daha yenilikçi ve yaratıcı niteliğe bürünmesini sağlayacak yollar hakkında araştırmalarda bulunan kurum olduğunu ifade etmiştir. Aalerud (2004) ise girişimci üniversite kavramını, kendine özgü özelliklere sahip, kendi alanında nasıl ilerleyeceği konusunda sürekli yenilikler araştıran, geleceğe dönük güçlü bir pozisyon sergileyebilmek için organizasyonel yapısında ciddi değişimleri göze alan, yani girişimci özelliği ağır basan üniversite olarak ifade etmiştir. Robertson'a göre (2008) girişimci üniversitelerin yedi temel niteliği bulunmaktadır. Bunlar;

- Kampüste bulunan tüm üniversite aktörlerinin girişimci kapasitelerini geliştiren güçlü liderlik,
- Katma değer doğuran dış paydaşlarla güçlü bağlar kurmak, üniversite-sanayi işbirliğini arttırmak,
- Bireyler ve kurumlar üzerinde etki yapan girişimci sonuçlar doğurmak,
- Girişimci eyleme yol açan yenilikçi öğrenme teknikleri uygulamak,
- Kurumlar arası etkin bilgi akışını destekleyecek şekilde sınırların kaldırılması,
- Kompleks dünya sorunlarını çözüm odaklı ve gerçek dünya deneyimini yansıtan çok disiplinli eğitim yaklaşımları,
- Girişimci düşünme ve liderlik uygulamalarını teşvik edici olmak.

Schulte (2004) girişimci üniversitenin temel niteliğinin mezunlarının yalnızca iş arayan değil, aynı zamanda iş üreten hale gelmesi; girişimciliğin çok disiplinli bir araştırma konusu haline alması, araştırma ve bulguların,



ekonomide, toplumda ve sanayide yenilik kaynağı ve şirketler için yeni fikirlerin geliştirilmesinde başlangıç noktası olması olduğunu belirtmiştir. Üniversitelerin böyle bir niteliğe sahip olmaları ancak kısa, orta ve uzun vadede misyonunu, vizyonunu, amaç ve hedeflerini kapsayan bir stratejik yöne sahip olması ve bu süreci etkin bir şekilde yürütmesiyle mümkündür. Kurum için açık bir vizyonun tanımlanması ile başlayan stratejik yön, bir örgütün uzun dönemli geleceğine ilişkin yöneticilerin öngörülerini çerçevesinde, gelecekte olmak istediği yeri ve belirlenen bu noktaya nasıl ulaşılacağına belirlenmesi sürecini ifade etmektedir (Olk, Rainsford, & Chung, 2010).

Başka bir ifade ile stratejik planlama bir örgütün mevcut durumunu, ne yaptığını, ne için yaptığını şekillendiren ve bu sürece öncülük eden temel kararlar ve eylemleri üreten disiplinli bir çalışmayı içermektedir (Erkan, 2007). Bu bakımdan girişimci bir niteliğe sahip olmak isteyen üniversitelerin stratejik yönlerinin ifade edildiği stratejik planlar oldukça önemlidir. Çünkü stratejik planlarda yönünü girişimciliğe göre tasarlayan üniversiteler, kaynak ve olanaklarını bu doğrultuda kullanarak hem topluma fayda sağlama noktasında önemli bir görevi yerine getirirler hem de rekabette kendilerine özgü konumlar elde edebilirler.

Literatürde üniversite girişimciliğine ilişkin yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır. Örneğin; Yelkikalan ve diğerleri (2010) Dünya'daki ilk 100 üniversite ve Türkiye'deki devlet, vakıf üniversitelerindeki girişimcilik eğitimi inceledikleri araştırmada, Türkiye'de üniversite düzeyinde girişimcilik eğitiminin ön lisans düzeyinde yoğun olarak verildiği, dünyada ise durumun tam tersi olduğunu tespit etmişlerdir. Etzkowitz ve Zhou (2007) yaptıkları araştırmada, girişimci üniversitelerin sanayi üzerindeki rolünü; teknoloji patenti ve lisanslama, sanayiye yönelik danışmanlık yoluyla mevcut sanayilerin desteklenmesi, üniversiteden doğan ileri teknoloji tabanlı şirketlerin oluşumu, girişimcilik eğitimleri ile üst düzey iş gücünün eğitilmesi ve AR-GE'ye yönelik olağanüstü imkânlar sağlanması şeklinde ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte üniversite girişimciliğini üniversitelerin stratejik planları kapsamında inceleyen herhangi bir araştırmaya ise ulaşılamamıştır.

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin stratejik planlarını girişimci ve yenilikçi üniversite endeksi bağlamında incelemektir. Bu kapsamda, araştırmanın yöntemi bölümünde evren, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz tekniğine yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları kısmında veri analizi sonucunda elde edilen bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın son bölümünde ise araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve konuya ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

### **Yöntem**

Üniversitelerin stratejik planlarının girişimci üniversite bağlamında incelendiği bu araştırmanın evrenini, 2014 yılında Türkiye’de Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi sıralamasında ilk 50’ye giren üniversiteler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın verilerini, üniversitelerin stratejik planları oluşturmaktadır. Araştırma verileri, 11.01.2015 ve 01.02.2016 tarihleri arasında devlet ve vakıf üniversitesi ayrımı yapmaksızın üniversitelerin resmi web sayfaları taranarak elde edilmiştir. Yapılan tarama neticesinde 36 üniversitenin stratejik planına ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizi, dokümanlardan elde edilen nitel verilerin irdelenmesinde mantıksal bir yapının geliştirilerek a)verilerin kodlanması, b)temaların belirlenmesi, c)kodların ve temaların düzenlenmesi ve d)bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012).

Bu çalışmada, elde edilen verilerin analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksinden yararlanılmıştır. TÜBİTAK tarafından 2012 yılından itibaren üniversitelerin değerlendirilmesi amacıyla hesaplanmaya başlayan Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi 5 boyut ve 23 göstergeden oluşmaktadır. Araştırmada üniversitelerin stratejik planları bu boyutlar ve göstergeler açısından incelenmiştir. Tablo 1’de araştırmanın veri analizi çerçevesini oluşturan Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksinin boyutları ve bu boyutlara ilişkin göstergeler gösterilmektedir.

Tablo 1. Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksinin Boyutları ve Bu Boyutlara İlişkin Göstergeler

Boyutlar	Göstergeler
<b>1. Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Yetkinliği</b> (%20 ağırlık oranı ile)	Bilimsel yayın sayısı
	Atıf sayısı
	Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan proje sayısı
	Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan fon tutarı
	Ulusal ve uluslararası bilim ödülü sayısı
	Doktoralı mezun sayısı
<b>2. Fikri Mülkiyet Havuzu</b> (%15 ağırlık oranı ile)	Patent başvuru sayısı
	Patent belge sayısı
	Faydalı model/endüstriyel tasarım belge sayısı
	Uluslararası patent başvuru sayısı
<b>3.İşbirliği ve Etkileşim</b> (%25 ağırlık oranı ile)	Üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projeleri sayısı
	Üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projelerinden alınan fon tutarı
	Uluslararası işbirliği ile yapılan Ar-Ge ve yenilik proje sayısı
	Uluslararası Ar-Ge ve yenilik işbirliklerinden elde edilen fon tutarı
	Dolaşımdaki öğretim elemanı/öğrenci sayısı
	Lisans ve lisansüstü seviyesindeki girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon yönetimi ders sayısı
<b>4. Girişimcilik ve Yenilikçilik Kültürü</b> (%15 ağırlık oranı ile)	Teknoloji Transfer Ofisi, teknopark, kuluçka merkezleri ve TEKMER'lerin yönetiminde tam zamanlı çalışan kişi sayısı
	Teknoloji Transfer Ofisi yapılanmasının varlığı
	Üniversite dışına yönelik düzenlenen girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon yönetimi eğitimi/sertifika programı sayısı

---

	Akademisyenlerin teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER’lerde ortak veya sahip olduğu faal firma sayısı
	<u>Üniversite öğrencilerinin ya da son beş yıl içinde mezun olanların teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER’lerde ortak veya sahip olduğu faal firma sayısı</u>
<b>5. Ekonomik Katkı ve Ticarileşme</b>	Akademisyenlerin teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER’lerde ortak veya sahip olduğu firmalarda istihdam edilen kişi sayısı
<b>(%25 ağırlık oranı ile)</b>	<u>Lisanslanan patent/faydalı model/endüstriyel tasarım sayısı</u>

Üniversite stratejik planlarının temalar ve kodların belirlenmesinin ardından elde edilen veriler, kod listesinde yer alan temalara göre gruplandırılarak analiz edilmiş ve sayısallaştırılarak sunulmuştur.

### **Bulgular**

Belirlenen analiz çerçevesi doğrultusunda üniversitelerin stratejik planları analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde üniversite stratejik planlarında geçen bazı ifadelerin bir boyutu oluşturan birden fazla gösterge ile irtibatlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, araştırma bulgularının sunumunda veri analiz çerçevesinde aynı tema altında yer alan bazı göstergeler birleştirilmiştir. Araştırma bulguları, Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksinde yer alan boyutlar açısından ayrı ayrı analiz edilmiş ve sunulmuştur.

### **Bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğine ilişkin bulgular**

Üniversitelerin stratejik planlarının girişimci üniversite bağlamında değerlendirildiği boyutların ilki, bilimsel ve teknolojik araştırmadır. Bilimsel ve teknolojik araştırma boyutu, üniversitelerin temel işlevlerinden birisi olan bilimsel araştırma ve AR-GE çalışmalarını içermektedir. Tablo 2’de üniversitelerin stratejik planlarında bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğine ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır. Üniversitelerin

stratejik planları bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğini oluşturan göstergeler açısından analiz edildiğinde; üniversite stratejik planlarında iki göstergenin ön plana çıktığı görülmüştür. Bunlardan ilki, bilimsel yayın sayısıdır. Üniversite stratejik planlarında bilimsel yayın genel olarak makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi, bildiri vb. terimlerle ifade edilmiştir. Stratejik planları incelenen 36 üniversiteden 31'i stratejik planlarında bilimsel yayın sayısının artırılması ya da öğretim üyesi başına düşen yayın sayısının artırılmasına yer vermiş ve bu yönde hedefler belirlemişlerdir. İkicisi ise Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan proje sayısıdır. Stratejik planları incelenen 36 üniversiteden 31'inin stratejik planında AR-GE ve yenilik projelerinin gerçekleştirilmesinin hedeflendiği ifade edilmektedir.

Tablo 2. Üniversitelerin Stratejik Planlarında Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Yetkinliğine İlişkin Bulgular

Boyut	Göstergeler	Yer veren Üniversite	Yer vermeyen
		Sayısı	Üniversite Sayısı
Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Yetkinliği	Bilimsel yayın sayısı	31	5
	Atıf sayısı	23	13
	Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan proje sayısı	31	5
	Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan fon tutarı	-	36
	Ulusal ve uluslararası bilim ödülü sayısı	4	36
	Doktoralı mezun sayısı	20	16

Bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğine ilişkin göstergelerden üniversite stratejik planlarında yer verilen diğer gösterge ise atıf sayısıdır. Stratejik planları incelenen 36 üniversitenin 23'ü stratejik planlarında atıf

sayısına yer vermiştir. Bu üniversitelerden bazıları atıf sayısını öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı şeklinde ifade etmiş ve atıf sayısına ilişkin hedefler belirlemişlerdir. Bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğine ilişkin üniversite stratejik planlarında yer verilen diğer husus ise doktoralı mezun sayısıdır. Stratejik planları analiz edilen 36 üniversiteden 20'si stratejik planlarında doktoralı mezun sayısına yer vermiştir. Üniversiteler doktoralı mezun sayısının veya tıpta uzmanlık derecesi alan mezun sayısının artırılmasına yönelik hedefler belirlemişlerdir. Bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğine ilişkin üniversite stratejik planlarında yer verilmeyen göstergenin ise Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan fon tutarı olduğu belirlenmiştir.

### **Fikri mülkiyet havuzuna ilişkin bulgular**

Girişimci üniversite bağlamında üniversitelerin stratejik planlarının incelendiği boyutların ikincisini fikri mülkiyet havuzuna ilişkin göstergeler oluşturmaktadır. Fikri mülkiyet havuzuna ilişkin göstergeler, üniversitelerde yapılan çalışmaların ve buluşların patentlerinin alınarak fikri sahipliğinin elde edilmesini içermektedir. Tablo 3'te üniversitelerin stratejik planlarında fikri mülkiyet havuzuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır.

*Tablo 3. Üniversitelerin Stratejik Planlarında Fikri Mülkiyet Havuzuna İlişkin Bulgular*

Boyut	Göstergeler	Yer veren Üniversite	Yer vermeyen
		Sayısı	Üniversite Sayısı
Fikri Mülkiyet Havuzu	Patent başvuru sayısı	11	25
	Patent belge sayısı	26	10
	Faydalı model/ endüstriyel tasarım	20	16
	belge sayısı		
	Uluslararası patent başvuru sayısı	14	22

Üniversitelerin stratejik planları fikri mülkiyet göstergeleri açısından

analiz edildiğinde; iki göstergeye ilişkin bilgilere yer verildiği görülmüştür. Bunlardan ilki; patent belge sayısıdır. Üniversiteler stratejik planlarında sahip oldukları patent belge sayısını ya doğrudan ifade etmiş ya da üniversitenin sahip olduğu patent belge sayısının azlığı veya çokluğuna ilişkin bilgilere yer vermişlerdir.

Bununla birlikte, patent belge sayısına yer veren üniversitelerden bazılarının stratejik planlarında yıl ve alınması hedeflenen patent sayısı belirterek “patent, faydalı model veya tescil almak” gibi hedeflere yer verdikleri görülmüştür. Üniversitelerin stratejik planlarında fikri mülkiyet göstergelerine ilişkin dikkat çeken diğer gösterge ise uluslararası patent başvuru sayısıdır.

Stratejik planları incelenen 36 üniversiteden 20’sinin stratejik planlarında faydalı model/endüstriyel tasarım belge sayısına ilişkin bilgilere yer verdiği belirlenmiştir. Faydalı model/endüstriyel tasarım belge sayısına ilişkin göstergelerde bazı üniversitelerin patent veya ticari tescil projeleri için ödüllü yarışma düzenlemek gibi hedefler belirledikleri görülmüştür.

Buna ek olarak, stratejik planları analiz edilen 11 üniversitenin hali hazırdaki patent sayısına yer verdikleri ve 14 üniversitenin ise uluslararası patent başvuru sayısına yer verdikleri belirlenmiştir.

### **İşbirliği ve Etkileşime İlişkin Bulgular**

Üniversite stratejik planlarının girişimci üniversite bağlamında ele alındığı üçüncü boyut, işbirliği ve etkileşimdir. İşbirliği ve etkileşim boyutu, üniversitenin sanayi işletmeleri, diğer üniversiteler gibi paydaşlarıyla gerçekleştirmiş oldukları işbirliklerinin ve bu işbirliklerinden doğan çalışmaları kapsamaktadır. Tablo 4’te üniversitelerin stratejik planlarında işbirliği ve etkileşime ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır.

*Tablo 4. Üniversitelerin Stratejik Planlarında İşbirliği ve Etkileşime İlişkin Bulgular*

Boyut	Göstergeler	Yer veren Üniversite	Yer vermeyen
		Sayısı	Üniversite Sayısı
İşbirliği ve Etkileşim	Üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projeleri sayısı	27	9
	Üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projelerinden alınan fon tutarı	12	24
	Uluslararası işbirliği ile yapılan Ar-Ge ve yenilik proje sayısı	15	21
	Uluslararası Ar-Ge ve yenilik işbirliklerinden elde edilen fon tutarı	-	36
	Dolaşımdaki öğretim elemanı/öğrenci sayısı	32	4

Üniversitelerin stratejik planları işbirliği ve etkileşime ilişkin göstergeler açısından analiz edildiğinde; 27 üniversitenin stratejik planında üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projeleri sayısına yer verdiği görülmüştür. Bununla birlikte, üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projeleri sayısına yer veren 27 üniversiteden sadece 12 tanesinin üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projelerinden alınan fon tutarına yer verdiği belirlenmiştir. Stratejik planları analiz edilen 36 üniversiteden 15'inin uluslararası işbirliği ile yapılan Ar-Ge ve yenilik proje sayısına yer verdiği görülmüştür. Üniversitelerin işbirliği ve etkileşim boyutunda stratejik planlarında en fazla yer verdikleri göstergenin ise dolaşımdaki öğretim elemanı/öğrenci sayısı olduğu görülmüştür. Stratejik planları analiz edilen 36 üniversiteden 32'si stratejik planlarında



dolaşımdaki öğretim elemanı/öğrenci sayısına yer vermişler ve bu sayının artırılmasına yönelik hedefler belirlemişlerdir.

### **Girişimcilik ve yenilikçilik kültürüne ilişkin bulgular**

Girişimci üniversite bağlamında üniversitelerin stratejik planlarının incelendiği dördüncü boyut, girişimcilik ve yenilikçilik kültürüdür. Girişimcilik ve yenilikçilik kültürü, bir üniversitenin gerek sahip olduğu personele yönelik girişimciliği ve yenilikçiliği destekleyen çalışmalarını gerekse üniversitede eğitim gören öğrencilerin girişimcilik ve yenilikçilik yeteneklerini artırmaya ve potansiyellerini ortaya çıkarmaya ilişkin yapılan faaliyetleri kapsamaktadır. Tablo 5'te üniversitelerin stratejik planlarında girişimcilik ve yenilikçilik kültürüne ilişkin elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 5. Üniversitelerin Stratejik Planlarında Girişimcilik ve Yenilikçilik Kültürüne İlişkin Bulgular

Boyut	Göstergeler	Yer veren Üniversite Sayısı	Yer vermeyen Üniversite Sayısı
Girişimcilik ve Yenilikçilik Kültürü	Lisans ve lisansüstü seviyesindeki girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon yönetimi ders sayısı	17	19
	Teknoloji Transfer Ofisi, teknopark, kuluçka merkezleri ve TEKMER'lerin yönetiminde tam zamanlı çalışan kişi sayısı	-	36
	Teknoloji Transfer Ofisi yapılanmasının varlığı	24	12
	Üniversite dışına yönelik düzenlenen girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon yönetimi eğitimi/sertifika programı sayısı	27	9

Üniversitelerin stratejik planları girişimcilik ve yenilikçilik kültürü açısından incelendiğinde; 17 üniversitenin stratejik planlarında lisans ve lisansüstü seviyesindeki girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon

yönetimi ders sayısına yer verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, 24 üniversitenin stratejik planında üniversitedeki teknoloji transfer ofisi yapılanmasının varlığına ilişkin bilgilere yer verdikleri belirlenmiştir. Girişimcilik ve yenilikçilik kültürüne ilişkin üniversite stratejik planlarında en fazla yer alan göstergenin ise üniversite dışına yönelik düzenlenen girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon yönetimi eğitimi/sertifika programı sayısı olduğu belirlenmiştir. Son olarak, üniversite stratejik planlarında girişimcilik ve yenilikçilik kültürüne ilişkin göstergelerden teknoloji transfer ofisi, teknopark, kuluçka merkezleri ve teknoloji geliştirme merkezlerinin (TEKMER) yönetiminde tam zamanlı çalışan kişi sayısı göstergesine herhangi bir üniversitenin stratejik planında yer verilmediği belirlenmiştir.

### **Ekonomik katkı ve ticarileşmeye ilişkin bulgular**

Üniversitelerin stratejik planlarının girişimci üniversite bağlamında değerlendirildiği son boyutu, ekonomik katkı ve ticarileşme oluşturmaktadır. Ekonomik katkı ve ticarileşme boyutu, bir üniversitedeki akademisyenler ya da o üniversiteden mezun olan öğrenciler tarafından teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde veya teknoloji geliştirme merkezlerinde (TEKMER) kurmuş oldukları firmalar vasıtasıyla ekonomiye ve ticarete katkı yapmaya yönelik yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Tablo 6'da üniversitelerin stratejik planlarında ekonomik katkı ve ticarileşmeye ilişkin elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 6. Üniversitelerin Stratejik Planlarında Ekonomik Katkı ve Ticarileşmeye İlişkin Bulgular

Boyut	Göstergeler	Yer veren Üniversite Sayısı	Yer vermeyen Üniversite Sayısı
Ekonomik Katkı ve Ticarileşme	Akademisyenlerin teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerde ortak veya sahip olduğu faal firma sayısı	11	25
	Üniversite öğrencilerinin ya da son beş yıl içinde mezun olanların teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerde ortak veya sahip olduğu faal firma sayısı	11	25
	Akademisyenlerin teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerde ortak veya sahip olduğu firmalarda istihdam edilen kişi sayısı	-	36
	Lisanslanan patent/ faydalı model/ endüstriyel tasarım sayısı	27	9

Üniversitelerin stratejik planları ekonomik katkı ve ticarileşmeye ilişkin göstergeler açısından incelendiğinde; 11 üniversitenin akademisyenlerin

teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerde ortak veya sahip olduğu faal firma sayısına yer verdiği görülmüştür. Bununla birlikte, aynı üniversitelerin öğrencilerinin ya da son beş yıl içinde mezun olanların teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerde ortak veya sahip olduğu faal firma sayısına yer verdikleri görülmüştür. Ancak bu bulgularda dikkat çeken nokta bu üniversitelerin stratejik planlarında teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerdeki firmaların kimler tarafından kurulduğuna değil, bu kapsama giren kaç firmanın bulunduğu ve bu firmaların artırılmasına yönelik belirlenen hedeflere yer verildiğidir. Üniversitelerin stratejik planlarında akademisyenlerin teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerde ortak veya sahip olduğu firmalarda istihdam edilen kişi sayısına ilişkin bir bilgiye ise yer verilmediği görülmüştür.

Ekonomik katkı ve ticarileşmeye ilişkin üniversite stratejik planlarında en fazla yer verilen göstergenin ise lisanslanan patent/faydalı model/endüstriyel tasarım sayısının olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, bazı üniversitelerin stratejik planlarında lisanslanan patent/faydalı model/endüstriyel tasarım sayısının azlığına ilişkin bilgilere yer verdikleri ve üniversitede lisanslanan patent/faydalı model/endüstriyel tasarım sayısını artırmaya yönelik hedefler belirledikleri görülmüştür.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bir toplumda üniversitelerin sahip oldukları rol, o toplumun gelişmişlik düzeyinin en önemli göstergelerinden birisidir. Çünkü üniversiteler bir toplumun ekonomik ve sosyal yaşamına yön veren öncü kuruluşlardır. Üniversitelerin toplumun sosyal ve ekonomik yaşamına yön veremediği toplumlarda gelişim noktasında yaşanan problemler bunun açık bir göstergesidir. Bu kapsamda, tarihsel süreç içinde üniversitelerin rolü sürekli bir gelişim göstermiştir.

Üniversitelerin içinde buldukları toplumdaki rolleri, sırasıyla bilim odaklılıktan eğitim ve araştırma odaklılığa, son çeyrek asırda ise eğitim ve araştırma odaklılıktan içinde bulunduğu toplumla bütünleşen girişimci odaklılığa doğru bir gelişim göstermiştir. Bu dönüşümü başarılı bir şekilde gerçekleştirmek isteyen üniversiteler ürettikleri bilginin toplumun tüm kesimlerine somut faydalar sağlayacak şekilde işlevselleştirilmesi ve

yaygınlaştırılması için endüstri ile işbirliği yapmak, toplumla iç içe olmak, mümkün olan en iyi akademisyen kadrosunu ve öğrencileri bünyesinde bulundurmaya durumundadırlar. Bu ise bir üniversitenin kısa, orta ve uzun vadede misyonunu, vizyonunu, amaç ve hedeflerini kapsayan bir stratejik yöne sahip olması ve bu süreci etkin bir şekilde yürütmesiyle mümkündür. Bu araştırmada, Türkiye’de Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi sıralamasında ilk 50’ye giren üniversitelerin stratejik yönlerinin önemli bir göstergesi olan stratejik planları girişimci üniversite bağlamında incelenmiştir. Üniversitelerin stratejik planlarının incelenmesinde Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi’nde yer alan boyutlardan ve göstergelerden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, üniversite stratejik planlarında Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi’nde yer alan boyutlardan bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğine Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan fon tutarı göstergesi dışındaki göstergeler için yer verildiği belirlenmiştir. Üniversite stratejik planlarında bu göstergelerden bilimsel yayın sayısı ve Ar-Ge ve yenilik destek programlarından alınan proje sayısı (her iki gösterge, 31 üniversitenin stratejik planında yer almaktadır) dikkat çekmektedir.

Üniversite stratejik planları fikri mülkiyet havuzu boyutuna ilişkin göstergeler açısından analiz edildiğinde; üniversitelerin stratejik planlarında fikri mülkiyet havuzuna ilişkin en fazla üzerinde durdukları göstergelerin patent belge sayısı (26 üniversite) ve faydalı model/endüstriyel tasarım belge sayısı (20 üniversite) olduğu saptanmıştır. Yapılan analizlerde, stratejik planlarında patent belge sayısı ve faydalı model/endüstriyel tasarım belge sayısına yer veren üniversitelerin birçoğunun bu göstergeleri zayıf yönler olarak ele aldığı ve bu göstergelerin geliştirilmesi için hedefler belirledikleri görülmüştür.

İşbirliği ve etkileşim boyutunda ise üniversite stratejik planlarında ön plana çıkan göstergelerin dolaşımdaki öğretim elemanı/öğrenci sayısı (32 üniversite) ve üniversite-sanayi işbirliğinde yapılan Ar-Ge ve yenilik projeleri sayısı (27 üniversite) olduğu belirlenmiştir. İşbirliği ve etkileşim boyutunda üniversite stratejik planlarında yer verilmeyen göstergenin ise uluslararası Ar-Ge ve yenilik işbirliklerinden elde edilen fon tutarı

olduğu tespit edilmiştir. Girişimcilik ve yenilikçilik kültürü boyutunda üniversite stratejik planlarında yer alan göstergeler incelendiğinde; stratejik planlarda ön plana çıkan göstergelerin üniversite dışına yönelik düzenlenen girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon yönetimi eğitimi/sertifika programı sayısı (27 üniversite) ve üniversite içerisinde teknoloji transfer ofisi yapılanmasının varlığı (24 üniversite) olduğu belirlenmiştir. Girişimcilik ve yenilikçilik kültürü boyutunda üniversite stratejik planlarında yer verilmeyen göstergenin ise teknoloji Transfer Ofisi, teknopark, kuluçka merkezleri ve TEKMER'lerin yönetiminde tam zamanlı çalışan kişi sayısı olduğu saptanmıştır. Üniversitelerin stratejik planlarının değerlendirildiği son boyutu ise ekonomik katkı ve ticarileşme oluşturmaktadır. Üniversite stratejik planları ekonomik katkı ve ticarileşme boyutunda yer alan göstergeler açısından analiz edildiğinde; lisanslanan patent/faydalı model/endüstriyel tasarım sayısının (27 üniversite) ön plana çıktığı görülmüştür. Yine bazı üniversitelerin lisanslanan patent/faydalı model/endüstriyel tasarım sayısına stratejik planlarında geliştirmeleri gereken bir unsur olduğu şeklinde yer verdikleri belirlenmiştir. Bu boyutta yer verilmeyen gösterge ise akademisyenlerin teknoparklarda, kuluçka merkezlerinde, TEKMER'lerde ortak veya sahip olduğu firmalarda istihdam edilen kişi sayısı olduğu görülmüştür.

Girişimci üniversite bağlamında üniversitelerin stratejik planları Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi'nde yer alan göstergeler açısından bir bütün olarak analiz edildiğinde ise stratejik planlarda en fazla yer verilen göstergenin “dolaşımdaki öğrenci/ öğretim görevlisi sayısı” olduğu belirlenmiştir. Stratejik planları analiz edilen 32 üniversite stratejik planlarında “dolaşımdaki öğrenci/ öğretim görevlisi sayısına” yer vermişlerdir. Bu göstergelyi 31 üniversitenin stratejik planında yer verilen “bilimsel yayın sayısı” ve “Ar-Ge ve yenilik projeleri” izlemiştir. 31 üniversite stratejik planda bilimsel yayınlara ve Ar-Ge çalışmalarıyla ilgili bilgilere yer vermiştir. Yayınlanan makale, tez, bildiri gibi yayın sayıları da bilimsel yayın kapsamında değerlendirilmiştir. Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi kapsamında üniversitelerin stratejik planlarında yer alan en önemli boyut, bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliğidir. Bu boyutu, işbirliği ve etkileşim boyutu ve fikri mülkiyet havuzu boyutu izlemektedir. Üniversite stratejik planlarında en az yer verilen boyutun ise ekonomik katkı ve ticarileşme olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırma sonuçları, üniversite stratejik planlarının Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi'nde yer alan boyutlar ve göstergeler açısından değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Yapılan analizin sonucunda, Türkiye'deki üniversitelerin stratejik planlarının, Girişimci ve Yenilikçi Üniversite endeksinde yer alan göstergelerle önemli ölçüde örtüşmediği belirlenmiştir. Bu kapsamda, üniversitelere orta ve uzun vadede yön veren stratejik planlarını Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi'nde yer alan boyutlar açısından revize etmeleri ve özellikle üçüncü kuşak üniversitelerden beklenen ekonomik katkı ve ticarileştirme boyutuna yönelik çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin girişimci üniversite kapsamında yürütmüş oldukları çalışmalar, üniversite yöneticileri ile yapılacak görüşmelerle daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Aalerud, K. (2004). From research university to business enterprise? The significance of intellectual property protection strategies when science becomes commerce. *Master of Philosophy in Higher Education*, University of Oslo, Norway.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 11. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- Clark, B. (2001). The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement, Higher Education Management. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 13(2), 9-24.
- Erkan, V. (2007). Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlamanın Başarısını Etkileyen Faktörler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Etzkowitz, H., ve Zhou, C. (2007). *Regional Innovation Initiator: The Entrepreneurial University in Various Triple Helix Models*. Singapore Triple Helix VI Conference, Theme Paper.
- Olk, P., Rainsford, P. ve Chung, T. (2010). *Creating a strategic direction-visions and values*. In Cathy, E. Thousand Oaks (eds), *The Cornell Handbook of Applied Hospitality Strategy* CA: Sage.



- Özer, Y. E. (2011). Girişimci Üniversite Modeli ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 85-100.
- Robertson, I. (2008). *Comment: How Universities and Graduates Can Thrive*. <http://www.independent.co.uk/student/career-planning/getting-job/comment-how-universities-and-graduates-can-thrive-918572.html>. Son erişim tarihi: 30 Mart 2016.
- Sakınç, S. ve Bursalıoğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), ss. 92-99.
- Schulte, P. (2004). The entrepreneurial university: A strategy for institutional development. *Higher Education in Europe*, 29(2), 187-191.
- Yelkikalan, N. ve diğerleri (2010). Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 51-59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# ***Kalite Fonksiyon Yayılımı ile Bir Uzaktan Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi ve İyileştirilmesine Yönelik Bir Uygulama***

***Yusuf Sait TÜRKAN\****

***Hacer Yumurtacı AYDOğMUŞ\*\****

## **Özet**

İstanbul Üniversitesi Uzaktan Endüstri Mühendisliği Programı Türkiye’de Mühendislik alanında uzaktan eğitim veren ilk lisans tamamlama programıdır. Bu programa başvurabilecek öğrencilerin belirli ön lisans programlarından mezun olma şartı aranmaktadır. Endüstri Mühendisliği Uzaktan Eğitim Programı, hem uzaktan olması hem de öğrencilerinin örgün eğitimdeki öğrencilerden eğitim geçmişinin farklı olması yönüyle önemli farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle bu alanda hizmet süreçlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda Endüstri Mühendisliği Uzaktan Eğitim hizmet süreçlerinin, öğrencilerin hem mevcut hem de gelecekte ortaya çıkabilecek beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi adına, öğrenci istek ve beklentilerinin eğitim süreçlerinin yapılandırılmasında kullanılması son derece önemlidir. Bu çalışmada Kalite Fonksiyon Yayılımı (KFY) ile eğitim hizmet süreçlerindeki öğrenci beklentilerinin ve fakóltenin teknik gereksinimlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiş, elde edilen analiz sonuçlarının süreçlerde nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:*** Kalite Fonksiyon Yayılımı, Kalite Evi, Uzaktan Eğitim

\* Yrd.Doç.Dr. Yusuf Sait TÜRKAN, İstanbul Üniversitesi, ysturkan@istanbul.edu.tr

\*\*Yrd.Doç.Dr. Hacer Yumurtacı AYDOğMUŞ, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, hacera@akdeniz.edu.tr

## **An Application of Quality Function Deployment to Evaluate and Improve a Distance Education System**

### **Abstract**

Istanbul University Distance Industrial Engineering Program is the very first engineering program in Turkey taught as a BSc completion course via distance education. The admission requirement for this program is that the applicants should be graduates of 2-year pre-BSc courses. It is unique due to two characteristics: Firstly it is a distance education course and secondly applicants have a different educational background than applicants of other courses in similar subjects. Therefore it is necessary to carry out some studies regarding the service processes involved. In this context it is crucial to include student needs and expectations in the design and formation of the education processes. It is ensured that industrial engineering distance education service processes are able to meet current and future student expectations and needs. In this study, Quality Function Deployment (QFD) has been adopted to determine and analyze student expectations and faculty technical requirements in the service processes and a discussion has been held on how analysis results can be implemented and included in these processes has been given.

**Keywords:** *Quality Function Deployment, House of Quality, Distance Education*

### **Giriş**

Uzaktan öğrenme farklı coğrafi bölgelerde olan eğitici ve öğrencilerin senkron ya da asenkron öğrenme uygulamalarıdır. Bu öğrenmede farklı teknolojiler ve eğitim ortamlarından yararlanılabilmektedir.

Uzaktan öğrenmede, zaman ve mekan kısıtının ortadan kaldırılabilmesi, eğitimin daha ekonomik gerçekleştirilebilmesi yanında öğrenci için farklı kişisel öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi de önemli bir avantajdır. Bu nedenle son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitimin hızla yayıldığı ve bu alana yapılan yatırımların artırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte üniversitelere bağlı, uzaktan eğitim tecrübesi olmayan pek çok fakülte ve uzaktan eğitim merkezi, eğitim kalitesini nasıl artıracığı yönünde önemli problemler ile karşılaşmaktadır. Öğrenme

sunumunun, eğitim teknolojilerinin ve öğrenci beklentilerinin yüz yüze öğretimden çok farklı olması nedeniyle bu konuda hizmet veren fakülte ve merkezler, eğitim süreçlerini nasıl yapılandıracağını çoğu zaman deneme yanılma yöntemiyle belirleyebilmektedir. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Endüstri Mühendisliği Programı dört yıldır eğitim öğretim gerçekleştiren, belirli ön lisans alanlarından mezun olan öğrencileri kabul eden bir uzaktan eğitim programıdır. Programda akşam saatlerindeki senkron-canlı dersler dışında, stajlar, teknik geziler ve proje uygulamaları ile öğrencilerin bilgi ve uygulama becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Endüstri Mühendisliği Uzaktan eğitim programı, eğitim öğretimin uzaktan gerçekleştirilmesi, kayıtlı öğrencilerin önlisans mezunu olmaları, öğrencilerinin büyük bölümünün çalışıyor olması yönüyle, hem eğitim-öğretim sunumu hem de öğrenci profili olarak örgün öğretimden önemli farklılıklar göstermektedir. Kısa bir geçmişi olan uzaktan eğitim programının başarılı olabilmesi için, öğrenim ihtiyaçları ve öğrenci beklentileri dikkate alınarak, ihtiyaçlara cevap verebilen bir eğitim hizmeti sunulması gerekmektedir. Bu kapsamda öncelikle öğrenim ihtiyaçları ve öğrenci istekleri tanımlanmalı, sonrasında ise bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik eğitim süreçleri yapılandırılmalı ve sürekli geliştirilmelidir. Bu çalışmada Kalite Fonksiyon Yayılımı (KFY) ile İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Endüstri Mühendisliği Programına kayıtlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik istek ve beklentiler incelenmiş, bunların mevcut uzaktan eğitim yöntemi ile ne düzeyde karşılanabildiği araştırılmıştır. Ayrıca öğrenci isteklerinin önem seviyeleri ile programın mevcut eğitim hizmet performansı da dikkate alınarak, uzaktan eğitim sisteminde hangi çalışmaların ve iyileştirmelerin öncelikli olarak yapılması gerektiği KFY analizi ile belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğrenci istekleri-beklentileri ile uzaktan eğitim hizmeti sunan fakültenin gerçekleştirmiş olduğu faaliyetler arasındaki ilişkiler de analiz edilmiş ve fakültenin uzaktan eğitim sisteminde yapacağı yatırımlar ve gerçekleştireceği çalışmalar için yol gösteren bulgular elde edilmiştir.

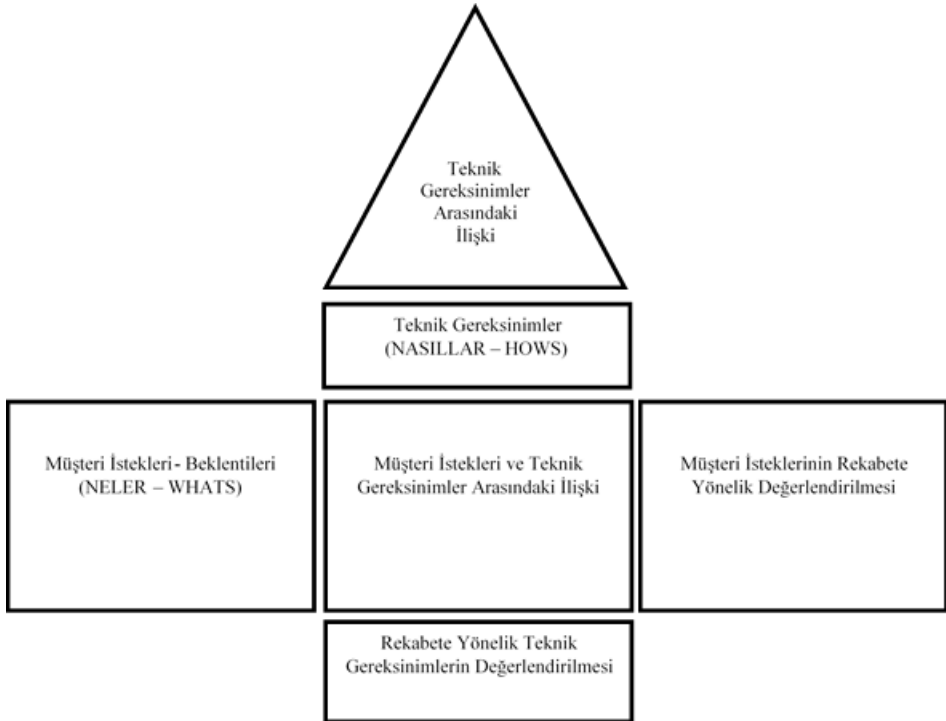
### **Kalite fonksiyon yayılımı**

”Kalite Fonksiyon Yayılımı” kavramı ilk olarak Yoji Akao tarafından 1966’da tanımlanmıştır (Minozo ve Akao, 1966). KFY müşteri isteklerinin

ve bu isteklerle ilgili işletmenin performansının dikkate alınarak ürün ya da hizmet süreçlerinin yapılandırıldığı bir metodolojidir. KFY çalışmalarının bir çoğu mühendislik, ürün geliştirme ve iş süreçlerinin yapılandırılması ile ilgili olmakla birlikte, KFY'den yararlanılan eğitimle ilgili bir çok çalışma da bulunmaktadır (Alptekin ve Karsak, 2011; Hwang ve Teo, 2001; Işık, Seğmen & Kölemen, 2012; Levy, 2007). KFY'de temel amaç, müşterinin beklentilerinin ne olduğunu anlayabilmek ve bu beklentilere nasıl cevap verilebileceğini bulmaktır. Kalite evi olarak ifade edilen matris, KFY'nin temel yapısını oluşturmaktadır (Hauser & Clausing, 1988). Müşteri istekleri (neler -whats) ve işletmenin bu istekleri karşılamak adına yapması gereken çalışmalar yani teknik gereksinimler (nasıllar - hows), bu matris yardımıyla ilişkilendirilmektedir. Bu ilişkilendirme ile birlikte müşteri isteklerinin önemleri, karşılanma düzeyleri, hedefler gibi diğer faktörler de dikkate alınarak işletmenin yapması gereken çalışmalar yani teknik gereksinimler planlanabilmektedir.

Kalite Fonksiyon Yayılımı dört aşamadan oluşmaktadır. Buna göre birinci aşama planlama aşamasıdır. Planlama aşaması, KFY'de veri toplama ve uygulamalar öncesinde çalışma amaçlarının belirlenmesi, çalışmada görüşleri alınacak müşteri grubuna karar verilmesi, çalışma süresinin belirlenmesi, çalışma takımının kurulması gibi planlama ve hazırlık faaliyetlerinden oluşmaktadır. İkinci aşama olan “Müşteri İhtiyaçlarının-İsteklerinin Belirlenmesi” aşaması Kalite Fonksiyon Yayılımının temelini oluşturur. Bu aşamada belirlenen istekler doğrultusunda müşterinin neler beklediği, ihtiyaçlarının neler olduğu tanımlanmalıdır. Kalite fonksiyon yayılımı çalışmalarındaki faaliyetlerin büyük bölümü üçüncü aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada Şekil 1.'de gösterilen alanlardaki bilgiler toplanır, müşteri istekleri ile bu isteklerin karşılanması için gerçekleştirilecek faaliyetler ( teknik gereksinimler) arasındaki ilişkiler analiz edilir. Kalite fonksiyon yayılımının son aşamasında ise KFY analizi neticesinde elde edilen sonuçlar yorumlanır ve işletmenin gerçekleştireceği faaliyetler için öneriler sunulur. Kalite evinden ilk olarak müşteri beklentileri tanımlanır. Müşteri beklentisi, müşterinin aldığı ürün ya da hizmette olmasını istediği özelliklerdir. Müşteriye üründen ya da hizmetten ne beklediği, üründe-hizmette hangi özelliklerin bulunması gerektiği sorulduğunda alınacak cevaplar kalite evinde “neler” kısmını oluşturur. KFY'da bu müşterinin sesi olarak ifade edilmektedir. Bu

aşamada müşteri tarafından gelen istek ve beklentiler farklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Bu yüzden bu isteklerin birbirleriyle ilişkili olanları gruplandırılır. Bu gruplandırılmanın yapılması teknik özelliklerin belirlenmesi açısından kolaylık sağlayacaktır. Teknik gereksinimlerin belirlenmesi aşamasında herhangi bir müşteri beklentisinin ne tür çalışmalar yapılarak karşılanabileceği sorgulanır. Müşteri istekleri “Müşterinin Sesi - Neler”, teknik gereksinimler ise “İşletmenin Sesi - Nasıllar” olarak ifade edilir. Kalite evinin ortasına yer alan ilişki matrisinde, müşteri beklentileriyle teknik gereksinimler arasındaki ilişkiler farklı ölçeklerden yararlanılarak gösterilmektedir. Bir teknik gereksinimle müşteri isteği arasındaki yüksek ilişki, teknik gereksinim şeklinde ifade edilen işletme faaliyetinin, ilişkili olduğu müşteri isteğinin karşılanmasında oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bir müşteri isteği ve bir teknik gereksinim arasında herhangi bir ilişki tanımlanmamışsa, bu durumda teknik gereksinim kapsamındaki faaliyetlerin, müşteri isteğinin karşılanmasına bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.



**Şekil 1.** Kalite Evi

Müşteri isteklerinin önem ağırlıkları hesaplanırken, müşteri beklentilerinin-isteklerinin seviyeleri, mevcut hizmet performansı, performans hedefleri, satış noktası ve ilerleme rasyosu değerleri dikkate alınmaktadır.

- Müşteri isteklerinin-beklentilerinin seviyeleri, müşterilerin ürün ya da hizmete yönelik isteklerinin önem seviyeleridir. Mevcut hizmet performansı ise ilgili ürün ya da hizmetin, ilgili müşteri isteğini ne seviyede karşıladığını göstermektedir.
- Performans hedefleri, işletmenin ilgili müşteri isteği ile ilgili performansına yönelik hedef değerdir.
- Satış noktası, işletme tarafından ilgili müşteri isteğini daha iyi karşılama durumunda bunun satış geirisine etkisi olarak ifade edilmektedir. Kar amacı gütmeyen kurumlarda bu değer müşteri sayısındaki artışla da değerlendirilebilmektedir.
- İlerleme rasyosu, işletmenin performans hedeflerinin, mevcut hizmet düzeyine bölünmesiyle bulunmaktadır. İlerleme rasyosu işletmenin ilgili müşteri isteğini karşılamada, işletmenin gelişim potansiyelini gösteren bir değerdir.

*İlerleme Rasyosu = Performans Hedefleri / Mevcut Hizmet Performansı*  
(1)

- Müşteri isteklerinin ham önem ağırlıkları, isteklerin önem derecesi, satış noktası ve ilerleme rasyosunun çarpılması ile hesaplanmaktadır. Bu kapsamda mevcut isteğin, müşteri için öneminin yanında, işletmenin mevcut istekleri karşılama düzeyi, performans hedefleri ile isteklerin karşılanması durumundaki etki de dikkate alınmaktadır.

*Ham Önem Ağırlığı = Müşteri İsteğinin Önem Derecesi \* Satış Noktası \*İlerleme Rasyosu* (2)

### **Kalite fonksiyon yayılımı ile bir uzaktan eğitim sisteminin analizi ve iyileştirme faaliyetlerinin belirlenmesi**

Kalite fonksiyon yayılımından yararlanılarak uzaktan eğitim sisteminin analiz edilmesi ve mevcut sistemde yapılması gereken çalışmaların belirlenmesi ile ilgili olarak öncelikle öğrenci istekleri tanımlanmış ve bu öğrenci isteklerinin karşılanmasına yönelik teknik gereksinimler

belirlenmiştir. Çalışmada daha sonra öğrenci istekleri ve teknik gereksinimler arasındaki ilişkiler analiz edilmiş, her bir öğrenci isteğinin ham ve göreceli ağırlıkları hesaplanmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim fakültesinde mevcut eğitim sisteminin iyileştirilmesi adına öncelikli çalışmaların belirlenebilmesi için her bir teknik gereksinimin göreceli ağırlıkları da hesaplanmıştır.

### **Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci istekleri ve bunların karşılanmasına yönelik teknik gereksinimler**

Yapılan uygulama öncesinde ilk olarak İstanbul Üniversitesinde uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerden yüz yüze anket yapılacak olanlar tanımlanmıştır. Bu kapsamda toplamda 30 kişiye uygulanan yüz yüze anket çalışmasına ait veri seti öğrenci bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1. Anket Çalışması Yapılan Öğrenci Bilgileri Bilgisi*

Özellikler	Sınıflar	Toplam	Oranı
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	25	%83
	Bayan	5	%17
<b>Yaş</b>	18-25 Yaş	24	%80
	25-40	6	%20
<b>Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	16	%53
	Çalışmıyor	14	%47

Gerçekleştirilen anket çalışmasında ilk etapta, literatürde uzaktan eğitim sistemlerindeki öğrenci beklentileri, İstanbul Üniversitesindeki öğrencilerin değerlendirmelerine sunulmuştur. Bu aşamada literatürdeki uzaktan eğitim hizmeti ile ilgili öğrenci istekleri dışında, programdaki öğrencilerin ek isteklerinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Programa kayıtlı öğrencilerin, ankette sorgulanan öğrenci isteklerine ek bazı istekleri olduğu belirlenmiş ve anket çalışmasının ikinci aşamasında tüm öğrenci istekleri yeniden sınıflandırılmıştır. Anket çalışmasının ikinci aşamasında uzaktan eğitim kalitesi için tanımlanan öğrenci isteklerinin-beklentilerinin önem seviyeleri ile bu isteklerin mevcut programda ne düzeyde gerçekleştirildiği de sorgulanmıştır. Bu aşamada uzaktan eğitim sisteminde öğrenci isteklerinin seviyelerini gösteren “Öğrenci Beklentileri Önem Derecesi” ve fakültenin hizmet seviyesini gösteren “Mevcut Hizmet Performansı”



için 7’li skaladan yararlanılmıştır. Bu skalada, 1 en düşük önem ya da performans iken 7 en büyük önemi ya da performansı göstermektedir. Elde edilen anket sonuçlarına göre kalite evinde, müşterinin sesi ya da ”Neler” (whats) şeklinde tanımlanmış olan beklentilerin önem derecesi (Öğrenci Beklentileri Önem Derecesi) ile fakültenin bu istekleri karşılama seviyeleri (Mevcut Hizmet Performansı) Tablo 2.’de verildiği şekilde oluşmuştur.

**Tablo 2. Öğrenci İstekleri-Beklentileri Önem Seviyeleri ve Mevcut Hizmet Performansı**

Sınıflar	Öğrenci İstekleri (Neler-Whats)	Öğrenci İstekleri Önem Derecesi	Mevcut Hizmet Performansı
Ders Materyeli ve Müfredat	1. Eğitim materyellerinin (e kitaplar, sunular, videolar) nicelik ve nitelik olarak uygun olması	7	4
	2. Alınan eğitimin program çıktılarına uygun olması (müfredatın mesleki gelişime uygun olması)	6	6
	3. Eğitim materyellerinin zenginliği ve çeşitliliği (farklı formatlarda ve çeşitlerde olması)	6	5
Uzaktan Eğitim Platformu	4. Uzaktan eğitim sisteminin kolay kullanılabilirliği	7	5
	5. İnternetin-networkun güvenli/istikrarlı olması	7	5
	6. Ses ve görüntünün kaliteli ve tam senkron olması	7	6
	7. Yeterli teknik desteğin zamanında alınması	6	3
	8. Bilgi ve data paylaşımının kolaylığı	6	4
	9. Uzaktan eğitim platformunda ek fonksiyonların bulunması (ışıklı kalem, ek imleçler, eğitim geçmişi çalışma süresi vb.)	5	4

Bilgilendirme, İletişim	10. Eğitim materyellerinin zamanında güncellenmesi-sisteme girilmesi	6	4
	11. Duyuruların zamanında gerçekleştirilmesi	7	4
	12. Öğrenci Şikayet ve Taleplerinin değerlendirilmesi ve hızlı geri dönüş yapılması	6	3
Diğer Beklentiler	13. Öğretim üyesinin ders sunumununun tatmin edici olması (içeriğe uyumu, standarda uyumu, akıcı olması vb)	6	5
	14. Ölçme ve değerlendirmenin zamanında ve adil şekilde gerçekleştirilmesi	6	5
	15. Belirli sıklıklarda teknik gezi, sosyal faaliyetler vb. etkinliklerin yapılması	7	5
	16. Belge talebinin (transkript, öğrenci kartı vb.) hızlı şekilde karşılanması	4	4
	17. Ders kayıtları ve ders seçimlerinin zamanında yapılabilmesi	5	5

Uzaktan eğitim hizmetine ait öğrenci isteklerinin değerlendirilmesinden sonra uzaktan eğitimde fakültenin gerçekleştirdiği çalışmalar, diğer bir ifadeyle öğrencilerden gelen istekler doğrultusunda fakültenin ne gibi çözümler üretebileceği belirlenmiştir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim fakültesindeki yöneticilere, “öğrenci isteklerinin her birinin karşılanabilmesi nasıl gerçekleştirilebilir” sorusu yöneltmiştir.

Gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler neticesinde öğrenci isteklerinin gerçekleştirilmesi için Tablo 3.’te gösterilen üç ana başlık altında toplam 21 farklı teknik gereksinim (çalışma alanı) belirlenmiştir.

**Tablo 3. Teknik Gereksinimler (Öğrenci İsteklerini Karşılama İçin Fakültenin Gerçekleştirdiği Faaliyetler)**

Sınıflar	Teknik Gereksinimler
Akademik T.G.	A1. Müfredat Tasarımı A2. Eğitim Materyellerinin İncelenmesi - Geliştirilmesi A3. Sınav Sorularının - Stajların İncelenmesi ve Değerlendirilmesi A4. Teknik Gezi, Sosyal Faaliyetler vb. Faaliyetlerin Planlanması A5. Öğrenci Şikayet ve Taleplerinin Değerlendirilmesi A6. Program Öğretim Üyeleri Değerlendirmelerinin Yapılması
Operasyonel T.G.	O1. Öğrenci ve Ders Kayıt Faaliyetlerinin Zamanında Yapılması O2. Ders Materyellerinin Toplanması ve Sisteme Zamanında Aktarılması O3. Duyuruların Zamanında Yapılması O4. Öğrenci Talep ve Şikayetlerinin Toplanması Cevaplandırılması O5. Öğrenci Evraklarının Hızlı Şekilde Hazırlanması (Askerlik Belgesi, Öğrenci Belgesi, Transkript vb.) O6. Sınav Sorularının Toplanması ve Sisteme Girilmesi O7. Sınav Organizasyonunun Yapılması (Sınav Yerlerinin Belirlenmesi, Görevlilerin Tanımlanması, Sınav Giriş Kartları vb. Organizasyonları)
Teknik Konulu T.G.	T1. Ses Görüntü Testlerinin Yapılması ve Tedarikçilerle Çalışılarak İyileştirilmesi T2. Network ve İnternet Altyapısının Test ve Kontrolü, Tedarikçilerle Birlikte Geliştirilmesi T3. Teknik Konulardaki Talep ve Şikayetlerin Değerlendirilmesi T4. Öğretim Elemanlarına ve Öğrencilere Teknik Desteğin Sağlanması T5. Uzaktan Eğitim Platformu Arayüz Tasarımının Geliştirilmesi T6. Uzaktan Eğitim Platformunun Fonksiyonlitesinin-Modüllerinin Tedarikçilerle Birlikte Geliştirilmesi Ek Fonksiyonlar Eklenmesi T7. Veritabanı Data Transfer Testleri Yapılması ve Optimizasyon Faaliyetleri T8. Otomatik kontrol-denetim sisteminin (sistemsel problemleri otomatik olarak gösterecek uyarı sistemi) geliştirilmesi

## Öğrenci istekleri ve teknik gereksinimler arasındaki ilişkinin incelenmesi

Kalite evinin oluşturulmasındaki ikinci aşamada, öğrenci istekleri ve bu isteklerin karşılanabilmesi için fakülte tarafından gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar (teknik gereksinimler) arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Fakülte yöneticileri ve teknik personeli ile öğrenci isteklerinin karşılanabilmesi adına gerçekleştirilen faaliyetler görüşülmüştür. Bu kapsamda oluşturulan kalite evinde her bir öğrenci isteğinin hangi teknik gereksinimler ile karşılanabileceği ve bunlar arasındaki ilişki düzeyi sorgulanmıştır. İlişki matrisinde Amerikan puanlama sistemi kullanılmıştır. Buna göre matraste, 9 çok güçlü bir ilişkiyi, 3 orta düzey bir ilişkiyi, 1 ise zayıf bir ilişkiyi temsil etmektedir. Elde edilen ilişki durumu Tablo 4.'te gösterilmiştir.

**Tablo 4. Öğrenci İstekleri-Beklentileri ve Teknik Gereksinimler Arasındaki İlişki**

Öğrenci İstekleri	Teknik Gereksinimler																					
	Akademik Teknik Gereksinimler						Operasyonel Teknik Gereksinimler							Teknik Konulu Teknik Gereksinimler								
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	
1	3	9			3	3															3	
2	9	3	3		3	3																
3	1	9			3	3																
4																	9	3				
5															9							
6														9	3							
7									3						3	3	9			3	3	
8															3			3	3	9	3	
9																		9				
10					1	3		9							3						9	
11					1	3		3	9			1	3		3	1		3			9	
12					9	3			9						3	9	3	3		3	3	
13	1				1	9												3				
14	3		9		1	3					9	9								3		
15	9			9		3																
16										9					1						3	3
17							9		3				1		3		3				3	3

## **Öğrenci istekleri ve teknik gereksinimlerin önem ağırlıklarının hesaplanması**

Öğrenci istekleri ve teknik gereksinimler arasındaki ilişkiyle birlikte, öğrenci beklentilerinin-isteklerinin seviyeleri, mevcut hizmet performansı, teknik gereksinimlerin birbirleri ile olan ilişkileri, performans hedefleri, satış noktası, ilerleme rasyosu değerleri hep birlikte dikkate alınarak, uzaktan eğitim hizmet kalitesinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilmesi öncelikli faaliyetler tespit edilebilmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin isteklerini tam olarak karşılayabilmek adına performans hedefleri en üst düzeyde tutulmuş ve 7 olarak alınmıştır. Satış noktası daha önceden ifade edildiği üzere değişikliğin ya da iyileştirmenin satış getirisine etkisi olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda her bir öğrenci isteğindeki iyileştirmenin, hizmet kalitesine ve öğrenci tercihlerine etkisi fakülte yöneticilerine sorulmuş ve satış noktaları belirlenmiştir. Bu kapsamda 1.5, 1.2 ve 1 olmak üzere üç farklı satış noktasından yararlanılmıştır. Bu aşamada performans hedeflerinin mevcut hizmet performansına bölünmesiyle, ilerleme rasyoları hesaplanmıştır. Örneğin; bilgi ve data paylaşımının kolaylığı önermesinde, fakültenin mevcut performansı 4, performans hedefi ise 7 olarak belirlenmiştir. Bu durumda ilerleme rasyosu  $7/4 = 1.75$  olarak bulunur. Bu değer fakültenin bilgi ve data paylaşımı önermesinde ilerlemesi gereken oranı ifade etmektedir. Öğrenci isteklerinin ham önem ağırlıkları, isteklerin önem derecesi, satış noktası ve ilerleme rasyosunun çarpılması ile bulunmuştur. Göreceli yüzde ağırlık değeri ise ham önem ağırlığının diğer ham önem ağırlıkları içindeki yüzdesel oranı olarak hesaplanmıştır (Bakınız, Tablo5).

**Tablo 5.** Öğrenci İstekleri-Beklentileri Ham ve Göreceli Önem Ağırlıkları

	1 - 7	1 - 7	1 - 7	1 - 1,5	= c/b	= a*d*c	gn/Σg
a	b	c	d	e	f	g	
Öğrenci İstekleri	Öğrenci Beklentileri Önem Seviyesi	Mevcut Hizmet Performansı	Performans Hedefleri	Satış Noktası	İlerleme Rasyosu	Ham Önem Ağırlığı "NELER"	Göreceli % Ağırlık "NELER"
1	7	4	7	1,5	1,75	18,38	8,58
2	6	6	7	1,5	1,17	10,50	4,90
3	6	5	7	1,5	1,40	12,60	5,88
4	7	5	7	1,2	1,40	11,76	5,49

5	7	5	7	1,5	1,40	14,70	6,86
6	7	6	7	1,5	1,17	12,25	5,72
7	6	3	7	1,5	2,33	21,00	9,81
8	6	4	7	1,5	1,75	15,75	7,35
9	5	4	7	1,2	1,75	10,50	4,90
10	6	4	7	1	1,75	10,50	4,90
11	7	4	7	1	1,75	12,25	5,72
12	6	3	7	1,2	2,33	16,80	7,84
13	6	5	7	1,2	1,40	10,08	4,71
14	6	5	7	1	1,40	8,40	3,92
15	7	5	7	1,5	1,40	14,70	6,86
16	4	4	7	1	1,75	7,00	3,27
17	5	5	7	1	1,40	7,00	3,27
						214,17	100,00

Kalite evi analiz sürecindeki son aşamada, teknik faaliyetlerin önem ağırlığı ve göreceli önem ağırlığı hesaplanmaktadır. Teknik faaliyetler ne kadar çok öğrenci isteklerini karşılamaya yönelikse ve bu öğrenci isteklerinin gerçekleştirilmesinde mevcut durum ne kadar yetersiz ise teknik faaliyetlerin önem ağırlıkları da o nispete yüksek olmaktadır. Çalışmada her bir teknik gereksinimin önem ağırlığı hesaplanmıştır. Örneğin O2 Teknik gereksiniminin (ders materyallerinin toplanması ve sisteme zamanında aktarılması), 10. öğrenci isteği olan “eğitim materyallerinin zamanında güncellenmesi-sisteme girilmesi” ile yüksek seviyede bir ilişkisi vardır. Yine aynı teknik gereksinimin, 11 numaralı “duyuruların zamanında gerçekleştirilmesi” isteği ile de orta seviyede bir ilişki söz konusudur. Bu durumda “Ders Materyallerinin Toplanması ve Sisteme Zamanında Aktarılması” teknik gereksiniminin ham önem ağırlığı hesaplanırken sırasıyla 10. ve 11. istekler ile olan ilişki düzeyleri ile bu isteklerin göreceli önemleri çarpılmıştır ( $9*4,9+3*5,72=61,3$ , Bakınız, Tablo6.).

Öğrenci İstekleri	Teknik Gereksinimler																		Önem Ağırlıkları					
	Akademik Teknik Gereksinimler						Operasyonel Teknik Gereksinimler							Teknik Konulu Teknik Gereksinimler					Ham Önem Ağırlığı	Göreceli Önem Ağırlığı				
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	T1	T2	T3	T4	T5			T6	T7	T8	
1	3	9			3	3																3	18,38	8,58
2	9	3	3		3	3																	10,5	4,9



ders kayıtları ve ders seçimlerinin zamanında gerçekleştirilmesi, belge taleplerinin (transkript, öğrenci belgesi vb.) zamanında karşılanması ve ölçme değerlendiriminin zamanında ve adil şekilde gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Bu istekler daha çok eğitim faaliyetlerini destekleyici nitelikte olduğu için öğrenciler tarafından önem seviyesi nispeten daha düşük olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu isteklerin karşılanmasındaki fakülte performansı da birçok öğrenciye göre kabul edilebilir seviyededir.

Öğrenci İstekleri	AKADEMİK						OPERASYONEL							TEKNİK								Ortalama Önem	Mevcut Hizmet Performansı	Perform Hedefleri	Satış Noktası	İlerleme Raporu	Ham Önem Ağırlığı	Göreceli Önem Ağırlığı														
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8																					
1	3	9			3	3																		3	7	4	7	1,5	1,75	18,38	8,58											
2	9	3	3		3	3																				6	6	7	1,5	1,17	10,50	4,90										
3	1	9			3	3																				6	5	7	1,5	1,40	12,60	5,88										
4																										7	5	7	1,2	1,40	11,76	5,49										
5															9					9	3					7	5	7	1,5	1,40	14,70	6,86										
6															9	3										7	6	7	1,5	1,17	12,25	5,72										
7									3						3	3	3	9							3	3	6	3	7	1,5	2,33	21,00	9,81									
8															3		3	3	9	3						6	4	7	1,5	1,75	15,75	7,35										
9																9										5	4	7	1,2	1,75	10,50	4,90										
10					1	3				9															9	6	4	7	1	1,75	10,50	4,90										
11					1	3		3	9			1	3			3	1		3						9	7	4	7	1	1,75	12,25	5,72										
12					9	3				9						3	9	3	3		3	3				6	3	7	1,2	2,33	16,80	7,84										
13	1				1	9													3							5	4	7	1,2	1,75	10,50	4,90										
14	3		9		1	3							9	9												6	5	7	1	1,40	8,40	3,92										
15	9				9	1	3																			7	5	7	1,5	1,40	14,70	6,86										
16												9						1								3	3	4	7	1	1,75	7,00	3,27									
17								9	3				1			3		3								3	3	5	5	7	1	1,40	7,00	3,27								
																	214,17		100,00																							
Tebliğ Ger. Ham Önem Ağırlığı																	154,0	144,9	50,0	61,8	147,9	188,2	29,4	61,3	61,3	100,0	29,4	41,0	55,7	51,5	198,9	105,7	121,6	126,3	82,7	150,5	216,0	1962,2				
Tebliğ Ger. Göreceli Önem Ağırlıkları																	7,85	7,38	2,55	3,15	7,54	9,59	1,50	3,12	3,12	5,10	1,50	2,09	2,84	2,62	10,14	5,39	6,20	6,44	4,21	7,67	11,01	100				

Şekil 2. Uzaktan Eğitim Programı Kalite Evi ve Önem Ağırlıkları

Öğrencilerin isteklerini karşılamaya yönelik teknik gereksinimler olarak ifade edilen “nasıllar” kısmına bakıldığında ise %53,67 ile “Teknik Hizmetler” öncelikli çalışma alanı olarak görülmektedir. Teknik gereksinim gruplarında, %38,06 ile “Akademik Hizmetler” ikinci sırada, %19,27 ile “Operasyonel Hizmetler” ise son sırada yer almıştır. Bu sonuç, öğrencilerin isteklerinin karşılanması adına ilk olarak fakültenin teknik alandaki hizmetler kısmına yoğunlaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Teknik gereksinimlere grup olarak değil de tek tek bakıldığında, yirmi bir



teknik gereksinim içinde en büyük göreceli öneme sahip teknik gereksinim, otomatik kontrol-denetim sisteminin (sistemsal problemleri otomatik olarak gösterecek uyarı sistemi) geliştirilmesi olduğu görülmektedir. Bunu network ve internet altyapısının test kontrolü ve geliştirilmesi izlemektedir. Sonuçlardan da görüleceği üzere en önemli öğrenci istekleri ile bunların karşılanması adına gerçekleştirilmesi gerekli teknik faaliyetler birbirleri ile ilişkili faaliyetlerdir. Bu da fakültenin öncelikli olarak teknik faaliyetlerle ilişkili çalışmalarını yoğunlaştırması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Gerçekleştirilen KFY analizi ile öğrenci istekleri-beklentileri ile uzaktan eğitim sunan fakültenin gerçekleştirmiş olduğu faaliyetler arasındaki ilişkiler analiz edilmiş ve fakültenin uzaktan eğitim sisteminde yapacağı yatırımlar ve gerçekleştireceği çalışmalar için yol gösteren bulgular elde edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrenci isteklerinin en yüksek olduğu konuların öncelikle uzaktan eğitim platformu, sonrasında ise ders materyalleri ve bilgilendirme konularında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte fakültenin performansı incelendiğinde özellikle bilgilendirme ve iletişim konusunda önemli bir memnuniyetsizlik olduğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak, teknik gereksinimlerin hesaplanan göreceli puanları, fakültenin en öncelikli teknik gereksiniminin, diğer bir ifadeyle çalışma yapması gereken alanın, teknik gereksinim grubundaki, otomatik kontrol- denetim sistemi ile ilgili olduğunu göstermektedir (Bakınız, Şekil 2.). Uzaktan eğitim sistemlerinde, ders materyalleri, canlı ders arşivleri, sunumlar, duyurular vb. birçok konuda yapılan hatalar ve bu alanlardaki eksiklikler, uzaktan eğitim sistemindeki oto kontrol-denetim yazılımları ve prosedürleri ile çözümlenebilmektedir. Örneğin bir uzaktan eğitim sisteminde, sisteme yüklenmemiş ya da hatalı yüklenmiş bir ders materyali olması durumunda, oto kontrol denetim yazılımları, ilgili eksikliği/hatayı belirleyerek hatanın-eksikliğin giderilebilmesi için ilgili çalışanlara ya da birimlere haber verebilmektedir. Aynı şekilde arşivleme eksiklikleri, altyapısal problemler vb. birçok hata da yine bu sistemlerle hızlı bir şekilde tespit edilip, konu öğrenciler ve ilgili birimler ile paylaşılabilir. KFY analizinde ikinci önemli teknik gereksinim, network ve internet altyapısının test-kontrolü ve geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu teknik gereksinim uzaktan eğitim öğrencilerinin tanımlamış olduğu yirmi bir beklentinin dokuzuyla

ilişkilidir (Bakınız, Şekil 2.) Bu dokuz konunun birçoğunda ise fakülte performansı istenilen düzeyde değildir. Bu nedenle network ve internet altyapısının test-kontrolü ve geliştirilmesi en öncelikli ikinci alan olarak dikkat çekmektedir. Hizmet kalitesinin artırılması için yapılması gerekli diğer öncelikli alanlar ise, program öğretim üyeleri değerlendirmesi, müfredat tasarımı ve veritabanı test ve optimizasyonu olarak görülmektedir. Analiz neticesinde, uzaktan eğitim sisteminde, ders kayıt işlemlerinin ve öğrenci dokümanlarının hazırlanması (öğrenci belgesi, transcript vb.) ile ilgili konuların öncelik sıralamasında son sıralarda geldiği görülmektedir. Bunun nedeni ise bu alanlarda yapılacak çalışmaların az sayıdaki beklenti-istekle ilişkili olmasıdır. Ayrıca bu alanlarda fakülte performansının da kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışma ile uzaktan eğitim hizmeti sunan bir fakültenin öğrenci istekleri ve bu isteklerin karşılanma düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim hizmet kalitesinin artırılabilmesi adına, fakültenin iyileştirmesi gereken teknik gereksinimleri, diğer bir ifadeyle hizmet kalitesini artıracak çalışma alanları belirlenmiştir. KFY analizi yardımıyla fakültenin öncelikli çalışma alanları, öğrenci istekleri, fakülte performansı ve fakülte hedefleri dikkate alınarak sıralanmıştır. Elde edilen sonuçlar, fakülte yönetimi ile paylaşılmış ve fakültenin öncelikli çalışma konularının belirlenmesinde kullanılmıştır. Çalışma ayrıca ülkemizde uzaktan eğitim hizmet kalitesini artırmayı hedefleyen fakülte ve merkezler için de bir örnek model-uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda uzaktan eğitim hizmeti sunan, fakülte ve merkezler bu çalışmayı model alarak, eğitim hizmet kalitelerini değerlendirebilir, yapacağı çalışmaları ve yatırımlarını planlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Alptekin, S. E. & Karsak, E. E. (2011). An integrated decision framework for evaluating and selecting e- learning products. *Applied Soft Computing Journal*, 11(3), 2990-2998.
- Hauser, J. R. & Clausing, D. (1988). The house of quality. *Harvard Business Review*, 66(3), 63-73.
- Hwang, H. B. & Teo, C. (2001). Translating customers' voices into operations requirements-A QFD application in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(2), 195-226.

- Işık, O., Seğmen, Y.E. ve Kölemen, M. (2012). Kalite Fonksiyon Yayılımı Kullanarak Mühendislik Program Tasarımı,. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, Hava Harp Okulu, (5)3, 55-60.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2),185-204.
- Mizuno, S. & Akao, Y. (1994). *QFD: The customer-driven approach to quality planning and development*. Tokyo: Asian Productivity Organization.

## *Uluslararasılaşma – Ne kadar, Kime ve Sonuç?*

*Füsun ÖZERDEM\**

### **Özet**

Dünya nüfusunun ve yaşam kalitesinin artmasıyla ortalama yaşam süresi uzamakta olup dünya nüfusu 9 milyarı bulacak şekilde artacaktır. Artan nüfus eğitime duyulan talebi de beraberinde getirecek ve özellikle yükseköğretim alanı sadece eğitim alanı için değil, hayatın geri kalan diğer kısımları için de ciddi bir potansiyel oluşturacaktır. Sınırların gitgide yok olmaya yüz tuttuğu bir ortamda küreselleşmenin de etkisiyle yükseköğretime erişim çok daha kolaylaşmışken ve hatta yaşadığımız şehirde bile birden fazla aynı nitelik ve niceliğe sahip yükseköğretim kurumu bulabiliyorken nitelikli insanları kendi kurumlarına çekebilmek için eğitim kurumlarının ne gibi stratejileri olmalıdır? Bunun yanı sıra buralardan mezun olan kişiler yarışa girdiklerinde en dış kulvardaki ile en iç kulvardaki kişinin eşit rekabet gücünü sağlayacak fırsatlar sadece yükseköğretim ile verilen eğitimle mi sınırlıdır? Uluslararasılaşmanın farklı biçim ve mekanizmalarını kullanarak farklı ülkelerde eğitim almayı tercih etmiş kişinin bu eğitim sonucunda beklentisi sadece iyi bir iş mi bulmaktır ve eğitim veren kurum da uluslararasılaşmanın neticesinde sadece adını uluslararası arenada duyurmak mı istemektedir? Kültürel, dilsel ve dinsel benzerlikler yurtdışı eğitim alma tercihlerinde oldukça belirgin midir? İç savaşların bu tercihlerde rolü nedir?

Bu makale bu sorulara farklı bakış açılarıyla yaklaşırken aynı zamanda Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi uluslararası öğrenci profilinden yola çıkarak uluslararasılaşmanın mekanizmalarını açıklayacaktır.

***Anahtar Kelimeler:** Uluslararasılaşma, Benzerlikler, Muğla, Yükseköğretim*

---

\* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, fusunozerdem@mu.edu.tr

## **Internationalisation- How, to Whom and Result?**

### **Abstract**

As a result of the increase in world population and the quality of life, life expectancy is prolonged and the world population will go up to be 9 billion. The growing population will bring along the demand for education and especially the higher education area will generate a serious potential not only for the educational area but also for the other institutions of life. In an atmosphere where the borders tend to disappear, what kind of strategies the higher education institutions should employ in order to attract qualified people to their institutions while the access to higher education is becoming more accessible with the effects of globalization and when finding more than one higher education institution in our home town has become easier more than ever, Moreover, when the graduates of these schools find themselves in a competition, are the opportunities for equal employment for the outer and inner competitors just limited to education by higher education institutes? Is the person who has studied in different countries while using various kinds and mechanisms of internationalization expected to find a good job as a result of this education and does the institution wish to become prestigious in the global arena? Are the cultural, lingual and religious similarities distinctive for foreign education preferences? What is the role of the civil wars in these preferences?

This article will explain the mechanisms of internationalization based on the profile of international students in Muğla Sıtkı Koçman University, while approaching to these questions from different perspectives.

**Keywords:** *Internationalization, Similarities, Muğla, Higher Education*

### **Giriş**

Uluslararasılaşma yükseköğretimde önemli bir duruma dönüşmeye başlamıştır. Bilgi ekonomisi, genel olarak bilindiği üzere, küresel bir ağ olup dünyanın her yerinde de üniversiteler küresel karşılıklı bağımlılığın nimetlerini toplamak ve hatta insanların olup biteni sadece kendi perspektiflerinden görmelerini sağlayacak risklerden kaçınmak için birçok açıdan “bağlanmaya” cesaretlendirilmektedir. Uluslararasılaşmanın etrafında bulunan bu gerilimlerin varlığı bazı soruları gündeme

getirmektedir: uluslararasılaşmanın tanımı ve önemini açıklarken kimin uluslararasılaştırılmasından bahsediyoruz?

Son yirmi yılda uluslararasılaşma girişimleri hızla büyümüştür ki bu durum bize uluslararasılaşma projelerinin “değeri” sorusuna ait bir yöneliş olduğunu göstermektedir. Bazı üniversitelerin nakit para sıkıntısı çekmeleri, bu üniversitelerin hangi uluslararası projeye yatırım yapmak istediklerini belirlemektedir. Bu üniversiteler tarafından seçilecek projenin kendi kurumlarının amaç ve gelecek planları için gerekli olan durumu sağlayacağına dikkat etmelidirler. Dünya üzerindeki birçok gelişmiş ülke - Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere, Avustralya - özellikle yükseköğretimin uluslararasılaşma politikaları çerçevesinde kendi yükseköğretim sistemlerini dünyanın çeşitli bölgelerine hem nitelikli iş gücü sağlamak hem de kendi ülkelerinin refah seviyelerini artırabilme noktasında bir rekabet ortamı oluşturabilmek adına güçlü bir argüman olarak kullanmaktadırlar. İlk durum özellikle İngiltere ve çeşitli Avrupa ülkeleri için önemli bir sebep iken özellikle ABD’deki lisansüstü eğitim almak için gelen yabancı öğrenciler ise ülkenin geleceğinde bilginin ve bilimin gelişmesinde bir kaynak olarak görülmektedir (Cerna, 2014).

Uluslararasılaşma, ortak derece programları dahil olmak üzere, çevrimiçi (online) kurslar, işbirlikçi araştırma projeleri ve öğrenci değişimleri gibi birçok farklı tarzı içermektedir. Uluslararası ortaklıklarının devamlılığını sağlamak maliyetli bir durum oluşturabilir ve bunların birçoğu da, çok farklı nedenlerden dolayı, verimli de olmayabilir.

Uluslararasılaşma “işini” anlayabilme adına geliştirilmiş nispeten kritik bir yaklaşım ise çok farklı açıdan uluslararasılaşmanın değerini kontrol altında tutacak etik uygulamaları araştırmaktadır. Başka bir perspektiften uluslararasılaşma, uluslararası projeler için farklı bir değer biçimi oluşturmak ve müdahil olan aktörlerle birlikte çalışabilmektedir.

Uluslararasılaşma günümüzde küreselleşmenin etkisiyle tek bir merkeze bağlı kalmayan birçok farklı kurumla iş birliği içinde olup bu işbirliklerinden de farklı farklı kurumlar ortaya çıkarmıştır. Bu işbirlikleri kurumsal alanda artış göstermiş ve süreç içerisinde yükseköğretim kurumları daha fazla önem kazanmıştır (Çetinsaya, 2014, s. 141). İletişimin ve ulaşımın hızla

geliştiği 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren günümüze kadar dünyada meydana gelen değişimler pek çok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da bir çok gelişmeye sebep olmuştur. Modernleşen ve büyüyen yükseköğretim, devletlerin ve bireylerin dikkatini çekmiş ve kalkınma ve refah için bu alanlara yönelimleri artmıştır. Yükseköğretimin uluslararasılaşma sürecinde az gelişmiş ülkelerin kalkınma çabalarındaki artış, gelişmiş ülkelerin nitelikli insan gücüne duydukları gereksinim, artan küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan seyahat kolaylığı, ülkeler arasında iş birliği ve etkileşimin artması, üretim ilişkilerindeki değişim, hızla artan nüfus, kişilerin kendi ülkelerinin dışında farklı bir entelektüel birikimden yararlanma arzusu ve daha bir çok sebep günümüzde uluslararası öğrenci hareketliliğinin önemli bir seviyeye gelmesi sonucunu doğurmuştur (Kalkınma Bakanlığı, 2015 s.10).

Bin dokuz yüz yetmişlerde dünyada 800 bine yakın olan uluslararası öğrenci sayısı günümüzde 4,5 milyona yaklaşmış olup, bu sayının 2020 yılında 8 milyonun üstünde olacağı öngörülmektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) yükseköğretimin geleceğine ilişkin yaptığı kapsamlı projeksiyon çalışmasına göre; 2030 yılında dünyada, belirginleşeceği öngörülen eğilimlere ilişkin bazı tespitler öne çıkmaktadır. Buna göre öğrencilerin, öğretim elemanlarının ve kurumların hareketliliğini kapsayan sınır ötesi ve ulus-aşırı yükseköğretim genişleyecek; akademik araştırmalarda uluslararası iş birlikleri artacak; araştırma kapsamında özellikle Kuzey Amerika açık ara üstünlüğünü devam ettirecek olsa da, Asya ve Avrupa'daki yükseköğretim sistemlerinin küresel etkisi de zamanla artacak; özel finansmanın payı ile birlikte çalışmaya dayalı fonlama artacak ve özel ve sınır ötesi yükseköğretimin önemi ve yaygınlığı arttıkça, kalite güvencesinin de önemi artacaktır (Çetinsaya, 2014, s.142).

Türkiye gelişen ve hızla büyüyen ekonomisiyle birlikte son yıllarda daha fazla atılımlar yaparak uluslararası öğrenci hareketliğinden daha çok pay alma çabasına girmiştir. Bu bağlamda öncelikle Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) başlatılmış, daha sonra bu proje Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) bünyesinde Uluslararası Öğrenciler Başkanlığı ismiyle kapsamı ve içeriği gözden geçirilip yenilenilerek devam ettirilmiştir.

Uluslararasılaşma süreci içerisinde Türkiye'deki üniversiteler de birçok yenilik, girişim ve faaliyetlerde bulunmuşlardır.

### **Dünyada uluslararasılaşma**

Uluslararası eğitim, bir öğrencinin eğitimine vatandaşı olduğu ülkenin dışında başka bir ülkede devam etmesi olarak tanımlanabilir. Bu tanıma, öğrencilerin katılım durumuna göre iki anlam yüklenebilir: Birinci anlam, ülkeler arası öğrenci değişim programları göz önünde bulundurularak oluşturulan daha dar kapsamlı bir anlamdır. İkinci ve daha geniş anlamı ise şöyle özetlenebilir: Öğrencilerin, artık ülkelerin birbirine daha çok bağlı olduğu (mecazi olarak 'küresel bir köy' haline geldiği) dünyada, kendi istekleriyle çeşitli ülkelerde aktif bir şekilde eğitime katılım sağlamaları uluslararası eğitimin tanımı oluşturur (Hayden, 2006).

Yükseköğrenime verilen önem küreselleşmenin de etkisiyle, yaşadığımız dünyanın ortak dilini, kültürünü ve iş yapma metotlarını daha iyi anlayıp öğrenmelerini sağlamak için artırılmıştır. Hükümetler ve kişiler, öğrencilerin ufuklarını genişletmelerini bu sayede sağlamaya çalışmaktadırlar.

Yüksek nitelikli iş gücüne olan ihtiyaç yükseköğrenime verilen önemin artmasına sebep olmuştur. Küresel ekonomiye uyum sağlamak isteyen ülkeler küresel vizyona sahip iş gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda 'dünya vatandaşı' olarak adlandırabileceğimiz kişilerin yetiştirilmesi de elzemdir. Uluslararası eğitim bunun başlangıcı olacaktır. Uluslararası eğitim yolunu kullanmış olmak 'dünya vatandaşı' olabilmenin ana koşullarından biridir.

Ayrıca sağladığı imkânlar, kazandırdığı değerler, yaşattığı deneyimler ve bunlar gibi birçok kazanım elde edilmektedir. Uluslararası eğitime duyulan ihtiyaç uluslararası öğrenci sayılarının büyük oranlarda ve hızlıca artmasını sağlamıştır.

Yükseköğretim kurumları uluslararası eğitim sektörünün ana öğeleridir. Üniversiteler başta olmak üzere yükseköğretim kurumları geçmişten bu güne bilginin üretildiği, harmanlandığı, zenginleştirildiği, yorumlandığı, eleştirildiği ve aktarıldığı kurumlar olarak süregelmişlerdir. Sosyo-ekonomik yapının gerekliliği olan insan gücünün yetiştirilmesiyle



beraber yeni jenerasyonun yeteneklerini geliştirme, kültürel ve bilimsel kabiliyetlerini güçlendirme, eleştirel düşünce görülerini geliştirme gibi görevler bu kurumların ana görevleri olarak addedilmiştir. Bilgi üretme ve aktarma, yenilikçi ve eleştirel bakış açısını yayma ve kalifiye insan gücü yetiştirme gibi özellikleri ile yükseköğretim kurumları, toplumun geleceğini inşa etme özelliğine sahip aktörlerdir. Bu sebeplerle, yükseköğretim kurumları, günümüz dünyasında siyasal ve toplumsal açıdan oldukça faal olmuşlardır. Bilginin üretildiği ve her durumda doğrunun savunucusu olan üniversiteler, insanlığın durumunu iyileştirme ve ifade özgürlüğünün anlamını koruyabilmesi gibi etik değerleri de sahiplenmişlerdir (Keohane, 2006).

Küreselleşen dünyada, ülkeler ve insanlar arasındaki ilişki ve etkileşimin artması sebebiyle, insan, öğrenci, öğretim üyesi akışı ve değişimi, bilgi ve teknolojisindeki gelişmeler de hızla artmaktadır. Bu sebeple kültürel etkileşim, çok kültürlü eğitim, eğitimin evrensel işlevleri, uluslararası işbirliği, rekabet vb. konular sıklıkla gündeme gelmektedir. Ülke sınırlarının önem kaybettiği bu zamanlarda üniversitelerin geleceğe yönelik amaçlarını uluslararası boyuta taşımaları ve bu yönde yeni amaçlar belirlemeleri büyük önem taşımaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009).

### **Uluslararası öğrenciler**

Uluslararası öğrenciler, genç ve dinamik nüfusun az olduğu gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede, uluslararası rekabet gücüne ve ekonomik kalkınmaya önemli ölçüde katkıda bulunan insan kaynağı olarak değerlendirilmektedir. İnsan kaynağı olarak sağladıkları katkılara ek olarak, uluslararası öğrencilerin ödediği öğrenim, seyahat, konaklama ve gündelik ihtiyaç harcamaları buldukları ülkenin ekonomisine direkt girdi sağlamaktadır. Uluslararası öğrenci dolaşımı, ülkeler arasında sosyal ve akademik etkileşim sağlayıp, işbirliğini artırdığından önemli bir dış politika aracı olarak değerlendirilmektedir (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Günümüzde birçok ülkede, hükümetler ve liderler öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve dünya dilini ve kültürünü daha iyi kavramaları için yükseköğrenim fırsatlarına verdikleri önemi artırmışlardır. Birçok ülke bu konuda farklı politikalar geliştirerek uluslararası öğrencilere fırsatlar sunmaktadır. Böylece bugün dünyada uluslararası öğrenci hareketliliği çoğalmıştır. Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere birçok ülke bu

hareketlilikten pay almak için yeni politikalarla adım atmıştır. Uluslararası öğrenci hareketliliği, bir öğrencinin vatandaşı olduğu ülkeden eğitim amacıyla ayrılarak seyahat etmesi sonucu oluşmaktadır. Uluslararası eğitim hareketliliği tek çeşit bir eğitim hareketliliği değildir. Bunlar; yabancı dil eğitimi, yükseköğrenim ve mesleki eğitim ve kariyer eğitimi gibi temel başlıklar altında toplanabilirler.

Üç yıl veya daha uzun süreler için gidilen okulları kapsayan hareketlilik tipinde ABD ve İngiltere için yüksek lisans derece; geri kalanlar için lisans eğitimine denk gelen teori temelli okullar ile ilgili yapılan hareketlilik bulunmaktadır. En az 2 yıllık ancak bir önceki tanımdaki süreden daha kısa süreli teknik ve mesleki bilgilerin pratikte uygulanmasına yönelik açılan kurslara yapılan hareketlilik de bir çeşidi oluşturmaktadır (OECD, 2011). Kişilerin uzmanlık seviyelerini geliştirebilmeleri için katıldıkları programlara yönelik hareketlilik türü ise ileri düzey araştırma (doktora) türüdür. Genellikle ilk söylenen hareketlilik tipi dünyadaki yükseköğrenim öğrenci hareketliliği içinde daha fazla tercih edilmektedir. Bu hareketlilik tipinin tercih oranının yüksekliği ise, yükseköğrenimin girişi niteliğinde ve meslek sahibi olmak için kilit rolde olması şeklinde açıklanabilmektedir.

### **Uluslararasılaşmayı etkileyen faktörler**

Bilim ve teknoloji alanında, ekonomide, siyasal kurumlarda, sosyo-kültürel değerlerde ve daha pek çok alanda dinamik değişimlere tanık olmaktadır. Tüm bu farklılaşmalar, yükseköğretim sektörünü, yükseköğretim hizmetlerini, üniversite kavramını, üniversite yönetim modellerini, eğitim ve öğretim yöntemlerini köklü bir şekilde değiştirmektedir (Aktan, 2007).

Üniversitelerin geçmişten bugüne süregelen durumları sahip oldukları koşullar ve imkânlar değiştiği için, üniversitelerde değişim göstermektedirler. Sözgelimi, değişen paradigma nedeniyle ulus-devlet yapılanması, küreselleşme ve uluslararasılaşmayla gittikçe zayıflamaktadır. Bu sebeple üniversiteler daha fazla küresel roller üstlenmektedirler. Özellikle son 10 yılda uluslararası eğitimin hızlı bir şekilde gelişmesi ve uluslararası eğitim sektörünün hızla büyümesi sağlanmıştır. Üniversitelerin küresel roller üstlenmesi, dünyada uluslararası eğitimi ve uluslararası eğitim sektörünü etkileyen birtakım dinamikler ve eğilimler bulunmaktadır (Altbach, 1999).

Küreselleşme, fikirlerin, görüşlerin, pratiklerin, teknolojilerin küresel düzeyde kullanılması dünya ölçeğinde ekonomik, siyasal ve kültürel bütünleşme, sermaye dolaşımının küreselleşmesi, ulus-devlet sınırlarını aşan yeni ilişki ve etkileşim biçimlerinin ortaya çıkması, mekânların yakınlaşması, dünyanın küçülmesi, sınırsız rekabet, serbest dolaşım, pazarın dünya ölçeğinde büyümesi ve ulusal sınırların dışına çıkması özetle dünyanın tek pazar haline gelmesidir (Kaçmazoğlu, 2002). Dünyada ortak konuşulan bir dilin ortaya çıkması sebebiyle bu dili öğrenmek ve bu dilde eğitim alabilmek için insanlar seyahatler yapmaya başlamıştır. Bu da uluslararası eğitim sektörünün büyümesini sağlamıştır.

Bilgi çağı dediğimiz bu dönem, bilginin üretim için temel kaynak olduğunu, bilgi ve iletiminin üretimi yaygınlaştırdığını, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğunu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemini işaret etmektedir (Öğüt, 2003). Öğrenmeyi herkes için olanaklı kılan bilgi çağı, yeni eğitim teknolojilerinin gelişmesine ve ilerlemesine de yol açtığı için (Reddi, 1991) “Sanayi Devrimi”nden sonra insanlığın geçmişten bugüne dek tanık olduğu en önemli olay olarak değerlendirilmektedir.

“Enformasyon Devrimi”nin ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel alanlarda ve ilişkilerde köklü değişimlere yol açacağı öngörülmektedir (Kaplan, 1991).Uluslararası eğitim alanında bunun en belirgin örnekleri de görülmektedir. Bilgi çağında eğitim, her ülkeden insanın sadece bulunduğu yerden değil, dünyanın neresinden isterse istesin ulaşabileceği durumdadır.

Küreselleşme ile oluşan bu kavram, bir ülkenin, ulusal politikasını küresel pazarın gereklerini, rakiplerine göre daha etkili karşılayabilme yeteneğinde olacak şekilde sürdürebilmesini ifade etmektedir (Toulmin, 1999, s. 906). Eğitim burada devreye girmektedir. Küreselleşme, küresel rekabetin ülkelerden çok, uluslararası şirketler arasında olmasına yol açan bir süreci hızlandırmış, ulusal hükümetlerin ekonomik rollerini azaltmıştır. Günümüz dünyasında küresel rekabet, Japonya ile ABD, İngiltere ile Almanya veya Avrupa ile ABD arasında olmaktan çok; Fuji ile Kodak, Apple ile Samsung, Compaq ve Toshiba, Boeing ile Airbus arasında olmaktadır (Toulmin, 1999, s. 905).

Siyasi sistemleri her ne olursa olsun, dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin yükseköğretimi düşünüldüğü zaman, karşımıza çıkan en önemli eğilim, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında yükseköğretim alan nüfusun artmasıdır. Yükseköğretime katılım öncelikle Amerika’da, sonra Avrupa’da, sonrasında ise gelişmekte olan ülkelerde büyük ölçülerde artmıştır. Modern toplumunve ekonominin eğitilmiş insana olan ihtiyacının artması yükseköğretime katılımı da büyük ölçüde etkilemiştir.

Gün geçtikçe elde edilen teknolojik gelişmeler (bilgisayar, yazılım, nanoteknoloji, tıp, uzay gibi alanlarda) sonucu, bilişim teknolojilerinin ucuzlaması ve kullanım alanlarının yaygınlaşması bilgi akışını hızlandırmış, zaman, mekan ve mesafe algılamalarını değiştirmiş, kültürleşme sürecine hız ve boyut kazandırarak küresel değerlerin oluşmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte hızlanarak gelişen teknolojiler, insanların bu alanlarda iş olanağı edinebilmesi için yükseköğrenime olan ihtiyacı zorunlu kılmaktadır. İhtiyaç duyulan personel, kurumsal işletmeler ve devlet tarafından sertifika ya da diploma ile işe alınmaktadır ve bu durum üniversiteyi önemli bir kurum haline getirmektedir. Ayrıca teknoloji, hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde daha yaygın kullanılmaktadır. Açık üniversite ve çevrimiçi (online) eğitim gibi alternatifler denenmektedir. Bu sayede uluslararası eğitime katılım daha kolay bir hal almıştır. Mesleki eğitimin önem kazanmasıyla üniversiteler iş dünyasıyla daha iyi ilişkiler kurmak durumunda kalmışlardır. Bu nedenlerle müfredatlarını güncel sosyo-ekonomik ihtiyaçlara göre belirlemeye çalışmaktadırlar. Gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerin beşeri bilimler ve edebiyat gibi alanlara ilgisi azalmıştır. Türkiye’de örneğine sıkça rastlanan, iş dünyası üyeleri tarafından üniversitelerin kurulmasına yol açan sebep, iş dünyasının kendi ihtiyaçlarına yönelik mesleki eğitime ihtiyaç duymasıdır. Bu eğilimler ve dinamikler yükseköğretim sektöründe hizmetlerin sunumu, organizasyonu ve yönetimi, finansmanı, eğitim yöntemleri ve araçları diğer konularda büyük etkiler ve sonuçlar doğurmaktadır.

### **Uluslararasılaşmanın Yükseköğretim Kurumlarına Etkisi**

Hizmet sektörü ihracatı, tüm dünyadaki işçi maliyetleri rekabetinin gelişmekte olan ülkeler lehine bozulması nedeniyle önem kazanmıştır. Bu neden göz önünde tutularak, bu durumun getirileri de mal üretimine göre birçok farklı faydalar sağlamaktadır. Hizmet sektörünün en önemli

parçalarından birisi olan eğitim sektörü de bu bakımdan birçok ülke için çeşitli farklı anlamlar içermektedir. Gittikçe küreselleşen dünya içerisinde sadece bir ülke sınırlarını kapsayan eğitim sisteminden bahsetmek yanlıştır. Artık eğitim, ülkelerin birbirlerine ihraç edebileceği bir hizmet ürünü haline gelmiştir ve bununla birlikte ülkenin kendisine de fayda sağlamaktadır. Eğitim uzun süreli planlamalar yapılabilen bir alandır ve sermayesi insandır. Bu durumdan dolayı uluslararası eğitim, birçok ülke için, uluslararası alanda söz hakkına sahip olabilmesi için çok önemlidir. Yapılmış veya yapılacak olan yatırım ile birlikte ülkeye getirilen öğrencilerin uzun dönemli siyasal, sosyal, ekonomik ve akademik olarak sağlayacakları katkıları göz ardı edilmeyecek düzeylere gelmektedir. Nitekim Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) tarafından çıkarılmış olan hizmet ihracatı çalışmasının altını çizdiği temel noktalar, hizmet ihracatının doğrudan faydalarının yanında dolaylı faydalarını da dikkat çekmektedir (Egroun-Polak, 2005).

Uluslararası eğitim, nitelikli insanların ülkeler arası ulaşımının sağlanmasında atılacak ilk adımdan biridir. Uluslararası eğitim ile yabancı öğrencinin, bulunduğu ülkedeki çalışma imkânlarını ciddi bir şekilde düşünmesini sağlamaktadır. Buna ek olarak, içinde bulunduğumuz çağın getirmiş olduğu birtakım değişimler (demografik değişimler, küreselleşme ve yeni teknolojiler), eğitim kurumları bu yeni değişimlere hızlı bir şekilde cevap vermeye ve adapte etmeye zorlamaktadır (Duderstadt, 2000). Her uluslararası öğrenci, gittiği ülkenin eğitim kurumundan iyi bir eğitim almayı hedeflemektedir. Eğer bu eğitim kurumları uluslararası arenada söz sahibi olmak, uluslararası öğrenciler tarafından tercih edilmek istiyor ise, bu eğitim kurumları için eğitim kalitelerini yükseltme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Devletlerin karşılaştığı bir takım sorunlara (sağlık, eğitim, kentsel gelişim, çevre, uluslararası ilişkiler, ekonomik rekabet, savunma ve ulusal güvenlik) karşı doğru ve güvenilir bilgiye dayalı çözüm üretebilmeleri, sahip oldukları eğitim kurumlarının kalitesi ve güvenilirliği açısından olumlu bir görünüm yaratmaktadır.

Uluslararası eğitim, bilim, ekonomi, eğitim gibi çeşitli alanlarda söz sahibi olabilmek adına önemli bir araçtır. Uluslararası eğitim tarafından sağlanan tanınmışlık uluslararası arenada önemli bir yer tutulmasını sağlar. Dünyada yaşanan hızlı küreselleşme ve gelişmekte olan teknoloji süresince

uluslararası piyasalarda uzmanlaşma ve teknoloji geliştirme kabiliyeti rekabet gücünün önemli unsurları oluşturmaktadır. Rekabet avantajı unsurlarının sürekli geliştiği ve değiştiği bu süreçte, iletişim ve bilgi teknolojileri iş yapma şekillerinde oldukça büyük değişiklikler meydana getirmiştir. Ekonomik gelişmelerde yoğun bilgi, yüksek katma değerli mallar ve hizmet ön plana çıkmıştır. Özellikle de işgücünün eğitim seviyesi ve bu iş gücünün gerekli yeteneklere sahip olması önemli hale gelmiştir. Bununla birlikte yükseköğretim kurumları bilgiyi üreterek, yorumlayıp şekillendirip genç kuşaklara kamu ve özel sektöre aktarmaktadır. Ayrıca gençleri eğiterek, kültürel mirası koruyup yeniden üreterek, güvenlik ve kalkınma için gerekli olan temel bilgi ve teknolojilerinin üretilmesine fayda sağlamaktadır ve alanında uzmanları eğitmesi ve toplumsal değişimi desteklemesiyle uluslararası rekabete önemli fayda sağlamaktadır.

Uluslararası öğrenciler okudukları üniversitelerde ev sahibi ülke öğrencileriyle birlikte okul içi ve okul dışı faaliyetler yapmaktadırlar. Bu faaliyetlerin ev sahibi ülkenin kültür ve sanat dünyasına olumlu etkileri bulunmaktadır. Ayrıca küreselleşmenin gereği olan çok kültürlü toplumsal yapılanmaların sonucu olarak sanat ve kültür de ihraç edilebilir seviyelere ulaşmıştır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin bu yapıya katkısı toplumların birbirini anlayış düzeylerinin artması ve bu durumla birlikte sanatsal ve kültürel değerlerin tanıtılmasını sağlamıştır.

Eğitim, ulusal ekonomilerin kalkınmasında katalizör görevi görmektedir. Bu durum sayesinde insanlar toplumda iş görmekte olan ekonomik, sosyal, kurumsal, politik ve teknolojik güçlerle ilgili olarak bir anlayış kazanmaktadırlar. Bu anlayış da durağan ve geri kalmış sosyal ve politik yapıların ve sistemlerin yıkılabilmesi ve yerine daha dinamik ve sağlıklı büyüyen bir ekonominin ortaya çıkarılabilmesi için gerekli bir şart olarak görülmektedir. Eğitim bireylere sağladığı özel yararlarla birlikte toplumsal açıdan yaratmış olduğu dış etkiler nedeniyle de ülkelerin ekonomik kalkınmalarında önemli rol oynamaktadır. Bireylerin eğitim seviyelerinde olan yükseliş nitelikli işgücü sıkıntısını ortadan kaldırmakta, bilimsel ve teknolojik yeniliklere hız kazandırmaktadır. Emeğin ve verimliliğin artması sonucunda ulusal gelir düzeyi hızla yükselmekte ve artırılan gelir daha adil bir biçimde pay edilir hale gelmektedir. Eğitim düzeyi artmış toplumlarda yönetim daha demokratik, ekonomik ve siyasal istikrarı sağlamak daha

kolay ve suç işleme oranları daha düşük olup eğitime yapılan yatırımların geri dönüşü fiziksel sermaye yatırımlarının geri dönüşüne oranla daha yüksektir (Öztürk, 2005).

Ülke refahının artırılması, insan gücünün düşük katma değerli faaliyetlerden daha ileri teknoloji kullanımını gerektiren daha yüksek katma değerli faaliyetlere doğru çekilmesine ve verimliliğin daha hızlı artırılmasına bağlıdır. Hizmet öncesi, hizmet sırası ve işbaşı eğitime yapılan yatırımlar da işgücünün yeteneklerini geliştirerek verimlilikte daha fazla fayda alınmasını sağlamaktadır. Bu çerçevede eğitim-öğretim, bilim ve teknolojinin geliştirilmesi ve sanayileşmeye yeni bir hız kazandırılması önem sağlamaktadır. Bu amaçla; bilim ve teknolojilerdeki gelişme ve değişmelerin toplumumuzun ihtiyaçları yönünde eğitim alanında kullanılması, bu gelişmeleri ve değişmeleri mal ve hizmet üretimine aktarabilecek insan gücünün yeterli sayıda ve yeterli nitelikte yetiştirilmesi zorunluluğu bulunmaktadır.

Ekonomik teori, yüksek niteliklere sahip insanların başka ülkelere olan göçünün genel olarak göç alan ülkelerin ekonomisine fayda sağladığı görülmektedir. Yüksek nitelikli iş gücü sağlamak için uluslararası eğitim sadece uluslararası öğrencilere verilen eğitimle bitmemektedir. Uluslararası öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun yükseköğretimde okuduğunu düşünürsek eğer, bu öğrencilerin yapacağı çalışmalar ve araştırmalar ev sahibi ülkeye “know-how” ve teknoloji bilgisi kazandırmak şeklinde geri dönüşü olacaktır. “Know-how ve teknoloji transferi” ev sahibi ülkenin kendisini geliştirme açısından temel yollardan birini oluşturmaktadır. Sanayileşme stratejilerinin bir parçası olarak bir çok gelişmekte olan ülke genellikle teknik alanlarda, personel eğitimini sağlamak için bir çok burs imkanı sağlamaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin hem gelişmekte olan ülkeler hem de gelişmiş ülkeler arasındaki ilişkilerin ikili olarak artışı yükseköğrenimin uluslararasılaşması için teknoloji ve “know-how” aktarımının temel gerekçelerden biri haline geldiğini anlatmaktadır (Gürüz, 2011).

Uluslararası eğitim sayesinde öğrenciler küresel bir vatandaşlık anlayışı kazanmaktadır. Gittikçe küreselleşmeye başlayan dünyada, insanların sadece kendi tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenmeleri yeterli



olmayacaktır. Küresel ekonomide başarıyla çalışmak, farklı insanların kültürlerini ve özelliklerini bilmeyi gerektirir. Kendi yaşadığı ülkenin ışına çıkamayan insanların, küreselleşen bir dünyada başarılı olmaları çok zor olacaktır (Garner'dan aktaran Çalık, 2005).

Uluslararası öğrencilerin okuyacağı üniversiteyi belirlerken hayat tecrübelerini artırmak istemeleri, gidecekleri ülkedeki refah ve güvenlik seviyesi, gidilecek ülkenin saygınlığı, eğitimleri süresince yapacakları harcamaların miktarı, vize işlemlerinde kolaylıklar, mezun olunca ev sahibi ülkedeki iş bulma olanağı gibi etkenler karar aşamasında etkili olmaktadır. Bunlara ek olarak ise uluslararası öğrenci kabul eden okulların da öğrencileri kabul ederken birtakım şartları bulunmaktadır. Bu şartlar ülkeden ülkeye ve okuldan okula değişebilmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yoğunlaştığı branşlar da incelendiğinde bilgi teknolojileri, mühendislikler ve sosyal bilimlerin alt dalı olan ekonomi, işletme, iş yönetimi gibi alanlara kadar çeşitlilik göstermesine rağmen öğrencilerin branşlarını belirlerken çalışmak istediği alanın ev sahibi ülkede ve kendi ülkesinde gördüğü değeri, eğitimini tamamladıktan sonra kurabileceği olası bağlantıları, iş imkanları gibi maddi sebeplerle birlikte, kendi ilgi ve yeteneklerini, hayalleri gibi birçok maddi olmayan sebepleri de göz önünde bulundurduğu görülmektedir.

### **Türkiye’de uluslararasılaşmaya yönelik veriler – öğrenci hareketliliği**

Ülkemizde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerle ilgili yönetmeliklerde var olan tanımlamalara göre Türkiye için “uluslararası öğrenci” ya da “yabancı uyruklu öğrenci” tüm derece ve dallardaki eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan veya Türkçe kurslarına katılan T. C. uyruğunda bulunmayan kişidir. 15 Temmuz 1950 tarihli, 5682 sayılı “Pasaport Kanunu” ve 5683 sayılı “Yabancıların Türkiye’de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun” ile birlikte diğer kanun ve yasal düzenlemeler; 14 Ekim 1983 tarihinde çıkarılan 2922 sayılı “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanun”; 15 Nisan 1985 tarih ve 85/9380 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik”; 24 Mart 2010 tarihli 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ve 17 Mart 2010 tarihli



Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısı kararları, uluslararası öğrencilere yönelik düzenlemeleri belirtmektedir. Uluslararası öğrencilerin ülkemizde eğitim almasını kolaylaştırmak için “Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esaslar” üzerinde yapılan düzenlemeler ile de bazı kolaylıklar sağlanmış olup aslında bunların uygulamalar neticesinde geliştirildiğini ancak daha da geliştirilmeye ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür.

Bunlardan birincisi, yurtdışından öğrenci kabul etmek isteyen üniversitelerle ilgilidir. Bu durumda Yükseköğretim Kurulu onayı şart koşulmuştur. Yanı sıra ÖSYM, uluslararası öğrenci alacak yükseköğretim kurumlarından kontenjan önerilerini almakta ve Yurt Dışından Kabul Edilecek Öğrenci Kılavuzu’nda yer vermekte olup bu kılavuzun basım ve dağıtım tarihi ÖSYM Başkanlığınca belirlenmektedir. Daha önce yapılan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle kaldırılmış olup uluslararası öğrenci kabulü sırasında, başvuruların değerlendirilmesinde, üniversitelerin uluslararası öğrenci alımında kullanması tavsiye edilen ve Yükseköğretim Kurulu tarafından onaylanan sınavlardan; lise bitirme sınavlarının (Abitur, International Baccalaureate, GCE, Tawjihi vs.) geçerlilik sürelerinin olmamasına ancak üniversite giriş sınavlarının (SAT, YÖS vs.) geçerlilik süresinin iki yıl olmasına karar verilmiştir. Devlet üniversitelerinin uluslararası öğrencilerden talep edecekleri öğretim ücretlerini ise Bakanlar Kurulu belirlemektedir. Ancak öğrencinin kabul edileceği programların belirlenmesi, kontenjanları, öğrenci nitelikleri gibi konuları üniversitenin kararına bırakmıştır.

YÖK, Üniversitelerin Kabul Koşullarına İlişkin İlkeler belgesinde uluslararası öğrenci alımı konusunda bazı kriterler belirlemiştir. Buna göre her ülkenin uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin belirmemiş olduğu yöntemler, üniversitelerin senatolarınca kabul edilen bir yönetmelik ve yönerge şeklinde düzenlenerek bu düzenlemeler Yükseköğretim Kurulu’nun onayına sunulmaktadır. Üniversiteler tarafından belirlenen şartlara ve esaslara göre, yurtdışından okumak için gelecek olan uluslararası öğrenciler için maddi güvence miktarının belirlenmesi beklenmektedir. Türkiye’deki Yükseköğretim kurumlarında her aşamada eğitim görecektür yurtdışından gelecek olan öğrenciler için Öğrenim Meşruhatlı Vize sahibi olmaları gerektiği gibi ayrıca ülkemizdeki Yükseköğretim kurumlarından da kabul edildiklerine dair “kabul mektubu” ve ya eşdeğer

bir belge düzenlemelerine olanak tanınmaktadır. Uluslararası öğrencilerin ülkemiz yükseköğretim kurumlarımızı seçmelerine olanak sağlamak için yükseköğretim kurumlarımızı tanıtıcı belgeleri hazırlamak, yükseköğretim kurumlarımızın yurtdışında gerçekleştirilen eğitim fuarlarına katılmalarını özendirmek ve başvuru yapan ve ya gelen tüm uluslararası öğrencilere yardım etmek amacıyla üniversitelerin içerisinde Uluslararası Öğrenci Ofislerinin kurulması teşvik edilmektedir. Bunların yanında Yükseköğretim kurumları için belirlenmiş olan yurt dışından gelecek öğrenci kontenjanı içerisinde uygulanacak olan takvimi belirleyerek üniversitenin kendi akademik takvimi içerisinde belirtmesine ve kayıt yaptıran öğrencilerin bilgilerini Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'na bildirmesi beklenmekte olup uluslararası öğrencilerin Türkçe seviyelerinin, gidecekleri üniversite tarafından belirlenen şartlar ve belgelerin, ilgili yükseköğretim kurumu tarafından incelenmesine karar verilmiştir.

Bu kararlar uluslararası öğrenci sayısında artış görülmeye başlanmış olup 2011'de 7039 yeni uluslararası öğrenci kaydı yaptırmış ve 2010-2011 yılı içerisinde Türkiye'de eğitim alan uluslararası öğrenci sayısı 25.545 olmuştur. YÖK Başkanı Yekta Saraç, yükseköğretim kurumlarımızda eğitim gören uluslararası öğrenci sayısının son 3 yılda 2 katından daha fazla arttığını, 50 bin sınırına yaklaştığını belirterek, ülkemizdeki üniversitelerde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısının da düzenli bir şekilde artış göstererek, 3 bini geçtiğini ifade etmektedir (<http://www.hurriyet.com.tr/yok-baskani-sarac-uluslararasi-ogrenci-sayisi-50-bine-yaklasti-28996677>).

Türkiye'ye en fazla ilgiyi Orta Asya ülkelerinin öğrencileri ilgi göstermekte olup özellikle Azerbaycan'dan ve Türkmenistan'dan yeni kayıtlar gelmektedir. Çok öğrenci gönderen bir diğer ülke ise Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'dir. Ancak diğer taraftan iç savaş yaşayan ülkeler hariç Orta Doğu ve özellikle Körfez ülkelerinden beklendiği kadar kayıt alınmamaktadır.

Avrupa coğrafyasından ise Türkiye'ye en yoğun ilgi gösteren ülke Almanya'dır. Bu durumda özellikle orada yaşayan Türk asıllı öğrencilerin geldiği düşünülmektedir. Almanya'yı Yunanistan, Bulgaristan, Bosna-Hersek ve Kosova'dan gelen öğrenciler takip etmektedir.

Araştırmaya örnek yer seçilen Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi uluslararası öğrenci profillerine baktığımızda, uluslararası öğrenci kabul etmeye başladığı zaman olan 2011-2012 eğitim-öğretim yılından bu yana 769 öğrenci sayısına ulaşmış olup en fazla öğrenci Azerbaycan'dan gelmektedir. Azerbaycan'ı Bulgaristan, Afganistan, Suriye, Kosova ve Yemen izlemektedir. Suriye'deki iç savaşın çıktığı yıl olan 2011 yılından bu yana öğrenci gelmesine rağmen geçmiş yıllarda oldukça az olan sayı 2015-2016 eğitim-öğretim yılında artmıştır. Yemen'den gelen öğrenci sayıları da dikkate alındığında iç savaşın başladığı yıl olan 2015 yılına kadar toplamda 21 uluslararası öğrenci kayıt yaptırmışken 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 22 öğrenci üniversiteye kabul edilmiştir. Dolayısıyla iç savaşların uluslararası öğrenciler için yurtdışında eğitim görmeleri için de bir neden olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde eğitim gören uluslararası öğrencilerin neden Muğla'yı tercih ettikleri araştırıldığında birbirinden farklı ya da birbirini besleyen birtakım bulgulara rastlanmıştır. Türkiye'deki üniversitelerin ve eğitim kalitesinin kendi ülkelerine göre daha iyi ve ileri durumda olması bunların başında gelmektedir. Çoğunlukla gerek kendi devletlerinden sağlanan gerekse Türkiye tarafından sağlanan burs imkanlarının cazip olduğu farz edilmektedir.

Ancak kendi imkanı ile gelen öğrencilerin sayısının burslu öğrencilerine oranla fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu bulgu nispeten zayıflamaktadır. Sosyal, kültürel, etnik yapı, tarihi ve dini sebeplerden dolayı Türkiye'nin daha yakın hissedilmesi; ülkelerindeki Türk okullarının Muğla'ya yönlendirmesi neticesinde de Muğla'ya geldikleri bilgisine ulaşılmıştır. Daha önce Türkiye'de eğitim almış akraba, arkadaşlarının tavsiyeleri ise çok önemli bir yer tutmaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim ücretlerinin uygun olması ve hayat şartlarının da uygun olması, Muğla'yı tercih etme sebepleri arasında yer almaktadır. Başka üniversiteler özellikle fuarlar aracılığıyla uluslararası öğrencileri üniversitelerine çekebiliyorken tecrübeler neticesinde Muğla'ya gelen öğrencilerin fuarlar aracılığıyla üniversiteyi tanıdığı ve tercih ettiği pek yer almamaktadır. Türkiye üniversitelerinin uluslararası alanda daha çok biliniyor olması, uluslararası öğrencilerin Muğla'ya gelmesi için

yeterli bir sebep değilken Türkiye'nin adının uluslararası arenada daha çok biliniyor olması oldukça önemli bir nedendir.

### **Sonuç Yerine – Daha Fazla Uluslararasılaşma İçin Öneriler**

Daha fazla uluslararasılaşmanın önünde birtakım sorunlar bulunmakta olup çözüme kavuşturulduğu takdirde Türk yükseköğretiminin daha fazla uluslararasılaşacağı umulmaktadır. Uluslararasılaşma alanında karşılaşılan sorunlar ve çözümleri dört başlıkla anlatılabilir.

YÖK düzeyinde çözülmesi gereken sorunların başında ortak eğitim programlarının belirlenmesi gelmektedir. Uluslararasılaşma alanında maalesef tek bir yönetmelik hazırlanmış olup yönetmelik ihtiyaçları karşılayamamakla beraber tüm yeni programlar için yeni bir protokol düzenlemeyi ve izin alınmasını zorunlu kılmaktadır. Denklik tanınan üniversitelerin ve araştırma kuruluşlarının listesinin YÖK tarafından uluslararası ilişkiler kurallarına uygun şekilde hazırlanması gerekmekte olup düzenli bir şekilde güncellenmelidir. Uluslararası öğrenci katılımını artırmak için üniversitelerin ilgi çekici öğretim programları hazırlanmalı ve özendirilmelidir. Uluslararası akademisyen gelişini artırmak için, uluslararası düzeyde ilgi çekici programlar geliştirilmeli, bununla beraber yeni araştırmacı kadroları açılmalı ve ortak işbirliği ile doktora programları geliştirilmelidir. Yurtdışından gelen araştırmacıların, proje, program, tez danışmalıklarına katılımın teşvik edilmesi önemlidir.

Üniversite ve ilgili birimleri tarafından dikkate alınması gereken sorunlar da bulunmakta olup bunların başında uluslararası hareketlilik programlarının hukuki, mali ve sosyal yönden takip ve idare edecek merkezi bir birim kurulması gerektiği, personel ve bütçe olarak desteklenmesi gerektiğidir.

Araştırmaların ve bilimin uluslararasılaşmasını etkileyecek etkinlikler düzenlenmeli ve genç araştırmacıların önü açılarak bu konularda teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır. Uluslararası çalışmalarda bulunmak akademik performanslarda değerlendirmeye alınmalıdır. Uluslararası etkileşimi sağlıklı şekilde meydana getirecek derecede yabancı dil zorunlu olmalıdır. Sadece lisans değil, lisansüstü programların da yabancı dille öğretilmesi teşvik edilmeli ve yurt dışı öğrenci, eleman, akademisyen alımları artırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aktan, C., C. (2007). “Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar”, içinde: C., C. Aktan, Değişim Çağında Yüksek Öğretim, İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Altbach, P.G. (Ed.). (1999). Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century. *Contributions to the Study of Education* No. 77. Connecticut: Greenwood Press.
- Cerna, L. (2014). The Internationalisation of higher education: Three European universities in comparative perspective. *Working Paper No: 114*, Centre on Migration, Policy and Society, Oxford University, 1-26.
- Çalık, T. , Sezgin, F. (2005). Globalization, information society, and education. *Kastamonu Education Journal*, Vol: 13, No: 1.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Eskişehir: Yüksek Öğretim Kurumu Yayınları.
- Duderstadt, J. J. (2000). *A university for the 21st century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Egron-Polak, E., (2005). *The Public Responsibility for Higher Education and Research-Conclusions and Suggestions*, Council of Europe Publishing.
- Guruz, K. (2011). Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy, SUNY.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to International Education: International Schools and their Communities*. SAGE Publications Ltd.
- Kaçmazoğlu, H. B. (Ocak 2002). Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme. *Eğitim Araştırmaları* 6: 44-55.
- Kalkınma Bakanlığı, Kalkınma Araştırmaları Merkezi. (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi*, Ankara.
- Kaplan, Y. (1991). *Giriş: Enformasyon Devrimi Efsanesi*, (Der ve Çev: Y. Kaplan), İstanbul: Rey Yayınları, 1-10.
- Keohane, N. O. (2006). Higher Ground Ethics and Leadership in the Modern University, DUKE.
- Küçükcan, T. , Gür, B. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara, SETA Yayınları.

- OECD, (2011). *Education at a Glance 2011 OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim* (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özoğlu, M., Gür, B., Coşkun İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler*, Ankara, Seta Yayınları.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1(1), 27-44.
- Reddi, U., V. (1991). *Sanayi Devriminin Aşılması. Enformasyon Devrimi Efsanesi*. (Der ve Çev: Y. Kaplan), İstanbul: Rey Yayınları 345-370.
- Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. *Futures*, 31, 905-912.
- Üniversitelerin Kabul Koşullarına İlişkin İlkeler, Yükseköğretim Kurumlarının Yurt Dışından Öğrenci Kabulü Kriterleri. <http://www.yok.gov.tr/content/blogcategory/222/43/>, Erişim Tarihi: 02.03.2016.
- YÖK Başkanı Saraç: Uluslararası öğrenci sayısı 50 bine yaklaştı. <http://www.hurriyet.com.tr/yok-baskani-sarac-uluslararasi-ogrenci-sayisi-50-bine-yaklasti-28996677>, 13 Mayıs 2015, Erişim Tarihi: 02.03.2016.



# *Course Books and Technology Use in Language Teaching: Teachers' Beliefs and Practices*

*Diler GÜLTEKİN\**  
*Selma KARABINAR\*\**

## **Abstract**

Teachers' attitudes towards course materials and their adoption of new technologies are likely to be influenced by their beliefs and therefore, result in different instructional practices. This study explores the perceptions of English language teachers towards the use of course materials and integration of technology in teaching English. This descriptive study adopted both quantitative and qualitative data collection methods. Participants of the study were 36 instructors of a university that has been supported by a private foundation English preparatory program in Istanbul. Two instruments were developed and used to collect data for the research: a questionnaire that consisted of closed-ended questions and interviews with two teachers that consisted of open-ended questions. The results of the study indicated that teachers' beliefs play an important role in influencing teachers' instructional decisions and classroom practices. Quite a number of teachers raised their concerns about the unattractiveness of the course book materials. Regarding technology usage in the classroom, almost all teachers believed that it was important to become familiar with the recent technologies for both teachers and students. Findings of the study have implications for teacher education. Pre-service and in-service teacher education programs should provide training, coaching, and assistance in increasing the usage of technology in the classroom. Schools should make considerable investments in educational technologies so that learning management systems can be integrated into language syllabus.

**Keywords:** *Teachers' beliefs, course book evaluation, technology adoption, language teaching*

\* Diler GÜLTEKİN, Bahçeşehir University, School of Foreign Languages, dilergul@gmail.com

\*\* Selma KARABINAR, Assist. Prof., Marmara University, ELT Department, skarabinar@marmara.edu.tr



## Dil Öğretiminde Ders Kitapları ve Teknoloji kullanımı: Öğretmenlerin Düşünceleri ve Uygulamaları

### Özet

Öğretmenlerin ders materyalleri ve öğretim teknolojileri kullanımı ile ilgili yaklaşımları ve eğitim uygulamaları onların bu konudaki inançları ile paralellik arz edebilmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin İngilizce öğretirken kullandıkları ders materyalleri ve teknoloji kullanımı hakkındaki algılarını araştırmaktadır. Çalışmada hem sayısal hem de betimsel veri analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Katılımcılar İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda çalışmakta olan 36 öğretmendir. Araştırma için 2 veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bunlardan birincisi, kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket, diğeri ise açık uçlu sorulardan oluşan yüz yüze görüşmelerdir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin eğitimle ilgili inançlarının onların öğretimle ilgili aldıkları kararları ve sınıf içi öğretim uygulamalarını büyük oranda etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Oldukça fazla sayıda öğretmen ders kitabının öğrenciler için çok cazip bir öğretim aracı olmadığı görüşünde birleşmiştir. Dil öğretim uygulamalarında teknoloji kullanımı ile ilgili olarak tüm öğretmenler, güncel teknoloji uygulamalarının hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından bilinmesi ve kullanılması gerektiğini savunmuştur. Çalışma sonuçlarının öğretmen eğitimi konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir. Hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen eğitiminde öğretim teknolojileri konusuna daha fazla yer verilmesi büyük önem arz etmektedir. Eğitim teknolojilerine yatırım yapılması ve öğrenme yönetim sistemlerinin öğretim programlarının bir parçası olarak planlanması önerilmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretmen inançları, ders kitabı değerlendirmesi, eğitim teknolojileri, dil öğretimi

### Introduction

Teachers' instructional practices are believed to be considerably influenced by what they know, believe, and think (Borg, 2003). According to Nisbett & Ross (1980, cited in Borg, 2003,p.86), “[B]eliefs established early on in life are resistant to change even in the face of contradictory evidence”. Therefore, investigation of teachers' theoretical beliefs in classroom practices contributes to a profound understanding of how the teaching and

learning of English are constructed in different educational contexts (Lee & Bathmaker, 2007).

### **Teacher beliefs**

Teacher belief is described as “a particularly provocative form of personal knowledge that is generally defined as pre- or in-service teachers’ implicit assumptions about students, learning, classrooms, and the subject matter to be taught” (Kagan, 1992, cited in Lin, 2011, p.2). The beliefs that language teachers hold are shaped mostly by their own past experiences as language learners (Lin, 2011).

According to Burns (1992, cited in Lee & Bathmaker, 2007) teachers’ beliefs are made up of three major contextual levels which operate interactively both across and within levels. The first level is “the institutional focus”, which concerns the ideologies, norms and procedures of the institution in which teacherswork. The second level is the “classroom focus” and it is embedded in the first level. It concerns beliefs about learners, learning, language and so forth. Finally, the third level focuses on “the specific content of instructional matters” and is located within the first two contextual layers. “In essence, all the levels of beliefs are affected by the values and belief systems of the wider society” (p.354). Woods (1996) coined a new term “BAK network or system” to explain the processes that teachers go through to plan and make decisions about their teaching. He claims that each teacher develops an individual system of BAK (beliefs, assumptions and knowledge) and each is different in terms of individual elements, which are not independent, but structured. However, the author acknowledges that there might be moments when teacher behaviors do not correspond to the BAK.

### **Teacher beliefs about course materials**

Despite the fact that there is a considerable body of research on the effects of teacher beliefs on classroom practice or teaching, little research to date has investigated factors that affect teachers’ perceptions about the course material. In the related literature, there are contradictory findings about teachers’ approaches to internationally- published materials. The following two recent studies are examples showing the inconsistency in conclusions derived from two different English language teaching context.

Zacharias (2005) carried out a study with 100 tertiary level English teachers 94 of whom were non-native speakers of English in Indonesia. The aim of the research was to find out the teachers' beliefs regarding the materials they used for teaching English, and to what extent their beliefs were reflected in their classroom practice. The data was collected through the use of a questionnaire, interviews and classroom observation. The results revealed that the majority of the teachers (67%) preferred to use internationally-published materials (from English-speaking countries), 17% stated preferences for both internationally and locally-produced materials, whereas a small number of teachers (7%) responded in the side of locally published materials. However, 9% of the participants did not state any preferences.

Zacharias (2005) summarized some of the reasons for favoring internationally-published materials as follows:

- they provide 'natural', 'authentic', 'real', 'original', 'realistic', 'accurate' and 'correct' input,
- they provide appropriate cultural background to language teaching,
- the quality is better in terms of content and appearance, and
- they are more available than locally-produced materials and thus provide more alternative and choice. (p.29)

Interestingly, a large number of the participant teachers who stated preferences for internationally-published materials had never used locally produced materials in their classes before. According to the researcher, those teachers' disfavor of locally produced materials may have been driven by blind prejudice against them. When teachers were asked about the reasons for disfavoring locally produced materials, they expressed their distrust especially because they felt that they were often poorly edited and their content was inconsistent.

Another study that investigated the teachers' beliefs concerning the classroom material was conducted by Lee and Bathmaker (2007). The study was conducted with 23 teachers from 11 secondary schools in Singapore who all taught the same textbook. The teachers were given a semi-structured questionnaire which focused on the use of text materials and approaches to teaching, opinions of the use of text materials in teaching as well as attitudes and perceptions towards teaching technical-

vocational streamstudents. The findings of the questionnaire revealed that teachers did not use New CLUE (the selected text book) for all their teaching. Other than using the textbook, the teachers also relied on other commercially produced or self-developed materials as supplementary teaching materials. According to the results, self-developed materials had the highest frequency of use ( $M = 1.4$ ) while past examination papers as a supplementary resource had a slightly lower frequency of use ( $M = 1.7$ ). The researchers explained teachers' reliance on alternative sources by the textbook activities' being too difficult for the students, or not relevant to exam preparation.

### **Teacher beliefs about the integration of technology in language classrooms**

Despite relatively limited research on teachers' beliefs about teaching materials, there is a considerable body of literature focusing on teachers' beliefs about technology use in the classroom. In spite of large expenditures, increased access and a sharp raise in the universal use of computer-based technologies by teachers and students in the last two decades, several researchers have questioned the extent to which technology is affecting teaching and learning. According to Straub (2009, p. 625), "it is the individuals' adoption patterns that illustrate a successful implementation". Therefore, it is first essential to answer why one individual chooses to adopt a technology whereas another individual rejects it and to what extent social context affects the decision to adopt.

Straub (2009) concludes that 'social learning' and 'self-efficacy' play the most important roles in the adoption and diffusion of a new technology. To begin with, individuals may be more inclined to adopt a new technology through observing others adopting a particular innovation and modeling them, which is called 'social learning'. Secondly, one's beliefs about his or her own capabilities to organize and execute a course of action are known as 'self-efficacy' and are believed to have a considerable effect on the adoption of a particular innovation. He also asserts that an individual goes through five successive stages until he or she decides to adopt a new technology. Stage one is when an individual becomes aware of an innovation. Stage two is when an individual gains enough knowledge about the salient features of the innovation, which is followed by stage three, when the individual

chooses to adopt or reject the innovation. Stage four is the implementation of the decision. Finally, in stage five, an individual reflects on his or her own decision and implementation process and decides whether to continue or discontinue with the innovation adoption. However, it is essential to note that personal factors such as prior experience and stable personality traits, characteristics of the innovation, and the individual's social context (i.e. organizational pressure and societal norms) will all influence the final decision and persistence with a new technology (Rogers, 1995, cited in Straub, 2009).

In a longitudinal, large-scale study conducted with 120 district-level administrators, 122 principals, 4,400 teachers and 14,200 students throughout Massachusetts, Russell, Bebell, O'Wyer & O'Connor (2003) aimed to better understand how educational technologies are used by teachers and students and what factors influence these uses. During the first phase of the study, the researchers carried out site visits, interviews, and surveys to collect information about district technology programs, to what extent teachers and students used technology in and out of the classroom, and the factors that affected their uses. The second phase of the research was devoted to case studies to better analyze particular issues concerning technology support and use. Interesting results were derived from the analysis of data. Teachers who started teaching during the past 5 years were found to be a lot more confident with technology than more experienced teachers. However, as they had deep-rooted beliefs about the negative effects of computers on learners, they used technology less than the teachers who had more than 5 years of teaching experience.

In a similar study (Ravitz, Becker, & Wong, 2000, cited in Russell et al. 2003), it was found that teachers with constructivist beliefs were more likely to use technology in the classroom than teachers with more traditional pedagogical beliefs. Kitchenham's study (2006) stands out as the only-in-depth investigation of the role of technology in transforming teachers' perspectives. The research questions sought to understand to what extent teachers underwent perspective transformations as they are developing in their use of educational technologies and what external factors accelerated or hindered their perspective transformations. Face-to-face workshops on particular topics were organized by the researcher with individual teachers

or groups of teachers. Those workshops were on technology based topics such as how to design Web pages and how to use the Microsoft programs in the classroom. The study extended over an 8-month period during which the participant teachers were asked to keep reflective journals and the researcher, himself took field notes. A questionnaire and teacher interviews were also included in the data sources. The findings suggest that teachers do experience perspective transformations as they learn to use, adopt, and teach educational technology. “There were numerous instances of changes in perspective, altered meaning schemes and meaning perspectives, revised habits of mind, evidence of critical discourse and critical reflection, and critical self-reflection on assumptions” (Kitchenham, 2006, p.222).

Another research that has established the fact that teachers’ beliefs play an important role on influencing teachers’ instructional decisions and classroom practices was carried out by Chen, Looi & Chen (2009). In their longitudinal research project, the researchers collaborated with three teachers who were selected based on their KGB (knowledge, goals, and beliefs) characteristics so that they could do a contrasting comparison at the end of their study. They started out with three research questions: 1) how do teachers’ personal histories and beliefs about learners and learning influence their technology-related instructional practices? 2) How do teachers construct technology-related norms and practices with peers and students through their participation in various activity settings? and 3) Does the condition of ubiquitous computing influence teachers’ movement towards constructivist pedagogy? To investigate their research questions they employed a multi-case study approach using an ethnographic perspective. The findings of this research also shed light on the effect of teachers’ belief systems on their technology use in the classroom. It was found that teachers’ belief systems were influenced by the learner profiles in that particular school, what is perceived as good teaching within the context of the institutional culture, and the role of the technology in the lives of students. In summary, although teachers were subject to the same conditions of infrastructure, administrative support, and exposure to models of pedagogy, each of them created a different learning environment for their students and determined different roles for themselves and the students. Recently, computer technologies have played a significant role in improving education and reforming curricula across countries all

over the world. Governments, education authorities and schools have all made major investments to provide schools with computer equipment (Pelgrum, 2001, cited in Li & Walsh, 2011). China appears to be one of these countries that is trying to integrate information and communications technology (ICT) into the educational arena. In their study, Li and Walsh (2011) examined EFL teachers' use of ICT in their classroom practices and what factors influenced their decisions about its use. The data sources included a questionnaire-based survey that was collected from 450 teachers and follow-up focus group interviews that were held with 33 teachers in 12 schools in Beijing. They listed seven deciding factors that contribute to teachers' use of technology in their instructional practices:

- the popularity of ICT in EFL teaching;
- a need to change current teaching methods;
- expectations from others;
- support from schools;
- the fun aspect of ICT in learning and teaching;
- benefits for both teachers and learners;
- motivating aspects of ICT(p.110)

In Li and Walsh's study (2011), the factors that hinder teachers' use of technology were listed in the order of the highest to lowest frequency as follows:

- lack of relevant software packages
- lack of time to prepare lessons
- lack of skills to develop courseware to meet their own students' need
- heavy pressure of the exams
- lack of integration model to learn from
- lack of digital resources
- lack of knowledge (both technical and pedagogical) of how to integrate ICT into their teaching
- lack of CALL training
- lack of technical support and
- lack of student computers in classrooms (p.110)

It is now a known fact that many schools around the world are equipped with the latest educational technologies. Mundy, Kupczynski & Kee (2012),



on the other hand, claim that use of computers for administrative purposes are more common in schools than the use them for teaching purposes. In Mississippi and New Orleans, a technology empowerment program called “TeachUp!” was designed by Digital Opportunity Trust USA, Inc (DOT USA) for teachers of “high need” students at 250 K-12 public schools. The program provides teachers with one-on-one coaching and training and intends to improve teacher proficiency in the use of educational technology in the classroom to enhance student involvement, success, and retention. The participant teachers benefitted a lot in increasing student engagement and excitement in learning with computer technology upon the completion of the program.

As can be seen from the literature review, teachers’ attitudes towards course materials and their adoption of new technologies are likely to be influenced by their beliefs and thus, result in different instructional practices in different classrooms. Despite the fact that there is a considerable body of research, it seems that there still remains a need to conduct further research on teachers’ beliefs about course materials and how instructional practices are affected by their beliefs in different language teaching contexts. Therefore, this paper explores the perceptions of English language teachers towards the use of course books and integration of technology in teaching English to language learners attending an English preparatory program at a university and infers a relationship between their beliefs and their instructional practices.

The following research questions were addressed by the current study:

1. What are the teachers’ beliefs about the printed course materials?
  - a) the internationally-published textbook they use
  - b) the in-house produced Speaking Booklet
  - c) the in-house produced Writing Booklet
2. Is there a difference between less experienced and more experienced teachers’ opinions about the course materials?
3. What are the teachers’ beliefs about the integration of technology in the language classroom?
4. How do the teachers’ beliefs about the printed course material and the integration of technology in the language classroom influence their instructional practices?



## **Methodology**

This is a descriptive study which adopts both quantitative and qualitative data collection methods. 36 instructors of English from an English preparatory program were included in the study. 28 of the teachers' native language is Turkish whereas 5 teachers' native language is English and the other 3 teachers are native speakers of other languages. The teachers' years of experience in teaching English range from 1 to 20+ years. As for the years of working experience at the university where the study was conducted, the teachers were classified into two categories as more experienced and less experienced teachers. According to the background data of the participant teachers, half of the teachers (N=18) with 4 or more years of experience formed the group of "more experienced teachers" and the other half of the teachers (N=18) with 3 or less years of experience formed the group of "less experienced teachers". The other demographic information which is considered to be likely to have an influence on teachers' beliefs and instructional practices such as gender and age are also included in the questionnaire (29 female; 7 male ranging from 24 to 50+ years of age).

## **Data collection and analysis procedures**

Two instruments were used to collect data for this research: A questionnaire that consisted of closed-ended questions (see Appendix A) and an interview that consisted of open-ended questions (see Appendix B). The questionnaire focused on three areas: Section 1: Demographic background information; Section 2: Beliefs about the course materials ('Language Leader' the internationally-published course book used as the main textbook, the in-house produced Speaking Booklet, and the in-house produced Writing Booklet prepared within the institution); and Section 3: Beliefs about the integration of technology in classroom instruction. Items for the questionnaire were derived and modified from various sources (Qasem 2010; Askildson 2008; Al-Hajailan 1999). Each item in the questionnaire (in Sections 2 & 3) was responded on a Likert scale ranging from 1 to 3 (agree, not sure, disagree). The interview, on the other hand, includes eleven open-ended questions for the purpose of identifying the effect of teachers' beliefs on their classroom practices. Both the questionnaire and the interviews were administered towards the end of the first semester so all the teachers were familiar with the materials. To seek an answer to the first three research questions, a (quantitative) frequency analysis was

conducted with the data from the questionnaires (closed-ended questions) and descriptive statistics were generated. The mean values of each item were rank ordered to compare the more experienced and less experienced group of teachers.

The answer to the fourth research question, on the other hand, was sought through a (qualitative) content analysis of the participants' answers to the open-ended questions in the interviews. The answers were then examined separately and were categorized under similar patterns and themes so that a conclusion could be drawn. The interviews were conducted with only two teachers. One of the teachers had 2 years of teaching experience whereas the other had 10 years of experience at the university where the study was conducted. The results of the interviews should, thus, be considered with caution.

## **Results**

Results of the study were analyzed according to first teachers' opinions about the printed course materials: Language Leader (LL) as the main text book and two skill books - one of them was the Writing Booklet (WB) and the other one was the Speaking Booklet (SB). Then, less experienced and more experienced teachers' opinions were compared. Finally, teachers' opinions about the use of technology in classroom instruction were analyzed.

### **Teachers' opinions about the course materials**

The data collected showed that the Writing Booklet (WB) was considered to be the most satisfactory course material among the teachers in terms of content. 63.9% of the teachers believed that the content of the WB fulfilled the course objectives. This figure is followed by 55.6% for the course book, (Language Leader - LL), and 47.2% for the Speaking Booklet (SB). Similarly, 63.9% of the teachers believed that there was a graded reasonable sequence in the content of the LL and 21 teachers (out of 36; 58.3%) agreed that there was a strong relationship between the parts of the content of the book. The majority believed that the content was compatible with the number of teaching periods. However, the figures go down when it comes to the involvement of the learners' culture in the book as well as the target culture. 41.7% of the teachers agreed that the content of the LL employed knowledge about the learners' culture whereas 36.1% were not sure and

22.2% of the teachers disagreed. The results for question 6 are parallel with the results for the previous question; that is, 44.4% of the teachers were not sure about whether the presence of the local culture in the content made learning English easier and faster.

Table 1 shows the frequencies and percentages of the teachers that agreed with the statements about each of the three course books.

**Table 1.** Agreement for Language Leader (LL), Writing Booklet (WB), and Speaking Booklet (SB)

Agreement for	LL		WB		SB	
	f	%	f	%	f	%
1. The content fulfills the course objectives.	20	55.6	23	63.9	17	47.2
2. There is a graded reasonable sequence in the content.	23	63.9	26	72.2	24	66.7
3. There is a strong relationship between the parts of the content.	21	58.3	22	61.1	15	41.7
4. The content is compatible with the number of periods.	19	52.8	23	63.9	20	55.6
5. The content employs knowledge about learners' culture as well as the target culture.	15	41.7	17	47.2	18	50
6. The presence of the local culture in the content makes learning English easier and faster.	10	27.8	16	44.4	14	38.9
7. Topics in the book are interesting.	17	47.2	15	41.7	13	36.1
8. Topics in the book motivate Ss to learn.	9	25	12	33.3	8	22.2
9. The pictures and charts in the book attract Ss.	16	44.4	11	30.6	10	27.8
10. The book provides natural and authentic input.	20	55.6	12	33.3	11	30.6
11. The book provides accurate and correct input.	34	94.4	25	69.4	25	69.4
12. The language used is at the Ss' level.	21	58.3	28	77.8	29	80.6
13. The language items are taught in a meaningful way.	24	66.7	23	63.9	21	58.3

14. It provides Ss with sufficient knowledge of English to pursue their academic studies.	17	47.2	20	55.5	16	44.4
15. The book itself is enough to introduce a new subject.	14	38.9	19	52.8	16	44.4
16. The book cultivates critical thinking.	14	38.9	14	38.9	14	38.9
17. The method used is student-centered.	14	38.9	15	41.7	15	41.7
18. The activities allow Ss to move around in the class during class activities.	13	36.1	7	19.4	10	27.8
19. The activities allow Ss to talk more than Ts.	10	27.8	5	13.9	14	38.9
20. The activities in the book are relevant to exam preparation.	13	36.1	30	83.3	22	61.1

Regarding the attractiveness of the course materials, it can be said that the teachers were generally indecisive about all three books. Some of the participants (47.2% for LL, 50% for WB, and 58.3% for SB) were unsure about whether the topics in the book motivate the students to learn. Likewise, they were not sure as to whether the topics in the WB and SB were interesting for the students (47.2% and 52.8% respectively).

As for the authenticity and the accuracy of the input, a vast majority of the teachers believed that the LL provided accurate and correct input (94.4%). The rates for the WB and SB went down to 69.4%; yet it still represented the opinion of the majority. More than half of the teachers also believed that the LL provided natural and authentic input (55.6%) whereas the answers for this question for the other books varied. Only 33.3% and 30.6% of the teachers thought that the input was natural and authentic in the WB and the SB respectively.

With regard to the 12<sup>th</sup> question, all the books received positive remarks. In other words, a great number of teachers considered the language of the book to be at the right level for the students (LL=58.3%, WB=77.8%, SB=80.6%). Many teachers also believed that the books taught the language items in a meaningful way (LL=66.7%, WB=63.9%, SB=58.3%). However, despite the fact that 24 out of 36 teachers agreed that the LL taught the language items in a meaningful way, only 14 teachers agreed with the 15<sup>th</sup> statement

(The book itself is enough to introduce a new subject). 13 teachers (36.1%) thought the LL book itself was not enough to introduce a new subject and nine teachers (25%) were unsure about this question.

Regarding the academic (language and skills) input the books provided, the WB stood out as the only one receiving a positive remark from more than half of the teachers. 55.5% of the participants agreed that the WB provided students with sufficient knowledge of English to pursue their academic skills. The rate for the LL was 47.2% and for the SB it was 44.4%. On the other hand, the question that asked whether the books cultivated critical thinking received varied answers from the participants (the rates for agreement, not sure, and disagreement values were almost equal for all the books).

The questions that assess the methodology of the course materials (Q.17-Q.19) displayed that teachers have mixed opinions about the statements. To illustrate, 38.9% of the teachers believed that the method used in LL was student-centered, whereas 36.1% were unsure and 25% disagreed with the statement. The rates were not very different for the other two books. That is, 41.7% of the teachers agreed that the WB had a student-centered methodology whereas 36.1% were not sure, and the rest 22.2% did not believe that its methodology was student-centered. The SB as well, received more or less similar responses. 15 out of 36 (41.7%) teachers agreed that its methodology was student-centered, 15 teachers (41.7%) said that they were unsure about the statement, and the rest of the teachers (16.7%) showed disagreement with the statement.

### **Comparison of teachers' opinions according to their teaching experience**

Regarding the course book Language Leader (LL), the three statements that received the most positive remarks from the less experienced teachers are shown in Table 1. They believed that the LL provided accurate and correct input, there was a strong relationship between the parts of the content and the content fulfilled the course objectives.

**Table 1. Positive Opinions of Less Experienced Teachers about Language Leader (LL)**

<i>Less experienced teachers</i>	N	M	SD
11. LL The book provides accurate and correct input	18	1.22	.64
3. LL There is a strong relationship between the parts of the content	18	1.50	.70
1. LL The content fulfills the course objectives	18	1.55	.85

Similarly, the three statements that received the most positive responses from the more experienced teachers were content and input-related statements. As Table 2 demonstrates, the teachers thought that LL provided accurate and correct input, the language items were taught in a meaningful way, and there was a graded reasonable sequence in the content.

**Table 2. Positive Opinions of More Experienced Teachers about Language Leader (LL)**

<i>More experienced teachers</i>	N	M	SD
11. LL The book provides accurate and correct input	18	1.00	.00
13. LL The language items are taught in a meaningful way	18	1.27	.46
2. LL There is a graded reasonable sequence in the content	18	1.38	.60

As it can be seen in Table 3, regarding the writing booklet (WB), the majority of less experienced teachers stated that the content was compatible with the number of teaching periods, the activities in the book were relevant to exam preparation, and the language used was at the students' level. Likewise, the more experienced teachers thought that the activities in the WB were relevant to exam preparation. The other two items that received the most positive responses from the more experienced group were the language items' being taught in a meaningful way and the input's being accurate and correct.

**Table 3. Positive Opinions of Teachers about Writing Booklet (WB)**

<i>Less experienced teachers</i>			
	N	M	SD
4. WB The content is compatible with the number of periods	18	1.22	.42
20. WB The activities in the book are relevant to exam preparation	18	1.22	.54
12. WB The language used is at the students' level	18	1.27	.57
<i>More experienced teachers</i>			
	N	M	SD
20. WB The activities in the book are relevant to exam preparation	18	1.16	.38
13. WB The language items are taught in a meaningful way	18	1.22	.42
11. WB The book provides accurate and correct input	18	1.27	.57

Finally, as illustrated in Table 4, the results for the speaking booklet (SB) showed that both the less experienced and the more experienced teachers believed that the SB book provided accurate and correct input. The other two statements that received the most positive responses from the less experienced teachers were both content-related statements: there is a graded reasonable sequence in the content and the content is compatible with the number of teaching periods. The more experienced teachers, on the other hand, showed the most positive attitude towards the language of the book: the language used is at the students' level and the language items are taught in a meaningful way.

**Table 4. Positive Opinions of Teachers about Speaking Booklet (SB)**

<i>Less experienced teachers</i>			
	N	M	SD
2. SB There is a graded reasonable sequence in the content	18	1.38	.69
11. SB The book provides accurate and correct input	18	1.38	.50
4. SB The content is compatible with the number of periods	18	1.44	.61

<i>More experienced teachers</i>	N	M	SD
11. SB The book provides accurate and correct input	18	1.27	.57
12. SB The language used is at the students' level	18	1.33	.68
13. SB The language items are taught in a meaningful way	18	1.38	.60

A comparison of the most negative responses from both groups show that the less experienced teachers had mixed concerns about the course materials whereas the most negative responses were focused on the WB and the SB with the more experienced group. However, the main concern shared by both groups was the methodology adopted by the course materials and their attractiveness for the students. (See Table 5)

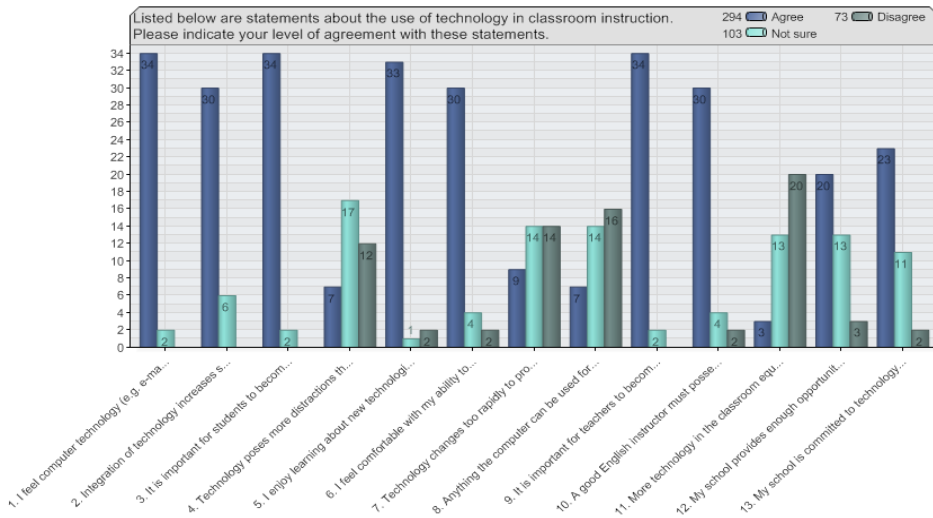
**Table 5.** *Negative Opinions of Teachers about the Course Materials*

<i>Less experienced teachers</i>	N	M	SD
18. SB The activities allow students to move around in the class during class activities	18	2.16	.78
18. WB The activities allow students to move around in the class during class activities	18	2.16	.78
15. LL The book itself is enough to introduce a new subject	18	2.16	.92
18. LL The activities allow students to move around in the class during class activities	18	2.11	.83
19. WB The activities allow students to talk more than teachers	18	2.05	.63
8. LL Topics in the book motivate the students to learn	18	2.05	.80
<i>More experienced teachers</i>	N	M	SD
18. WB The activities allow students to move around in the class during class activities	18	2.33	.76
19. WB The activities allow students to talk more than teachers	18	2.33	.68
9. SB The pictures and charts in the book attract the students	18	2.27	.75
9. WB The pictures and charts in the book attract the students	18	2.22	.80
10. SB The book provides natural and authentic input	18	2.11	.58
16. SB The book cultivates critical thinking	18	2.11	.83



### Teachers' opinions about the use of technology in classroom instruction

Almost all the participants (34 out of 36; 94.44%) agreed that computer technology and Information and Communication technologies have the potential to impact instruction. Parallel to this response, they believed that it was important for students as well as teachers to become literate with a variety of digital technologies (94.44% of the teachers agreed with the 3<sup>rd</sup> and 9<sup>th</sup> statements in Section III). (See Chart 1)



*Chart 1. Responses to the questions about the use of technology in classroom instruction*

The majority of the teachers (91.67%) said that they enjoyed learning about new technologies and 30 participants (83.33%) showed confidence in their ability to learn new technologies. A great number of teachers (83.33%) agreed that a good English instructor must possess both practical knowledge (i.e. experienced with the subject matter and with teaching techniques) and technical knowledge (i.e. know how and when to use technology). Similarly, the same amount of teachers believed that technology increased student learning. However, a mere percentage of 33.33% of teachers maintained that technology posed more benefits than distractions for students. 17 teachers (47.22%) were not sure about whether technology caused more distractions or provided more benefits for the students.

More than half of the teachers (55.56%) disagreed with the statement 11 that read “more technology in the classroom equals more work for me”, which suggested that they either believed that technology eased their work or simply did not increase their usual work amount. 36.11% of the participants were not sure about their answers though.

Finally, the last two questions which investigated the teachers’ beliefs about the position of their school directorate towards the use of technology in classroom instruction displayed that most of the teachers were happy with the directorate’s approach. 63.89% of the instructors agreed that their school was committed to technology instruction and 55.56% said their school provided enough opportunities for technology integration.

### **Discussion And Conclusion**

Analysis of interview remarks made by teachers was combined with the data gathered from the questionnaire for comparing teachers’ beliefs with their reported classroom practices. It was found out from the interview results that the teachers’ opinions about the course materials were almost truly projected in their classroom practices. That is, teachers believed that the course materials were good at meeting the course objectives, they followed a logical order, they provided students with accurate and correct input and they prepared students for the exams. This finding was consistent with conclusions made by Zacharias (2005) who also found in his study that teachers favored internationally-published materials as being ‘natural’, ‘authentic’, ‘real’, ‘original’, ‘accurate’.

The two teachers who were interviewed also made positive comments about the content of the books and their relevance to exams and said that they do not feel a need to supplement especially the WB and the SB. However, in parallel with the questionnaire results, they mentioned that they sometimes supplement the LL with extra grammar exercises as the ones in the book were not enough for the students to internalize a new language item that was introduced. This finding partially corroborated the research finding of Lee and Bathmaker (2007) who found that teachers preferred self-developed supplementary materials since the textbook was too difficult or not relevant to exam preparation.

Quite a number of teachers raised their concerns about the unattractiveness of the course materials in the questionnaire. The interviewed teachers also confirmed this finding and said that they were bringing in visual materials to class or having the students watch a mini-video from the YouTube to attract their attention at the beginning of the lesson. However, they never substituted an uninteresting reading text or a writing task with a more enjoyable one for the students because they feared that the students might encounter a similar text or task type in the exams prepared by the testing unit in the institution. In Lee and Bathmaker's (2007) study the fun aspect of ICT in learning was also emphasized and they listed ICT use as one of the factors that motivated teachers to use technology.

In summary, the in-house produced materials especially the Writing Booklet was found to be the most satisfactory course material among the teachers in terms of content. The majority of the teachers believed that it was meeting the course objectives. This is not a surprising result since the Writing Booklet was produced by the materials development unit within the institution considering the specific needs of the target students. Teachers might also feel that they have all somehow contributed to the preparation of that booklet with their comments and feedback over the years; thus, they assume ownership for it. The strengths and weaknesses of the course books, however, were found to vary depending on the experience level of the teachers. This might suggest that experience is a deciding factor that influences teachers' evaluation of a course material, which may imply that the criteria for course book evaluation expand gradually in parallel with experience level.

Regarding technology use in the classroom, although the questionnaire results showed that almost all the teachers believed that it was important to become familiar with the recent technologies for both teachers and students, the data collected from the interview did not project this. Apparently, the technology use in the classroom use was limited to the YouTube videos or the software material of the text book (LL). When asked about their reasons for not using any other technological tools in their classes both the less experienced and the more experienced teacher stated that the program was too loaded; that is, they have a lot of objectives to cover every week so they could not afford to spend any of the class hours by trying out new

technologies. The same reason was given by Lee and Bathmaker (2007) whose study concluded that lack of time was one of the factors hindering teachers' use of technology.

Findings of the study have implications for teachers and principals of education. To begin with, internationally produced materials may not be sufficient to meet the needs of students. Therefore, in-house produced materials should always be an institutional concern to support language teaching. Secondly, pre-service and in-service teacher education programs should provide training and coaching in increasing the use of technology in the classroom. As Kitchenham (2006) suggests, teachers should experience perspective transformations and this may be achieved through using educational technology for learning and teaching purposes. In brief, schools should make considerable investments in educational technologies so that learning management systems can be integrated into language syllabus and principals should provide full support and assistance for the faculty who are eager to use technology in class to make lessons more effective while boosting student engagement and success.

## REFERENCES

- Al-Hajailan, T., A. (1999). *Evaluation of English as a foreign language textbook for third grade secondary boys' schools in Saudi Arabia*. Doctoral dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Askildson, V. (2008). *What do teachers and students want from a foreign language textbook?* Doctoral dissertation, University of Arizona, Arizona.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Chen, F. H., Looi, C. K. & Chen, W. (2009). Integrating technology in the classroom: A visual conceptualization of teachers' knowledge, goals and beliefs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 470-488.
- Kitchenham, A. (2006). Teachers and technology: A transformative journey. *Journal of Transformative Education*, 4, 202-225.
- Lee, R. N. F. & Bathmaker A. (2007). The use of English textbooks for teaching English to 'vocational' students in Singapore secondary schools: A survey of teachers' beliefs. *RELC*, 38, 350-374.

- Li, L. & Walsh, S. (2011). Technology uptake in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, (15). 99-125.
- Lin, S. (2011). *Foreign Language Teaching in U.S. Higher Education Classrooms: An Investigation of the Relationship between Teacher Pedagogical Beliefs and Classroom Teaching*. Doctoral dissertation, Portland State University, Oregon.
- Mundy, M., Kupczynski, L. & Kee, R. (2012). Teacher's perceptions of technology use in the schools. *SAGE Open*, 2, 1-8.
- Qasem, R., F. (2010). *The relationship between postsecondary foreign language teachers' beliefs in student-centeredness and their educational technology practices*. Doctoral dissertation, Northcentral University, Arizona.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54, 297-310.
- Straub, E. T., (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79, 625-649.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge Applied Linguistics series, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zacharias, N. (2005). Teachers' beliefs about internationally-published materials: A survey of tertiary English teachers in Indonesia. *RELC*, 36(1), 23-37.

**APPENDIX A**  
**QUESTIONNAIRE**  
**SECTION I:**  
**Demographic/Background Information**

1. Gender:	<input type="checkbox"/> Male	<input type="checkbox"/> Female
------------	-------------------------------	---------------------------------

2. Age:	<input type="checkbox"/> 24-28	<input type="checkbox"/> 29-34	<input type="checkbox"/> 35-39	<input type="checkbox"/> 40-44
	<input type="checkbox"/> 45-49	<input type="checkbox"/> 50 or over		

3. Native language:	<input type="checkbox"/> Turkish	<input type="checkbox"/> English	<input type="checkbox"/> Other
---------------------	----------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

4. Total years of teaching experience:	<input type="checkbox"/> 1-5 years	<input type="checkbox"/> 6-10 years	<input type="checkbox"/> 11-15 years	<input type="checkbox"/> 16-20 years
	<input type="checkbox"/> over 20 years			

5. Total years of teaching experience at this university, English Preparatory Program:	<input type="checkbox"/> 1-3 years	<input type="checkbox"/> 4-6 years	<input type="checkbox"/> 7-9 years	<input type="checkbox"/> 10 years or over
--	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	---

6. Which level are you currently teaching?	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> Repeat Group
--	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	---------------------------------------

**SECTION II:**

Listed below are statements about the course materials that are used at our University English Preparatory Program. Indicate your level of agreement with the statements.

Please put 1 if you agree with the statement,  
put 2 if you are not sure, and  
put 3 if you disagree with the statement.

Language Leader	The Writing Booklet	The Speaking Booklet
1. The content fulfills the course objectives.		
2. There is a graded reasonable sequence in the content.		
3. There is a strong relationship between the parts of the content.		
4. The content is compatible with the number of periods.		
5. The content employs knowledge about the learners' culture as well as the target culture.		
6. The presence of the local culture in the content makes learning English easier and faster.		
7. Topics in the book are interesting.		
8. Topics in the book motivate the students to learn.		
9. The pictures and charts in the book attract the students.		

10. The book provides natural and authentic input.
11. The book provides accurate and correct input.
12. The language used is at the students' level.
13. The language items are taught in a meaningful way.
14. It provides students with sufficient knowledge of English to pursue their academic studies.
15. The book itself is enough to introduce a new subject.
16. The book cultivates critical thinking.
17. The method used is student-centered.
18. The activities allow students to move around in the class during class activities.
19. The activities allow students to talk more than teachers.



20. The activities in the book are relevant to exam preparation.

**SECTION II:**

Listed below are statements about the use of technology in classroom instruction. Please indicate your level of agreement with these statements by ticking the related box.

	Agree	Not sure	Disagree
1. I feel computer technology (e.g. e-mail, Internet, wikis) and Information and Communication technologies (i.e. iPods, cell phones) have the potential to impact instruction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Integration of technology increases student learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. It is important for students to become literate with a variety of digital technologies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Technology poses more distractions than benefits for students.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I enjoy learning about new technologies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I feel comfortable with my ability to learn new technologies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Technology changes too rapidly to properly implement in classrooms.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Anything the computer can be used for I can do just as well without.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. It is important for teachers to become literate with a variety of digital technologies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. A good English instructor must possess both practical knowledge (i.e. experienced with the subject matter - English- and with teaching techniques) and technical knowledge (i.e. know how and when to use technology).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. More technology in the classroom equals more work for me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. My school provides enough opportunities for technology integration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. My school is committed to technology integration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## APPENDIX B

### INTERVIEW QUESTIONS

1. Do you ever substitute the textbook with other materials? *Follow-up: Why? How?*
2. Do you ever omit parts from the text book? *Follow-up: Why? How?*
3. Do you ever assign homework from the text book? *Follow-up: Which sections usually? Why those sections?*
4. Do you ever substitute the Speaking Booklet with other materials? *Follow-up: Why? How?*
5. Do you ever omit parts from the Speaking Booklet? *Follow-up: Why? How?*
6. Do you ever assign homework from the Speaking Booklet? *Follow-up: Which sections usually? Why those sections?*
7. Do you ever substitute the Writing Booklet with other materials? *Follow-up: Why? How?*
8. Do you ever omit parts from the Writing Booklet? *Follow-up: Why? How?*
9. Do you ever assign homework from the Writing Booklet? *Follow-up: Which sections usually? Why those sections?*
10. What kind of software do you use in class? (e.g. English Central,

- Moodle, Presentation software (Power Point), etc.) *Follow-up:*  
How often? For what purpose?
11. What kind of software do you have your students use to complete in-class activities? *Follow-up:* How often? For what purpose?

# *Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Kullanımlarının İncelenmesi*

*Feyzi KAYSİ\**

## **Özet**

Günümüz teknolojisindeki gelişim ve değişim hızı eğitimde de etkilerini göstermektedir. Bu durumun bir örneği olarak üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin neredeyse tamamının akıllı telefon kullanması gösterilebilir. Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin akıllı telefon kullanımlarını incelemektir. Betimsel tarama modeline göre yürütölen çalışmada akıllı telefon kullanım ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçeğin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin bağlılık, öğrenme etkinliklerine destek ve genel kullanım olmak üzere üç boyutu öne çıkmaktadır. Çalışmanın ölçek geliştirme ve uygulama aşamalarındaki örneklemini İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 620 öğrenci oluşturmaktadır. Akıllı telefon kullanım ölçeğine yönelik öğrencilerin görüşlerinin karşılaştırılmasında Bağımsız gruplar t testi, Tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine bağlılık alt faktöründe anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca yaşı daha küçük olan öğrencilerin kendilerinden daha büyük yaş grubundaki öğrencilere göre akıllı telefonlara daha fazla bağlılık hissettiği sonucu elde edilmiştir. Son olarak sınıf, öğrenim türü ve öğrenim görölen program değişkenlerine göre ölçeğin tamamında veya alt faktörlerinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Çalışmanın önerileri arasında, üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanım sıklıkları göz önüne alınarak, öğrenme etkinliklerinin bu teknolojiye uygun uygulamalarla desteklenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca bu tür çalışmaların daha sık bir şekilde yapılması, öğrenenlerin akıllı telefona yönelik tutumlarının daha kolay gözlenmesine imkan sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Akıllı Telefon, Meslek Yüksekokul, Teknoloji Kullanımı*

---

\*Arş. Gör. İstanbul Üniversitesi, feyzikaysi@gmail.com

## Investigation of University Students' Smartphone Usages

### Abstract

The rate of the development and the change in today's technology shows its effects on education. For instance, it can be said that almost all university students are making use of smart phones today. The aim of this study is to evaluate university students' usage of smart phones. Descriptive research model conducted in this study. Smart phone usage scale was developed and this scale has been used. Three dimensions of developed scale as connectivity, support for learning activities and general using come forward. The sample of 620 students from Istanbul University Vocational School of Technical Sciences forms developmental and implementation scale phase of the study Independent samples t-test, one-way variance analysis, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests were applied to compare the views of students for smart phone usage scale. According to the findings, significant differences were detected on connectivity sub-factor obtained under study on behalf of female students in terms of the variable of gender. It was also concluded that younger students' feels more connected to their devices than older students. Finally, there has not been found any significant differences across the entire scale or sub-factors for grade, education type and education program. Among the recommendations of the study, learning activities should support with applications in accordance with this technology considering the frequency of university students' usage of smartphones. Additionally, these kinds of studies would contribute to observe learners' attitude towards smartphones in an easier manner.

**Keywords:** *Smart Phones, Vocational School, Using Tecnology*

### Giriş

Mobil teknolojik cihazlara yönelik ilginin tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hızla arttığı bilinmektedir. Bu artışın görülmesinin nedenleri arasında mobil cihazların sahip olduğu taşınabilirlik, kişisel bazı düzenlemelere izin vermesi ve erişilebilir olması gibi bazı özellikler ön plana çıkabilmektedir (Ağca ve Bağcı, 2013; Çelik, Yıldırım, Yıldırım ve Karaman, 2013). Bununla birlikte sınıf içi öğrenme ortamlarında da etkin bir şekilde kullanılabilir olması, bu cihazların eğitim alanında da

kullanılmasında etkili olmaktadır. Taşınabilir cihazlarla öğrenme sürecinde öğrenenlerin ilgileri ve motivasyonları olumlu yönde gelişebilir. Çünkü öğrenenler mobil öğrenme sayesinde öğrenmeyi daha cazip ve motive edici şekilde gerçekleştirebilmektedirler (Vinci & Cucchi, 2007). Bu sayede öğrenenlerin öğrenme ortamlarına yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler görülebilir. Ayrıca mobil öğrenme öğrenenlere problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi avantajlar da sağlayabilmektedirler (Cavus & Uzunboylu, 2009). Bundan dolayı öğrenenlerin mobil cihaz kullanımının etkili yönlendirmeler ile desteklenmesi sayesinde bazı üst biliş düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken konulardan biri, bu cihazların öğrenme süreçlerinde kullanımının sağlanmasıdır. Çünkü Ağca ve Bağcı (2013)'nin çalışmasında da belirttiği gibi öğrenenlerin %69,5'i mobil cihazlardan öğretim amaçlı faydalanmadığını ve %30,5'i nadiren kullandığını belirtmektedir. Bu durumda öğrenenlerin mobil cihazları ne amaçla kullanıldığının bilinmesi gerekmektedir. Halbuki eğitim kurumlarının desteği sayesinde akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar öğrenme süreçlerinde kullanılabilirler (Corlett, Sharples, Bull & Chan, 2005). Bu nedenle öğrenenlerin kullanmış oldukları mobil cihazların kullanımının öğrenme etkinliklerine destek olacak şekilde yönlendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu süreçlerin iyi planlanması ve mobil cihazların bu süreçlere etkin bir şekilde katkı sunmasının hedeflenmesi gerekmektedir.

Mobil öğrenmeye destek amacıyla kullanılabilen teknolojilerden bir tanesi de akıllı telefonlardır. Teknolojik gelişmelerin hızla yaygınlaştığı ve eğitimde de belli seviyede kabul gördüğü bilinmektedir (Tuncer ve Kaysi, 2014). Özellikle üniversitede öğrenim gören öğrenenlerin bu cihazları tercih ettiklerinden bahsedilebilir. Bu öğrencilerin akıllı telefonları tercih etmelerindeki en önemli etmenler arasında; telefonun özellikleri ve markasının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır (Çakır ve Demir, 2014). Bu durumda öğrenenlerin bu cihazları bilinçli bir şekilde tercih ettiklerinden bahsedilebilir. Akıllı telefonlar sıradan cep telefonlarına nazaran daha yenilikçi bir teknolojiye sahiptirler (May & Hearn, 2005; Chow, Chen, Yeox & Wong, 2012). Ayrıca diğer basit cep telefonlarına göre günümüz ihtiyaçlarına daha iyi cevap verdiklerinden bahsedilebilir. Günümüzde sıkça kullanılan akıllı telefonlar, öğrenme süreçlerinde doküman hazırlamaya ve saklamaya izin vermesi ve internete yüksek bant genişliğinde erişim

sağlaması sayesinde tercih edilebilmektedirler (Agarwal & Prasad, 1999). Ayrıca akademik performansı olumlu etkilemesi, öğrenme süreçlerine destek materyal hazırlanabilmesi ve eğitimin niteliği artırması gibi avantajlar da sağlayabilmektedir (Menzi, Önal ve Çalışkan, 2012). Bir bakıma akıllı telefonlar, öğrenme ve öğretme süreçlerine iyi planlanmış şekilde entegre edildiği takdirde, öğrenenlere çok sayıda avantaj sağlayabilen bir teknoloji şeklinde de tanımlanabilir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de akıllı telefon kullanım oranı ve sayısı hızla artmaktadır. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2016)’nın 2015 Aralık ayı sonu verilerine göre 73 milyondan fazla mobil abone sayısı bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim gören öğrenenlerin akıllı telefonlara yönelik tutumlarının belirlenmesini sağlamaktır. Bunun neticesinde öğrenenlerin daha çok ne amaçla bu cihazları kullandıkları belirlenebilir. Ayrıca bu cihazların kullanımında cinsiyet, yaş, öğrenim görülen program, sınıf ve öğrenim türü bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya çıkabilecektir.

## **Yöntem**

Bu çalışmanın modeli betimsel tarama olarak ifade edilebilir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel (2008) tarama modelini belirlenmiş grubun bazı özelliklerini tarif edebilmek için verilerin toplanmasının amaçlanması şeklinde ifade etmektedir. Karasar (2009) Tarama Modellerinde geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlendiğini, çalışmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlandığını ifade etmektedir.

## **Evren ve örneklem**

Çalışmanın evrenini Türkiye’deki meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın ölçek geliştirme ve uygulama aşamalarındaki örneklemini İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın Akıllı Telefon Kullanım ölçeği geliştirme çalışmaları İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Elektronik Haberleşme Teknolojisi, Sualtı Teknolojisi ve Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi öğrencileri olmak üzere toplam 262 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama sürecinde ise İstanbul Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek

Yüksekokulu Radyo ve Televizyon Teknolojisi, Elektronik Teknolojisi, Elektrik Teknolojisi, Sivil Havacılık ve Kabin Hizmetleri ve Basım Yayın Teknolojileri programlarında öğrenim gören 358 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvurulmuş 358 öğrencinin bazı özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1. Meslek Yüksekokul Öğrencilerine Ait Bazı Bilgiler**

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	135	37,7
	Erkek	223	62,3
Program Adı	Radyo ve Televizyon Teknolojisi	93	26,0
	Elektronik Teknolojisi	95	26,5
	Sivil Havacılık ve Kabin Hizmetleri	66	18,4
	Basım ve Yayın Teknolojileri	104	29,1
	17-18	62	17,3
Yaş	19-20	240	67,0
	21 ve üstü	56	15,6
	1. Sınıf	201	56,1
Sınıf	2. Sınıf	157	43,9
	Öğrenim Türü	Normal Öğretim	250
İkinci Öğretim		108	30,2
Toplam		358	100

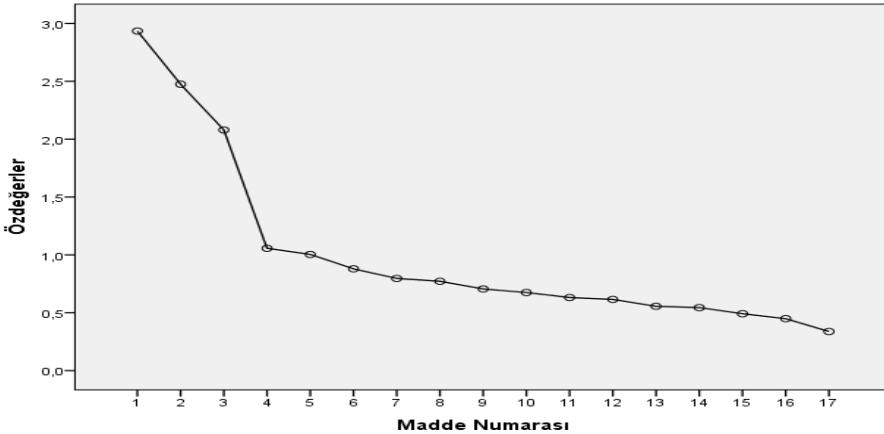
Tablo 1’e göre çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 223’ü (%62,3) erkek, 135’i (%37,7) kız olmak üzere toplam 358 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin 93’ü (%26,0) Radyo ve Televizyon Teknolojisi, 95’i (%26,5) Elektronik Teknolojisi, 66’sı Sivil Havacılık ve Kabin Hizmetleri ve 104’ü Basım ve Yayın Teknolojileri öğrencisidir. Örneklemini oluşturan öğrencilerin yaş gruplarına bakıldığında, 17-18 yaş grubunda 62 (%17,3), 19-20 yaş grubunda 240 (%67,0) ve 21 ve üstü yaş grubunda ise 56 (%15,6) öğrencinin olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 201’i (%56,1) birinci sınıf ve 157’si (%43,9) ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca bu öğrencilerden 250’si (%69,8) normal öğretimdeyken, 108’i (%30,2) ikinci öğretimde öğrenim görmektedir.



### Veri toplama aracı

Çalışma kapsamında kullanılan Akıllı Telefon Kullanım (ATK) Ölçeğinin maddeleri araştırmacılar tarafından alan yazın taramasına göre yazılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevaplar 'Her Zaman', 'Çoğunlukla', 'Bazen', 'Çok Nadir' ve 'Hiçbir Zaman' şeklinde oluşturulmuştur. Puan kodlaması olarak 'Her Zaman=5', 'Çoğunlukla=4', 'Bazen=3', 'Çok Nadir=2' ve 'Hiçbir Zaman=1' şeklinde puanlanmıştır. Ölçek açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA)'ya tabi tutularak yapı geçerliği açısından test edilmiştir.

Alan yazın taraması ve uzman görüşüne göre (iki eğitim bilimleri ve bir eğitim teknolojisi uzmanı) oluşturulan akıllı telefon kullanım ölçeğinin faktörleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiğine ulaşılmıştır.



**Şekil 1.** Akıllı Telefon Kullanım Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'deki ATK ölçeğinin yamaç birikinti grafiğinde görülen keskin kırılmalar faktöriyel yapı hakkında bilgi verdiğinden (Büyüköztürk, 2002), üçüncü faktörden sonraki kırılmaların düşük değerlerde gerçekleşmesi nedeniyle bu ölçeğin üç faktörlü bir yapıda kullanılabileceği düşünülmüştür. Üçüncü faktörden sonraki diğer faktör varyanslarının yaptığı katkının düşük değerlerde gözlenmesi nedeniyle bu faktörler kapsam dışı bırakılmıştır. Bunun yanında ölçeğin faktör yapısına karar verirken ölçek

maddelerinin binişik olmaması ve madde faktör yüklerinin alan yazında belirtilen sınırlar arasında olmasına dikkat edilmiştir. Genel olarak madde faktör yüklerinin ,32 civarında olması yeterli görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da, verilerin faktör analizi için uygunluğudur. Verilerin faktör analizine uygunluğu ise Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının hesaplanması ile test edilmektedir. Diğer taraftan Barlett's küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermediklerini sınamaktadır. Büyüköztürk'e göre (2002) KMO'nun ,60'dan yüksek, Bartlett's küresellik testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunun göstergesidir. Elde edilen sonuçlar (KMO=,733;  $X^2_2=806,268$ ,  $sd=136$ ,  $pi=,000$ ), veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile ATK ölçeğinin faktör yapısı ve madde faktör yükleri değerlendirilmiş ve tablo 2'deki sonuçlara ulaşılmıştır.

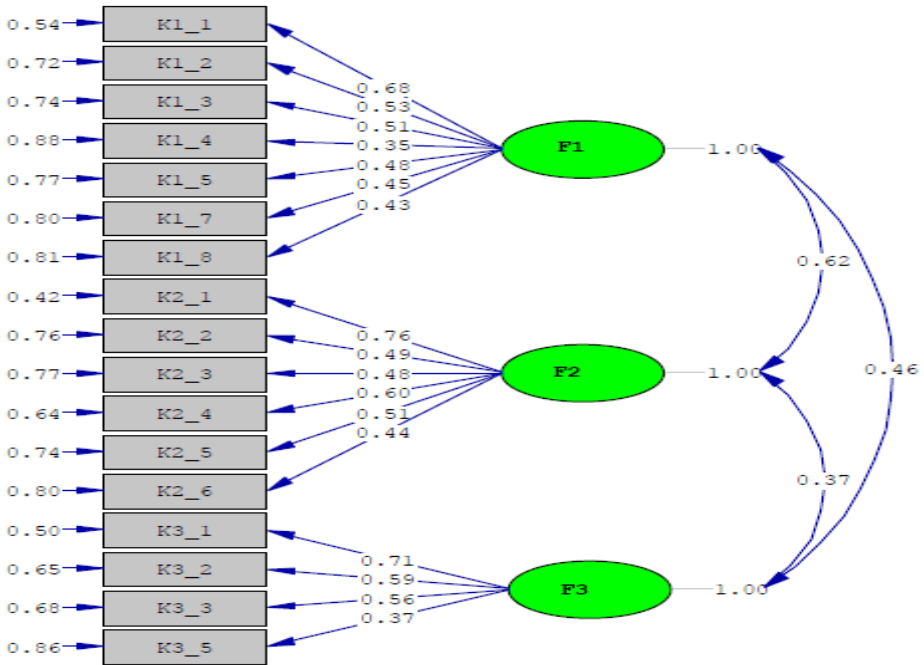
**Tablo 2.** ATK Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Madde Faktör Yükleri

Madde	F1	Faktörler ve Madde Yükleri	
		F2	F3
1	Telefonumun uzun süre yanımda olmaması beni tedirgin eder.	,738	
16	Telefonumu daha çok sosyal paylaşım sitelerine hızlı erişim için kullanırım.	,645	
2	Uyanır uyanmaz telefonumu kontrol ederim.	,639	
8	Akıllı telefonumun bozulması beni üzer.	,559	
12	Akıllı telefonumun başkaları tarafından kurcalanması beni tedirgin eder.	,527	
7	Ders esnasında telefonumla ilgilenemediğim için canım sıkılır.	,512	
17	Telefonumun Akıllı olmasından dolayı şarjının çabuk bitmesi canımı sıkır.	,507	
3	Ders materyallerinin telefonuma uyumlu olması, dersteki başarıma katkı sağlar.		,764
4	Telefonum aracılığıyla, okul haricinde veya yoldayken dersle- rimle ilgilenirim.		,655
10	Telefonların eğitimde bir araç olarak kullanılması kaliteyi artırır.		,645
9	Telefonumu eğitim amaçlı kullanırım.		,635

13	Defter veya kitap yerine telefonumdan çalışmayı tercih ederim.			<b>,575</b>
14	Derslerle ilgili paylaşımlarda telefonlardaki mesaj uygulamalarını tercih ederim.			<b>,569</b>
5	Akıllı telefonları kullanmanın çok zor olduğunu düşünüyorum.			<b>,791</b>
6	Akıllı telefonların gereksiz olduğunu düşünüyorum.			<b>,750</b>
11	Akıllı telefonumu sırf arkadaşlarımda olduğu için aldım.			<b>,686</b>
15	Sıradan bir telefon da işimi görebilir.			<b>,508</b>
Faktör Özdeğerleri		<b>2,934</b>	<b>2,475</b>	<b>2,080</b>
Açıklanan Varyans		<b>15,890</b>	<b>15,570</b>	<b>12,589</b>
Toplam Açıklanan Varyansın		<b>15,890</b>	<b>31,460</b>	<b>44,049</b>
KMO Yeterlilik Ölçütü				<b>,742</b>
Bartlett's Testi			<b>X<sup>2</sup>=806,268, sd=136,</b>	<b>pi=,000</b>
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı		<b>,742</b>	<b>,776</b>	<b>,709</b>
Tüm Değişkenlerin Cronbach's Alpha Katsayısı				<b>,767</b>

Oluşan bu faktör yapısı alan yazın (Tabachnick & Fidell, 2001; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Sümer, 2000; Schreiber, Stage, King, Nora, & Barlow, 2006) ile birlikte ele alınarak her bir faktör için etiketleme çalışması yürütülmüş, ölçekteki 1, 2, 7, 8, 12, 16 ve 17. maddelerin Bağlılık 3, 4, 9, 10, 13 ve 14. maddelerin Öğrenme Etkinliklerine Destek ve 5, 6, 11 ve 15. maddelerin ise Genel Kullanım adı altında sınıflanabileceği düşünülmüştür. Genel kullanım alt faktörü altındaki maddeler ters puanlanır. Ayrıca ATK ölçeğinin güvenilirlik kanıtlarını elde etmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve, 767 sonucuna ulaşılmıştır.

Genellikle ölçek geliştirme çalışmalarında açımlayıcı faktör analizinin yapılmış olması yeterli görülmele beraber doğrulayıcı faktör analizinin yapılması da önemli görülmektedir (Tuncer ve Kaysi, 2014). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) daha önce oluşturulmuş bir yapının doğrulanıp doğrulanmayacağını test etmeye yönelik bir analiz olarak tanımlanabilir (Tuncer, 2011). Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce açımlayıcı faktör analizi ile tespit edilen hipotezlerin test edilmesi söz konusudur. Bu hipotezler kurulurken, model ile verilerin uyumunu test etmek amacıyla  $X^2$ ,  $X^2/sd$ , GFI, CFI, RMSEA, SRMR yaygın olarak kullanılmaktadır (Stapleton, 1997). ATK ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile oluşturulan yapısını test etmeye yönelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları şekil 2'de verilmiştir.



**Şekil 2.** Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin hata ve korelasyon değerleri Şekil 2’de görüldüğü gibidir. Bu yapıya ait uyum indeksleri ise Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçeğin Uyum İndeksleri

CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	GFI	IFI	AGFI	RMSEA	SRMR
223,73	116	,000	1,928	,89	,90	,89	,87	,062	,077

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ATK ölçeğinin uyum indeks değerlerinden CMIN=223,73, DF= 116 ve p=,000 bulunmuştur. Bununla birlikte CMIN/DF oranı 1.928, GFI değeri ,90, CFI değeri ,89 ve AGFI değeri ,87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca SRMR değeri ,077 ve RMSEA değeri ,062 olarak bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010)’e göre düşük  $X^2$  değeri model ile verinin iyi uyum gösterdiğinin bir ölçüsüdür.  $X^2/sd(CMIN/DF)$  olarak gösterilen uyum ölçüsü ise, kay kare değerinin serbestlik derecesine bölümünü ifade etmektedir. Elde

edilen oranın 2 ya da 3'ün altında kalmasını mükemmel (Schreiber vd., 2006), 5'in altında kalmasını ise orta düzeyde uyumun işareti olarak kabul etmektedir (Sümer, 2000). GFI'nin ,95 ve üzeri değerler alması verilerin modele uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Schreiber vd., 2006). Bununla birlikte GFI'nin ,85 ve üzerinde olması, model-veri uyumu için yeterli kabul edilmektedir (Sümer, 2000).

CFI indeksi için, 90 ve üzeri değerler modeli kabul edebileceğimiz değerlerdir. ,95 ve daha büyük değerler veri uyumunun mükemmelliğini göstermektedir. Diğer bir uyum indeksleri de RMSEA ve SRMR'dir. SRMR modeldeki gözlenen ve gizil değişkenler ve kovaryanslar arasındaki ortalama farklılıktır. RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfıra yakın veya, 05'den küçük olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Ancak ,08 ve daha küçük değerlerin de model-veri uyumu için kabul edilebileceği bildirilmektedir (Schreiber v.d., 2006). AGFI indeksi için ise, 80 ve yukarısı yeterli kabul edilmektedir (Sümer, 2000).

### **Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması**

Çalışmanın veri toplama aracı olan ATK ölçeğinin uygulanması suretiyle elde edilen veriler çeşitli analiz teknikleriyle karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi, dağılımın homojen olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H ve MannWhitney U testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu Tukey HSD ve Scheffe testlerine göre belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde veriler cinsiyet, öğrenim türü, sınıf, öğrenim görülen program ve yaş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda Akıllı Telefon Kullanım ölçek maddelerine yönelik öğrenci görüşleri cinsiyete göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Akıllı Telefon Kullanımın Ölçeğinde Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları**

				Levene testi		t testi		
Cinsiyet	n		SS	F	p	t	sd	p
<b>Faktör 1: Bağlılık</b>								
Kız	131	3,6009	,69280	,857	,355	2,388	344	,017*
Erkek	215	3,4086	,74588					
<b>Faktör 2: Öğrenme Etkinliklerine Destek</b>								
Kız	126	3,0688	,81384	,440	,508	-,585	257,569	,559
Erkek	212	3,1219	,79391					
<b>Faktör 3: Genel Kullanım</b>								
Kız	131	4,0210	,48738	8,037	,005*			
Erkek	218	3,9186	,62075					
<b>Akıllı Telefon Kullanım Ölçeğinin Tamamı</b>								
Kız	122	3,5043	,48636	,982	,322	1,447	320	,149
Erkek	200	3,4256	,46610					

Tablo 4'teki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ATK ölçeğinin Bağlılık alt faktörü açısından, cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur ( $t(344)=2,388$ ,  $p<.05$ ). ATK ölçeğinin Genel Kullanım alt faktöründe dağılımın homojen olmadığı görüldüğünden Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U testine göre; istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=-,979$  ve  $p>0,05$ ).

Çalışmanın ikinci alt amacında “Akıllı Telefon Kullanımına yönelik öğrenci görüşleri arasında sınıf değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla ATK ölçek maddelerine yönelik öğrenci görüşleri sınıf değişkenine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Akıllı Telefon Kullanımın Ölçeğinde Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Sınıf	n	SS	Levene testi		t testi			
			F	p	t	sd	p	
<b>Faktör 1: Bağlılık</b>								
1. Sınıf	195	3,5267	,75202	1,072	,301	1,311	344	,191
2. Sınıf	151	3,4229	,70158					
<b>Faktör 2: Öğrenme Etkinliklerine Destek</b>								
1. Sınıf	188	3,1028	,82053	2,120	,146	,020	336	,984
2. Sınıf	150	3,1011	,77765					
<b>Faktör 3: Genel Kullanım</b>								
1. Sınıf	197	4,0102	,51250	10,816	,001*	1,914	282,674	,057
2. Sınıf	152	3,8882	,64386					
<b>Akıllı Telefon Kullanım Ölçeğinin Tamamı</b>								
1. Sınıf	181	3,4816	,47780	,229	,633	1,123	320	,262
2. Sınıf	141	3,4218	,47017					

Tablo 5'teki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ATK ölçeğinin tamamında veya alt faktörlerinde sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. ATK ölçeğinin Genel Kullanım alt faktöründe dağılımın homojen olmadığı görüldüğünden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U testine göre; istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=13,893$  ve  $p>0,05$ ).

Çalışmanın üçüncü alt amacında “Akıllı Telefon Kullanımına yönelik öğrenci görüşleri arasında öğrenim türü değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla ATK ölçek maddelerine

yönelik öğrenci görüşleri öğrenim türü değişkenine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Akıllı Telefon Kullanımın Ölçeğinde Öğrenim Türü Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	n	SS	Levene testi		t testi			
			F	p	t	sd	p	
<b>Faktör 1: Bağlılık</b>								
Örgün Öğretim	240	3,4875	,72492	,011	,917	,232	344	,816
İkinci Öğretim	106	3,4677	,74857					
<b>Faktör 2: Öğrenme Etkinliklerine Destek</b>								
Örgün Öğretim	235	3,0936	,82545	1,308	,254	-,293	336	,770
İkinci Öğretim	103	3,1214	,74433					
<b>Faktör 3: Genel Kullanım</b>								
Örgün Öğretim	243	3,9753	,55939	,548	,459	,898	347	,370
İkinci Öğretim	106	3,9151	,61226					
<b>Akıllı Telefon Kullanım Ölçeğinin Tamamı</b>								
Örgün Öğretim	222	3,4528	,48314	,168	,682	-,146	320	,884
İkinci Öğretim	100	3,4612	,45761					

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde, ölçeğin tamamında veya alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı görülmektedir.

Çalışmanın dördüncü alt amacında “Akıllı Telefon Kullanımına yönelik öğrenci görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.



**Tablo 7. Akıllı Telefon Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri Arasında Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları**

<b>Faktör 1: Bağlılık</b>									
Yaş	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
17-18	61	3,4262	G. arası	3,309	2	1,655	3,133	,045*	19-20 ve 21 ve üstü
19-20	230	3,5441	G. içi	181,153	343	,528			
21 ve üstü	55	3,2805	Toplam	184,462	345				
Toplam	346	3,4814							Levene (F=,472 , p=,624)
<b>Faktör 2: Öğrenme Etkinliklerine Destek</b>									
Yaş	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
17-18	57	3,0760	G. arası	,263	2	,132	,204	,815	
19-20	226	3,0937	G. içi	215,743	335	,644			
21 ve üstü	55	3,1636	Toplam	216,006	337				
Toplam	338	3,1021							Levene (F=2,266 , p=,105)
<b>Faktör 3: Genel Kullanım</b>									
Yaş	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
17-18	61	3,9590	G. arası	,041	2	,021	,062	,940	
19-20	234	3,9509	G. içi	115,314	346	,333			
21 ve üstü	54	3,9815	Toplam	115,355	348				
Toplam	349	3,9570							Levene (F=,026 , p=,974)
<b>Akıllı Telefon Kullanım Ölçeğinin Tamamı</b>									
Yaş	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	Fark
17-18	56	3,4107	G. arası	,302	2	,151	,670	,513	
19-20	214	3,4772	G. içi	72,022	319	,226			
21 ve üstü	52	3,4140	Toplam	72,324	321				
Toplam	322	3,4554							Levene (F=1,785 , p=,169)

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Bağlılık alt faktöründe anlamlı farka rastlanılmıştır. Tukey HSD ve Scheffe testlerine göre bu farkın 19-20 ve 21 ve üstü yaşa sahip öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve diğer alt faktörleri arasında ise, öğrenci görüşleri bakımından anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Çalışmanın beşinci alt amacında “Akıllı Telefon Kullanımına yönelik öğrenci görüşleri arasında öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8. Akıllı Telefon Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri Arasında Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları**

<b>Faktör 1: Bağlılık</b>									
Program	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Radyo Tv	91	3,5746	G. arası	4,351	3	1,450	2,754	,043*	Tukey HSD Yapıldı
Elektronik	91	3,3077	G. içi	180,111	342	,527			
Sivil Havacılık	62	3,4562	Toplam	184,462	345				
Basım Yayın	102	3,5686							
Total	346	3,4814					Levene (F=1,283 , p=,280)		
<b>Faktör 2: Öğrenme Etkinliklerine Destek</b>									
Program	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Radyo Tv	89	3,0693	G. arası	1,777	3	,592	,924	,430	
Elektronik	90	3,1481	G. içi	214,229	334	,641			
Sivil Havacılık	62	3,2151	Toplam	216,006	337				
Basım Yayın	97	3,0172							
Total	338	3,1021					Levene (F=2,186 , p=,090)		
<b>Faktör 3: Genel Kullanım</b>									
Program	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Radyo Tv	92	3,9076	G. arası	,970	3	,323	,975	,405	
Elektronik	91	3,9396	G. içi	114,386	345	,332			
Sivil Havacılık	63	4,0635	Toplam	115,355	348				
Basım Yayın	103	3,9515							
Total	349	3,9570					Levene (F=2,626 , p=,050)		
<b>Akıllı Telefon Kullanım Ölçeğinin Tamamı</b>									
Program	n		Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	P	Fark
Radyo Tv	86	3,4706	G. arası	,446	3	,149	,658	,578	
Elektronik	83	3,3997	G. içi	71,877	318	,226			
Sivil Havacılık	57	3,5098	Toplam	72,324	321				
Basım Yayın	96	3,4577							
Total	322	3,4554					Levene (F=1,171 , p=,321)		

Yapılan analizler neticesinde, ölçeğin tamamı ve alt faktörleri arasında, öğrenci görüşleri bakımından öğrenim gördükleri program değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulara göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin akıllı telefon kullanımına yönelik görüşleri üzerinde sınıf, öğrenim türü ve öğrenim görülen program etkili bir faktör değildir. Buna karşın cinsiyet ve yaş grubuna bağlı olarak akıllı telefon kullanımının bağlılık alt faktörüne yönelik görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Üniversite öğrenimleri devam eden meslek yüksekokulu öğrencilerinin sınıf, öğrenim görülen program ve öğrenim türleri bakımından akıllı telefon kullanımıyla ilgili bir farklılığın olmaması, bu değişkenler açısından beklenebilir bir sonuç şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte ölçeğin bağlılık alt faktöründe kız öğrencilerin akıllı telefonlarına daha bağlı olması dikkat çekici bir sonuçtur. Kim ve Lee (2012)'nin çalışmasında kız öğrencilerin geri bildirim puanlarına bakıldığında erkek öğrencilere göre bağımlı olduklarından daha fazla haberdar oldukları belirtilmektedir. Benzer şekilde Aslan ve Turgut (2013)'un çalışmasında cep telefonlarının kullanımında kız öğrenciler lehine mesaj, fotoğraf/kamera, mp3/müzik ve internet amaçlı kullanımları bakımından anlamlı farklılıklar bulunduğu belirtilmektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin telefonlarına daha bağlı oldukları belirtilebilir. Bunun sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran akıllı telefonlarını daha çok sahiplendiklerinden de bahsedilebilir. Halbuki Nam (2013)'ın çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha yüksek oranda akıllı telefona sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Benzer durum internet kullanımı için geçerlidir. Türkiye İstatistik Kurumu (2015) verilene bakıldığında erkeklerin (%65,8) internet kullanım oranlarının kadınların (%46,1) internet kullanım oranından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçların aksine olarak Kwon, Lee, Won, Park & Min (2013)'nin akıllı telefon bağımlılığı hakkındaki çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ölçeğin anlamlı farklılık gösterdiği bir diğer sonuç olan yaş faktörüne bakıldığında 19-20 yaşlarındaki öğrencilerin ve 21 ve üstü yaştaki öğrencilere nazaran telefonlarına bağlılıklarının anlamlı olduğu görülmüştür. Benzer durum 17-18 yaşındaki öğrencilerde görülmemiştir. Bu durumun gerekçeleri içerisinde yaşça akıllı telefona yönelik belli bir deneyime sahip kişilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte bu gruplar arasında da daha genç olan grup lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Tutgun Ünal (2012) genç yaştaki bireylerin internet ve teknolojiye

daha erken yaşta tanıştıklarını belirtmektedir. Bunun neticesinde, anlamlı farklılığın genç yaştaki öğrenciler lehine olması beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin telefonla daha fazla deneyimlerinin olduğundan bahsedilebilir. Genel özetle uygulanan ölçeğin sadece bağlılık alt faktöründe öğrenciler açısından anlamlı farklılık görüldüğü sonucu elde edilmiştir. Fakat hem ölçeğin tamamında hem genel kullanım hem de öğrenme etkinliklerine destek alt faktörlerinde cinsiyet ve yaşa göre bir farklılığın olmaması dikkat çekici bir sonuç olarak ön plana çıkmaktadır.

Çalışma neticesinde elde edilen sonuçlara bakılarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

- Akıllı telefon kullanımında cinsiyet faktörüne göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin akıllı telefonlara bağlılık nedenleriyle ilgili çalışmaların yapılması, bu konunun daha geniş çerçevede ele alınmasına katkı sunabilir.
- Daha genç yaşta ve belli bir deneyim düzeyindeki öğrencilerin telefonlarına daha bağlı oldukları sonucu göz önüne alındığında, bunun nedenlerinin araştırılması başka bir merak konusu olmaktadır. Bundan dolayı genç yaştaki öğrencilerin yaşamlarının ilerleyen safhalarında telefon bağımlılıklarının ne durumda olması gerektiği veya olduğuna dair araştırmaların yapılması gerekir. Bu sayede bu öğrencilerin akıllı telefonlara karşı bakış açılarının neler olduğu konusunda bazı çözümler üretilebilir.
- Öğrenim görülen program, sınıf ve öğretim türü açısından anlamlı bir farklılığın çıkmaması dikkat çekicidir. Bu sonuçlara yönelik farklı çalışmalar yürütülebilir.
- Meslek yüksekokulunda geliştirilen ve uygulanan Akıllı Telefon Kullanım ölçeğinin farklı illerdeki ve farklı birimdeki öğrencilere uygulanması sağlanabilir. Bu sayede, varsa farklı sonuçların ortaya çıkmasıyla öğrencilerin akıllı telefonlara yönelik davranışları hakkında daha kesin sonuçlara varılabilir.
- Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanım sıklıkları göz önüne alınarak, öğrenme etkinliklerinin bu teknolojiye uygun uygulamalarla desteklenmesi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Agarwal, R. & Prasad, J. (1999). Are individual differences germane to the acceptance of new information technologies? *Decision Sciences*, 30(2), 361-391.
- Ağca, R., K. ve Bağcı, H., (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 295-302.
- Aslan, A. & Turgut, Ü. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cep telefonu kullanım alışkanlıkları ve amaçlarının incelenmesi, *Int. Journal of Human Sciences*, 182-200.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2016). Üç aylık pazar verileri raporu: 2015 yılı 4. çeyrek. Sektörel Araştırma ve Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Erişim <[http://www.btk.gov.tr/File/?path=ROOT%2f1%2fDocuments%2fSayfalar%2fPazar\\_Verileri%2f2015-Q4.pdf](http://www.btk.gov.tr/File/?path=ROOT%2f1%2fDocuments%2fSayfalar%2fPazar_Verileri%2f2015-Q4.pdf)> Mart 2016
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cavus, N. & Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 434-438.
- Chow, M. M., Chen, L. H., Yeox, J.A. & Wong, P. W. (2012). Conceptual paper: factors affecting the demand of smart phone among young adult. *International Journal on Social Science Economics & Art*, 2(2), 44-49.
- Corlett, D., Sharples, M., Bull, S. & Chan, T. (2005). Evaluation of a mobile learning organiser for university students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 162-170.
- Çakır, F. ve Demir, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon satın alma tercihlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 213-243.
- Çelik, E., Yıldırım, G., Yıldırım, S. ve Karaman, S. (2013). Mobil Cihazlarla Öğrenim Gören Lisans Öğrencilerinin E-Ders İçeriklerine Ve Mobil Cihazlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve*

- Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching, 2(2), 97-106.*
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamalı*. Ankara: PegemA.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kim, N. S. & Lee K. E. (2012) Effects of self-control and life stress on smart phone addiction of university students. *Journal of the Korea Society of Health Informatics and Statistics 37(2), 72–83.*
- Kwon, M., Lee, J-Y., Won, W-Y., Park, J-W., Min J-A, et al. (2013). Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS ONE 8(2): e56936*.doi:10.1371/journal.pone.0056936
- May, H. & Hearn, G. (2005). The mobile phone as media. *International Journal of Cultural Studies, 8(2), 195-211.*
- Menzi, N., Önal, N. ve Çalışkan, E. (2012). Mobil Teknolojilerin Eğitim Amaçlı Kullanımına Yönelik Akademisyen Görüşlerinin Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 13(1), 40–55.*
- Nam, S. Z. (2013). Evaluation of university students' utilization of smartphone. *International Journal of Smart Home, 7(4), 162-173.*
- Schreiber, J. B., Stage, F., King, J., Nora, A. & Barlow, E., A. (2006). Reporting Structural Equation Modeling And Confirmatory Factor Analysis Results: A review. *The Journal of Educational Research, 99(6), ?.*
- Stapleton, C. D. (1997). Basic Concepts İn Exploratory Factor Analysis As A Tool To Evaluate Score Validity: A Right-Brained Approach. <http://ericae.net/ft/tamu/Efa.htm>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 74-79.*
- Tabachnick, G. B. & Fidell, S. L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (Fourth Edition). Allyn and Bacon, A Pearson Education Company. <http://www.er.uqam.ca/nobel/r16424/PSY7102/Document3.pdf> (Erişim tarihi: Eylül 2012)
- Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2014). Öğretmen adaylarının bilgisayar becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi, 13(3), 847-864.*
- Tuncer, M. (2011). Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeğinin Türkçeye

- Uyarlanması. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 6(3), 1265-1275.
- Tutgun Ünal, A. (2012). BÖTE Bölümü Öğrencilerinin İnternet Kullanım Özellikleri ve Tercihlerinin İncelenmesi. *Academic Journal of Information Technology*, 3(6). DOI: 10.5824/1309-1581.2012.1.002.x
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı (Türkiye, Kır, Kent): En Son Kullanım Zamanına Göre Bireylerin Bilgisayar ve İnternet Kullanım Oranları ve Son Üç Ay İçinde Bireylerin Yaş Grubuna Göre Bilgisayar ve İnternet Kullanım Oranları. Erişim <[http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikMeta.do?istab\\_id=41](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikMeta.do?istab_id=41)> Mart 2016
- Vinci, M. L. & Cucchi, D. (2007). Possibilities of application of e-tools in education: mobile learning.

## **Eğitim Fakóltesi Dergisi Yayım İlkeleri**

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir . Bilimsel bir toplantıda sunulmuş, ancak basılmamış, bildirilerden üretilmiş, makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir.

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'na dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğu durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak



üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış, ve Yayın Kurulunca “yayımı uygundur” kararı alınmış, makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı *İstanbul Aydın Üniversitesi*’ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

İ. A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/ makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

### **Yayın Dili:**

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

### **Yayın Sıklığı:**

Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

### **Yazım Kuralları:**

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 10 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

**Başlık:** Yazının başlığı 14 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 10 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (\*) belirtilir.

Özet: Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 9 punto büyüklüğünde, 1,0 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

**Bölümler ve Alt Bölümler:** Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

**Örnek:**

## GİRİŞ

### Öğrenme Yöntemleri

#### Deneysel Öğrenme

Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA 6. Baskı) kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanır. Dergiye yollanacak çalışmaların yükleneceği şablon dosyada makale biçimlendirme ve yazım kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi vardır. Yazım kuralları hakkında detaylı bilgiyi [www.....](http://www.apa.org/pubs/authors) adresinden ulaşabilirsiniz.

#### Tablo ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir.

Tablo başlıkları ve metin 10 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

#### Örn. Tablo 1.

Şekileğer grafikvedüzenlenebilirbirformattaisebaşlıkveçmetinler10punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

#### Örn. Şekil 1.

**Kaynakça:** 10 punto ve 1,0 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,25 cm. boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

## **Kaynakça Örnekleri**

### **KİTAP**

Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

**Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

### **KİTAP İÇİ BÖLÜM**

Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

**Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

### **ÇEVİRİ KİTAP**

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

**Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

### **MAKALE**

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

**Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

### **ELEKTRONİK MAKALE**

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

**Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)

### **TEZ**

Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

**Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

### **BİLDİRİ**

Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system.

*BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

**Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

### **WEB SAYFALARI**

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

**Gönderme:** (UNESCO, 2013)

### **Yazıların Gönderilmesi**

Yukarıda belirtilen ilkelere ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir. Çevirisi yapılmış, makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur. Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

### **İletişim Bilgileri:**

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

**Tel.:** 444 1 428 / 26010

**E-mail:** [egitimdergisi@aydin.edu.tr](mailto:egitimdergisi@aydin.edu.tr)